

EMILIO
TENTI FANFANI



la condición docente

Análisis comparado
de la **Argentina, Brasil,
Perú y Uruguay**

FUNDACION
OSSE



XXI
Siglo
veintiuno
editores
Argentina

EMILIO TENTI FANFANI obtuvo la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo y el Diplôme Supérieur d'Études et Recherches Politiques (1968-1971). Es investigador independiente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), profesor titular en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y consultor del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) en su oficina regional de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente e investigador en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y la Argentina.

En los últimos diez años ha publicado libros y artículos en revistas especializadas. Pueden citarse: *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (2004); *Educación media para todos. Desafíos de la democratización del acceso* (2003); *La escuela desde afuera* (2001); *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*, (2001); *Una escuela para los adolescentes* (2000) y *La escuela vacía* (1993).

Educación

LA CONDICIÓN DOCENTE

**Análisis comparado de
la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**

por
Emilio Tenti Fanfani





Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

LAVALLE 1634 11 A (C1048AAN), BUENOS AIRES, REPÚBLICA ARGENTINA

Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D. F.

Tenti Fanfani, Emilio

La condición docente : análisis comparado de la Argentina,
Brasil, Perú y Uruguay. -1a ed. – Buenos Aires:

Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

324 p. ; 23x15,5 cm. – (Educación)

ISBN 987-1220-04-9

1. Educación. I. Título

CDD 370

La Fundación OSDE tiene como uno de sus pilares la defensa del pluralismo, por lo cual el presente trabajo no necesariamente expresa las ideas de la misma, siendo el contenido de este ejemplar de exclusiva responsabilidad del autor.

Portada: Peter Tjebbes

© 2005, Emilio Tenti Fanfani

© 2005, Siglo XXI Editores Argentina S. A.

ISBN 987-1220-04-9

Impreso en 4sobre4 S.R.L.

José Mármol 1660, Buenos Aires,
en el mes de mayo de 2005

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Made in Argentina

Índice

Prólogo por Juan Carlos Tedesco	11
Introducción	15
1. Puntos de partida	16
2. Algunas claves de lectura	23
Capítulo I. Características demográficas y socioeconómicas de los maestros	29
1. Aspectos demográficos.....	29
1.1. Edad y género.....	29
1.2. El docente y su familia.....	34
2. El lugar de los docentes en la sociedad.....	36
2.1. Una visión relacional	36
2.2. La dimensión objetiva.....	37
2.2.1. Los docentes y las clases medias.....	37
2.2.2. Dos modos de definir el lugar de un grupo en la estructura social	38
2.2.3. La posición de los maestros en términos de la distribución del ingreso de los hogares urbanos	39
2.2.4. El peso del salario docente y su posición en la estructura de distribución del ingreso	44
2.2.5. La procedencia social.....	48
2.3. La dimensión subjetiva	50
2.3.1. Imagen de clase	50
2.3.2. Percepción de pobreza	53
2.3.3. Trayectoria social.....	55
2.3.4. Trayectoria social a futuro	57
Capítulo II. El trabajo docente	61
1. La formación de los docentes: los títulos.....	61
2. La docencia: una “herencia” familiar	65
3. Inversiones educativas de los docentes.....	67

4. Capacitación en servicio.....	73
5. Dimensiones del trabajo docente	80
5.1. La situación de revista	80
5.2. El acceso al primer trabajo	81
5.3. Contexto socioeconómico dominante del primer empleo.....	84
5.4. Número de establecimientos en que trabajan	85
6. Situaciones percibidas como problemáticas	88
6.1. Problemas relacionados con las condiciones y con el contexto de trabajo	88
6.2. Situaciones relacionadas con la enseñanza	91
7. La docencia y otros empleos remunerados.....	92
8. Los proyectos laborales futuros de los docentes.....	92
9. La evaluación del trabajo docente	95
10. Satisfacción en el trabajo.....	100
11. Los salarios docentes.....	105
11.1. Posición en la estructura ocupacional	105
11.2. Aspiraciones salariales.....	108

Capítulo III. Los fines de la educación, el rol del docente

y algunos temas de política educativa.....	111
1. Los docentes y los fines de la educación.....	111
2. La autodefinición del rol docente	123
3. Los docentes y las tecnologías educativas	127
4. Nuevos temas para el currículum escolar	132
5. Opiniones sobre las condiciones del trabajo docente	137
5.1. Autonomía en el trabajo y en las instituciones educativas.....	140
5.2. Autonomía de las instituciones	143
6. Factores del aprendizaje	145
7. El calendario escolar.....	150
8. Los docentes y la confianza en las instituciones del campo de la política educativa.....	152
8.1. Legitimidad de los ministerios de educación	153
8.2. Las instituciones académicas	159
8.3. Legitimidad de otros agentes sociales	160

Capítulo IV. Los docentes y sus valores	163
1. Ética pública y ética privada	164
1.1 Conductas sociales jurídicamente sancionadas.....	165
1.2. Prácticas individuales que ponen en riesgo la salud física y moral	172
1.3. Relaciones sexuales y de pareja.....	175
1.4. Honestidad en el trabajo	181
2. Actitudes frente a las nuevas generaciones.....	183
3. Discriminación	190
3.1. Datos generales.....	190
3.2. Discriminación por condición social	192
3.3. Xenofobia y asociaciones.....	193
3.4. La discriminación de los docentes y de la población en general	196
4. Libertad e igualdad.....	198
5. Actitudes ante la delincuencia y la producción del orden social	202
6. El orgullo nacional.....	206
6.1. El orgullo nacional como indicador de identidad.....	207
6.2. Los motivos de orgullo.....	210
7. Participación en asociaciones e instituciones	212
7.1. Participación en parroquias y asociaciones religiosas ...	213
7.2. Participación en partidos políticos	217
7.3. Participación en organizaciones gremiales	220
 Capítulo V. Los docentes y los consumos culturales.....	 225
1. El docente y los medios de comunicación masiva.....	226
2. Realización de prácticas artísticas	230
3. Preferencias y consumos relacionados con la música	236
4. Los docentes y la lectura	243
4.1. Preferencias de lectura	243
4.2. Medios de acceso a los textos: compra de libros y uso de bibliotecas	250
5. Nuevas tecnologías y nuevos consumos.....	253
5.1. Escribir con la computadora	255

5.2. Usar el correo electrónico.....	256
5.3. Navegar por Internet	256
5.4. Participar en listas de discusión a través del correo electrónico.....	258
Capítulo VI. Heterogeneidad y configuraciones típicas	259
1. Heterogeneidad y desigualdades	259
2. Configuraciones típicas	262
2.1. La tensión vocación/profesión	263
2.2. Desafíos y oportunidades de la profesionalización	271
3. El trabajo del docente y la política	275
Para concluir: algunos criterios de política	279
Anexo A. Ficha técnica	289
Anexo B. Cuestionario aplicado tipo.....	291

Prólogo

Los discursos sobre los docentes han estado basados en concepciones ideales o, más precisamente, en concepciones ideológicas. En el origen de los sistemas educativos universales y obligatorios, los docentes fueron percibidos como uno de los pilares de la construcción de la identidad nacional y rodeados, por ello, de un significativo prestigio social; en períodos posteriores fueron percibidos como profesionales técnicamente responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos y, en ese contexto, culpabilizados por el fracaso de la escuela o victimizados por el deterioro de las condiciones en las cuales desarrollan sus tareas. Las reformas de la década de los años noventa y el revolucionario proceso de desarrollo de las nuevas tecnologías de la información dieron lugar a nuevos discursos críticos y desestabilizadores, donde el papel del docente y de la propia escuela son amenazados en su rol educativo tradicional o sujetos a profundas modificaciones.

Estas imágenes ideales o ideológicas del docente responden a una determinada visión acerca de su papel y del papel de la escuela en la sociedad. Desde este punto de vista, probablemente el fenómeno más importante que estamos viviendo es la ausencia de una visión hegemónica acerca del papel de la escuela y de los maestros. En un contexto de globalización creciente y de expansión de otros agentes socializadores muy poderosos, como los medios de comunicación de masas, la escuela y los docentes han dejado de ser considerados como los constructores de la identidad nacional. En el mismo sentido, el acelerado proceso de producción y renovación de los conocimientos y las infor-

maciones han erosionado la figura del maestro y de la escuela como ámbitos privilegiados para la transmisión del saber. Por último, los cambios culturales han colocado a los docentes muy lejos del mundo cultural de los jóvenes y la sociedad no les ofrece un marco valorativo consensuado como patrimonio que debe ser transmitido a las nuevas generaciones.

Estos cambios coexisten, por supuesto, con las imágenes y demandas tradicionales y al docente se le sigue reclamando que forme la identidad nacional, que transmita información y que socialice en los valores tradicionales, y todo ello con una formación y salarios propios de operarios poco calificados.

Desde ese punto de vista, probablemente el resultado más importante de este estudio comparativo sobre los docentes de cuatro países latinoamericanos sea la constatación de que no existe un cuerpo docente homogéneo, ni desde el aspecto socioeconómico ni desde el de la cultura profesional. La ausencia de una visión o idea hegemónica acerca del papel de la escuela y de los docentes está asociada a la ruptura de la cohesión interna del cuerpo docente. Quizás esa cohesión no haya existido nunca en la realidad, pero al menos teníamos una imagen del sector docente como la de un actor relativamente homogéneo en función de algunos parámetros propios del ejercicio de su profesión. Los datos presentados en este trabajo permiten apreciar que la homogeneidad se expresa alrededor tanto de reclamos corporativos propios de las condiciones de trabajo (salarios, carrera, etc.) como de concepciones generales sobre la educación, algunos de cuyos contenidos, paradójicamente, tienden a desestructurar su identidad profesional. La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica.

Obviamente, estos fenómenos no se expresan de la misma manera en los cuatro países estudiados en este trabajo. Dos de ellos, la Argentina y Uruguay, expandieron muy tempranamente la escolaridad básica en el marco de un proceso de construcción del Estado-nación relativamente parecido al que siguieron algunos países europeos. Brasil y Perú, en cambio, son países de expansión educativa más tardía, en los cuales la tradición de escuela pública universal y de calidad asociada a la construcción del Estado-nación es mucho más débil. Pero

más allá de las diferencias y sus posibles explicaciones, lo importante de este estudio comparativo es que permite identificar no sólo los aspectos vinculados a las tradicionales funciones de la escuela, sino a los nuevos desafíos que ella debe enfrentar en el marco de las profundas transformaciones por las que atraviesan actualmente nuestras sociedades.

En este sentido, es necesario asumir que estamos viviendo un período de pugna por proyectos sociales diferentes y que la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política. La gran pregunta que surge a partir de esta reflexión es si la escuela y los docentes pueden ser actores protagónicos de un proyecto de este tipo. Los datos indican que es posible, pero que para ello será necesario introducir el debate de estas cuestiones y traducir los principios generales en prácticas profesionales específicas. En síntesis, lo que queremos decir es que la práctica profesional docente tiene que incluir la adhesión activa a ciertos principios clave que habitualmente son percibidos como dimensiones ideológicas, políticas o “no técnicas”.

Esta separación entre dimensiones políticas y dimensiones técnicas está perdiendo sentido. Al respecto, es necesario asumir que cada vez más, algunas cuestiones que tradicionalmente eran consideradas como pertenecientes al ámbito ideológico y, por lo tanto, no legítimas desde el punto de vista del ejercicio profesional o sólo admitidas en el nivel del discurso retórico, hoy deben ser incorporadas al desempeño profesional. Así, por ejemplo, la *confianza* en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, independientemente de su condición social o pertenencia cultural, el *compromiso* con la tarea, la *responsabilidad por los resultados*, la *pasión por el conocimiento*, la *no discriminación* a personas que pertenecen a culturas, condiciones sociales o grupos específicos, son todos rasgos cruciales del desempeño técnico de los docentes y de la escuela, en el marco de un proyecto político dirigido a construir sociedades justas dentro de este nuevo capitalismo.

La discusión está abierta y el propósito fundamental de este estudio llevado a cabo por el IPE-UNESCO/Buenos Aires en cuatro países de América latina y coordinado por Emilio Tenti Fanfani consiste en

brindar una base empírica mucho más sólida que la existente a las discusiones sobre los docentes y a las definiciones de políticas para el sector. Confiamos en que tanto los responsables de la toma de decisiones como los académicos vinculados al estudio de la situación de los docentes puedan encontrar en estas páginas un buen insumo para sus tareas.

Juan Carlos Tedesco
Director
IIPE/UNESCO-Buenos Aires

Introducción

Se sabe que la introducción de un libro se escribe al final, pero sólo cumple con su cometido si se lee primero. Es allí donde el autor expone sus propósitos y fines manifiestos, así como los alcances y límites de la obra. Sin embargo, se constata con frecuencia que las acciones y productos humanos nunca se corresponden exactamente con las intenciones de sus productores. Cada lector podrá juzgar en qué medida el producto que aquí se ofrece se corresponde con los fines y objetivos explícitamente propuestos. Éste también es el lugar adecuado para ofrecer una información básica acerca del contexto y condiciones en que se produjo el texto y que de alguna manera contribuyeron a darle un sentido particular.

Este libro tiene por objeto presentar al lector interesado una serie de datos sistematizados acerca de la condición docente en cuatro países de América del Sur. Éstos fueron producidos en el marco de un programa de investigación sobre “La profesionalización de los docentes” desarrollado en el IIPE, en su sede regional de Buenos Aires, a partir del año 2000. En esta primera etapa se llevaron a cabo cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Las muestras sólo son representativas del universo docente que trabaja en las áreas urbanas de los respectivos países.¹ En to-

¹ El estudio efectuado en Perú se realizó sobre la base de una muestra representativa de docentes de áreas urbanas y rurales. Pero a los fines del presente análisis sólo se toma en consideración a los docentes que trabajan en áreas urbanas.

dos los casos los estudios se realizaron con el auspicio y el apoyo financiero de los ministerios de educación (en el caso de la Argentina, Brasil y Perú) y de la ANEP (Administración Nacional de la Educación Pública del Uruguay).

Más allá de los estudios nacionales publicados aquí² se presenta un cuadro comparativo del comportamiento de las variables más relevantes que se relacionan con las características sociodemográficas de los docentes y el lugar que ocupan en la estructura social (Capítulo I), sus relaciones con el trabajo (Capítulo II), sus valores y opiniones respecto de dimensiones relevantes de las políticas educativas (Capítulo III), sus posiciones respecto de valores sociales relevantes (Capítulo IV) y sus consumos culturales (Capítulo V).

1. Puntos de partida

Este programa de investigación del IIPE se sostiene en algunos supuestos básicos. En primer lugar, es preciso recordar que la docencia constituye uno de los oficios más antiguos de las sociedades modernas. Sus orígenes como profesión se remontan al momento constitutivo del Estado-nación capitalista, a mediados del siglo XIX. Pero pese a la historia de este oficio, sería equivocado creer que esta categoría social ha permanecido idéntica a sí misma en el transcurso del tiempo. Por

² Al presente se han editado tres libros con los resultados de los estudios nacionales, a saber: 1. *Magisterio, educación y sociedad en el Perú. Una encuesta a docentes sobre opinión y actitudes*; Ministerio de Educación, IIPE/UNESCO, Lima, 2002. 2. *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados*; ANEP/UNESCO/IIPE, Montevideo, 2003. 3. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, Ministerio de Educação, UNESCO, Brasília, 2004. 4. Informe, *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, vol. I y vol. II, IIPE-UNESCO, presentado al Ministerio de Educación de la Argentina en noviembre de 2000.

En el marco de este programa de investigación también se han producido los siguientes trabajos: 1. Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., "Nouveaux temps, nouveaux enseignants", en *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et Comparaisons*, París, año 8, n° 2, 2003, pp. 73-87 (existe una versión en portugués de este artículo: "Novos docentes e novos alunos", en *Ofício de professor na América Latina e Caribe*, Fundação Vítor Civita/UNESCO, Brasília, 2004, pp. 67-80. 2. Tenti Fanfani, E., "Los docentes y la evaluación", en Autores Varios, *Evaluación de la evaluación*, IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 2004, pp. 165-194 (también publicado en *Revista portuguesa de investigação educacional*, Universidade Católica Portuguesa, año II, n° 2, 2003, pp. 53-74). 3. Tenti Fanfani, E., *La profesionalización de los docentes. Condiciones actuales y temas de la agenda política*, Documento presentado en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO/OREALC, La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre de 2002; y 7. Tenti Fanfani, E., *Les immigrés à l'école. La xénophobie des enseignants en Argentine, Pérou et Uruguay*, Universidad de Ginebra (en prensa).

el contrario, su significado y función social han ido variando al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron el desarrollo de cada sociedad nacional.

Sería difícil sostener que las reformas educativas que se instrumentaron en América latina durante la década de los años noventa se propusieron mejorar la condición docente. Sin embargo, toda reforma tiene sentido si modifica lo que sucede en las aulas. Más allá del sentido y la amplitud de los impactos de esas políticas en las instituciones y prácticas educativas, en la mayoría de los casos generaron nuevos desafíos al trabajo cotidiano de la mayoría de los docentes.

Pero no sólo las políticas de reforma afectaron el trabajo y la identidad de los docentes, ya que todo lo que sucede en la sociedad “se siente” en las aulas, desde las transformaciones en los modos de producción y distribución de la riqueza hasta los cambios en el reparto de poder entre los géneros y las generaciones, los cambios en las configuraciones familiares y las innovaciones culturales. Todos estos fenómenos producen un profundo impacto en las características objetivas y subjetivas típicas de esta vieja categoría social. Sin embargo, más allá de las hipótesis y de algunos estudios locales y de casos, no se conoce mucho acerca del contenido concreto de las nuevas tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar. Por ello es frecuente que todavía prevalezcan visiones y representaciones de la docencia, tanto a nivel social como entre los propios protagonistas, que no se corresponden con la realidad actual sino con el estado anterior de este oficio.

Las transformaciones recientes del oficio docente pueden sintetizarse en las siguientes proposiciones básicas:

La docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente. En efecto, esta actividad se caracteriza por su expansión prácticamente ininterrumpida, a diferencia de otras que en muchos casos han sufrido reducciones absolutas y relativas considerables. Su ritmo acompaña el de la escolarización creciente de la población, relativamente independiente del comportamiento de otras dimensiones relevantes de la vida social argentina, tales como la economía (ritmo de crecimiento del PBI, transformaciones en la estructura productiva, etc.) o la política (tipo de régimen político, etcétera).

Al mismo tiempo, esta expansión, en especial en el sector público, se realiza conservando las *regulaciones jurídicas tradicionales* que garan-

tizan determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo: selección y ascenso sobre la base de criterios formales (diplomas y antigüedad), pocas oportunidades de promoción, estabilidad en el empleo, cierta rigidez en la definición de los puestos y las tareas, fuerte supervisión y control administrativo del trabajo realizado, etcétera.

El oficio docente posee una heterogeneidad creciente. En otras palabras, las posiciones que lo constituyen se diversifican en términos horizontales, conforme a parámetros nominales, como efecto de la intervención de varios factores combinados: los procesos de descentralización de la gestión educativa y la autonomía creciente de las instituciones, la introducción de innovaciones científico-tecnológicas en materia pedagógica, la formalización creciente de los aprendizajes, la proliferación de ofertas educativas privadas y sociales, la diversificación de las ofertas de aprendizaje, la introducción de nuevas formas de división del trabajo pedagógico, la expansión y proliferación de “niveles” educativos, etcétera.

El cuerpo docente no sólo es más heterogéneo sino que también adquiere *grados crecientes de desigualdad* (diferenciación vertical) según parámetros ordinales tales como el salario percibido, las condiciones de trabajo (selectividad, probabilidad de ascenso, posibilidades de perfeccionamiento, etc.) y otras ventajas simbólicas tales como el prestigio, reconocimiento o estatus ocupacional asociado con el trabajo.

A las tendencias señaladas hasta aquí es preciso agregar un *fuerte deterioro de las recompensas materiales y simbólicas* asociadas con la actividad docente. En efecto, el fuerte deterioro en los salarios reales se expresa en una serie de efectos negativos, como el empobrecimiento y la pérdida de posiciones relativas en la estructura social.

Estos fenómenos objetivos están en la base de una serie de *consecuencias en el plano de la subjetividad* y en las prácticas individuales y colectivas de los docentes. Este complejo cuadro donde se mezclan situaciones objetivas y subjetivas, materiales y culturales, puede provocar reacciones de tipo defensivo (y que combinan dosis variables de decepción, pasividad, escepticismo e inmovilismo) hasta las conductas más activas y agresivas de movilización y lucha social y política.

La diferenciación horizontal y vertical del oficio docente es el resultado de dos conjuntos de factores. El primero se vincula con variables que caracterizan al mercado de trabajo de los docentes y a todos los

factores estructurales que lo determinan (historia y estructura de los respectivos sistemas educativos nacionales, regulaciones, tendencias de desarrollo reciente, discursos pedagógicos dominantes, etc.). El segundo, en cambio, concierne a características y propiedades individuales de los maestros, tales como origen social, nivel de formación, género y estado civil, dedicación a la docencia y peso del salario docente en el conjunto de los ingresos de los agentes.

Masividad, heterogeneidad y desigualdad constituyen fenómenos objetivos cuya presencia puede medirse utilizando indicadores específicos. Sin embargo, pese a estas transformaciones objetivas, puede afirmarse que todavía predominan ciertas imágenes sociales “antiguas” que corresponden a una etapa anterior del desarrollo del oficio, caracterizado por la estandarización y la homogeneidad relativas. Todavía hoy se siguen difundiendo discursos acerca del magisterio como una vocación o un apostolado, que se realiza como un mandato, y no como una elección, y del cual no es legítimo demandar recompensas materiales más allá de ciertos límites.

En este contexto circulan con frecuencia percepciones contradictorias acerca de esta actividad. “Todos los maestros son trabajadores empobrecidos” o “la mayoría de los docentes por lo general no vive de esa profesión”, junto con otras expresiones semejantes, expresan esta tendencia a la formulación de “generalizaciones abusivas” (y algunas veces interesadas) no sólo desfasadas en el tiempo, sino también incapaces de dar cuenta de la extrema diversidad de situaciones que caracteriza hoy este oficio tan masivo. Las consecuencias de esta especie de “indiferencia por las diferencias” no sólo son de orden intelectual y teórico, sino que también se hacen sentir en el plano de la definición y ejecución de políticas públicas incorrectas y frecuentemente condenadas al fracaso. Resulta evidente que la escasez o ausencia de datos e informaciones empíricas sobre las distintas facetas de la cuestión docente alientan la producción y reproducción de imágenes, prejuicios y representaciones parciales que no facilitan el diálogo y la discusión racional y, menos aún, los acuerdos para la formulación de políticas integrales y estables en el tiempo.

El sistema educativo en general, y el oficio docente en particular, no están al margen de las grandes transformaciones que está experimentando la mayoría de las sociedades latinoamericanas. La expansión

de las coberturas educativas en todos los niveles y la aparición de nuevas y variadas ofertas de desarrollo de conocimiento en las personas, junto con los cambios profundos en la economía, el trabajo, la distribución de la riqueza, las articulaciones clásicas entre Estado y sociedad, los patrones culturales y las políticas contemporáneas, ponen en crisis los modos establecidos de hacer las cosas en la educación y el modelo que estructura la profesión del docente.

La docencia es un oficio público en más de un sentido. Primero, por su función estratégica de interés general y, segundo, porque en lo esencial está regulado y financiado por el Estado. En el marco de las transformaciones antes citadas, los agentes del Estado social (no sólo los maestros, sino también otros agentes prestadores de servicios sociales tales como los profesionales de la salud, la seguridad, la justicia, los empleados municipales, etc.) han pasado a formar parte del grupo de los perdedores de la transformación. En síntesis, la mayoría de los Estados deben enfrentarse con mayores, nuevas y más complejas demandas sociales de conocimiento, de justicia, de seguridad, de integración y asistencia social, etc., sin contar con los recursos (tanto financieros como tecnológicos, normativos, humanos) necesarios y adecuados. El resultado es un empobrecimiento de los servicios (y de los servidores) públicos.

Pero el problema no es sólo una desproporción cuantitativa en la relación entre demandas sociales y prestaciones públicas. Existen otros factores que vuelven más compleja la situación. En el caso de la educación, es preciso tener en cuenta dos factores básicos:

Por un lado, hoy no se trata sólo de dar más educación, es decir, de hacer más de lo mismo (más escuelas, más maestros, más matrículas). *Hoy las demandas y necesidades educativas de la población son diferentes. Las diferencias de todo tipo (étnicas, culturales, sociales, de género, etc.) tienden a afirmarse y considerarse como legítimas, y las distintas aspiraciones no pueden ser satisfechas mediante una simple expansión de la oferta educativa clásica.* Distintos son los conocimientos y valores que se necesitan para formar personas aptas para tomar parte de manera activa, tanto de la vida productiva como en la vida social en general. Los desafíos de la actualidad son más complejos: hoy es preciso desarrollar competencias básicas de nuevo caño. Los alumnos tienen que aprender a aprender, a desarrollar capacidades para definir y resolver problemas

inesperados, a manejarse en contextos de incertidumbre, a insertarse en sistemas sociales cada vez más plurales e interdependientes, donde es preciso convivir con la diversidad, saber cómo tomar decisiones en grupo, lidiar con lo imprevisible, etc. Además, en un marco de valores democráticos, donde es preciso resolver el problema de la igualdad de oportunidades en un ambiente cultural que valora la diversidad, las soluciones pedagógicas ya no son únicas y homogéneas, sino diversas y particularizadas. Las necesidades educativas son distintas de las tradicionales porque ha cambiado la trama de las relaciones que la escuela mantenía con otras agencias de socialización, en especial la familia y los medios de comunicación masiva. La primera está experimentando hondas transformaciones en su estructura y capacidades. La inserción de la mujer en el mercado de trabajo y los cambios en la configuración familiar modifican profundamente su papel en el proceso socializador y su relación con la escuela y el maestro. La presencia de los consumos culturales (TV, videojuegos, Internet, etc.) es cada día más determinante en la constitución de la subjetividad de los niños, los adolescentes y los jóvenes. Pero no sólo las diferencias desafían las instituciones y “los modos de hacer las cosas” en el sistema educativo. También hay que incorporar en este marco el impacto de la “nueva cuestión social” sobre las demandas con respecto a la educación y a las prácticas docentes. Entre otras cosas, las desigualdades crecientes en la distribución de la riqueza, la exclusión, las múltiples formas de la pobreza, etc., en el contexto de un Estado incapaz de desplegar políticas públicas universalistas e inclusivas, obligan a la institución escolar y a los docentes a atender necesidades básicas insatisfechas de los niños y adolescentes, tales como la alimentación, la salud y la contención afectiva. En muchos casos, la escuela pierde su carácter tradicional de institución especializada en el desarrollo de los aprendizajes básicos y, con los mismos recursos humanos y tecnológicos, debe atender múltiples cuestiones que exceden lo estrictamente “pedagógico”. Nunca la escuela atendió a tantos niños y adolescentes pobres, tanto de las áreas rurales como urbanas. A su vez, los pobres de hoy son muy diferentes de los pobres de la primera mitad del siglo xx. Pero los modelos de intervención y los recursos con que cuenta la escuela siguen siendo, en lo esencial, los tradicionales. La situación, en muchos casos, es de tal gravedad que está poniendo en crisis

la misma identidad profesional de los docentes. Es probable que en las condiciones actuales una proporción significativa de los profesionales de la educación y las instituciones en donde desarrollan sus tareas no cuenten con las competencias y recursos necesarios para responder a estos desafíos de la cultura contemporánea. El desfase entre la complejidad de la tarea y las capacidades disponibles puede constituir una fuente de desestabilización del modelo de trabajo, que contribuyen a generar una sensación de malestar e impotencia en los maestros.

Otro conjunto de factores que juega a favor de la desestabilización del rol docente tradicional es *el impacto de las nuevas tecnologías de la información en los modos de hacer las cosas en educación* (metodologías, estrategias pedagógicas, sistemas de evaluación, etc.). La introducción (desigual) de conocimiento científico-tecnológico en el trabajo del docente introduce modificaciones sustanciales en la división del trabajo pedagógico. En consecuencia, aparecen nuevos saberes y oficios relacionados con la tarea educativa, tales como consejeros psicológicos, expertos en evaluación, profesores tutores, mediación, resolución de conflictos, didácticas especiales, planeamiento, administración y gestión institucional, animación sociocultural, productores de textos y audiovisuales, expertos en educación a distancia, informática educativa, etc. A su vez, diversas políticas educativas tienden ya sea a especializar la enseñanza en disciplinas y subdisciplinas, ya sea a integrarla en áreas o temáticas cuya aplicación genera una necesidad de entrenamiento y redefinición de perfiles profesionales. El resultado es siempre el mismo: muchos agentes no se consideran en condiciones de enfrentar las nuevas tareas que aparecen en el campo profesional docente, y se sienten obligados a invertir tiempo y recursos no sólo en la “actualización y perfeccionamiento” tradicionales, sino que muchas veces también efectúan verdaderas “conversiones profesionales”, cuyas condiciones sociales de realización la mayoría de las veces no están garantizadas. Por otra parte, las reformas más o menos “radicales” que se intentaron durante la década de los años noventa contribuyeron en mayor o menor medida a generar una especie de sensación de obsolescencia, es decir, de “no estar a la altura de las circunstancias” de las nuevas tareas que se le exigen al docente, tales como integrar conocimientos, trabajar en grupo con los colegas, atender a la diversidad, realizar y evaluar proyectos institucionales, incorporar la evaluación educativa como herra-

mienta pedagógica, generar y manejar recursos financieros, administrar recursos humanos, etc. La distancia considerable entre el modo tradicional de hacer el trabajo y el que requieren las actuales circunstancias tecnológicas, sociales y políticas puede explicar una difusa actitud defensiva y de sospecha, y el rechazo automático ante cualquier propuesta de innovación. Podría decirse que en muchos casos, esta actitud no debe interpretarse como una oposición lisa y llana al contenido de las reformas, sino al contexto (escasez de tiempo y recursos) y al modo de llevarlas a cabo (percepción de escasa consulta y participación, defectos en la capacitación, etcétera).

En los países donde se produjo una caída en los ingresos y en la posición relativa de los maestros en la estructura social, esta experiencia se asocia con el malestar generado por la presión para llevar a cabo actividades no tradicionales (tanto técnico-pedagógicas como de contención social) para las cuales no han sido preparados y de las cuales depende su permanencia y ascenso en el sistema.

Por último, es preciso incorporar a este cuadro de situación un hecho paradójico: la crisis de la educación y su manifestación en los agentes profesionales del sistema se registran en un mundo donde el conocimiento, tanto objetivado en los procedimientos y en las cosas de la tecnología como incorporado en las personas, tiene una centralidad indiscutida en las instituciones y en los procesos de la producción moderna de bienes y servicios. La misma inserción de las naciones en el concierto del sistema económico mundial y su propia reproducción como sociedades integradas y democráticas dependerán, en gran medida, de la capacidad que desplieguen para generar, difundir y utilizar conocimiento en sentido amplio (saberes, competencias, valores, actitudes, etc.). En estas circunstancias, el conocimiento (y la resolución) de la cuestión docente contemporánea adquiere una relevancia particular.

2. Algunas claves de lectura

Estos elementos contextuales están más o menos presentes en cada uno de los países aquí estudiados. Sin embargo, cada uno de ellos tiene su propia historia y especificidad. Este libro no pretende ahon-

dar en esos particularismos (hacerlo excede las competencias del autor), pero el hecho de no referirse a ellos a cada momento del análisis no significa que se desconozcan sus efectos ni su eficacia específica al momento de entender el significado de los comportamientos observados en las principales variables e indicadores seleccionados. Cada lector podrá movilizar su propio acervo de conocimientos acerca de la estructura e historia de las sociedades nacionales y de sus respectivos sistemas educativos, para encontrar sentido a los datos y relaciones que a cada caso se presentan. A modo de ejemplo, el lector podrá constatar la existencia de un conjunto de características comunes tanto en las condiciones objetivas como en las subjetivas (opiniones, actitudes, etc.) de los docentes de la Argentina y Uruguay. Es obvio que no se trata de simples coincidencias. Estos dos países comparten una serie de rasgos estructurales e históricos no sólo en el desarrollo de su economía y organización social, sino también en su cultura y en la conformación de los respectivos sistemas educativos escolares. Estas homologías históricas se prolongan en la semejanza de las vicisitudes experimentadas durante las últimas décadas, ya sea en el plano de la política como de la economía y de la estructura social. A su vez, los docentes de Brasil y Perú tienen sus propias particularidades, producto de sus historias nacionales y de las especificidades del desarrollo de sus sistemas escolares.

Si bien este libro no se propone realizar un estudio comparativo en el sentido estricto de la expresión, se espera que al menos sirva para ampliar la mirada y evitar la tendencia a la “naturalización” de ciertos fenómenos y tendencias observados en cada contexto nacional.

Por otra parte, además de la historia y la estructura es preciso tomar en cuenta el momento en que se llevan a cabo los respectivos trabajos de campo. Aquí es preciso considerar el estado de la coyuntura (política, económico-social, educativa, etc.) al momento de encontrar interpretaciones plausibles a las tendencias identificadas. En este sentido, hay fenómenos, indicadores y variables que son más sensibles que otros al “estado de las coyunturas”. Por ejemplo, la distribución de las actitudes docentes respecto de los ministerios de educación seguramente puede estar influenciada por las características particulares de los agentes que en cada momento histórico ocupan las responsabilidades máximas en el sistema educativo. El sentido práctico de los do-

centes no siempre está en condiciones de distinguir la dimensión institucional objetiva del “Ministerio de Educación” del sujeto que en forma ocasional ocupa esa posición. En este caso es preciso confiar en la sensibilidad del lector para darles a los datos aquí presentados el sentido más plausible según las circunstancias en que se llevó a cabo el trabajo de campo en cada país.³

Por otro lado, no está de más recordar aquí cuál es el espíritu general que da sentido a este libro. La mayoría de las proposiciones que se hacen tienen una fuerte intencionalidad descriptiva. El primer objetivo que las anima consiste en proveer una base empírica a las discusiones y los debates sobre la condición docente. Pero no hay que ser ingenuo en estas cuestiones, ya que la línea que distingue la descripción de la prescripción es demasiado delgada como para creer en una “objetividad” o “neutralidad” analítica. Es obvio que existen determinados valores y supuestos detrás de toda descripción. Algunos de ellos están incluidos en los párrafos anteriores, otros están insertos en forma más o menos implícita en el texto del libro. Si bien todos los datos obedecen a una “construcción” intencional, una vez producidos se prestan a una pluralidad de interpretaciones. Éstos también pueden dar lugar a una diversidad de prescripciones o líneas de política. Esta “pluralidad de sentidos” no sólo es inevitable cuando el discurso propuesto evita toda forma consciente de sectarismo, sino que incluso es bienvenida desde la perspectiva de una mirada racional y crítica de las cosas de la educación.

Otra clave interpretativa que puede proponerse al lector es la vinculada a los alcances y límites de la estrategia analítica que sustenta el contenido de este libro. Ésta tiene que ver con los denominados estudios de opinión realizados mediante la aplicación de cuestionarios a muestras representativas de un universo poblacional determinado, en este caso los docentes de primaria y secundaria de los establecimientos estatales y privados de las áreas urbanas de cuatro países seleccionados. Los estudios macrosociológicos tienen ventajas e inconvenientes. Sería insensato pretender agotar el tratamiento de los temas tratados con esta estrategia técnico-metodológica. No se le puede pedir al cuestionario lo que el cuestionario no puede dar. Pero no es el instrumento o la técnica aplicada la que dirime la “cientifi-

³ Al respecto, véase en el Anexo B la fecha de realización de los trabajos de campo en cada uno de los países estudiados.

cidad” o “plausibilidad” de los productos de las ciencias sociales. El instrumento o técnica empleados para producir información juega un papel subsidiario. Lo decisivo es el “enfoque” o “el modo de hablar” de las cosas sociales. En otras palabras, es la teoría (entendida como lenguaje que permite construir y “ver” objetos y relaciones) la que determina incluso el uso de las técnicas y los instrumentos de producción de información. No hay técnica que en sí misma agote la complejidad y la multidimensionalidad de la condición docente en las sociedades actuales.

El cuestionario y la técnica del muestreo son instrumentos de observación que nos permiten “tomar distancia”. Con su auxilio el observador puede percibir ciertas cosas que “sólo se ven desde lejos”, como por ejemplo relaciones y proporciones. Y esto es importante porque desde hace tiempo se sabe que en la vida social no existen “sustancias” (el “ser maestro” como una entidad o esencia “natural” y “eterna”, por ejemplo) sino, precisamente, relaciones. Un simple ejemplo basta para corroborarlo: no es lo mismo ser maestro en una sociedad donde la mayoría de la gente es analfabeta, que en una sociedad donde el promedio de escolaridad es de más de doce años. Y los ejemplos podrían multiplicarse. De allí la importancia de “ver el todo y sus relaciones”. Pero el que así observa las cuestiones de la docencia tiene que ser capaz de ver la otra cara de la medalla. También hay “cosas” que sólo se pueden ver si se está cerca, es decir, si se está allí donde transcurren la “vida” y “los procesos” de la educación; en el aula, en la dirección del establecimiento, en la supervisión o en la administración cotidiana del sistema escolar: cada maestra o cada agente escolar tiene un saber exclusivo que sólo se adquiere a través de la experiencia, de la “vivencia” y del estar allí, en forma cotidiana y sistemática. En síntesis, la relación que cada uno tiene con el objeto (en este caso el oficio docente) condiciona una determinada “visión” del mismo. El observador crítico debe ser consciente de “este efecto de posición” que depende de su propia mirada. Si el investigador no reflexiona acerca de este efecto, puede llegar al absurdo de creer que la escuela, los maestros y todas las cosas del sistema escolar “existen y están allí... sólo para ser estudiados”.

Sería necio pretender el monopolio de la “mirada verdadera” acerca de las cuestiones sociales. Cada maestro o director “conoce” a los

docentes. Los conoce por experiencia, en forma directa, sin el uso de ningún instrumento de observación formal o codificado. Sin embargo, el saber de la experiencia es limitado, ya que el objeto que se pretende conocer trasciende el mundo de la proximidad o la cercanía. Los docentes constituyen una categoría social masiva y distribuida en todo el espacio territorial de las sociedades modernas. No se puede agotar el conocimiento de semejante objeto complejo en forma directa y a través del único expediente de la experiencia. En estas condiciones conoce “más y mejor” quien está abierto a integrar las dos formas típicas de conocimiento: los que sólo se “ven de cerca” y surgen de la experiencia inmediata y los que sólo se pueden “ver de lejos”, a través del uso de determinadas técnicas de construcción de objetos y producción de información. Los datos que se ofrecen en este libro son del segundo tipo y pretenden únicamente constituirse en un aporte necesariamente parcial, pero útil y significativo, al momento de avanzar en la comprensión integral de algunas dimensiones relevantes del oficio docente en los países seleccionados.

Así como es necesario romper con las ilusiones y pretensiones monopólicas de los “expertos, especialistas o académicos”, también es preciso evitar todas las tentaciones de cierto populismo demagógico (paradójicamente reivindicado por muchos “académicos” e incluso “expertos”) que pregona el carácter autosuficiente del conocimiento que facilita “la experiencia” o “la práctica”. Lo mejor y más sensato en estos casos es estar dispuesto al diálogo, que requiere el reconocimiento del valor de todas las fuentes de conocimiento. La apertura al intercambio de los saberes no garantiza por sí misma el “progreso de la comprensión” (cómo hacerlo es materia de mucha discusión conceptual en el campo de las ciencias sociales), pero hoy nadie niega que se trata de una condición necesaria para el avance del conocimiento del complejo mundo de la educación.

Todo el esfuerzo analítico no tendría ningún sentido si sólo se hiciera para satisfacer una simple curiosidad. Hay que ser consciente de que una mejor comprensión de la condición docente en las circunstancias actuales sólo vale la pena si sirve para orientar políticas educativas “progresistas”, es decir, orientadas hacia la reducción de desigualdades en materia de apropiación de conocimientos socialmente relevantes. Pero aquí tampoco existe una relación directa entre cono-

cimiento e intervención política; sin embargo, el primero se convierte en una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar políticas exitosas.

Por último, éste es el lugar de los agradecimientos. En primer término a Juan Carlos Tedesco, director del IIPE/UNESCO en Buenos Aires, por su apoyo sistemático y sus siempre agudas observaciones y sugerencias analíticas. Luego a los colegas que participaron en la primera etapa del programa de investigación *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*, entre los que cabe mencionar al licenciado Néstor López, a la doctora Andrea Alliaud y al doctor Marcelo Urresti, que colaboraron de diversas maneras en el estudio de caso de la Argentina.

Al mismo tiempo, vaya también un reconocimiento especial para todos los amigos y colegas del IIPE en Buenos Aires que, junto a Alejandra Birgin y Denise Vaillant, fueron los primeros lectores de la versión preliminar de este libro y aportaron sus comentarios y sugerencias, todos ellos útiles y valiosos para mejorar su contenido.

Por último, un agradecimiento especial para la licenciada Cora Steinberg, por el nivel de su profesionalismo y su actitud cooperativa en el manejo de las bases de datos y en la construcción de las variables, indicadores e índices. Ella fue también la primera lectora de los distintos capítulos que conforman esta obra.

Buenos Aires, abril de 2005

Capítulo I

Características demográficas y socioeconómicas de los docentes

En este capítulo se presentan algunas características sociodemográficas básicas de los docentes. También se proveen algunas indicaciones acerca de sus condiciones de vida y de la posición que ocupan en la sociedad. Existen características tales como la edad, el género, el estado civil, etc., que son propias de cualquier categoría social. A su vez, los docentes, como grupo ocupacional, se ubican en diferentes lugares en la estructura de la sociedad. La posición social está determinada por un conjunto complejo de factores. Sin embargo, el capital cultural de la familia de origen, los ingresos percibidos en los hogares docentes y sus propias percepciones de clase pueden darnos una idea de su origen y posición actual en la estructura social de cada sociedad nacional.

1. Aspectos demográficos

1.1. Edad y género

La edad es un atributo importante de toda categoría social. No es lo mismo un oficio dominado por gente joven que otro donde predomina la gente de mayor edad. A diferencia de la edad biológica de un individuo, que es inexorablemente irreversible, la edad promedio de un grupo puede modificarse en ambas direcciones, es decir, que puede “envejecerse” o bien “rejuvenecerse”. Sin embargo, esto es di-

fácil analizarlo a través de una encuesta, la que sólo provee una imagen del estado de un fenómeno en un momento determinado.

Cuadro n° 1. Distribución de la población docente urbana por género, grupo de edad y promedio de edad (en porcentajes)

Grupo de edad	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	H.	M.	Total	H.	M.	Total	H.	M.	Total	H.	M.	Total
Hasta 29 años	13,9	86,1	100,0	20,7	79,3	100,0	32,7	67,3	100,0	16,7	83,3	100,0
30 a 44 años	15,8	84,2	100,0	17,5	82,5	100,0	34,2	65,8	100,0	20,2	79,8	100,0
45 años y más	15,4	84,6	100,0	19,5	80,5	100,0	43,0	57,0	100,0	19,6	80,4	100,0
Ns/Nc	8,1	91,9	100,0	14,3	85,7	100,0	31,1	68,9	100,0	12,5	87,5	100,0
Total	15,3	84,7	100,0	18,6	81,4	100,0	35,7	64,3	100,0	19,3	80,7	100,0
Media de edad	40,40	39,90	39,90	37,70	37,80	37,78	39,08	37,02	37,76	39,58	38,80	38,90

H.: Hombre; M.: Mujer.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Como se observa en el cuadro n° 1, el análisis comparativo entre países no muestra una gran homogeneidad en cuanto a la edad promedio de los docentes. En efecto, la diferencia entre el promedio de edad más elevado (39,9 años), que corresponde a los docentes argentinos, y el promedio más bajo (37,8), que corresponde a Perú, es relativamente poco significativa. Esta homogeneidad es aun más notoria entre los docentes primarios que entre los de enseñanza media. En este sentido, los profesores de Brasil y Perú en promedio son más jóvenes que los de Uruguay y, sobre todo, de la Argentina. A su vez, en la Argentina el promedio de edad de los docentes que trabajan en el sector estatal es más elevado en comparación con quienes lo hacen en el sector privado, mientras que en Uruguay sucede exactamente lo contrario.

Para interpretar lo que dicen los datos es preciso tener en cuenta que la distribución por edades de una categoría ocupacional depende, entre otras cosas, de una serie de regulaciones que pueden variar en cada contexto nacional. En efecto, el ingreso al trabajo está determinado por un conjunto de requisitos que hay que satisfacer y que, para reunirlos, se puede necesitar más o menos tiempo. En el caso de la docencia, digamos que se trata de un viejo oficio al que se accede a edades relativamente tempranas en comparación con otras activida-

des profesionales clásicas, que requieren mayor inversión de tiempo en estudios, obtención de títulos, exámenes de acceso, etc. En todos los países también existen límites precisos que indican un máximo de edad más allá del cual no es posible trabajar. Así, en muchos países los docentes obtienen los requisitos de la jubilación en edades relativamente más tempranas que otras categorías ocupacionales.

La docencia, en todos los casos analizados, es un oficio en el que prevalecen significativamente las mujeres. La Argentina tiene la fuerza de trabajo docente más feminizada (84,7%), mientras que Perú, donde la presencia de las mujeres sigue siendo dominante, registra el porcentaje comparativamente más alto de varones (37,5%). Sin embargo, se observan variaciones interesantes, tanto entre países como en el interior de cada uno de ellos, según el nivel educativo y las franjas de edad.

Sin embargo, la feminización del oficio docente no es un proceso lineal, no es general en todos los niveles y modalidades del servicio educativo, y tampoco es un fenómeno estable en el tiempo. Por ejemplo, en la Argentina y Uruguay se presentan comportamientos opuestos en la relación género/edad en el nivel de la educación primaria: mientras que en el primero la proporción de maestros varones se reduce a la mitad en la franja de edad más avanzada en relación con la franja más joven, en Uruguay se presenta una tendencia prácticamente opuesta.

En el nivel primario, salvo en Perú, la proporción de mujeres es igual o superior al 90%. En cambio, entre los profesores de educación media, la proporción de mujeres llega como máximo al 70% (en la Argentina y Uruguay, por ejemplo) e incluso desciende a casi la mitad (51,2%) en Perú (cuadro n° 2).

Cuadro n° 2. Distribución de la población docente urbana por tipo de docente, según género (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Hombre	4,9	28,3	10,5	33,4	25,6	48,8	4,2	30,8
Mujer	95,1	71,7	89,5	66,6	74,4	51,2	95,8	69,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La composición de género prácticamente no cambia en función del tipo de administración (estatal o privada) de la educación; en efecto, sólo se manifiesta una presencia significativa en favor de las mujeres en el sector estatal de Brasil.

La distribución por género puede variar según la edad de los docentes, tal como se observa en el cuadro nº 2. El caso de Perú es un claro ejemplo de masculinización en los tramos de edad más avanzada. Este fenómeno puede ser interpretado como efecto de dos procesos que no necesariamente son excluyentes. Por un lado, una creciente tendencia a la feminización de la actividad docente (las mujeres son más frecuentes entre los docentes más jóvenes); por el otro, una menor permanencia de ellas en la actividad. Esta menor permanencia se podría explicar por diversos motivos (matrimonio, cuidado de los hijos, incorporación a otros ámbitos de trabajo, etcétera).

Si se observa el comportamiento de estas variables, entre los profesores de nivel medio se presentan tres situaciones típicas. En Uruguay y Brasil la proporción de género se mantiene constante en todos los grupos de edad; en la Argentina la proporción de varones es menor en el grupo de edad más avanzada y en Perú sucede lo contrario, ya que los profesores varones son ampliamente mayoritarios en la franja de edad de 45 años y más.

En casi todas las sociedades modernas se presentan nuevos fenómenos, tales como una tendencia a la incorporación creciente de la mujer en el mercado de trabajo y al mismo tiempo una feminización de las actividades de servicios personales que suponen un trabajo de persona a persona, tales como la enfermería, el cuidado de niños y ancianos, etc. Esta presencia cada vez más masiva de la mujer en los diversos segmentos del mercado de trabajo tiene que ver con un proceso de mayor alcance, que se relaciona con una profunda modificación de los "equilibrios de poder" entre los géneros en favor de las mujeres. En síntesis, en las sociedades actuales se han ampliado las oportunidades de trabajo para las mujeres, mientras que la docencia en el nivel primario era casi la única actividad laboral disponible para ellas en el momento fundacional de los sistemas educativos modernos.

Es habitual considerar que la docencia es un oficio de mujeres; sin embargo, esta feminización puede tener diversas interpretaciones. Para algunos representa un indicador de desvalorización social de la ac-

tividad, ya que en las sociedades donde la dominación masculina es fuerte las mujeres por lo general tienen dificultades para insertarse en ocupaciones estratégicas y altamente valoradas. En este contexto, la docencia sería una especie de “cuasi profesión”, socialmente subordinada, en especial cuando se la compara con las profesiones clásicas (abogacía, ingeniería, medicina, etc.) dotadas de un alto prestigio social. En relación con lo anterior también se ha planteado que la feminización sería una característica que contribuye a la “proletarización” del oficio docente, con sus consecuencias en términos de deterioro de las condiciones de trabajo y remuneración, que en parte serían factibles gracias a la mayor disponibilidad de las mujeres, quienes no tendrían mayores posibilidades de inserción en otros ámbitos del mercado de trabajo. Por último, también se han propuesto interpretaciones completamente opuestas, pues la feminización estaría reflejando un “aburguesamiento” del oficio docente, ya que las mujeres tienen más probabilidades que sus colegas varones de convivir maritalmente con individuos que ejercen profesiones liberales u ocupan posiciones relativamente privilegiadas en la estructura social.

A su vez, puede afirmarse que muchos hombres pueden encontrar atractiva la actividad docente cuando en virtud de situaciones de crisis económico-social se restringen otras posibilidades de inserción en el mercado de trabajo formal. En ciertas regiones empobrecidas de la Argentina, por ejemplo, se observa una mayor presencia de varones en la actividad docente, hecho que puede estar indicando que se trata de un lugar de refugio que si bien no ofrece salarios elevados, al menos garantiza estabilidad en los ingresos y beneficios sociales tales como seguro de salud, jubilación, y otras ventajas sociales inmediatas; por otro lado, la docencia se convierte en una especie de segunda opción laboral para profesionales universitarios jefes de hogar que, por diversas razones, tienen dificultades para desarrollar actividades relacionadas directamente con su formación. En varios países es usual encontrar abogados, arquitectos o médicos desempeñando actividades docentes, sobre todo en el nivel secundario.

1.2. El docente y su familia

¿Cuál es el contexto familiar en que viven los docentes? ¿Cuántos de ellos son jefes de hogar o cónyuges y cuántos son solteros o viven solos?

El cuadro n° 3 muestra la distribución de los docentes según la posición que ocupan en términos de mayor o menor responsabilidad en la reproducción social y económica del núcleo familiar. Los datos indican que en todos los países la mayoría es no jefe de hogar¹, lo que se puede explicar por la presencia dominante de la mujer en este grupo social. En Uruguay y Perú se observan las proporciones más elevadas de docentes jefes de familia. También se ve que en el nivel medio la proporción de jefes de familia es mayor, lo que probablemente se deba al hecho de que en ese grupo es más fuerte la presencia de los varones. En el caso de la Argentina, también puede estar jugando un papel importante el hecho de que los profesores del secundario tienen una estructura de edad más elevada que los del primario, lo cual puede estar favoreciendo la presencia de más jefes de hogar.

Cuadro n° 3. Distribución de la población docente, según su rol económico en el hogar, nivel de enseñanza y género (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
Jefe de hogar	34,6		36,8		45,5		44,9	
No jefe de hogar	65,1		60,7		54,5		55,1	
Ns/Nc	0,3		2,5		-		-	
Total	100,0		100,0		100,0		100,0	

Nivel de enseñanza	Primario		Secundario		Primario		Secundario	
Jefe de hogar	26,1	45,1	32,3	45,1	42,7	49,0	36,4	51,3
No jefe de hogar	73,5	54,6	65,3	52,3	57,3	51,0	63,6	48,7
Ns/Nc	0,4	0,3	2,4	2,6	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

¹ Cabe recordar que la condición de "jefe de hogar" remite a una cuestión subjetiva del encuestado. Es él quien define si pertenece o no a esa categoría.

Género del docente	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Jefe de hogar	83,3	25,8	71,3	29,0	75,1	29,0	76,0	37,4
No jefe de hogar	16,6	73,9	26,8	68,5	24,9	71,0	24,0	62,6
Ns/Nc	0,1	0,4	1,9	2,6	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En cuanto al estado civil, la mayoría de los docentes vive en pareja y está formalmente casado (cuadro nº 4). En general, a excepción de Perú, la proporción de solteros es mayor entre los hombres que entre las mujeres.

Cuadro nº 4. Distribución de la población docente urbana, según su estado civil y género (en porcentajes)

Estado civil	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Soltero/a	25,6	20,3	32,8	27,3	28,2	34,1	28,2	25,7
Casado/a primeras nupcias	61,2	61,7	52,5	53,2	54,5	51,8	52,9	56,7
Casado/a segundas nupcias	1,5	1,6	2,3	1,9	3,0	0,9	4,3	2,4
Unido/a de hecho	2,4	3,2	6,1	6,1	7,8	3,5	5,2	2,9
Separado/a	3,9	4,4	2,7	4,6	3,2	5,0	2,4	2,9
Divorciado/a	4,6	6,2	3,3	4,5	2,0	1,9	6,2	7,3
Viudo/a	0,3	2,2	0,1	2,3	1,0	2,3	0,7	2,1
No contesta	0,5	0,3	0,1	0,1	0,4	0,6	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Como era de esperar, la mayoría vive en hogares de tipo nuclear (hogar compuesto por una pareja con o sin hijos u otros familiares). Un segundo grupo, variable según los países, no vive en pareja sino con otros (familiares, etc.). Este grupo es más relevante en Perú (27,4%) que en el resto de los países. Un tercer tipo de hogar es el

denominado monoparental (hogar constituido por un padre o madre con hijos). En todos los países existen proporciones significativas de esta configuración familiar, y alcanza la proporción mayor en Brasil; a su vez, el porcentaje de este tipo de hogar entre las mujeres duplica o triplica al de los hombres.

Cuadro n° 5. Tipo de hogar de los docentes (en porcentajes)

Total	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Unipersonal	4,8	4,4	2,7	7,7
Nuclear	71,1	56,3	58,1	62,0
Monoparental	7,2	15,2	11,7	11,8
No nuclear	16,4	22,9	27,4	18,3
Ns/Nc	0,5	1,1	0,1	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: la categoría "nuclear" incluye a aquellos docentes que viven con su cónyuge con o sin hijos u otro familiar o no familiar; la categoría "No nuclear" incluye a quienes viven con un familiar u otro no familiar.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

2. El lugar de los docentes en la sociedad

2.1. Una visión relacional

Los docentes constituyen una categoría ocupacional masiva, con una larga historia y con una identidad profesional bastante definida. Ahora corresponde preguntarse cuál es el lugar relativo que ocupan en sus respectivas sociedades. Si es verdad que en materia de objetos sociales "la verdad está en la relación", sería vano intentar comprender la especificidad de un grupo social particular buscando definir algo que sería una especie de "esencia". En verdad, los docentes conforman un grupo que ocupa un lugar dentro del sistema de relaciones que mantiene con otros grupos ocupacionales y sociales.

Cuando se analiza una estructura social, por lo general se combinan dos criterios: uno es el criterio funcional, el otro es el jerárquico. En efecto, el primero busca definir la especificidad de las actividades que realiza un grupo determinado de individuos; de esta manera espera delimitar cuál es la contribución que aporta al conjunto de la sociedad. Pero

los grupos no se relacionan solamente en términos de la división del trabajo social, sino que también mantienen relaciones de jerarquía; en otras palabras, unos grupos dominan a otros en razón de la posesión de determinados recursos (o cantidad de recursos), por ejemplo. En este sentido, la sociedad no se visualiza como un conjunto de categorías sociales puestas una al lado de la otra y diferenciadas únicamente por la función que cumplen o por la posesión de determinados atributos demográficos (como la edad, el género, el fenotipo, etc.), socioeconómicos o culturales, sino como una “jerarquía” donde ciertos grupos están “arriba” y otros están “abajo”. En otras palabras, cuando se habla de estructura social casi siempre se hace referencia a las diferencias y a las desigualdades que se observan entre los grupos que la constituyen.

De cualquier manera, siempre resulta importante analizar el lugar relativo de un grupo determinado en el conjunto del que forma parte.

2.2. La dimensión objetiva

2.2.1. *Los docentes y las clases medias*

Algunos están convencidos de que los docentes son típicos exponentes de las clases medias; esto quiere decir que están situados en algún lugar del espacio social entre las categorías denominadas genéricamente “pobres” o “subordinadas” (los desempleados, los subempleados, los trabajadores informales pobres, los trabajadores manuales del campo y la ciudad, etc.) y los grupos sociales dominantes por la otra. En cierta manera ocuparían una posición intermedia en la estructura de la sociedad y como representantes de las clases medias se definirían por una doble negación: no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas.

Esta visión es ampliamente dominante en las sociedades aquí estudiadas e incluso, como se verá, tiene un fuerte arraigo en la propia percepción de los docentes, los cuales, en su gran mayoría, tienden a situarse en esa posición social. Es evidente que esta representación tan difundida no puede calificarse sin más como “arbitraria”, “irracional” o “caprichosa”, sino que se fundamenta en ciertos elementos de la realidad objetiva.

Si tiene algún sentido decir que los maestros son típicos representantes de las clases medias urbanas de América latina, resulta interesante analizar en qué medida las transformaciones económicas y sociales que han caracterizado la última década han afectado la calidad de vida y la posición relativa de estas categorías sociales. Los datos indican que en casi todos los países de la región los problemas de crecimiento económico y de concentración de los ingresos no sólo han tenido como consecuencia un deterioro de la calidad de vida de los tradicionales sectores medios, sino que incluso han provocado una caída en la posición relativa que ocupaban en la estructura social. Quizás este fenómeno de movilidad social colectiva descendente fue más evidente en aquellos países que, como la Argentina y Uruguay, habían tenido un proceso de modernización más profundo y temprano que acompañó la expansión de clases medias urbanas relativamente masivas y sólidas. Como se analizará más adelante, existen indicios de que los docentes han vivido y están viviendo esa dolorosa experiencia de decadencia social.

2.2.2. Dos modos de definir el lugar de un grupo en la estructura social

De hecho, existen dos maneras de definir el lugar que los grupos o los individuos ocupan en la sociedad. Una se basa en mediciones objetivas, es decir, en el análisis de elementos observables, datos, informaciones, etc., tales como el nivel de ingresos, el capital cultural que se posee (por ejemplo, el nivel de escolaridad alcanzado), los bienes materiales que disponen en el hogar (vivienda, computadora, videocasetera, etc.) o los consumos materiales y culturales que realizan. Este análisis, denominado “objetivista”, es responsabilidad del sociólogo o del analista.

Pero existe otra manera tradicional de clasificar a los individuos y a los grupos, que se denomina “subjetivista” puesto que se basa en las propias clasificaciones que hacen las personas acerca de su posición en el espacio social; en este caso son ellos quienes dicen en qué lugar consideran que están situados. De hecho, una buena teoría de las clases o de la estratificación social debe tener en cuenta ambos criterios, aunque no siempre es fácil combinarlos. De más está decir que clasificar a los individuos y definir la estructura de la sociedad no es una operación inocente y neutra, ya que toda clasificación, toda definición de categorías

de sujetos es una operación intelectual y al mismo tiempo política. En efecto, toda clasificación es al mismo tiempo una construcción, pero a diferencia de los botánicos, por ejemplo, que clasifican las plantas según sus propios criterios, los científicos sociales se proponen clasificar individuos y grupos humanos que a su vez tienen sus propios criterios de clasificación, y los usan en su vida cotidiana tanto para autoclasificarse como para clasificar a los demás. Estas autoclasificaciones no pueden ser ignoradas por el analista en la construcción de sus propias tipologías.

En las notas que siguen se presentará alguna información acerca de ciertas clasificaciones objetivas que pueden hacerse a partir de la información proporcionada por los propios docentes encuestados. Al mismo tiempo, se describirán las representaciones que tienen los docentes acerca de su posición relativa en la estructura social, de su trayectoria pasada y de sus expectativas para el futuro inmediato. Los datos correspondientes a la evolución de la posición relativa a lo largo del tiempo permitirán poner en evidencia la magnitud de los movimientos ascendentes y descendentes que han vivido los maestros, tanto en términos intergeneracionales (en relación con sus padres) como generacionales (a lo largo de su propia experiencia biográfica).

2.2.3. La posición de los maestros en términos de la distribución del ingreso de los hogares urbanos²

La posición de los docentes en la estructura quintílica de ingresos per cápita de los hogares de los países considerados, puede dar una primera idea de la posición relativa que ellos ocupan en la estructura social. En principio se analizará la ubicación de los docentes en la estructura quintílica del ingreso del conjunto de la población; y luego se realizará el mismo ejercicio tomando como referencia a la población con un perfil educativo análogo al de los docentes.

² Aquí es preciso que el lector tenga en cuenta que los datos que se presentan en esta sección sólo ofrecen una idea muy aproximada y provisoria de la cuestión que nos interesa. En primer lugar existe una "insuficiencia de origen" en los datos utilizados. En primer lugar, debido a que el ingreso total de los hogares se calcula a partir de la respuesta que dio el docente encuestado a la pregunta genérica "¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual total de su hogar?", sin mayores especificaciones de perceptor, fuente, etc. En el caso de Brasil, los datos referidos a ingresos percibidos están expresados en "número de salarios mínimos" y no en cifras absolutas, de modo que los cálculos adolecen de todos los defectos asociados a esta forma imprecisa de expresar cantidades.

El cuadro n° 6 presenta dos situaciones extremas. Perú se destaca por presentar el perfil socioeconómico más bajo de los docentes. En efecto, una preocupante mayoría de éstos tiene ingresos que la ubican en el quintil menor en términos de distribución de ingresos; esta concentración en el estrato de menos ingresos es un fenómeno generalizado, tanto en primaria como en secundaria, y además es mucho más contundente entre los docentes que trabajan en establecimientos estatales (93,2% en el quintil más pobre de la población urbana) que entre sus colegas del sector privado (75,4%). Por último, en Perú la distribución no varía por tipo de docentes; en ambos casos, maestros de primaria y profesores de secundaria comparten la misma posición en las distribuciones de ingresos por quintiles (cuadro n° 6). Esta situación de indiferenciación es exclusiva de este país, ya que en el resto los maestros presentan distribuciones menos favorecidas que sus colegas del nivel secundario.

Cuadro n° 6. Distribución de la población docente urbana, según quintil de ingresos per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina (*)	Brasil (**)	Perú (***)	Uruguay (****)
Quintil 1	6,9	2,7	87,4	6,5
Quintil 2	14,1	9,5	7,3	16,4
Quintil 3	26,5	19,1	1,9	27,1
Quintil 4	30	33	2,1	28,6
Quintil 5	22,4	35,7	0,9	21,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Para la construcción de quintiles en la Argentina, se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio (PNAD) del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en Perú se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) del año 2000.

(****) Para la construcción de quintiles en Uruguay se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) año 2000.

Los docentes de Brasil, en su conjunto, presentan un perfil totalmente opuesto al de Perú: sólo el 2,7% se sitúa en el quintil más desfavorecido de la distribución de ingresos, mientras que en el quintil de mayor ingreso se encuentra más de un tercio de los docentes urbanos (35,7%). Independientemente de los problemas que plantea es-

ta distribución, se observan algunas asociaciones que, a primera vista, pueden parecer sensatas. En primer lugar, los datos muestran que la posición relativa de los docentes de nivel secundario es sensiblemente mejor que la de sus colegas del nivel primario, y que los docentes del sector privado tienen una posición mucho mejor que la de sus colegas del sector público. En efecto, la mitad de los docentes de enseñanza secundaria privada vive en hogares situados en el quintil más rico de la población urbana del país.

Cuadro n° 7. Distribución de la población docente urbana, según quintil de ingresos per cápita del hogar, tipo de docente y tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina (*)		Brasil (**)		Perú (***)		Uruguay (****)	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Quintil 1	9,2	4,0	3,8	0,6	88,1	87,4	7,4	5,8
Quintil 2	16,2	11,5	11,7	5,6	6,9	7,6	20,1	13,6
Quintil 3	29,0	23,5	21,7	14,3	2,1	1,7	30,5	24,5
Quintil 4	29,7	30,5	32,9	33,2	1,9	2,5	26,6	30,2
Quintil 5	16,0	30,5	29,9	46,4	0,9	0,8	15,4	25,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	Argentina (*)		Brasil (**)		Perú (***)		Uruguay (****)	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Quintil 1	8,2	3,0	3,0	1,3	93,2	75,4	8,2	1,5
Quintil 2	15,5	10,0	10,3	6,0	4,6	13,4	18,7	9,6
Quintil 3	25,9	28,4	20,3	13,8	1,1	3,9	29,4	20,5
Quintil 4	29,5	31,7	33,7	29,8	0,5	5,9	26,8	34,0
Quintil 5	20,9	26,9	32,8	49,2	0,6	1,5	17,0	34,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Para la construcción de quintiles en la Argentina, se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en Perú se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) del año 2000.

(****) Para la construcción de quintiles en Uruguay se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) año 2000.

Sin embargo, para moderar la idea extremadamente optimista que pueden sugerir los datos de Brasil es preciso considerar que el 20%

más rico de los hogares urbanos constituye un grupo fuertemente diferenciado en su interior. En este sentido es probable que el 5 o el 10% más rico de este grupo concentre una elevada proporción del total de los ingresos del quintil, dada la fuerte concentración de la riqueza que se registra en ese país.

Los docentes de la Argentina y de Uruguay presentan perfiles intermedios y semejantes entre sí. El hecho de que menos del 10% de los docentes argentinos y uruguayos se encuentre en el quintil más pobre de la población está indicando que sus familias tienen menos probabilidades relativas de ser pobres que el conjunto de la población urbana de esos dos países.

Por otra parte, en el otro extremo de la distribución, es decir, en los quintiles más ricos (el 4º y el 5º) se encuentra prácticamente la mitad de los docentes argentinos y uruguayos. En este caso, al igual que otras distribuciones, el observador puede mirar “la mitad llena o la mitad vacía del vaso”. Más allá de las interpretaciones, lo que sí salta a la vista es que los hogares docentes están distribuidos desigualmente en toda la estructura de distribución del ingreso de la Argentina y de Uruguay. Al mismo tiempo, los datos indican que tienden a estar sobre-representados en el nivel intermedio y superior de la distribución, es decir, en los quintiles 3º y 4º. Este dato tiende a reforzar la imagen de la docencia como una típica categoría de clase media; sin embargo, una mirada de conjunto indica que se trata de una categoría más bien heterogénea desde el punto de vista de su posición en la estructura de distribución de la riqueza en ambos países.

Cuando se observan las distribuciones de la Argentina y Uruguay en función del tipo de docente o bien de su contexto de trabajo, también aparecen algunas asociaciones interesantes. Al igual que en Brasil, los docentes de secundaria tienen un perfil distributivo que se desplaza hacia los quintiles más elevados. En efecto, en ambos países la presencia porcentual de los docentes secundarios en el quintil más rico duplica la de los maestros de primaria, quienes, a su vez, están proporcionalmente más presentes en el quintil más pobre. Por último, la posición de los docentes que trabajan en el sector privado es mejor que la del resto. Esta diferencia es más sensible en el caso de Uruguay, donde un tercio de los docentes secundarios se ubica en el grupo más favorecido, mientras que esa posición la comparte sólo el 17%

de quienes trabajan en el sector público.

Más allá del valor relativo de los datos presentados, en el cuadro n° 7 puede observarse que, en términos de ubicación en la estructura de distribución de los ingresos, la posición de los docentes, comparada con el conjunto de la población, es más favorable. Sin embargo es evidente que, con excepción del caso peruano (donde, salvo una pequeña minoría, todos los docentes se sitúan en el peor lugar de la distribución del ingreso), en general se observan diferencias significativas en el interior del cuerpo docente, lo que pone en crisis ciertas ideas simplistas y generalizadoras acerca de la posición que tiene esta numerosa categoría ocupacional en la estructura social de los países considerados. Todo parece indicar que las desigualdades crecientes que caracterizan a las sociedades latinoamericanas también se expresan en la misma medida en una categoría social tan numerosa como la de los docentes.

Cuadro n° 8. Distribución de los docentes según quintil de ingresos per cápita del hogar, sólo de la población urbana cuyo jefe o cónyuge posee nivel de instrucción secundaria completa o más (en porcentajes)

	Argentina (*)	Brasil (**)	Perú (***)	Uruguay (****)
Quintil 1	6,6	20,1	90,7	30,2
Quintil 2	24,3	17,2	5,5	27,3
Quintil 3	27,9	27,0	2,1	25,3
Quintil 4	26,9	28,6	1,2	12,5
Quintil 5	14,3	7,1	0,5	4,6

(*) Para la construcción de quintiles en la Argentina, se utilizó la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) correspondiente a la onda de octubre del año 2000.

(**) Para la construcción de quintiles en Brasil se utilizó la información correspondiente a la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) del año 2001.

(***) Para la construcción de quintiles en Perú se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) del año 2000.

(****) Para la construcción de quintiles en Uruguay se utilizó la información correspondiente a la Encuesta Continua de Hogares (ECH) año 2000.

Hasta aquí se ha comparado la posición de los docentes con la del conjunto de hogares urbanos. El cuadro n° 8 presenta un panorama comparativo de esa misma posición, pero ahora referida al conjunto de hogares urbanos cuyo jefe o cónyuge posee un capital es-

colar igual o superior al de los docentes. Como era de esperarse, en este caso la posición relativa de maestros y profesores tiende a empeorar. En Perú, cuando se compara a los docentes con los hogares urbanos que tienen un capital educativo igual o mayor que ellos, su posición en la estructura de distribución se concentra en el quintil más pobre (90,7%). Pero el caso de Brasil es el que presenta cambios más dramáticos; en efecto, cuando se los compara con el conjunto de la población urbana (cuadro n° 6) más de un tercio de los docentes se encuentra en el quintil más rico, pero cuando la población de referencia tiene un nivel educativo más o menos equivalente al de ellos, pierden posiciones y sólo el 7,1% se encuentra en esa posición de privilegio. Una tendencia análoga se verifica tanto en Uruguay como en la Argentina. En forma coherente con lo anterior, y particularmente en el Uruguay, se incrementa la proporción de docentes que se encuentran en el quintil más pobre de la distribución. En lo que respecta a las diferencias entre maestros y docentes de secundaria, así como entre docentes del sector privado y del estatal, se manifiestan las mismas tendencias observadas cuando se los compara con las distribuciones de ingreso del total de la población urbana.

2.2.4. El peso del salario docente y su posición en la estructura de distribución del ingreso³

Como se verá más adelante, la mayoría de los docentes se dedica a la enseñanza como única actividad remunerada. Sin embargo, el salario que perciben tiene un peso relativo variable en el conjunto de los ingresos disponibles en el hogar del que forman parte. La mayoría vive en hogares donde es probable que otros miembros también aporten su cuota de ingresos. El grado de dependencia del docente de los recursos que obtiene por su trabajo constituye un factor que seguramente influye de modo importante en su propia identidad profesional. En este sentido pueden presentarse dos situaciones típicas: por una parte están aquellos que viven para y de la profesión; en términos operati-

³ En este apartado no contamos con datos válidos para el caso de Perú. Por lo tanto, el análisis se limita a la Argentina, Brasil y Uruguay.

vos, son aquellos para quienes su salario docente representa el 70% o más de los ingresos totales disponibles en su hogar. Pero también existen grupos significativos de docentes cuya contribución económica al hogar es menor o incluso marginal (30% o menos).

Los datos indican que, para un grupo significativo (que va de 1 de cada 5 en Brasil, a más de 1 cada 4 en Uruguay), el salario que percibe por esa actividad tiene un bajo peso relativo en el total de ingresos disponibles en sus hogares (30% o menos). En este caso, es probable que el trabajo docente tenga para ellos un significado en cierta medida diferente, en relación con aquellos colegas para los cuales el salario docente es determinante para la satisfacción de las necesidades básicas de sus familias. Esta situación, pese a ser mayoritaria, en ningún caso supera el 50% del total de los docentes (cuadro n° 9).

En los tres países considerados, sólo una minoría inferior al 25% manifiesta que el salario que percibe en el ejercicio de su profesión representa la única fuente de ingreso de sus hogares; situación que es mucho más probable entre los docentes que viven solos (que son el 6,8% en la Argentina, el 4,4% en Brasil y el 7% en Uruguay). Sin embargo, esta proporción sube cuando se mira el porcentaje de quienes declaran que el salario docente tiene para ellos una alta importancia (71% o más) en la conformación de sus ingresos totales. Estas proporciones no varían significativamente entre los tres países, pero en Brasil se aprecia una mayor dependencia del salario docente.

Cuadro n° 9. Distribución de los docentes urbanos de acuerdo con la incidencia del ingreso del docente sobre el ingreso total del hogar, según género, tipo de docente y tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Uruguay
Hasta el 30%	24,4	20,1	27,4
31% al 70%	37,8	36,4	43,2
71% al 99%	7,7	10,1	8,0
100%	19,8	23,8	19,1
Ns/Nc	10,4	9,6	2,3
Total	100,0	100,0	100,0

Género	Argentina		Brasil		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Hasta el 30%	16,2	25,8	13,9	21,6	20,4	29,1
31% al 70%	35,9	38,1	36,6	36,4	42,4	43,4
71% al 99%	12,4	6,9	13,7	9,2	11,4	7,2
100%	30,9	17,7	29,9	22,4	23,9	18,0
Ns/Nc	4,6	11,4	5,9	10,5	1,9	2,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nivel de enseñanza	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Hasta el 30%	26,3	22,0	20,3	19,8	28,1	26,8
31% al 70%	37,2	38,4	35,6	37,9	44,0	42,6
71% al 99%	6,3	9,5	10,1	10,0	7,5	8,4
100%	18,2	21,8	23,1	24,9	17,8	20,2
Ns/Nc	12,1	8,3	10,9	7,3	2,6	2,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tipo de establecimiento	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Hasta el 30%	23,1	28,0	18,9	25,7	27,6	26,9
31% al 70%	39,1	33,7	36,2	37,2	42,9	44,1
71% al 99%	7,9	7,3	10,6	7,4	8,1	7,6
100%	15,1	19,8	24,8	19,1	19,2	19,0
Ns/Nc	8,5	15,9	9,4	10,5	2,2	2,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Perú no presenta datos válidos. En Brasil, la variable original se presenta en forma de rango de salarios mínimos. Para trabajar con categorías comparables se construyeron nuevos rangos a partir de las medias de ingreso. Por lo tanto la categoría 100% representa el rango 91% al 100%.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La condición de género está fuertemente asociada con la importancia relativa de la contribución del salario docente al total de los ingresos disponibles en los hogares. En los tres países considerados, entre los hombres siempre es sensiblemente mayor el peso de quienes declaran que lo que perciben en la docencia constituye el 100% de sus ingresos regulares. El caso más paradigmático es la Argentina: es la situación del 30,9% de los docentes varones, mientras que entre sus colegas mujeres el porcentaje baja al 17,7%.

En los tres países los maestros de primaria son un poco menos dependientes del salario docente que los profesores de secundaria. Es-

ta diferencia se explica por la diferente composición de género, según el nivel educativo donde trabajan (la presencia de varones es mucho más significativa en el nivel medio).

Si se mira el tipo de establecimiento en la Argentina y en Brasil el porcentaje de quienes obtienen el total de sus ingresos de la docencia es mayor entre los del sector público que entre los que trabajan en el sector privado. En cambio, en Uruguay el tipo de establecimiento no implica ninguna diferencia.

La importancia relativa de los ingresos que genera el trabajo docente está asociada con la posición que ocupan sus hogares en la distribución del ingreso por quintiles. En términos generales se puede observar (cuadro n° 10) que el porcentaje de hogares docentes situados en los dos quintiles más pobres de la población sube a medida que aumenta el peso del salario docente en el total de ingresos percibidos. Por lo tanto, se puede conjeturar que quienes más dependen del salario que perciben por su trabajo en las instituciones educativas tienen más probabilidades de pertenecer a los dos quintiles más desfavorecidos de la distribución del ingreso en los tres países aquí considerados. En otras palabras, los docentes que sólo viven de su trabajo tienen más probabilidades de ser pobres que el resto de sus colegas que viven en hogares que tienen otras fuentes de ingreso además del salario docente.

Cuadro n° 10. Porcentaje que representa el ingreso docente sobre el ingreso total del hogar. Incidencia de la población con ingresos hasta el 2° quintil (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° a 5° quintil	Total	Hasta 2° quintil	3° a 5° quintil	Total	Hasta 2° quintil	3° a 5° quintil	Total
Hasta el 30%	13,9	86,1	100,0	9,1	90,9	100,0	14,8	85,2	100,0
Del 31% a 70%	20,3	79,7	100,0	10,6	89,4	100,0	22,7	77,3	100,0
Del 71% a 99%	22,4	77,6	100,0	14,9	85,1	100,0	37,0	63,0	100,0
100%	30,7	69,3	100,0	16,3	83,7	100,0	28,6	71,4	100,0
Ns/Nc	20,4	79,6	100,0	11,3	88,7	100,0	30,0	70,0	100,0

Nota: Perú no presenta datos válidos.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Esta situación diferenciada indica la existencia probable de distintas relaciones con el empleo docente. Pese a que para la gran mayoría la enseñanza es una actividad exclusiva (son pocos los que realizan otro trabajo remunerado), esta dedicación puede tener diversos sentidos para quien la realiza, en función de la importancia relativa que tienen los salarios docentes en la conformación del total de los ingresos del hogar.

2.2.5. La procedencia social

Los datos presentados hasta aquí nos dan una idea general acerca de cuál es la posición que ocupan los docentes en el conjunto de la sociedad en un momento determinado. Sin embargo, al igual que con cualquier clase social, es preciso interrogarse acerca de sus orígenes sociales. El capital escolar que disponían las familias donde nacieron y se criaron puede proveernos algunas indicaciones acerca del campo social de origen del cuerpo docente actual. En efecto, los años de escolaridad promedio del padre y de la madre constituyen un indicador que expresa el lugar que ocupaba la generación anterior en la estructura social.

Como puede verse en el cuadro nº 11, a excepción de Brasil, la gran mayoría de los docentes nacieron y se desarrollaron en hogares con capital educativo medio y alto; en ese país, por el contrario, la mayoría de los docentes son hijos de padres con bajo grado de escolaridad (6 años o menos). En Brasil esta procedencia es más frecuente entre las mujeres que entre los varones, mientras que en el Perú se da el caso opuesto, y en la Argentina y Uruguay no hay diferencias significativas por género.

Cuadro nº 11. Clima educativo del hogar de los docentes, según género, grupo de edad, nivel de enseñanza y tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina				Brasil				Perú				Uruguay			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
Total	10,8	40,8	48,4	100,0	56,5	11,4	32,1	100,0	18,9	32,1	49,0	100,0	13,4	39,7	46,9	100,0
Género																
Hombre	11,3	39,2	49,5	100,0	49,3	11,2	39,5	100,0	26,1	34,4	39,5	100,0	13,2	38,8	48,0	100,0
Mujer	10,7	41,1	48,2	100,0	58,1	11,5	30,4	100,0	14,8	30,6	54,6	100,0	13,5	39,9	46,6	100,0

	Argentina				Brasil				Perú				Uruguay			
	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total	Bajo	Medio	Alto	Total
Edad																
Hasta 29 años	7,7	36,4	55,9	100,0	41,5	14,9	43,6	100,0	13,1	23,4	63,5	100,0	5,9	35,6	58,5	100,0
De 30 a 44 años	8,6	41,5	49,9	100,0	59,1	11,2	29,7	100,0	19,6	32,3	48,1	100,0	12,2	37,5	50,3	100,0
45 años o más	15,9	41,8	42,3	100,0	63,2	8,8	28,0	100,0	24,5	35,4	40,1	100,0	20,3	45,4	34,3	100,0
Nivel de enseñanza																
Primaria	11,0	46,0	43,0	100,0	59,3	11,9	28,8	100,0	17,9	32,0	50,1	100,0	15,6	38,2	46,2	100,0
Secundaria	10,5	34,3	55,2	100,0	51,5	10,6	37,9	100,0	20,2	32,2	47,6	100,0	11,7	40,8	47,5	100,0
Tipo de establecimiento																
Público	12	42,5	45,5	100,0	60,5	11,3	28,2	100,0	22,0	36,3	41,7	100,0	14,5	40,5	45,0	100,0
Privado	6,9	35,4	57,7	100,0	38,8	12,0	49,2	100,0	11,9	22,5	65,6	100,0	10,2	37,2	52,6	100,0

Nota: se considera un clima educativo bajo cuando el promedio de los años de estudio de los padres del docente llega hasta 6 años; un clima educativo medio cuando oscila entre 6 a 12 años; y un clima educativo alto cuando supera los 12 años.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Sin embargo, debido a la expansión creciente de la escolaridad promedio de la población se observa que el clima educativo promedio de la familia de origen de los docentes tiende a aumentar en las franjas de edad más joven. Este fenómeno se observa en todos los países; pese a ello, en Brasil todavía el 41,45% de los docentes menores de 30 años provienen de hogares con clima educativo bajo, mientras que en Uruguay son sólo el 5,9%, en la Argentina el 7,7% y en Perú el 13,1%.

Si se observan las distribuciones por género se constata que en Uruguay y en la Argentina no se evidencian diferencias. Los datos del cuadro n° 11 permiten observar que Brasil se destaca por el alto porcentaje de mujeres que provienen de hogares con clima educativo bajo. En Perú, por el contrario, el reclutamiento social de las docentes mujeres pareciera diferenciarse fuertemente del de los varones, puesto que más de la mitad de ellas proviene de hogares con alto capital cultural (54,6%), mientras que de este sector sólo proviene el 39,5% de sus colegas varones.

Tal como era de esperar, se observa que los docentes que están peor situados en la estructura de la distribución del ingreso son a su vez aquellos que con mayor frecuencia provienen de hogares con bajo capital cultural.

Por último, salvo en Perú, los docentes del nivel medio tienen un origen social proporcionalmente más elevado que los maestros de nivel primario. A su vez, los docentes de los tres países que trabajan en establecimientos privados proceden de hogares con más alto capital cultural, diferencia que es muy llamativa en el caso de Perú y de Brasil.

Estos datos están indicando que también existe una fuerte disparidad en cuanto al origen social de los docentes en los cuatro países. Esta disparidad se asocia con la edad, el nivel del sistema educativo y el carácter público o privado de los establecimientos donde prestan servicio. Todo parece indicar que el origen social de los docentes, más elevado en el sector privado, en general tiende a coincidir con el tipo de público que atiende ese tipo de establecimientos en los países considerados, en especial en Brasil y Perú.

2.3. La dimensión subjetiva

2.3.1. *Imagen de clase*

La sociología enseña que los agentes sociales (docentes u otros), a diferencia de las flores o las plantas, por ejemplo, no son objeto pasivo de las clasificaciones que hacen los expertos. Por el contrario, ellos mismos intervienen en las clasificaciones, ya que cada agente social tiene una idea acerca de la posición que ocupa en un espacio social determinado y además desarrolla estrategias conscientes para mantenerla o mejorarla. Por lo general, se dice que ambas clasificaciones, las que hacen los expertos a través de estudios como el presente trabajo y las autclasificaciones de los agentes, tienden a coincidir. Pero no debe esperarse un acuerdo perfecto entre las clasificaciones objetivas (hechas por ejemplo a partir de la posición de los individuos y hogares en la estructura de la distribución de los ingresos, la riqueza, la cultura u otra especie de capital) y las percepciones o imágenes subjetivas que cada agente realiza de sí mismo y de los demás.

En verdad, un análisis correcto de la estructura social debería integrar ambas dimensiones del hecho social. Sin embargo, no es fácil resolver esta cuestión ni desde el punto de vista teórico ni en sus implicaciones metodológicas y técnicas. El cuestionario aplicado a los do-

centes provee alguna información de interés sobre las percepciones e imágenes que tienen acerca de su posición actual en la sociedad, de la trayectoria que han recorrido (tomando como punto de referencia la posición que tenían sus padres) y de la posición que consideran más probable alcanzar en un futuro próximo. Por último, en un contexto donde la condición de pobreza caracteriza a más de la mitad de la población y se constituye en un tema de la agenda política y social, examinaremos en qué medida los propios docentes califican a sus hogares como “pobres”.

Más allá de su necesaria, pero compleja y difícil articulación con el nivel de la objetividad, esa subjetividad docente necesita ser incorporada al análisis, ya que seguramente estará determinando (tanto o más que las dimensiones objetivas) ciertas actitudes, estados de ánimo y predisposiciones prácticas que se manifestarán en diversas esferas de la vida, no sólo laboral, de los profesionales de la educación.

Las categorías de clase media y media baja concentran la gran mayoría de las autopercepciones de los docentes, y en los extremos de la estructura social (clase media alta y alta, y clase baja) sólo se ubica una minoría. En el caso de Brasil y de Perú poco más del 10% (cuadro nº 12) se autocalifica como perteneciente a la clase baja (porcentaje que casi triplica los datos de la Argentina y Uruguay), sólo en Brasil la mayoría se define como de clase media baja y en el resto de los países la mayoría de los docentes tiende a ubicarse en la clase media, sin adjetivos. Esta categoría es claramente mayoritaria en Uruguay.

Cuadro nº 12. Percepción de los docentes urbanos sobre su posición en la estructura social, según tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Clase alta	-	0,3	0,4	0,1
Clase media alta	1,2	1,4	2,3	2,8
Clase media	51,6	32,9	42,6	58,0
Clase media baja	40,3	51,6	36	33,2
Clase baja	3,5	11,1	11,6	3,9
Ns/Nc	3,3	2,8	7,2	1,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Tipo de establecimiento	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Clase alta	-	-	0,2	0,4	0,4	0,2	0,1	-
Clase media alta	1,1	1,7	1,2	2,3	1,3	4,6	2,5	3,9
Clase media	49,4	58,4	31,2	40,4	37,5	53,8	56,2	63,4
Clase media baja	42,8	33,1	52,5	47,7	38,4	30,7	34,5	29,5
Clase baja	3,9	2,2	12,0	6,7	14,3	5,5	4,9	1,0
Ns/Nc	2,8	4,6	2,9	2,3	8,0	5,3	1,8	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina los maestros de primaria se perciben como más desfavorecidos que sus colegas de secundaria; en efecto, mientras que un 44,9% de los maestros se considera como de clase media baja, sólo lo hace así el 34,6% de sus colegas de secundaria, los cuales tienden a representarse con más frecuencia como de clase media. Una diferencia análoga caracteriza a los docentes del sector estatal en relación con los del sector privado, cuyas autoimágenes de clase son más “optimistas” (33,1% de clase media baja contra 42,8% entre los docentes del sector público). Como puede observarse, estas percepciones tienden a coincidir con las tendencias que se observan en cuanto a las distribuciones objetivas definidas por los quintiles de ingreso.

En Uruguay no se observan diferencias por tipo de docentes, pero los de nivel privado se clasifican un poco “mejor” que los del sector estatal, ya que el 34,5% de éstos se define como perteneciente a la clase media baja, mientras que esta identificación cae al 29,5% entre sus colegas de los establecimientos privados.

Por último, en Brasil y Perú la pertenencia a la clase media baja y baja es más frecuente entre los docentes del sector público.

Los datos indican que las autorrepresentaciones de clase, con sus variaciones y particularidades, reproducen una imagen ampliamente compartida en nuestras sociedades respecto de la posición social de los docentes. En efecto, esta categoría social tiende a ser presentada como un caso paradigmático de “clase media media”. Sin embargo, observamos que proporciones significativas optan por autodefinirse como de clase media baja, en especial en Brasil y la Argentina. En Uruguay es donde

más se conserva la representación de la docencia como una profesión típica de clase media media (o media sin adjetivos).

2.3.2. Percepción de pobreza

¿Cuántos docentes consideran que viven en hogares pobres? Más allá de las ambigüedades y diversidad que caracteriza a esta tipificación tan difundida, resulta interesante analizar cuántos docentes se consideran en esa situación, a todas luces desfavorable e indeseable.

El cuadro n° 13 nos permite observar cuál es la autopercepción en términos de condición de pobreza. Más allá de lo que indican las clasificaciones según los ingresos, lo cierto es que uno de cada cinco docentes argentinos, casi un tercio en Brasil y cerca de la mitad de los peruanos consideran que viven en hogares pobres. A su vez, la percepción de pobreza es más intensa entre los docentes de primaria y especialmente en aquellos que trabajan en instituciones estatales. Esta última asociación está presente en mayor o menor medida en los tres países analizados.

Cuadro n° 13. Percepción de los docentes urbanos sobre su condición de pobreza, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	Total	Primario	Secundario	Total	Primario	Secundario	Total	Primario	Secundario
Cree que su hogar es pobre	19,2	22,2	15,5	30,9	32,2	28,6	46,2	47,1	45,0
Cree que su hogar no es pobre	69,9	66,1	74,6	62,2	60,2	65,9	47,9	47,3	48,5
Ns/Nc	10,9	11,7	9,8	6,9	7,6	5,5	6,0	5,6	6,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: esta pregunta no se aplicó en el cuestionario de Uruguay.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Para tener una idea de la correspondencia que existe entre condiciones objetivas de vida y percepciones de pobreza es útil examinar las tendencias que se presentan en el cuadro n° 14, que muestra las asociaciones entre posición en la estructura de distribución del ingreso

y percepción de pobreza. Tal como se afirmaba antes, si bien no existe una asociación perfecta entre la condición social y la percepción, sí puede constatarse que existe una vinculación estadística. En todos los casos, la proporción de quienes se perciben como pobres aumenta a medida que se desciende en la estructura de distribución de los ingresos. Sin embargo, saltan a la vista situaciones de incongruencia que no sólo se deben al carácter defectuoso de la información acerca de la disponibilidad de ingresos en los hogares docentes, sino también al hecho de que los agentes sociales tienen diversos modos de “evaluar” y “percibir” condiciones de vida, que para un observador externo son análogas. En efecto, el juicio o la calificación que las personas hacen acerca de sus condiciones objetivas de vida no se deriva directamente de ellas, como cierto determinismo esquemático pudiera hacer creer, sino que también depende de las categorías de percepción y valoración que se usan para aprehender y evaluar las condiciones objetivas de vida en que se está inserto. Un mismo tipo de vivienda (por ejemplo, una típica vivienda estándar de un barrio obrero construido por el Instituto de la Vivienda) puede ser considerada como “pobre” y deficiente para unos y como “digna” y satisfactoria para otros. Esto en la medida en que cada uno está poniendo en práctica criterios y categorías de percepción y valoración diferentes, que probablemente son el resultado de experiencias biográficas también diferentes. Lo mismo puede suceder cuando se evalúa un salario o las condiciones de trabajo.

Cuadro n° 14. Percepción de los docentes urbanos sobre su condición de pobreza, según quintil de ingresos per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil	1° y 2° quintil	3° quintil	4° y 5° quintil
Cree que su hogar es pobre	35,5	18,3	11,0	52,5	34,5	18,6	48,6	10,9	8,3
Cree que su hogar no es pobre	49,2	70,8	83,1	40,4	57,9	76,8	45,2	89,1	91,7
Ns/Nc	15,3	10,9	5,9	7,1	7,6	4,6	6,2	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: esta pregunta no se aplicó en el cuestionario de Uruguay.

Fuente: IJPE-UNESCO, Buenos Aires.

En términos generales puede decirse que casi en todos los casos sólo la mitad (en Brasil el 52,5%) o menos de los que están situados en los dos quintiles más desfavorecidos define su situación como de “pobreza”; pero también se define como pobre un porcentaje variable de docentes que según una clasificación “objetiva” forma parte del 20% más rico de la población en términos de distribución del ingreso. El caso más llamativo es el de Brasil, donde el 18,6% de este quintil se autopercebe como pobre.

Estos datos, más allá de sus fundamentos objetivos, resultan preocupantes en la medida en que se refieren a profesionales que están dentro del mercado formal de trabajo, que reciben ingresos en forma estable y que, sin embargo, se perciben como viviendo situaciones de dificultad bastante intensa. Más allá del sentido, la importancia y los impactos que tiene esta autoidentificación en las sociedades actuales, ésta denota una situación de insatisfacción profunda que seguramente tiene múltiples consecuencias negativas en el cumplimiento de la función social del docente. Aquí, como en otras dimensiones del análisis, llama la atención la profunda segmentación que caracteriza esa dimensión de la subjetividad de los docentes que, seguramente, no hace más que expresar la fragmentación y dispersión de sus condiciones objetivas de vida.

2.3.3. *Trayectoria social*

Según enseña la tradición sociológica, todo individuo o grupo social tiende a conservar o mejorar la posición que ocupa en la estructura social. Esta predisposición orienta las estrategias de los actores sociales. Sin embargo, más allá de las situaciones objetivas, cada uno se hace una idea de cuál ha sido el camino que ha recorrido en su experiencia social. En especial, es interesante analizar cómo califican los docentes su posición actual en la estructura social en relación con la que tenían sus padres cuando ellos eran niños. Esta posición muestra tres valores típicos: puede ser igual, puede ser mejor o puede ser peor. En el primer caso, la trayectoria recorrida muestra una especie de estabilidad: los que así la perciben consideran que a lo largo del tiempo transcurrido han logrado reproducir la posición de origen; en el segundo, los que dicen que están mejor están expresando que en

su trayectoria vital han vivido una experiencia (que seguramente es satisfactoria) de ascenso en la clasificación social; por último, están quienes dicen haber vivido la peor de las situaciones, la de decadencia y desclasificación.

En cada país existen proporciones significativas de docentes que manifiestan haber vivido las tres experiencias. Los datos del cuadro n° 15 muestran cómo se distribuye esta percepción entre los docentes.

Cuadro n° 15. Percepción de los docentes urbanos sobre su condición económica respecto de la de sus padres, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Total	Prim.	Sec.	Total	Prim.	Sec.	Total	Prim.	Sec.	Total	Prim.	Sec.
Mejor	29,8	27,4	32,8	62,4	62,5	62,3	41,9	42,0	41,7	44,3	45,1	43,6
Igual	28,4	28,0	28,8	20,2	19,9	20,6	27,7	29,0	26,1	26,6	25,1	27,7
Peor	37,7	40,8	33,9	14,1	14,2	13,8	28,5	26,8	30,7	26,7	27,3	26,2
Ns/Nc	4,1	3,8	4,5	3,3	3,3	3,3	1,8	2,1	1,5	2,5	2,5	2,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Al igual que en los casos anteriores, lo primero que llama la atención es la movilidad (ascendente o descendente) que ha experimentado la mayoría de los maestros en los tres países considerados. En efecto, más de dos terceras partes cree que su posición social actual es diferente de la de sus padres. Sin embargo, el sentido de esta movilidad varía según los países considerados. Los casos extremos son Brasil y la Argentina; mientras en el primero una gran mayoría dice estar mejor que sus padres, en la Argentina una mayoría relativa dice haber vivido la experiencia contraria. Ya habíamos visto que los docentes brasileños tienen un origen social más desfavorecido y, además, se encuentran en mejores posiciones relativas que sus colegas argentinos en la estructura de la distribución del ingreso; por lo tanto, en ese país la profesión docente se constituyó en un mecanismo efectivo de movilidad social ascendente.

En la Argentina ocurrió el fenómeno contrario; además de la diferencia en el reclutamiento hay que tomar en cuenta que este país

vivió durante los años noventa un profundo proceso de reestructuración de su economía, que trajo como consecuencia un empobrecimiento masivo de la población y una caída de los niveles de vida de las clases medias. Los docentes fueron víctimas privilegiadas de esta decadencia social. En este caso, los del nivel primario vivieron con mayor frecuencia que sus colegas del nivel medio la dura experiencia de la caída; por otra parte, el tipo de establecimiento (estatal o privado) no se asocia con estas percepciones. Cabe recordar que en la Argentina, la mayoría de los docentes de la educación privada trabaja en establecimientos total o parcialmente subsidiados por el Estado, de manera que, salvo excepciones, su salario no difiere mucho del que perciben sus colegas del sector estatal.

La situación de los docentes peruanos es análoga a la brasileña, mientras que la uruguaya se aproxima más a la argentina, aunque la mayoría de los docentes uruguayos manifiesta estar mejor que sus padres.

2.3.4. Trayectoria social a futuro

Los individuos no sólo tienen una idea general acerca de la trayectoria social en el pasado, sino que también se construyen una serie de expectativas acerca de cuál será su posición social en un futuro mediano. El cuestionario pidió a los docentes que calificaran cómo será el lugar que ellos creen que ocuparán en un futuro mediano (cinco años). El cuadro n° 16 sintetiza las respuestas obtenidas para la Argentina, Brasil y Uruguay.

Cuadro n° 16. Percepción de los docentes urbanos sobre su situación económica en los próximos 5 años (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Uruguay
Mejor	13,0	41,4	22,6
Igual	22,6	13,2	30,2
Peor	31,1	16,1	26,1
Ns/Nc	33,2	29,3	21,1
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: no se incluye a Perú debido a que se utilizaron otras categorías de respuesta en su cuestionario.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los resultados tienden a ser congruentes con las percepciones de trayectoria en el pasado. Sin embargo, es preciso notar que prácticamente en los tres países cerca de un tercio de los docentes manifiesta no estar en condiciones de predecir cuál será su situación en el futuro. Este elevado porcentaje es fácil de comprender, ya que no es lo mismo hacer un juicio sobre dos situaciones realmente experimentadas (en el pasado y en el presente) que sobre una situación conocida (la del presente) con otra que es completamente incierta y desconocida, y acerca de la cual es necesario arriesgar una predicción para la que no siempre se cuenta con elementos de juicio confiables y razonables. De ahí el elevado porcentaje de docentes que no están en condiciones de responder positivamente la pregunta planteada.

Las respuestas obtenidas indican que los brasileños son los más optimistas, en la medida en que una mayoría de 41,4% piensa que su situación futura será mejor que la presente y que sólo una minoría del 16,1% cree que su situación va a empeorar. En cambio, en la Argentina sucede exactamente lo contrario, ya que la mayoría es más bien pesimista respecto del futuro que le espera. Todo parece indicar que en ambos casos los docentes tienden a proyectar hacia el futuro el signo de la trayectoria experimentada en el pasado.

Por último, la mayoría de los docentes uruguayos (30%) cree que su situación actual no se modificará en el futuro inmediato, más de un cuarto (26,1%) cree que su situación va a empeorar y una proporción menor (22,6%) está constituida por los optimistas que creen que su futuro será mejor.

En la Argentina, son más pesimistas los docentes del sector estatal que los del privado. En Uruguay la diferencia se manifiesta en los porcentajes de optimismo, ya que ese grupo es más frecuente entre los docentes que trabajan en las escuelas estatales. En Brasil se registra el fenómeno contrario: los que creen que estarán mejor son los docentes del sector privado.

Las expectativas también varían con la edad, pero el signo de la variación es diferente según el país. Mientras que en la Argentina las expectativas pesimistas son más frecuentes entre los más jóvenes, en los otros dos países se registra el fenómeno opuesto. El caso más claro es el de Brasil; aquí casi el 60% de los más jóvenes son optimistas, mientras que esta actitud cae al 27,5% entre los docentes de más edad.

A su vez, mientras que sólo el 8,8% de los jóvenes es pesimista, el porcentaje se eleva al 22,1% entre los de mayor edad.

Por último, los datos muestran que existe una relación probabilística entre el clima educativo del hogar de los docentes y sus actitudes frente al futuro, en la medida en que los más pobres en capital cultural tienden, en todos los casos, a asociarse con una mayor proporción de pesimistas con respecto a la posición que esperan ocupar en el futuro inmediato, lo cual estaría demostrando una vez más que este tipo de actitudes no es una característica meramente psicológica de la personalidad de los agentes sociales sino que se asocia con sus condiciones objetivas de vida y con su trayectoria social.

De todos modos, la existencia de proporciones significativas de docentes que manifiestan tener expectativas negativas respecto del futuro es un dato que puede constituir un indicador acerca de su estado de ánimo en el presente. Por otra parte, no sería descabellado imaginar que aquí, como en otras situaciones análogas, se pueda manifestar el conocido fenómeno de las profecías autocumplidas, con todas sus consecuencias negativas asociadas (desmotivación, pasividad, fatalismo, etcétera).

Es probable que estos modos diferentes de percibir y valorar la trayectoria social contribuyan a determinar ciertas propensiones en los agentes sociales. Por ejemplo, aquellos que tienen una trayectoria social ascendente y ven el futuro con optimismo (como, por ejemplo, gran parte de los docentes brasileños) tienden a tener una visión más abierta y favorable al cambio y a la transformación social, que sus colegas que han vivido la dolorosa experiencia de la decadencia social. Estos últimos tenderán a pensar que “todo tiempo pasado fue mejor”, porque efectivamente para ellos fue mejor. A su vez, de no mediar elementos modificadores que interrumpan la tendencia a la decadencia social, el futuro puede ser visto como una fuente de amenazas y como portador de un empeoramiento de la situación presente. Por lo tanto, es probable que desconfíen de los cambios y de las innovaciones en la medida en que pueden acarrear más perjuicios que oportunidades de mejoramiento social. En todo caso optarán por aquellos cambios y transformaciones que prometan “restauraciones” de relaciones y situaciones de un pasado que se valora como “mejor”, comparado con un presente signado por la decadencia y la degradación social.

Capítulo II

El trabajo docente

1. La formación de los docentes: los títulos

Desde un punto de vista sociológico se considera que un trabajo o actividad es “profesional” si, entre otras cosas, el que lo realiza tiene una calificación especializada, la que se expresa en los títulos que dispensa el sistema educativo formal. Cabe señalar que en el origen de los sistemas educativos modernos se registró un gran debate acerca de la necesidad y pertinencia de la formación especializada de los docentes y la exigencia de los títulos para el ejercicio de la actividad. Los “empíricos” reivindicaban el conocimiento práctico que se adquiría a través de la experiencia, mientras que los que tenían una formación formal (en el exterior o en las incipientes instituciones formadoras de maestros) reivindicaban una especie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes.

Hoy, la gran mayoría de los docentes en actividad posee un título profesional, es decir, tiene una formación pedagógica específica (cuadro nº 1). También existe una minoría significativa (en todos los países salvo en Perú) que tiene un título universitario, pero sin incumbencias en el campo de la enseñanza. Por último, también están aquellos que trabajan sin poseer ningún título formal, en especial desempeñando funciones en el campo de la enseñanza técnica. Este grupo es particularmente importante en el caso de Uruguay.

Cuadro n° 1. Título que posee el docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Título docente	88,5	87,6	91,5	78,2
Título universitario no docente	6,4	5,8	2,3	5,1
Otro título no docente (*)	4,3	no corresp.	2,4	3,0
Sin título	0,1	5,0	3,8	13,4
Ns/Nc	0,7	1,7	-	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Nota: en el cuestionario de Brasil no se incluyó esta categoría.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los títulos varían en función de determinadas características de los docentes y el contexto donde trabajan. En la Argentina y Uruguay (cuadro n° 2) prácticamente todos los maestros de primaria tienen formación pedagógica; en cambio, en el nivel secundario trabaja un porcentaje relevante de profesionales universitarios sin formación docente. En el caso de Uruguay existe casi un cuarto de docentes del nivel medio que no posee ningún título habilitante; particularmente, muchos profesores de la educación secundaria técnica cuyas competencias son prácticas y no tienen una certificación formal. Por lo tanto, los déficit de formación pedagógica todavía tienen un peso importante en el magisterio de enseñanza media de Uruguay, la Argentina y Brasil.

Cuadro n° 2. Título que posee el docente, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Título docente	97,5	77,5	87,3	88,3	92,6	90,3	99,0	62,4
Título universitario no docente	0,6	13,6	4,7	7,7	1,4	3,4	0,2	8,9
Otro título no docente (*)	1,2	8,0	no corresp.	no corresp.	1,4	3,7	0,2	5,2
Sin título	0,1	-	6,1	2,8	4,7	2,6	0,5	23,2
Ns/Nc	0,6	0,9	1,9	1,2	-	-	0,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Nota: en el cuestionario de Brasil no se incluyó esta categoría.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Como la presencia de universitarios y técnicos sin título es más frecuente en la enseñanza media, no es de extrañar que la carencia de formación pedagógica sea más frecuente entre los varones (con mayor presencia en el nivel medio) que entre las mujeres (cuadro n° 3).

Cuadro n° 3. Título que posee el docente, según género (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Título docente	62,6	93,2	82,5	88,8	89,9	92,5	58,1	83,1
Título universitario								
no docente	21,5	3,7	9,6	4,9	2,2	2,3	10,7	3,8
Otro título no docente (*)	15,3	2,3	no	no	3,6	1,8	7,3	2,0
			corresp. corresp.					
Sin título	-	0,1	6,5	4,6	4,4	3,4	23,5	11,0
Ns/Nc	0,6	0,7	1,5	1,7	-	-	0,3	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) En el cuestionario de Brasil no se incluyó esta categoría.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La presencia de docentes con título universitario es más elevada en los quintiles de ingreso más ricos. En Uruguay y Brasil, los que no poseen títulos tienden a formar parte de los quintiles más pobres en términos de la distribución de la riqueza (cuadro n° 4).

Cuadro n° 4. Título que posee el docente, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° y 3° quintil	4° quintil	5° quintil
Título docente	95,4	90,5	88,7	84,7	86,6	89,8	91,7	87,3	75,0	77,8	78,9	76,3
Título universitario												
no docente	2,2	5,1	7,3	3,5	6,2	6,3	1,9	5,5	16,7	2,6	4,8	8,8
Otro título no docente (*)	1,5	3,9	3,9	no	no	no	2,4	3,6	8,3	2,9	2,6	4,2
				corresp. corresp. corresp.								
Sin título	0,4	-	-	10,2	5,7	2,4	3,9	3,6	-	16,7	13,4	10,3
Ns/Nc	0,5	0,4	-	1,6	1,4	1,5	-	-	-	-	0,3	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) En el cuestionario de Brasil no se incluyó esta categoría.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tres cuartas partes de los docentes de la Argentina, Uruguay y Perú se ha formado en instituciones públicas; en Brasil una mitad se formó en instituciones públicas y la otra en privadas (cuadro nº 5). En todos los países, entre los más pobres es mayor el peso proporcional de las instituciones públicas de formación (cuadro nº 6).

Cuadro nº 5. Tipo de establecimiento que otorgó el título docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú
Público	75,5	48,8	78,6
Privado	22,7	48,4	19,5
Ns/Nc	1,8	2,8	2,0
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: en Uruguay no se indagó sobre el tipo de establecimiento que otorgó el título docente.
Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro nº 6. Tipo de establecimiento que otorgó el título docente, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Público	79,4	74,8	72,3	69,5	52,0	37,9	80,6	52,8	16,7
Privado	19,8	23,7	26,9	26,3	45,9	59,6	17,3	47,2	83,3
Ns/Nc	0,8	1,5	0,8	4,2	2,2	2,5	2,0	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Uruguay no se indagó sobre el tipo de establecimiento que otorgó el título docente.
Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En todos los casos, los docentes que se han formado en instituciones públicas tienden a trabajar en instituciones administradas por el Estado (cuadro nº 7) y, a excepción de Brasil, la mayoría de los docentes titulados en instituciones privadas también trabaja en establecimientos públicos.

Cuadro n° 7. Tipo de establecimiento que otorgó el título docente, según tipo de establecimiento educativo donde trabaja (en porcentajes)

Sector donde se formó / Sector donde trabaja/ejerce	Argentina		Brasil		Perú	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Público	79,2	64,4	51,0	38,7	84,5	64,7
Privado	19,2	32,9	46,1	58,7	13,4	33,6
Ns/Nc	1,5	2,6	2,9	2,7	2,1	1,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Uruguay no se indagó sobre el tipo de establecimiento que otorgó el título docente.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

2. La docencia: una "herencia" familiar

Algunas profesiones más que otras tienden a transmitirse en forma casi "hereditaria". Debe resultar obvio que esta transmisión no es explícita y formal, sino informal y difusa, pero bien real, al igual que todas las herencias culturales. Este fenómeno es más frecuente en las sociedades tradicionales, donde el peso de las familias es determinante en las elecciones que hacen los hijos tanto en su trayectoria laboral como social en general.

El cuadro n° 8 muestra que la docencia es una profesión fuertemente endogámica (es decir, que tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares). En efecto, prácticamente la mitad de los docentes dice poseer un familiar que ejerce el mismo oficio. Este fenómeno es menos marcado en Uruguay que en el resto de los países, pero es igualmente importante. En Brasil y Perú más de un tercio declara que tiene un hermano/a docente. Según los países, entre el 15 y el 20%, aproximadamente, declara tener madre o padre docente, e incluso alrededor del 10% dice compartir la profesión con su cónyuge. Esta situación llega a un pico de 17,7% en Perú.

Cuadro n° 8. Presencia de algún familiar docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
No posee familiar docente	45,7	36,2	34,0	56,7
Posee familiar docente	53,5	62,1	66,0	43,3
Padre	6,3	3,1	10,7	5,4
Madre	15,8	12,5	10,7	12,2
Hijo/a	4,7	4,1	2,8	2,8
Abuelo/a	3,9	1,7	2,9	3,3
Hermano/a	20,9	35,1	36,2	13,6
Cónyuge o pareja	10,1	9,7	17,7	8,2
Otro	14,3	14,1	11,8	15,3
No contesta	0,8	1,7	-	-

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La herencia del oficio es más frecuente entre los docentes de edad más avanzada (cuadro n° 9). Esto puede explicarse por lo menos por dos razones. Cuando se tiene una edad avanzada es más probable tener hermanos que ya han ingresado en el mercado laboral, y la posibilidad de tener un cónyuge docente también es más frecuente en las generaciones más adultas. Observando los datos, puede argumentarse que la endogamia profesional es un fenómeno que tiende a disminuir con el tiempo.

Cuadro n° 9. Posee algún familiar docente, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más
No posee familiar docente	48,9	45,7	44,6	35,0	37,0	34,4	38,4	33,9	30,5	58,7	58,8	52,0
Padre	8,3	6,9	4,5	4,0	2,8	2,9	18,0	9,8	7,8	6,3	5,7	4,4
Madre	18,0	17,6	11,6	21,1	12,0	7,0	15,8	10,0	8,7	17,0	12,3	9,0
Hijo/a	-	0,2	14,0	0,1	1,5	13,2	-	1,0	9,0	1,0	0,9	6,8
Abuelo/a	3,6	5,4	1,7	1,4	1,7	1,8	3,5	3,0	2,2	3,1	3,2	3,5
Hermano/a	17,2	21,3	22,0	30,4	37,6	33,6	25,4	37,5	41,4	13,4	12,7	15,2
Cónyuge o pareja	5,0	11,5	9,5	6,3	9,6	13,0	7,0	20,2	20,9	4,1	7,5	11,8
Otro	13,4	16,4	11,1	18,2	14,0	11,4	13,7	12,8	7,2	15,0	14,5	16,8
No contesta	1,6	0,7	0,2	1,4	1,2	3,0	-	-	-	-	-	-

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

No es posible evaluar el peso relativo que tiene esta característica de la profesión en relación con otros oficios y profesiones. Lo que sí es cierto es que esta característica cultural tiene impactos relevantes sobre la transmisión de una determinada “cultura” profesional entre una generación y otra. Cuando la transmisión de ciertas características básicas de un oficio (modos de ver, de valorar, de sentir, de hacer, etc.) se realiza de una generación a la otra a través de la experiencia relativamente cerrada y “privada” de la familia, adquiere ciertas formas que la vuelven extremadamente poderosa. En efecto, es bien sabido que el aprendizaje familiar no es explícito ni programado y, por lo tanto, tiende a revestir un carácter “natural” (“desde pequeña jugaba a ser maestra”, por lo tanto, “nació para ser maestra”). Este aprendizaje tiende a negarse como tal y a adquirir la forma de una segunda naturaleza. Es probable que el peso determinante de la vieja “representación de la vocación” en parte se explique por la existencia de estos mecanismos sutiles de transmisión “familiar” y “privada” del oficio docente.

3. Inversiones educativas de los docentes

En todos los campos profesionales existe una fuerte presión por la formación permanente. Es bien sabido que los cambios en las tecnologías y las formas de la organización productiva obligan a los agentes a invertir en forma permanente en la reproducción de su capital de conocimientos y competencias laborales.

Aun cuando se trata de un campo laboral relativamente protegido de las exigencias de la “competitividad”, la docencia también debe responder a una demanda creciente de formación inicial y permanente de diverso tipo.

Las exigencias de competitividad (en muchos casos resultado de las reformas e innovaciones educativas que plantean “nuevos modos de hacer las cosas”, que es preciso aprender) se traducen en ofertas de formación permanente gestionadas por las administraciones educativas. Por otra parte, en todos los países entre el 10 y el 18% de docentes está cursando alguna carrera de duración superior a dos años (cuadro nº 10). En la Argentina, Perú y Uruguay los que más realizan este

esfuerzo son los docentes de nivel medio (cuadro n° 11) y casi un cuarto de los profesores uruguayos realiza estudios de este tipo; en Brasil son los maestros de primaria quienes presentan los porcentajes más altos en cuanto a este tipo de inversión educativa.

Cuadro n° 10. Cursa alguna carrera de una duración superior a dos años (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sí	17,9	17,9	10,6	16,1
No (*)	80,2	77,5	89,4	83,3
Ns/Nc	1,8	4,6	-	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) En el cuestionario de Brasil se discriminó entre quienes nunca cursaron una carrera de duración superior a dos años (21,9%) y quienes ya la concluyeron (55,6%).

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 11. Cursa alguna carrera de una duración superior a dos años, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Sí	16,4	19,9	21,4	11,3	9,2	12,5	6,7	23,3
No	81,9	78,2	74,1	83,8	90,8	87,5	92,8	76,0
Ns/Nc	1,7	2,0	4,5	4,9	-	-	0,5	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina y Uruguay los hombres tienen más probabilidades de estudiar que las mujeres, diferencia de género que no se presenta en Brasil y Perú. En cambio, como era de esperarse, en todos los países la probabilidad de cursar una carrera es más alta entre los docentes más jóvenes (cuadro n° 12). Sin embargo, llama la atención que, aun en edades avanzadas, existe un porcentaje significativo de docentes que está en condiciones de realizar esta importante inversión educativa. Éste no es el caso de Perú, donde es excepcional estudiar una carrera cuando se tiene 45 o más años de edad.

Cuadro n° 12. Cursa alguna carrera de una duración superior a dos años, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más	Hasta 29 años	30/44 años	45 o más
Sí	32,4	17,3	12,8	28,8	17,7	9,4	19,0	10,6	2,8	28,8	16,3	7,7
No	66,1	81,0	85,5	68,8	78,0	83,5	81,0	89,4	97,2	71,1	83,1	91,5
Ns/Nc	1,6	1,8	1,7	2,4	4,2	7,1	-	-	-	0,2	0,6	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La probabilidad de estudiar presenta diversas asociaciones con la posición que se ocupa en la sociedad. En la Argentina y Brasil tienden a estudiar más los docentes de los quintiles de ingresos más bajos (cuadro n° 13); en Perú, se presenta el fenómeno contrario y en Uruguay la probabilidad de estudiar es la misma en todos los grupos de ingreso.

Cuadro n° 13. Cursa alguna carrera de una duración superior a dos años, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina				Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2º quintil	3º y 4º quintil	5º quintil	Hasta 2º quintil	3º y 4º quintil	5º quintil	Hasta 2º quintil	3º y 4º quintil	5º quintil	Hasta 2º quintil	3º y 4º quintil	5º quintil	
Sí	21,5	18,6	15,4	27,9	20,6	10,2	10,6	10,9	25,0	15,3	16,2	16,2	
No	76,7	80,4	83,2	67,6	75,1	85,1	89,4	89,1	75,0	84,6	83,1	83,2	
Ns/Nc	1,8	0,9	1,4	4,5	4,3	4,7	-	-	-	0,2	0,7	0,7	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuadro n° 14 muestra que en todos los países la probabilidad de invertir en una carrera es más alta, allí donde es menor el peso del salario docente en la conformación del ingreso familiar total. Este dato coincide con la asociación que se presenta con la edad: los docentes más jóvenes, que viven con sus familias de origen y que con su salario hacen un aporte a los ingresos totales, estarían en mejores condiciones de realizar los esfuerzos que requiere cursar una carrera relativamente larga (dos o más años de duración). Éste también puede ser el caso de aquellas docentes que tienen una posición de cónyuge en una familia donde el grueso de los ingresos lo aporta el (o la) jefe de hogar correspondiente.

Cuadro n° 14. Cursa alguna carrera de una duración superior a dos años, según peso del ingreso docente sobre el ingreso total del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Uruguay		
	Poco importante	Importancia media	Muy importante	Poco importante	Importancia media	Muy importante	Poco importante	Importancia media	Muy importante
Si	20,7	15,4	18,7	21,6	16,6	15,0	22,0	12,8	15,3
No	77,6	83,6	79,9	74,7	78,8	80,9	77,7	86,3	84,2
Ns/Nc	1,7	1,0	1,5	3,7	4,6	4,1	0,4	0,9	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Perú no presenta datos válidos para esta variable.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuadro n° 15 presenta alguna información acerca del tipo de institución frecuentada por los docentes que estudian una carrera. El panorama que aparece es bastante particular, dadas las características específicas que tiene la estructura de la oferta de educación en cada país.

Cuadro n° 15. Nivel de estudios que cursa actualmente (sólo para quienes dicen estar cursando una carrera superior a dos años de duración) (en porcentajes)

	Argentina	Brasil (*)	Perú	Uruguay
Terciario no universitario	39,8	18,2	26,0	no corresp.
Posgrado o más	10,4	1,9	28,0	8,7
Especialización	no corresp.	74,6	no corresp.	no corresp.
Universitario	47,7	no corresp.	44,0	40,4
Formación docente	no corresp.	no corresp.	no corresp.	50,9
Ns/Nc	2,1	5,3	2,0	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: se respetan las categorías del nivel de estudio que figuran en el cuestionario de cada país. En los casos en que no coincide se coloca "no corresponde".

(*) En la base de datos de Brasil existe un reducido grupo de casos que respondieron más de una opción (4,3%). Esta segunda opción de respuesta no fue incluida, considerándose inválida.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina la mitad realiza estudios en una institución universitaria y un porcentaje inferior lo hace en una institución terciaria no universitaria (básicamente instituciones de formación docente para la educación básica y media superior); por último, el 10,4% estudia un posgrado.

En Uruguay, pese a las particularidades institucionales, se presenta un escenario prácticamente análogo al de la Argentina. En el caso de Brasil se utilizaron otras categorías de clasificación y los resultados mostraron que tres cuartas partes de los que estudian lo hacen en carreras de especialización, y sólo una minoría cursa carreras de posgrado. En Perú la mitad estudia en universidades, un tercio en la educación superior no universitaria y el 16,1% realiza estudios de posgrado.

Los datos presentan algunas asociaciones interesantes, en especial con relación a la probabilidad de realizar estudios universitarios. Es bien sabido que la universidad es la institución más prestigiosa de los sistemas de educación superior de América latina. En la Argentina, la probabilidad de estudiar en la universidad es mayor entre los profesores de secundario y aquellos que no dependen de su salario docente para vivir. Esta última asociación también aparece entre los docentes uruguayos, pero entre ellos los maestros de primaria tienen más probabilidades de estudiar en una universidad que sus colegas de secundario.

Por último, la probabilidad de estudiar en la universidad es más alta entre los más jóvenes (cuadro nº 16). En la Argentina y Perú, el terciario no universitario es el preferido por los docentes de mayor edad. Es probable que los más jóvenes que estudian en la universidad se estén formando en carreras alejadas de la docencia, mientras que los docentes de las generaciones más avanzadas realizan estudios en carreras docentes ofrecidas por los terciarios no universitarios o de "especialización" (es el caso de Brasil).

Cuadro n° 16. Nivel de estudios que cursa actualmente (sólo para quienes dicen estar cursando una carrera superior a dos años de duración), según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 o más
Terciario no universitario	36,6	40,5	43,3	20,2	17,9	16,8	24,1	23,4	55,6	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Posgrado o más	3,1	11,3	16,9	1,9	2,1	1,5	20,4	32,5	11,1	3,4	11,9	11,1
Especialización	no corresp.	no corresp.	no corresp.	73,7	74,6	76,0	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Universitario	60,1	44,5	39,3	no corresp.	no corresp.	no corresp.	51,9	42,9	33,3	44,8	36,6	40,3
Formación docente	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	51,7	51,5	48,6
Ns/Nc	0,3	3,7	0,5	4,2	5,5	5,7	3,7	1,3	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: se respetan las categorías del nivel de estudio que figuran en el cuestionario de cada país. En los casos en que no coincide se coloca "no corresponde".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

4. Capacitación en servicio

En las condiciones actuales, la educación permanente es una inversión necesaria para responder a las demandas que se generan en el mercado de trabajo. Las diversas y periódicas políticas de reforma del sistema educativo van acompañadas de nuevas exigencias. Muchas veces su aplicación en las aulas requiere la movilización de nuevas competencias que es preciso generar en el cuerpo docente. Aunque no es siempre el caso, la oferta de capacitación que se diseña e instrumenta desde el sistema educativo acompaña a los programas que buscan introducir innovaciones y cambios en las instituciones y en las prácticas pedagógicas. En otros casos, las oportunidades de capacitación se diseñan para subsanar o cubrir ciertos déficit que se presentan en la formación inicial de los docentes. De cualquier manera, muchos docentes realizan inversiones y esfuerzos considerables para mejorar sus competencias profesionales generales y específicas y, por lo tanto, corresponde preguntarse acerca de cuáles son sus demandas e intereses en el campo de la capacitación y de la educación permanente.

A continuación se presentan algunos datos referidos a opiniones y expectativas sobre capacitación. En primer lugar, los docentes tienen preferencias claras en relación con las instituciones a las que les compete esta función (cuadro n° 17). En la Argentina las opiniones están divididas en mitades. Unos creen que ésta es una responsabilidad de los institutos de nivel superior, mientras que otros prefieren a las universidades. En cambio, en Brasil la mayoría opta por los institutos de nivel superior no universitario y en Perú casi tres cuartas partes de los docentes creen que las universidades son las instituciones más adecuadas para ofrecer formación continua. En los tres países sólo una minoría señala a los gremios y a otros organismos gubernamentales como instituciones pertinentes para este tipo de actividad de formación. También es baja la proporción de aquellos que creen que se trata de una función que debería ser asumida por organismos gubernamentales. Por último, hay que señalar que en la Argentina y Perú, las universidades tienden a ser proporcionalmente más preferidas por los docentes de secundario que por los maestros de primaria.

Cuadro n° 17. Instituciones más adecuadas para desarrollar la formación docente continua (en porcentajes)

	Argentina	Brasil (*)	Perú
Institutos de nivel superior no universitario	47,4	81,7	19,6
Universidades	42,4	no corresp.	70,0
Gremios	0,7	2,9	1,1
Organismos gubernamentales	4,5	9,1	3,6
Otros organismos no gubernamentales	3,0	3,7	4,9
Ns/Nc	2,0	2,6	0,7
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: no se consignan datos para Uruguay. Allí sólo se preguntó por la formación docente de grado.

(*) En Brasil no se indagó sobre Universidades.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuando se trata de valorar las diversas dimensiones o aspectos que configuran un programa de perfeccionamiento, los docentes por lo general coinciden en una misma jerarquía (cuadro n° 18). Lo que se privilegia en el momento de la evaluación son “el interés y pertinencia de los temas” y “el nivel profesional de los responsables de los cursos”. Otro tema valorado por una proporción significativa (en especial en Perú y en Brasil) tiene que ver con cuestiones de estrategia pedagógica: es “la participación en experiencias de grupo” (aspecto más frecuentemente valorado entre los docentes de primaria que entre sus colegas de secundaria). El tema de los “incentivos y estímulos” que, según algunos, son altamente valorados por los docentes cuando deciden hacer cursos de formación en el trabajo, es tomado en cuenta por proporciones variables de maestros (casi un cuarto en la Argentina y Uruguay, más de un tercio en Brasil y menos de un quinto en Perú), pero todo indica que no es el aspecto más apreciado cuando se evalúa una oferta de formación.

Cuadro n° 18. Aspectos más valorados sobre un programa de perfeccionamiento docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El interés y la pertinencia de los temas	70,4	57,2	63,3	71,7
La calidad de los materiales	22,6	29,9	25,7	21,8
El tiempo de aprendizaje	17,1	23,5	33,0	24,8
La interacción con los coordinadores del curso	21,3	15,1	16,1	21,9
La participación en experiencias de grupo	39,3	49,9	57,9	37,1
La puesta en común con los colegas	24,8	20,4	12,7	30,4
El nivel profesional de los responsables de los cursos	73,1	57,9	67,0	68,7
Los incentivos y estímulos que se ofrecen	25,2	35,1	17,3	22,1
Ns/Nc	0,7	1,0	0,6	1,6

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

A excepción de la Argentina, el tema de los estímulos es más valorado por los docentes del sector público que por los del sector privado y en general, salvo en Brasil, son más apreciados por los hombres que por las mujeres. Finalmente, en los tres países se observa una relación entre la percepción de pobreza y la valoración de los incentivos y estímulos que se ofrecen en los programas de perfeccionamiento docente (cuadro n° 19). En efecto, los estímulos más frecuentes remiten de un modo indirecto a una serie de ventajas materiales que muchas veces tienen consecuencias mediatas en el monto de los salarios percibidos. Por eso resulta normal que los más pobres valoren con mayor frecuencia “los incentivos y estímulos” que muchas veces acompañan a los programas de perfeccionamiento en servicio.

Cuadro n° 19. Grado de valoración de los incentivos y estímulos de un programa de perfeccionamiento docente, según percepción de la pobreza* (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú
Soy pobre	32,6	38,0	20,0
No soy pobre	22,0	33,1	15,1
No sabe	32,3	40,5	14,3

Nota: en Uruguay no se aplicó la pregunta sobre “percepción de pobreza”.

* Las columnas no suman 100 dado que se trata de una pregunta con respuesta de opción múltiple.

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

A los docentes se les puede ofrecer diversos incentivos para favorecer su participación en programas de formación permanente. El cuadro n° 20 muestra cómo se distribuyen sus preferencias en relación con esta cuestión. El estímulo más apreciado es el vinculado al salario. Si la capacitación es una inversión, no debería llamar la atención que quien la realiza espere un beneficio proporcional al esfuerzo realizado. Pero, además del salario, existen otros estímulos que también deben ser tenidos en cuenta en la medida en que son valorados por proporciones importantes de docentes. El segundo en orden de preferencia tiene que ver con “el puntaje en la carrera docente”; este estímulo está fuertemente relacionado con el salario y el progreso en la carrera profesional. Muchas veces el acceso a los puestos de trabajo más apreciados (no sólo en términos salariales sino también por las condiciones de trabajo) requiere de calificaciones expresadas numéricamente (el “puntaje”). Por lo tanto, incrementar este capital profesional constituye un incentivo privilegiado para participar en experiencias de capacitación. En cambio, los diplomas y certificaciones formales, al no tener necesariamente un impacto directo sobre salarios y condiciones de trabajo, no constituyen incentivos “interesantes” para la mayoría de los docentes. A su vez, el “uso del tiempo de trabajo” para realizar la capacitación sí es un estímulo valorado por prácticamente la mitad de los docentes en los cuatro países.

Cuadro n° 20. Estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Estímulos salariales	65,6	74,0	60,9	75,1
Uso del tiempo de trabajo para la capacitación	48,2	42,0	47,8	53,8
Diplomas y certificaciones formales	9,5	9,8	26,5	17,1
Puntaje en la carrera docente y de gestión	58,5	57,1	54,3	42,2
Otro	9,3	7,8	4,6	8,8
Ns/Nc	2,1	1,4	0,9	2,9

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

El peso de los estímulos materiales directos (salario) tiende a ser más fuerte entre los maestros de primaria, en especial en Uruguay, donde los profesores del secundario valoran particularmente el puntaje en rela-

ción con sus pares del nivel primario (cuadro n° 21). La valoración de estos estímulos materiales (directos, como el salario; o indirectos, como el puntaje) varía según los sectores donde se desempeñan los docentes. En la Argentina la valoración del estímulo salarial es proporcionalmente más alta entre los del sector privado, mientras que con el puntaje sucede lo contrario: en todos los países éste es más valorado entre los del sector público (cuadro n° 22). Cabe señalar que esta preferencia se explica porque el acceso al trabajo en los establecimientos administrados por el Estado está rigurosamente regulado por un sistema de valoración cuantitativa de antecedentes y competencias profesionales.

Cuadro n° 21. Estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento, según nivel de enseñanza (respuesta de opción múltiple) (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Estímulos salariales	66,8	64,2	75,1	71,9	61,0	60,7	83,2	69,0
Uso del tiempo de trabajo para la capacitación	46,6	50,1	41,9	42,0	46,0	50,2	59,6	49,4
Diplomas y certificaciones formales	8,7	10,5	9,5	10,3	29,2	23,0	16,2	17,8
Puntaje en la carrera docente y de gestión	59,7	57,1	56,2	58,8	53,3	55,5	31,3	50,5
Otro	9,0	9,6	7,6	8,3	4,4	4,9	7,6	9,7

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 22. Acuerdo con que el puntaje en la carrera docente y de gestión es un estímulo eficaz para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento, según tipo de establecimiento en el que se desempeña el docente* (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Público	60,8	57,9	56,0	43,4
Privado	51,6	53,8	50,3	38,9

* Las columnas no suman 100% dado que se trata de una pregunta con respuesta de opción múltiple.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En cuanto a los temas o contenidos de la capacitación, los docentes expresan distintas preferencias en cada país, aunque se observan ciertas pautas comunes.

En la Argentina, los cuatro temas más valorados remiten a dimensiones relevantes y centrales en su identidad profesional, en orden de prioridad: la capacitación en cuestiones de “estrategias, métodos y didácticas”, la formación en “relaciones sociales y humanas”, la capacitación en contenidos de la enseñanza” y la capacitación en psicología y cultura de los alumnos (cuadro nº 23). En síntesis, lo que más demandan en términos de formación continua se relaciona con problemas centrales de la pedagogía (contenido y métodos) y con un aspecto fundamental de su práctica: las relaciones sociales en el aula y en la institución (con alumnos, docentes, autoridades, familias, etcétera).

Cuadro nº 23. Temas de capacitación docente según media de importancia asignada (escala de 1 a 10) (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Nuevas tecnologías de la información	7,51	7,93	7,17	7,65
Teoría, filosofía y ética	6,53	7,32	6,25	6,90
Contenidos de la enseñanza	7,96	7,65	7,20	8,12
Estrategias, métodos y didácticas	8,62	7,79	8,29	8,90
Psicología y cultura de los alumnos	7,75	8,07	7,37	8,33
Relaciones sociales y humanas	8,00	8,38	7,72	8,35
Contexto político, económico y social	6,59	7,38	6,33	7,13
Política y legislación educativa	6,28	6,99	6,17	6,50
Dirección y gestión institucional	6,58	7,63	6,83	6,63
Temas de cultura general	6,50	7,93	6,45	7,14
Lenguas vernáculas (*)	no corresp.	no corresp.	5,54	no corresp.

(*) Nota: sólo en Perú se indagó sobre las lenguas vernáculas como tema de capacitación.

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

La demanda de los docentes uruguayos y peruanos tiene una estructura análoga a la de sus colegas argentinos. En Brasil, además del interés por los temas pedagógicos y relacionales los docentes priorizan la capacitación en “nuevas tecnologías de la información” y en “temas de cultura general”.

En síntesis, la demanda temática de capacitación que expresan los docentes se concentra en cuestiones relacionadas con su tarea de enseñanza: los contenidos, los métodos y el manejo de las relaciones sociales. En este contexto, también existe una demanda de capacitación relativamente marcada en “nuevas tecnologías de la información”. Menos interesantes resultan los temas de “política y legislación educativa” (un contenido clásico de la oferta de capacitación tradicional) y la capacitación en “teoría”, “filosofía y ética”, y en “temas de cultura general” (valorada especialmente en Brasil).

Con respecto a estas demandas y preferencias es preciso tener en cuenta que ellas no deben tomarse como un factor determinante de los programas de formación, ya que no siempre los agentes sociales tienen una clara conciencia de sus “necesidades de conocimiento”. Una oferta adecuada debe atender también tanto a los objetivos de las políticas o programas específicos de innovación como al resultado de los diagnósticos objetivos y “externos” acerca del desempeño real de los docentes. En síntesis, la “demanda de formación” que expresan los agentes sociales es sólo un elemento, importante pero no exclusivo, a tener en cuenta para diseñar e implementar programas de capacitación. De cualquier manera, cuando las circunstancias aconsejan el desarrollo de determinados saberes o competencias en los docentes y la mayoría de éstos no percibe esta necesidad, la política de formación debe prever instancias adecuadas de motivación y movilización del interés profesional, ya que este factor “subjetivo” es una condición ineludible del éxito de cualquier proceso de aprendizaje. A modo de ejemplo, si la conducción del sistema educativo (a partir de diagnósticos y evidencias objetivas, y en función de programas específicos de innovación) considera que es necesaria la actualización en temas relacionados con las profundas transformaciones en las estructuras y los procesos económicos, sociales y culturales de la sociedad y sus impactos en la formación de las nuevas generaciones, deberá tener en cuenta que éste no es un tema percibido como “muy interesante” por la mayoría de los docentes. Por lo tanto, si se quieren alcanzar ciertos objetivos en ese campo es aconsejable que un programa con ese contenido esté acompañado por una serie de actividades de sensibilización y motivación.

5. Dimensiones del trabajo docente

La formación profesional de los docentes sigue su curso una vez que se incorporan al mercado de trabajo. En verdad, ésta no se inició en las instituciones de formación, pues la docencia se comienza a “aprender” cuando se experimenta la condición de alumno, es decir, desde la primera escolarización. La construcción del oficio docente se sigue desarrollando en el trabajo. Corresponde preguntarse, pues, acerca de las modalidades de inserción, la forma jurídica que reviste la vinculación al trabajo, su carácter exclusivo o no, el número de establecimientos en el que se desempeña la actividad, las principales dificultades que se perciben en el trabajo, las aspiraciones laborales futuras y otras dimensiones que estructuran la experiencia laboral.

5.1. La situación de revista

En todos los países la mayoría de los docentes son titulares de los cargos que ocupan y, por lo tanto, gozan de un estatuto legal que les garantiza estabilidad en el empleo. En la Argentina y Brasil ésta es la condición típica de casi el 70% y en Uruguay y Perú alcanza a casi el 60% de los docentes. El resto trabaja en condiciones más frágiles y su relación con el sistema adquiere diversas formas contractuales (son “interinos”, “suplentes” o “contratados”) (cuadro n° 24).

Cuadro n° 24. Situación de revista (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Titular (*)	69,8	67,3	59,6	58,3
Interino	13,1	no corresp.	no corresp.	32,8
Suplente	14,9	no corresp.	no corresp.	8,7
Contratado (**)	1,5	30,7	40,4	no corresp.
Provisional	0,1	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Ns/Nc	0,6	2,1	-	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Esta categoría incluye, para el caso de Brasil, los titulares concursados y sin concurso.

Esta categoría incluye, para el caso de Brasil, los docentes con contrato temporario y con contrato regido por la CLT.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

A excepción de la Argentina, en todos los países los maestros de primaria están más titularizados que sus colegas de la enseñanza media. Esta diferencia es particularmente notoria en Uruguay.

La forma de la vinculación laboral es diferente según la administración pública o privada del establecimiento escolar. En la Argentina y Uruguay la condición de titular es más frecuente entre los docentes del sector privado; en cambio, en Brasil y Perú sucede lo contrario, pues la mayoría de los docentes privados tienen una vinculación laboral que adopta la forma del contrato (forma característica de la relación laboral en el ámbito del sector privado). Por último, no debe sorprender que, en todos los países, la condición de docente titular es más frecuente en los grupos de mayor edad y antigüedad en el trabajo. Esto último estaría indicando que la estabilidad en el trabajo no es una condición de partida sino una situación que se conquista con el tiempo. Los datos también indican que en la Argentina, Brasil y Uruguay la mayoría de los docentes inicia su trayectoria laboral como “suplentes”. Esta condición dura en promedio casi cinco años en la Argentina, cuatro en Brasil y poco más de tres en Perú.

5.2. El acceso al primer trabajo

El tiempo transcurrido entre la obtención del título y la incorporación al trabajo es un indicador interesante del grado de dificultad de la inserción en el mercado de trabajo. Por lo general, los docentes acceden al trabajo en tiempos relativamente cortos y, en realidad, en todos los países proporciones significativas acceden al trabajo antes de culminar su formación docente. Éste es el caso de más de la mitad de los brasileños (cuadro n° 25), entre los que sólo una parte muy pequeña tarda más de dos años en conseguir trabajo. En todos los casos la mayoría absoluta de docentes se incorpora antes de obtener el título o bien durante los seis primeros meses de recibido. El récord en materia de inserción laboral lo tienen los profesores de nivel medio del Uruguay ya que el 60,4% de ellos comienza a trabajar antes de culminar sus estudios.

Cuadro n° 25. Tiempo transcurrido desde que se recibió hasta que consiguió trabajo (sólo para quienes poseen título docente) (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Antes de recibirme	22,7	52,2	40,4	36,9
Menos de seis meses	35,9	19,7	29,3	42,9
De seis meses a un año	13,2	7,9	13,5	10,2
De uno a dos años	9,5	7,1	8,8	4,9
Más de dos años	17,1	10,0	6,9	4,2
Ns/Nc	1,5	3,1	1,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Si se mira el tiempo relativo que lleva conseguir el primer puesto de trabajo por franjas de edad, se observa que esta tendencia se acentúa durante los últimos años ya que, justamente, son los más jóvenes quienes experimentan los tiempos más cortos de inserción. Este fenómeno que no está presente en igual medida en otras ocupaciones o profesiones que exigen título para su ejercicio, seguramente se relaciona con una característica particular del sistema educativo. En efecto, éste es un sistema que muestra una tendencia a la expansión como resultado de la escolarización creciente de la población (escolarización cada vez más temprana y prolongación de la escolarización en la franja de la adolescencia y la juventud), que obedece a una serie de fenómenos sociales de diversa índole (urbanización, centralidad creciente del conocimiento en el trabajo moderno, etcétera).

En cuanto al tipo de establecimiento (público o privado) donde inician su carrera laboral se observa que, por lo general, salvo en el caso de Uruguay, la mayoría de los docentes del sector privado lo hicieron en instituciones privadas (cuadro n° 26). Pero en todos los casos se presentan importantes proporciones de docentes que aun cuando se desempeñan en ese sector se iniciaron en escuelas de tipo público. Como era de esperar, la absoluta mayoría de los docentes del sector público iniciaron su experiencia laboral en establecimientos del mismo carácter. Si se analiza el inicio de la carrera docente por grupos de edad, se observa que el porcentaje de aquellos que comienzan su carrera en instituciones privadas tiende a ser más elevado entre los docentes menores de 30 años.

Cuadro n° 26. Tipo de establecimiento donde el docente inició su carrera, según tipo de establecimiento educativo en el que ejerce (en porcentajes)

Tipo de institución donde se formaron institución donde trabajan	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Público	85,1	36,2	78,1	32,9	87,3	42,3	90,3	57,0
Privado	14,1	62,6	20,3	63,8	12,2	57,4	7,6	37,0
Otra (comunitaria, de ONG o de movimientos sociales) (*)	no corresp.	no corresp.	1,1	3,1	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Ns/Nc	0,8	1,2	0,5	0,2	0,5	0,2	1,6	5,5
No corresponde (**)	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Esta opción de respuesta se incluyó únicamente en el cuestionario de Brasil.

(**) En la base de datos de Uruguay existe un reducido grupo de casos que respondieron más de una opción. Estos casos se incluyeron en la categoría "no corresponde".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por último, el nivel socioeconómico de los docentes se asocia con el tipo de inserción laboral. Los datos del cuadro n° 27 muestran que en todos los países los ubicados en el quintil de ingresos más elevado tienen más probabilidades de haberse iniciado en instituciones privadas.

Cuadro n° 27. Tipo de establecimiento donde el docente inició su carrera, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Público	79,8	71,3	68,8	76,4	72,7	64,0	76,3	25,5	16,7	88,1	82,4	75,3
Privado	19,4	27,8	30,3	21,1	25,0	34,9	23,2	74,5	83,3	8,6	15,2	21,2
Otra (comunitaria, de ONG o de movimientos sociales) (*)	no corresp.	no corresp.	no corresp.	2,3	1,7	0,8	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Ns/Nc	0,8	0,9	0,9	0,2	0,6	0,3	0,5	-	-	2,4	2,2	3,3
No corresponde (**)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	0,3	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Esta opción de respuesta se incluyó únicamente en el cuestionario de Brasil.

(**) En la base de datos de Uruguay existe un reducido grupo de casos que respondió más de una opción. Estos casos se incluyeron en la categoría "no corresponde".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

5.3. Contexto socioeconómico dominante del primer empleo

El cuadro N° 28 refleja el nivel socioeconómico predominante en la escuela donde el docente inició su carrera laboral. Para interpretar los datos, es preciso tener presente que en los cuatro países considerados el porcentaje de la población que vive por debajo de la línea de la pobreza es extremadamente alto (por lo general, por encima de un tercio del total de la población) y, dada la estructura demográfica, es aún mayor entre las nuevas generaciones de niños, adolescentes y jóvenes. Por eso no debe llamar la atención que muchos comiencen su experiencia laboral trabajando con los más pobres. Este hecho es particularmente notorio entre los docentes de primaria ya que “los pobres”, en general, tienen menos oportunidades de cursar estudios en el nivel medio.

Cuadro n° 28. Nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela donde el docente inició su carrera (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Bajo	30,3	58,2	51,6	41,9
Medio	65,0	36,3	44,0	53,1
Alto	3,9	4,3	4,3	4,9
Ns/Nc	0,9	1,1	0,1	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Esta modalidad de acceso al trabajo no es inevitable, ya que podría pensarse en otra política de asignación de recursos humanos que privilegiara la experiencia y el desarrollo de competencias prácticas para desempeñarse en los contextos de mayor dificultad. Sin embargo, en Brasil, casi el 60% (y en Perú más de la mitad) inició su carrera profesional en estos ámbitos, donde por lo general hay que resolver problemas pedagógicos de cierta complejidad y especificidad. Es de suponer que un adecuado desempeño en estos contextos supone la movilización de saberes y competencias que necesariamente se adquieren a través de la experiencia y la formación especializada (condiciones difíciles de encontrar en docentes jóvenes y recién titulados).

Esta tendencia a iniciar la carrera profesional “por lo más difícil” (y, por lo general, sin ningún tipo de acompañamiento o apoyo especial) no contribuye al logro de objetivos de equidad en materia de oportunidades de aprendizaje y tampoco constituye un comienzo “lógico” en la carrera profesional. Este fenómeno pareciera reforzarse durante los últimos años, pues los datos muestran que el comienzo de la enseñanza en los contextos sociales más difíciles (salvo en Perú) tiende a acentuarse entre los docentes más jóvenes (menores de 30 años).

5.4. Número de establecimientos en que trabajan

En todos los países la mayoría de los docentes trabaja en un solo establecimiento educativo. Este dato puede considerarse un hecho positivo en términos de profesionalización e identificación con las instituciones donde prestan servicios. Sin embargo, es preciso reconocer que son numerosos los docentes que trabajan en uno, dos e incluso más instituciones. Este esquema de trabajo fragmentado es particularmente frecuente en Uruguay (cuadro n° 29). Quienes tienen más probabilidad de dividir su tiempo de trabajo en varios establecimientos son los profesores de enseñanza media (cuadro n° 30): más de la mitad trabaja en más de un establecimiento, y proporciones importantes incluso lo hacen en tres o más. En estos casos es obvio que este compromiso dividido atenta contra la conformación de una identidad fuerte con las instituciones donde se desempeñan. Otro efecto probable de este esquema fragmentado de trabajo es la concentración de la actividad en el dictado de la clase, con lo cual se vuelven poco probables otros compromisos tales como la coordinación de actividades con colegas, la participación en proyectos institucionales o de articulación con la comunidad y la atención personalizada a los alumnos (tutorías, apoyo pedagógico individualizado, orientación, etcétera).

Cuadro n° 29. Cantidad de establecimientos en los que trabaja el docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sólo en 1 establecimiento	68,6	57,2	87,4	44,7
En 2	21,1	31,5	10,5	35,2
En 3	5,8	6,2	1,4	13,7
En 4 o más	2,8	2,9	0,7	6,5
Ns/Nc	1,7	2,3	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 30. Cantidad de establecimientos en los que trabaja el docente, según tipo de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Sólo en 1 establecimiento	82,9	51,0	63,8	45,1	92,0	81,6	67,6	27,2
En 2	13,5	30,4	28,5	37,0	6,6	15,5	30,3	38,9
En 3	1,2	11,5	3,8	10,4	0,8	2,1	1,3	23,1
En 4 o más	0,5	5,7	1,1	6,1	0,6	0,8	0,8	10,8
Ns/Nc	1,9	1,5	2,8	1,4	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El tiempo de trabajo dividido en varios establecimientos parece ser un modelo que se asocia a determinadas condiciones de los docentes. En efecto, este esquema pareciera formar parte de una estrategia “obligada” para garantizar un ingreso básico digno. Los datos del cuadro n° 31 muestran que en los cuatro países, la probabilidad de estar situado en los niveles de ingresos más pobres es más alta entre los docentes que trabajan en un solo establecimiento y en Uruguay esta asociación es marcadamente fuerte.

Cuadro n° 31. Cantidad de establecimientos en los que trabaja el docente, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Sólo en 1 establecimiento	79,9	70,1	61,0	71,8	57,9	50,7	87,8	81,8	83,3	59,0	42,1	34,6
En 2	14,1	20,8	25,5	22,4	31,5	35,3	10,2	16,4	8,3	27,7	38,2	35,3
En 3	2,7	5,5	7,1	3,3	6,4	7,2	1,3	1,8	8,3	10,0	14,1	17,6
En 4 o más	0,5	2,3	4,9	0,7	2,4	4,3	0,7	-	-	3,4	5,6	12,4
Ns/Nc	2,8	1,3	1,5	1,9	1,8	2,5	-	-	-	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IYPE-UNESCO, Buenos Aires.

Otra asociación que parece reforzar la tendencia anterior es la que se presenta entre el trabajo fragmentado en diversos establecimientos y la importancia que tiene el ingreso docente en relación con el total de los ingresos disponibles en su hogar de pertenencia. En este sentido, aquellos que consideran su salario docente como “muy importante” en relación con los ingresos totales de su hogar son quienes tienen altas probabilidades de trabajar en más de una institución educativa (cuadro n° 32).

Cuadro n° 32. Cantidad de establecimientos en los que trabaja el docente, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	Poco importante	Importancia media	Muy importante	Poco importante	Importancia media	Muy importante	Poco importante	Importancia media	Muy importante
Sólo en un establecimiento	78,0	67,3	62,0	64,0	55,0	54,0	55,9	39,4	41,1
En 2	14,4	23,4	25,2	28,3	32,9	33,6	29,9	38,5	35,2
En 3	4,2	6,0	7,1	4,3	7,1	6,9	9,6	14,9	16,1
En 4 o más	1,6	2,2	4,8	1,7	3,1	3,5	4,5	7,2	7,5
Ns/Nc	1,7	1,1	0,9	1,8	1,9	2,0	-	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: Perú no presenta datos válidos para la variable “peso del ingreso docente sobre el ingreso total del hogar”.

Fuente: IYPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por último, en todos los países, quienes tienen más probabilidades de desempeñarse en más de una institución son los docentes de edades avanzadas y que, por lo tanto, tienen más trayectoria y experiencia laboral.

6. Situaciones percibidas como problemáticas

El cuestionario aplicado solicita a los encuestados que califiquen o no como problemáticas una serie de situaciones relacionadas con su trabajo como docente. Las mismas pueden clasificarse de la siguiente manera:

- Situaciones estrictamente relacionadas con el oficio de enseñar (“dominio de los nuevos contenidos”, “evaluar”, “organizar el trabajo en clase”, “formas de planificar”).
- Situaciones “relacionales” (con los padres, con los alumnos, con los colegas, los directivos, etcétera).
- Por último, situaciones relacionadas con las condiciones y contexto de trabajo (tiempo y apoyos disponibles, definición de objetivos claros, etcétera).

6.1. Problemas relacionados con las condiciones y con el contexto de trabajo

Las situaciones problemáticas más frecuentes se refieren al tercer conjunto de situaciones. El ejemplo típico es el del tiempo disponible para llevar a cabo las tareas, en general, y las relacionadas con la evaluación, en particular (cuadro n° 33). Proporciones significativas de docentes (que son la mayoría absoluta en Uruguay y en la Argentina) expresan una cierta insatisfacción con la disponibilidad de apoyo en el ámbito del asesoramiento y de la supervisión. Es probable que esta situación se relacione con otra del mismo tipo; en efecto, muchos docentes denuncian la “falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer” como una situación que dificulta su trabajo en las instituciones. En ambos casos, se trata de condiciones que deben ser procuradas por las autoridades políticas y administrativas del sistema educativo.

Cuadro n° 33. Situaciones percibidas como problemáticas, relacionadas con las condiciones y contexto de trabajo (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El tiempo disponible para corregir evaluaciones, cuadernos, trabajos	66,1	65,0	42,7	79,3
El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas	55,7	53,2	41,8	67,7
La disponibilidad en el ámbito de asesoramiento y supervisión	51,0	16,6	47,6	69,3
La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer	52,4	39,5	41,0	61,2

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

En este contexto, un segundo conjunto de situaciones problemáticas tiene que ver con las relaciones sociales en las instituciones, en especial con los alumnos y con los padres. En cambio, sólo una minoría de docentes señala las interacciones con sus colegas o con los directivos como una dificultad en su trabajo (cuadro n° 34).

Cuadro n° 34. Situaciones percibidas como problemáticas, vinculadas a las relaciones humanas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El trabajo con los colegas	7,7	7,2	14,0	19,0
La relación con los directivos	7,3	6,0	13,7	24,3
Las características sociales de los alumnos	49,1	50,2	55,3	70,4
La relación con los padres	27,7	43,6	33,0	54,3
Manejar la disciplina en clase	31,5	53,3	21,6	66,9

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

Las características sociales de los alumnos son percibidas como un problema por más de la mitad de los docentes de los cuatro países. En Uruguay casi dos tercios de los docentes comparte esta opinión. ¿Cómo interpretar esta opinión tan generalizada en todos los países incluidos en este estudio? Aunque la expresión “características sociales de los alumnos” es muy genérica y ambigua, lo más probable es que los docentes consideren que se trata de un problema cuando se asocian con condiciones de vida que no favorecen la tarea de enseñanza-apren-

dizaje. Los factores que aparecen asociados a esta opinión pueden ayudar a interpretar el sentido que se les asigna. En efecto, en los cuatro países “las características sociales de los alumnos” es un problema más frecuentemente señalado por los docentes del sector público que por los del sector privado. Lo mismo pasa con el nivel socioeconómico de los docentes: los que pertenecen al quintil de ingreso más bajo son mucho más sensibles a este problema que sus colegas mejor ubicados en la estructura de distribución de la riqueza. Por último, y esto es particularmente significativo, la propensión a calificar como situación problemática “las características sociales de los alumnos” es mucho más pronunciada entre aquellos docentes que trabajan en establecimientos frecuentados mayoritariamente por alumnos de nivel socioeconómico bajo (cuadro n° 35).

Cuadro n° 35. Percepción de las características sociales de los alumnos como situación problemática, según tipo de establecimiento, distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar y nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela en la que se desempeña (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Tipo de establecimiento	Público	55,3	54,2	59,8	74,2
	Privado	30,5	32,0	44,9	59,3
Distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar	Hasta 2° quintil	59,4	57,0	57,3	74,9
	3° y 4° quintil	49,1	51,9	30,0	72,0
	5° quintil	44,2	46,1	8,3	61,4
Nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela	Bajo	60,1	54,4	60,8	79,9
	Medio	38,5	40,1	50,3	62,1
	Alto	25,0	26,1	34,5	56,3

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Una dimensión importante de la relación de los docentes con sus alumnos es el tema del mantenimiento del orden y la disciplina, que fue señalado como un problema por la mayoría absoluta de los docentes uruguayos y brasileños, por un tercio de los docentes argentinos y por un quinto de los peruanos. La producción del orden en la clase y en la institución escolar forma parte del trabajo del docente y constituye una condición necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Contra lo que se podría esperar, los maes-

tros de primaria y los docentes de secundaria comparten la misma apreciación. No pasa lo mismo cuando se toman en cuenta otras características distintivas de los docentes; así, el cuadro n° 36 muestra que la disciplina es particularmente percibida como problema por los docentes que trabajan en establecimientos públicos (a excepción de Perú) y que atienden alumnos de nivel socioeconómico bajo.

Cuadro n° 36. Percepción del manejo de la disciplina en clase como situación problemática, según tipo de establecimiento y nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela en la que se desempeña (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Tipo de establecimiento	Público	33,9	54,7	22,1	69,3
	Privado	24,1	47,0	20,1	60,0
Nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela	Bajo	34,2	54,9	22,8	72,5
	Medio	27,9	51,3	20,2	62,7
	Alto	28,3	40,7	16,2	57,8

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

6.2. Situaciones relacionadas con la enseñanza

Lo primero que muestran las cifras es que las cuestiones relacionadas directamente con lo que define a su oficio son las que menos se consideran como problemáticas. En efecto, el cuadro n° 37 muestra que en este caso el aspecto más problemático lo constituyen las actividades de evaluación y “las formas de planificar”. Sólo una minoría de docentes (significativa en Uruguay) tiene dificultades con “los nuevos contenidos” a enseñar.

Cuadro n° 37. Situaciones relacionadas con la enseñanza, percibidas como problemáticas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El dominio de los nuevos contenidos	9,9	8,3	17,2	43,1
Formas de planificar (*)	19,4	25,9	31,5	40,2
Evaluar	20,2	35,9	16,1	47,9

(*) Nota: en el cuestionario de Perú se agrega: “... y el tiempo de preparación de clases”.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

7. La docencia y otros empleos remunerados

La mayoría de los docentes de los tres países estudiados tiene a la enseñanza como única actividad laboral remunerada (cuadro n° 38) y sólo una minoría de ellos realiza otras actividades profesionales por las que percibe un ingreso. Estos datos indican que quienes ejercen esta actividad lo hacen en forma exclusiva, lo cual es un aspecto positivo desde el punto de vista de la profesionalización.

Cuadro n° 38. Docentes que poseen otra actividad remunerada (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Tiene otra actividad remunerada	12,7	13,8	15,1	17,3
No tiene otra actividad remunerada	87,1	85,1	84,9	82,4
Ns/Nc	0,2	1,1	-	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

Según Max Weber, uno de los padres fundadores de las ciencias sociales modernas, una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico, b) autonomía en el ejercicio de la actividad, y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido afirmaba que un profesional vive de y para su profesión. Con esto quería decir que el profesional tiene una vocación, es decir, una fuerte orientación afectiva, característica que se subsume en el clásico concepto de "vocación"; pero al mismo tiempo, el profesional vive de su profesión, es decir, que de ella obtiene los recursos necesarios para su subsistencia individual y social.

8. Los proyectos laborales futuros de los docentes

Por último, toda política de reforma de las condiciones de trabajo de los docentes debe elaborarse teniendo en cuenta sus proyectos la-

borales futuros. Es obvio que una determinada estructura de incentivos va a inducir un determinado sistema de aspiraciones laborales.

Las evidencias empíricas disponibles en los cuatro países estudiados muestran resultados complejos y en cierta medida preocupantes (cuadro n° 39). En primer lugar, llama la atención que, salvo en Uruguay, sólo menos de la mitad tiene previsto permanecer en su puesto actual “durante los próximos años”. En Perú prácticamente sólo uno de cada cinco docentes tiene previsto seguir trabajando como docente en el aula; el resto de las preferencias se distribuye en su absoluta mayoría alrededor de actividades profesionales en el interior del sistema educativo, pero en tareas fuera del aula, es decir, en actividades no docentes en sentido estricto.

Hay dos actividades que concentran el grueso de los deseos de cambio que manifiestan: ocupar cargos de dirección y gestión, y realizar otras tareas profesionales en el ámbito educativo, tales como producir textos, planificar la actividad pedagógica, llevar a cabo proyectos con colegas, etc. Todo da la impresión de que, dada la estructura objetiva de oportunidades de ascenso que provee la carrera docente actual, un profesional de la educación que quiere mejorar su situación profesional está obligado a dejar de realizar su trabajo en el aula. Es obvio que el sistema no provee ocasiones (puestos de supervisión, dirección, gestión, planificación, etc.) de ascenso en cantidad suficiente como para responder a la demanda expresada por los docentes de aula. Por otra parte, las oportunidades de trabajo técnico (producción de textos, asesoría en la ejecución de políticas, etc.), tanto en la administración del sistema como en el sector privado, son todavía muy escasas y de ninguna manera alcanzan para satisfacer las expectativas manifestadas. Para resolver esta contradicción es preciso diseñar una carrera docente que ofrezca oportunidades de ascenso y mejoramiento profesional, sin obligar a renunciar al ejercicio de la actividad en el aula. Éste es un tema que es preciso incorporar en la agenda de reforma de las carreras docentes en la mayoría de los países latinoamericanos.

Por último, las respuestas indican que son una minoría (en todos los casos inferior al 10%) aquellos docentes que aspiran a desempeñar en el futuro otras actividades ajenas a la educación, lo cual está indicando que la absoluta mayoría tiene una fuerte orientación vocacional y un interés explícito en su trabajo en el interior del ámbito educativo.

Cuadro n° 39. Aspiraciones laborales y profesionales para los próximos años (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Seguir en su puesto actual	42,5	46,7	20,9	52,4
Ocupar cargos de dirección y gestión	20,5	6,6	25,3	10,2
Hacer lo mismo que ahora, pero en otra institución	3,1	5,9	9,3	7,9
Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo	21,0	23,3	33,2	16,3
Dedicarse a otra ocupación	6,0	9,6	7,8	3,2
Aspirar a un cargo de inspección (*)	no corresp.	no corresp.	no corresp.	2,6
Jubilarse (**)	no corresp.	no corresp.	1,8	3,9
Ns/Nc	6,9	7,8	1,9	3,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Esta opción de respuesta se incluyó únicamente en el cuestionario de Uruguay.

(**) En los cuestionarios de la Argentina y Brasil no se preguntó sobre la aspiración a jubilarse.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

A modo de síntesis, puede decirse que prácticamente todos los docentes de los países estudiados realiza esta actividad en forma exclusiva y aspiran a seguir trabajando en el sistema educativo en el futuro mediato. Pero lo que resulta problemático es la estructura de oportunidades que ofrece el sistema para satisfacer las expectativas de movilidad laboral.

9. La evaluación del trabajo docente

La evaluación es una dimensión constitutiva de esta actividad. Pero el docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional" sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc.) como por el sistema educativo en cuanto tal (instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). Su evaluación tiende a instalarse en las agendas de políticas educativas de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicancias laborales de esta práctica, éste es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos.

El propio sentido común indica que no es fácil “evaluar al evaluador”. En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación, que determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y, por lo tanto, contribuye a definir el salario, la carrera, etcétera.

Una clara mayoría de la Argentina y Perú se manifiesta disconforme con los mecanismos vigentes de evaluación de su trabajo (cuadro n° 40). Esta posición crítica es también mayoritaria en Uruguay, aunque es en este país donde las posiciones parecieran estar más equilibradas. En la Argentina el desacuerdo es mayor entre los del sector público, los de clase media alta y alta, los profesores de media varones y los que son jefes de hogar.

Cuadro n° 40. Grado de acuerdo con los mecanismos actuales de evaluación docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil (*)	Perú	Uruguay
Sí	42,8	25,2	16,8	42,8
No	47,1	39,4	75,1	47,1
Ns/Nc	10,0	35,4	8,1	10,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) En Brasil se incluye en la categoría Ns/Nc a aquellos que respondieron que en su escuela no se realizan evaluaciones de desempeño.

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuestionario aplicado pidió a los docentes que calificaran el grado de pertinencia de algunos criterios para determinar las escalas salariales. Entre estos criterios se incluyó la “evaluación periódica del desempeño profesional”, además de otros factores clásicos tales como el título de grado, la antigüedad y la zona geográfica de desempeño. Para la Argentina los resultados indican que “la evaluación” es colocada en tercer lugar de importancia, luego de la antigüedad y del título de grado (cuadro n° 41). Este ordenamiento de criterios indica el predominio de una visión tradicional respecto de los factores que determinan el salario docente. Sin embargo, existen algunos factores que están asociados con la probabilidad de valorar más el desempeño. Éstos son: ser profesor de media varón, desem-

peñarse como docente en instituciones privadas y estar ubicado en los estratos sociales medio alto y alto.

Cuadro n° 41. Criterios para determinar las categorías salariales (promedios en una escala del 1 al 10) (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay (**)
Antigüedad docente	8,17	8,43	6,93	8,24
Título académico de grado	8,03	8,72	7,79	8,64
Otros antecedentes académicos	7,52	8,54	6,43	7,22
Evaluación periódica de desempeño personal	7,85	8,12	7,99	8,43
Zona geográfica (*)	7,58	7,26	6,53	no corresp.

(*) En el caso de Brasil, la pregunta respecto del criterio de "zona geográfica" fue formulada como: "Área de difícil acceso".

(**) En el caso de Uruguay, no se indagó sobre la zona geográfica como criterio para determinar las categorías salariales.

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

La evaluación periódica aparece valorada en primer lugar por los docentes de Perú, en segundo lugar por los de Uruguay y en tercer lugar por los argentinos. Sin embargo, puede decirse que en general todos incluyen de alguna manera la evaluación periódica como un criterio importante. El consenso desaparece cuando se trata de valorar los sistemas concretos de medición y valoración de criterios que se emplean en cada uno de los países considerados.

Se preguntó a los docentes cuáles son los agentes más adecuados para llevar a cabo la evaluación de la calidad de su trabajo; las respuestas muestran que no todos gozan del mismo grado de legitimidad. Algunos de ellos son más "tradicionales" que otros. Entre los primeros puede citarse a las autoridades de la institución escolar (supervisores, directores, etc.). Más recientes son las propuestas de incluir a los agentes que conforman la demanda del sistema educativo (alumnos, padres de familia, representantes de la comunidad, etc.) en los sistemas de evaluación docente. El cuadro n° 42) presenta algunos datos acerca de la distribución de las opiniones de los docentes encuestados.

Cuadro n° 42. Personas que deberían participar en la evaluación docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Los colegas docentes más calificados	41,6	20,4	37,9	54,2
Un supervisor o inspector	no corresp.	no corresp.	no corresp.	76,8
Las autoridades de la institución	75,5	69,0	47,7	76,0
Los técnicos y expertos del Ministerio de Educación	29,3	20,7	51,9	no corresp.
Los técnicos y expertos de ministerios provinciales	30,6	22,0	25,8	no corresp.
Los padres de familia y la comunidad escolar	20,4	50,0	33,4	12,6
Los alumnos de los establecimientos	23,2	51,1	19,8	25,6
Otros expertos y especialistas en educación	47,3	20,8	35,2	41,4
La comunidad docente de cada escuela	no corresp.	no corresp.	35,3	no corresp.
Ns/Nc	2,4	2,1	0,7	13,4

Nota: para cada país, cuando no se preguntó por alguna de las categorías, se coloca "no corresponde".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Es evidente que las instancias que gozan de la mayor aceptación son las autoridades de las instituciones (directores y supervisores). El resto de las instancias, salvo excepciones, sólo es reconocido por menos de la mitad. Estos datos están indicando que los docentes se consideran a sí mismos como funcionarios de una organización con una posición bien determinada en una jerarquía organizacional. De esta manera, quienes tienen la autoridad formal son los que tienen la responsabilidad de evaluar la calidad de su trabajo. Agentes con "autoridad" no institucional, como "los colegas más destacados" u "otros expertos y especialistas en educación", gozan de alta aceptación entre los docentes uruguayos y de una significativa minoría de docentes de Brasil y Perú. Por último, sólo en Brasil una proporción significativa de docentes (de hecho, la mitad) acepta que miembros de la comunidad escolar como los alumnos y los padres de familia participen en la evaluación de su trabajo en las instituciones.

Por último, sólo una minoría de docentes otorga una legitimidad a los destinatarios de la educación, sus familias y la comunidad, como para participar en la evaluación de su trabajo, por lo que toda propuesta en este sentido es probable que suscite reacciones críticas de la mayoría del cuerpo docente.

Toda evaluación se traduce en una clasificación y en una diferenciación. Evaluar consiste en establecer un orden, una jerarquía. En este sentido, consiste en algo más complejo que una simple medición. Así, decimos que una escuela que obtiene un promedio elevado de rendimiento en un área del saber es “mejor” que otra que obtiene promedios más bajos, lo cual implica formular juicios de valor. Pero en todos los casos las evaluaciones de alumnos o de docentes tienen como resultado una formalización y objetivación de diferencias (en la calidad y cantidad de aprendizajes desarrollados, en la calidad del trabajo, etc.). En este sentido resulta interesante interrogarse acerca de la legitimidad que tiene esta idea general en el cuerpo docente. Para aproximarnos a ella podemos recurrir al análisis de las respuestas dadas a dos cuestiones conceptualmente asociadas.

La primera tiene que ver con la idea misma de establecer diferencias salariales con el fin de premiar a “los mejores docentes”. La pregunta, a primera vista, puede parecer ingenua, o incluso obvia si fuera planteada a una muestra de profesionales tradicionales, como médicos o abogados. Es probable que la mayoría de estos encuestados hubiera respondido positivamente a la pregunta “¿Usted cree que habría que encontrar los mecanismos adecuados para que los mejores ingenieros ganen más que los demás?”. Sin embargo, esta pregunta no tuvo una respuesta consensuada entre los docentes de los países aquí examinados; por el contrario, en los cuatro casos se manifiesta una cierta polarización de las opiniones acerca de la cuestión, que a primera vista parecía apelar a una respuesta uniforme y de sentido común (cuadro n° 43).

Cuadro n° 43. Acuerdo con encontrar mecanismos para que los mejores maestros ganen más (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sí	44,3	52,7	69,0	39,3
No	39,7	38,9	27,6	45,8
Ns/Nc	16,1	8,4	3,4	14,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

La actitud de los docentes peruanos y brasileños se destaca por el acuerdo mayoritario para “encontrar mecanismos” que permitan establecer una diferenciación salarial según la calidad de los docentes. En Uruguay la mayoría rechaza esa idea y en la Argentina predomina levemente el acuerdo, pero con una fuerte minoría que se resiste a aceptarla. En Perú también es bajo el porcentaje de docentes que no está en condiciones de tomar posición, mientras que esa actitud es más numerosa entre los docentes de la Argentina y Uruguay.

El cuadro n° 44 muestra algunos factores asociados con la probabilidad de manifestar una posición crítica respecto de una propuesta que pretende establecer diferenciaciones y recompensas en función de la calidad del desempeño en el trabajo de los docentes. El desacuerdo es más probable entre los maestros de primaria, los que trabajan en el sector público, las mujeres y los que tienen posiciones y trayectorias sociales más desfavorecidas.

Cuadro n° 44. Factores asociados con la oposición a la propuesta de establecer mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De nivel primario	*	*	*	*
Del sector público	*		*	*
Mujeres		*	*	*
De clase media baja y baja	*			
Que viven en hogares pobres			*	
Con movilidad social descendente	*		*	*
Con movilidad social ascendente		*		
“Facilitadores del aprendizaje”				*
“Transmisores de conocimiento y cultura”			*	

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

Según se verá más adelante, cuando se analicen algunos valores sociales, los docentes tienden a privilegiar el valor de la igualdad por sobre el de la libertad. Esto tiene un significado particular en un contexto histórico social signado por el incremento de las desigualdades en la distribución de bienes y recursos tan estratégicos como la riqueza, los ingresos y el poder.

Pero esta actitud también puede estar asociada con las resistencias que se presentan en proporciones significativas de docentes al establecimiento de diferenciaciones salariales en función de criterios de desempeño del trabajo profesional. Cabe tener en cuenta que el estatuto mismo de este oficio, que se desempeña en contextos institucionales muy estructurados, con una matriz histórica de tipo legal burocrático, no establece las diferenciaciones en las recompensas materiales en función de calidad del desempeño. Al respecto, cabe recordar que en estos contextos todavía tiene cierta vigencia el clásico principio “a igual trabajo igual remuneración” que regía en las ocupaciones asalariadas. Según cierta tradición, lo que se premia es la antigüedad en el oficio; en este sentido, se tiende a considerar que la calidad del trabajo docente depende sobre todo de los aprendizajes que el agente realiza a través de la propia experiencia en el trabajo. Ésta viene a ser la que ofrece las mejores garantías de excelencia en el desempeño de las tareas docentes y, por lo tanto, se constituye en el criterio privilegiado de diferenciación salarial.

10. Satisfacción en el trabajo

Como se vio antes, existen algunos aspectos del trabajo docente que son más problemáticos que otros. A su vez, la satisfacción en el trabajo es una propiedad que puede estar más o menos presente en quienes desempeñan este oficio. La satisfacción es un sentimiento subjetivo, un estado percibido que los docentes pueden expresar mediante una calificación en una escala de uno a diez. La variable “satisfacción en el trabajo” puede analizarse según dos dimensiones básicas. La primera tiene que ver con el contenido mismo de la actividad, es decir, con lo que la define como tal. La segunda, con las diversas dimensiones del contexto en que ésta se lleva a cabo (las características de la institución, la

relación con los padres, etc.) y con las recompensas obtenidas (salario, estatus profesional).

En cuanto al contenido, la gran mayoría de los docentes manifiesta un alto grado de satisfacción, aun cuando se manifiestan algunas diferencias entre los países; en este sentido, los uruguayos son los más satisfechos y los menos son los peruanos (cuadro n° 45). Esto podría sorprender si se tiene en cuenta que los docentes manifiestan que muchas de las situaciones profesionales que deben enfrentar en forma cotidiana para ellos constituyen un problema. Sin embargo, este sentimiento generalizado de satisfacción no debe sorprender ya que es una característica común a la mayoría de las ocupaciones y profesiones. Cuando se interroga a grupos profesionales u ocupacionales sobre su satisfacción en términos generales, es decir, sin especificar aspectos o dimensiones, los resultados que se obtienen son parecidos a los que figuran en el cuadro n° 45. Este fenómeno puede explicarse por una simple razón de autoestima, ya que el trabajo que uno desempeña contribuye fuertemente a la construcción de la propia identidad. En este sentido la docencia no es sólo un trabajo y una fuente de ingresos; el maestro “es maestro” así como el abogado y el plomero “son” abogado y plomero.

Cuadro n° 45. Grado de satisfacción con la actividad docente en sí misma (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Baja (1 a 3 puntos)	0,8	2,1	6,1	1,6
Media (4 a 7 puntos)	9,2	15,1	17,7	6,8
Alta (8 a 10 puntos)	87,2	79,3	76,2	91,0
Ns/Nc	2,8	3,4	-	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La variable “satisfacción” tiene otro comportamiento cuando se desglosan algunos componentes de la actividad. Si uno pregunta por el contexto en el que desempeñan su actividad docente (la institución donde trabaja, las características de los alumnos, etc.), las respuestas son más matizadas y variadas. Así por ejemplo, en el caso de la Argentina y Brasil los porcentajes de satisfacción alta bajan considerablemente (65% y

54%, respectivamente). A su vez, los cuestionarios aplicados en Uruguay y Perú discriminan más de una dimensión de contexto y recompensas laborales. Por ejemplo, mientras que en estos dos países es muy elevado el porcentaje de docentes que manifiesta una satisfacción alta cuando se refiere a los vínculos afectivos con los alumnos o a las relaciones con los padres, adquieren niveles muy bajos en el caso del salario o el “contexto social en el que trabaja” (cuadro nº 46).

Cuadro nº 46. Grado de satisfacción según el contexto en el que ejerce la docencia (en porcentajes)

		Perú	Uruguay
Satisfacción con el salario	Baja (1 a 3 puntos)	37,6	1,6
	Media (4 a 7 puntos)	39,2	17,5
	Alta (8 a 10 puntos)	23,3	80,6
	Ns/Nc	-	0,3
	Total	100,0	100,0
Satisfacción con la relación con los padres	Baja (1 a 3 puntos)	8,5	4,1
	Media (4 a 7 puntos)	43,3	33,6
	Alta (8 a 10 puntos)	48,3	61,0
	Ns/Nc		1,3
	Total	100,0	100,0
Satisfacción con el vínculo afectivo con los alumnos	Baja (1 a 3 puntos)	3,7	1,4
	Media (4 a 7 puntos)	18,8	7,8
	Alta (8 a 10 puntos)	77,5	90,4
	Ns/Nc	-	0,3
	Total	100,0	100,0
Satisfacción con el contexto social en el que trabaja	Baja (1 a 3 puntos)	no corresp.	4,6
	Media (4 a 7 puntos)	no corresp.	35,1
	Alta (8 a 10 puntos)	no corresp.	59,5
	Ns/Nc	no corresp.	0,8
	Total	no corresp.	100,0

Nota: en Perú no se indagó sobre la satisfacción respecto al contexto social donde trabaja el docente.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por último, el cuadro n° 47 presenta datos relacionados con la evolución de la satisfacción en el trabajo a lo largo del tiempo, donde se evalúa el nivel de satisfacción actual de los docentes en relación con el que tenían al iniciar su carrera laboral. Como podrá observarse, la mayoría absoluta afirma que está más satisfecho hoy que cuando empezó a trabajar. Sin embargo, hay proporciones significativas de docentes (más de un tercio en Brasil) que afirman que están menos satisfechos en el presente en relación con el pasado, pues habrían vivido una experiencia decepcionante a lo largo de su carrera profesional. En la Argentina, la caída del grado de satisfacción afecta sobre todo a los profesores del nivel medio. A su vez, en los cuatro países la caída de la satisfacción es un fenómeno que tiende a ser más pronunciado entre los docentes del sector público (cuadro n° 48).

Cuadro n° 47. Grado de satisfacción actual con respecto al inicio de su carrera (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Más satisfecho	59,3	47,4	61,1	70,3
Menos satisfecho	23,8	36,1	18,6	14,5
Igual	14,7	15,1	19,5	14,9
Ns/Nc	2,2	1,5	0,8	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 48. Grado de satisfacción actual con respecto al inicio de su carrera, según tipo de establecimiento educativo (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Más satisfecho	55,8	69,5	44,6	60,0	58,2	67,5	68,7	75,0
Menos satisfecho	26,5	16,0	39,5	20,7	19,9	15,3	15,5	11,7
Igual	15,3	13,2	14,6	17,3	20,9	16,9	15,5	13,2
Ns/Nc	2,5	1,3	1,3	2,0	1,0	0,2	0,2	0,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

A excepción de Uruguay, en el resto de los países los docentes más jóvenes tienden a sentirse más satisfechos en el presente que cuando se iniciaron en la enseñanza. Esto induce a pensar que la decepción viene con el paso de los años y luego de un buen trecho de carrera laboral. Los docentes de más edad tienden a valorar el momento en que iniciaron su actividad profesional; así, entre los que tienen 45 o más años de edad, el porcentaje de los que se sienten menos satisfechos asciende sensiblemente en relación con sus colegas de menos de 30 años. En Brasil, la mayoría relativa de los docentes de más edad manifiesta sentirse menos satisfecho en el presente que en las primeras etapas de su experiencia de trabajo (cuadro n° 49).

Cuadro n° 49. Grado de satisfacción actual con respecto al inicio de su carrera, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Más satisfecho	53,2	61,8	59,3	51,8	47,0	46,6	59,7	78,2	75,0	68,8	71,2	71,7
Menos satisfecho	22,5	23,1	25,3	31,9	36,5	37,2	19,8	5,5	8,3	15,4	14,6	13,4
Igual	21,6	14,2	12,9	14,7	15,1	14,9	19,8	16,4	16,7	15,6	14,1	14,7
Ns/Nc	2,7	1,0	2,5	1,6	1,5	1,3	0,7	-	-	0,2	0,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Parece ser que con la edad y la experiencia laboral suceden dos cosas al mismo tiempo: por un lado, pueden aumentar las expectativas y exigencias laborales, y por el otro, tienden a presentarse mayores dificultades en el trabajo. Estos dos factores asociados pueden estar explicando esta sensación de pérdida e insatisfacción creciente que se observa entre los docentes de edades más avanzadas.

Por último, cabe señalar que los docentes que trabajan con alumnos de nivel socioeconómico bajo tienden a presentar una caída sensiblemente mayor en sus niveles de satisfacción en relación con sus colegas

que trabajan con alumnos de sectores medios y altos (cuadro n° 50). Trabajar en contextos de pobreza presenta una serie de dificultades y desafíos particulares para los docentes, que pueden constituir el fundamento de una caída en los niveles de satisfacción en el trabajo.

Cuadro n° 50. Grado de satisfacción actual con respecto al inicio de su carrera, según nivel socioeconómico de los alumnos de la escuela en la que se desempeña (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Más satisfecho	53,7	64,7	69,8	44,4	54,6	68,9	58,9	59,3	78,3	66,0	74,0	77,9
Menos satisfecho	28,5	19,6	14,0	39,4	28,9	12,9	19,2	21,9	5,7	17,6	12,1	8,7
Igual	15,4	14,0	13,1	14,8	15,0	17,1	21,0	18,0	15,9	16,2	13,6	13,4
Ns/Nc	2,4	1,7	3,2	1,3	1,5	1,1	0,9	0,8	-	0,2	0,3	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

Si la satisfacción con el contenido de su trabajo en todos los países es muy alta, puede afirmarse que el “malestar de los docentes” (que tiene múltiples manifestaciones y no es exclusivo de los países aquí estudiados) se origina básicamente en las condiciones sociales, económicas e institucionales en que desempeñan su tarea.

11. Los salarios docentes

11.1. Posición en la estructura ocupacional

En la encuesta se indaga sobre las remuneraciones que perciben los docentes. Es de destacar que la metodología empleada para tal fin responde a la expectativa de tener una declaración aproximada de los ingresos del docente y su relación con los ingresos del total de su grupo familiar. Por lo tanto, los datos presentados hasta aquí tienen más valor en su estructura relativa que como expresión de los niveles reales de la remuneración docente.

En el mismo sentido, se interrogó a los docentes acerca de cuáles son sus expectativas salariales, tanto en términos absolutos (monto de

dinero por mes de trabajo tiempo completo) como en términos relativos, es decir, en relación con otras ocupaciones presentes en la estructura ocupacional de cada país. El punto de referencia que se les dio es el siguiente: “Suponiendo que un empleado bancario ganara x cantidad por mes, ¿cuál cree usted que debería ser el salario mensual de...”, y se le proponía una lista de ocupaciones y oficios.¹

La información que provee este ítem es rica y variada; sin embargo, aquí sólo se hace una lectura parcial y descriptiva de ésta. En una primera aproximación a los resultados puede estimarse cuál es el valor promedio del salario esperado por los docentes de cada país. Pero lo que importa destacar es que este ejercicio permite una aproximación a la valoración que los docentes hacen de su oficio en relación con otros. El lugar que se asignan los docentes en la estructura ocupacional de los respectivos países es relativamente análogo, aunque se observan variaciones nacionales que obedecen a las particularidades de su desarrollo histórico-social. En la Argentina, Uruguay y Perú los maestros y profesores se ubican en la segunda mitad de una pirámide compuesta por diez ocupaciones (cuadro n° 51), y sólo en Brasil los docentes se clasifican en la primera mitad (puestos 4° y 5°). A su vez, la jerarquía de ocupaciones que resulta del promedio de las opiniones docentes, en la Argentina la encabezan los jueces, en Uruguay y Brasil los médicos y en Perú los ministros. En todos los países, el agente de policía, el empleado bancario y el obrero no especializado se ubican por debajo de maestros y profesores. En la Argentina, Uruguay y Brasil, los tres primeros lugares lo ocupan (en distinto orden) los jueces, los ministros y los médicos. En Perú los jueces descienden al cuarto puesto y entre los tres primeros se incluye a los diputados.

El cuadro n° 51 también provee una información acerca de la distancia que existe entre las ocupaciones con mayores y con menores ingresos. Los datos permiten tener una idea de las diferencias salariales que los docentes están dispuestos a reconocer entre distintos grupos sociales. En general, se observa que los docentes de la Argentina y de Uruguay comparten una imagen ideal de la estructura social, que es muy igualitaria. La brecha entre los salarios más elevados y los más

¹ El monto propuesto en cada país fue asignado adaptándose en cada caso a la particularidad local: en la Argentina, el monto fue de 1.000 pesos; en Brasil, 1.000 reales; en Perú, 1.000 soles; y en Uruguay, 10.000 pesos uruguayos.

Cuadro n° 51. Remuneración asignada por los docentes a diferentes oficios. Valor medio de ingresos (en moneda de cada país), coeficiente de variación, posición en un ranking según nivel de remuneración y distancia social entre ocupaciones según tipo de docente y establecimiento (en porcentajes)

	Argentina			Brasil (*)			Perú			Uruguay		
	\$ (pesos)	Coef. variación	Ranking	\$ (reales)	Coef. variación	Ranking	\$ (soles)	Coef. variación	Ranking	\$ (pesos uruguayos)	Coef. variación	Ranking
Un juez	2.764	60,3	1°	3.010	39,2	2°	2.135	63,1	4°	19.209	51,6	3°
Un ministro de la nación	2.700	65,3	2°	2.564	55,6	3°	4.363	70,9	1°	20.574	57,1	2°
Un médico de un hospital	2.298	66,5	3°	3.119	35,5	1°	2.282	54,5	3°	22.555	43,5	1°
Un gerente de una empresa mediana	1.951	55,6	4°	2.049	56,1	6°	1.965	60,6	5°	14.642	46,9	7°
Un diputado nacional	1.936	65,5	5°	1.993	67,5	7°	3.472	66,9	2°	16.398	55,4	4°
Un profesor de nivel medio con 10 años de antigüedad y 8 h de trabajo diario	1.645	43,7	6°	2.541	43,7	4°	1.759	52,7	7°	15.824	42,1	5°
Un maestro de primaria con 10 años de antigüedad y 8 h de trabajo diario	1.450	52,3	7°	2.182	51,8	5°	1.903	51,3	6°	15.615	42,2	6°
Un agente de policía	1.376	60,3	8°	1.878	59,2	8°	1.463	53,7	8°	11.309	49,2	8°
Un bancario	1.000		9°	1.000		9°	1.000		9°	10.000		9°
Un obrero no especializado	849	80,8	10°	816	76,1	10°	977	78,3	10°	8.190	60,6	10°
Distancia entre ocupación con mayores ingresos y la ocupación con menores ingresos		3,25			3,82			4,47			2,75	

(*) Nota: en Brasil se estimaron los ingresos percibidos para cada ocupación, multiplicando la cantidad de salarios mínimos (media del rango) por el ingreso que representa un salario mínimo al momento de realización del trabajo de campo (r\$ 200).

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

bajos va de 2,8 en Uruguay a 3,3 en la Argentina; 3,8 en Brasil y 4,5 en Perú. En todos los casos estas brechas ideales son más bien “igualitarias”, comparadas con las distribuciones reales de salarios e ingresos en las sociedades consideradas.

11.2. Aspiraciones salariales

Finalmente, es importante analizar el nivel de remuneraciones que los docentes esperan en relación con el salario que perciben. Para tal fin se calcula la brecha entre el ingreso sugerido para los docentes (maestro o profesor según corresponda) y el ingreso que perciben actualmente, expandido a una dedicación diaria de 8 horas. En promedio, la remuneración propuesta por los docentes, por lo menos duplica la percibida (cuadro n° 52). La brecha más grande se presenta en Brasil y la más chica en la Argentina; además, salvo en la Argentina, los profesores de nivel medio presentan mayor distancia entre los salarios percibidos y los esperados que los maestros del nivel primario.

Cuadro n° 52. Brecha entre los ingresos esperados y los ingresos que actualmente perciben los docentes respecto al ingreso actual, según tipo de docente y antigüedad (en porcentajes)

	Argentina			Brasil (*)			Perú (**)	Uruguay		
	Maestro	Profesor	Total	Maestro	Profesor	Total	Profesor	Maestro	Profesor	Total
Total	111,7	90,4	101,6	246,4	277,6	257,7	118,8	109,7	145,5	130,0
Hasta 5 años	343,4	196,2	282,7	292,0	469,2	360,7		164,5	199,8	183,4
De 6 a 10 años	102,1	122,6	110,6	373,8	354,5	366,1		127,2	174,9	158,5
De 11 a 15 años	88,8	90,4	89,6	211,9	227,9	217,5		96,7	135,5	119,1
De 16 a 25 años	78,7	51,2	63,6	192,4	201,4	195,4		81,7	122,9	105,1
Más de 25 años	40,0	68,4	53,4	91,3	84,3	88,7		73,3	59,7	66,7

Nota: a fin de comparar los ingresos esperados para docentes con 40 h semanales con los ingresos reales de los mismos, se procedió a estandarizar las horas de trabajo en instituciones educativas de los docentes para así calcular sus ingresos reales.

(*) En Brasil se estimaron los ingresos percibidos para cada ocupación multiplicando la cantidad de salarios mínimos (media del rango) por el ingreso que representa un salario mínimo al momento de realización del trabajo de campo (r\$ 200). En virtud de que las variables “horas docentes” y “antigüedad docente” están categorizadas en rangos, para calcular los ingresos reales de los docentes, éstas fueron utilizadas considerando la media de los rangos.

(**) Perú: sin datos válidos sobre ingreso docente de maestros.

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

Si tomamos en cuenta la antigüedad docente, factor que, como se indicó previamente, es el que más impacta en los niveles de remuneración, vemos que la brecha mencionada adquiere gran dispersión. Entre aquellos con hasta cinco años de ejercicio de la profesión la expectativa supera la remuneración actual en 170%, valor que asciende a 190% cuando se trata de los maestros. En el otro extremo, entre los docentes con más de 15 años de antigüedad la brecha se reduce a valores inferiores al 75%.

Cuadro n° 53. Porcentaje de docentes que proponen una remuneración inferior a la que actualmente perciben, por tipo de docente y por antigüedad (en porcentajes)

	Maestro	Profesor	Total
Hasta 5 años	14,0	16,8	15,4
6 a 10 años	15,7	16,0	15,8
11 a 15 años	15,2	17,8	16,4
16 a 25 años	21,6	17,1	19,1
Más de 25 años	27,3	21,8	24,8
Total	19,0	17,9	18,5

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Ahora bien, no todos los docentes sienten que sus ingresos están por debajo de lo que creen que deberían ganar: en el 18% de los casos se verifica que la brecha definida previamente es negativa (sugieren una remuneración inferior a la que actualmente perciben), valor que llega al 15% entre aquellos de antigüedad menor a 10 años. En el caso de los maestros con más de 25 años de antigüedad, la brecha es negativa en el 27% de los casos.

Los fines de la educación, el rol del docente y algunos temas de la política educativa

1. Los docentes y los fines de la educación

La escuela es una institución que no se caracteriza por tener una finalidad u objetivo claro y simple; por el contrario, en las sociedades complejas las expectativas que sobre ella tienen los actores sociales son múltiples y a veces contradictorias. En verdad, habría que decir que la escuela desde siempre fue una institución multifuncional, en el sentido de que en casi todas las épocas siempre se esperó que cumpliera una pluralidad de objetivos, no siempre necesariamente complementarios y coincidentes.

En el momento actual se le agregan a la educación básica nuevas finalidades. Ya no se trata sólo de cumplir con una función de transmisión cultural y socialización sino que, dadas las grandes transformaciones que ocurren en diversas dimensiones significativas de la sociedad, la escuela es cada vez más requerida para cumplir funciones que podrían denominarse como “no tradicionales”. Diversos factores contribuyen a este continuo ensanchamiento de sus misiones; lo que ella hace no es comprensible si no se la relaciona con otras instituciones sociales, tales como la familia, el Estado, los medios de comunicación de masas y los consumos culturales no escolares, la conformación de la estructura social, etc. Como estas y otras dimensiones significativas de la vida social están experimentando transformaciones cualitativas, el sistema educativo escolar está sometido a nuevas exigencias y desafíos. Basta citar algunos ejemplos para hacerse una idea de los grandes cambios sociales que impactan fuertemente sobre este viejo y masivo sistema de

prestación de servicios públicos. Algunos tienen que ver con las transformaciones profundas de la estructura y función de las configuraciones familiares. La familia tradicional está viviendo cambios en su composición y en sus capacidades para cooperar con la reproducción biológica y social de la población. Por lo menos dos grandes transformaciones están jugando un papel relevante. La primera tiene que ver con una modificación sustancial en el equilibrio de poder entre los géneros. En efecto, este “balance” hace décadas que está modificándose en favor de la mujer: la expansión de sus derechos y su incorporación creciente al mercado de trabajo está transformando fuertemente su papel en los procesos de socialización de las nuevas generaciones. Mientras que la escuela moderna se diseñó sobre la base de una determinada división del trabajo con la familia tradicional formal, hoy ya no puede hablarse de “la familia” en singular, sino de una gran diversidad de configuraciones familiares que ponen en crisis el patrón tradicional de relación con la escuela. Las instituciones de educación básica tienen que enfrentarse, así, con situaciones novedosas y muchas veces deben asumir tareas tales como la contención afectiva, el desarrollo de hábitos básicos de la convivencia, las competencias expresivas básicas, etc., que antes se consideraban resueltas en el ámbito de la familia.

Por otro lado, las transformaciones económicas recientes de la mayoría de los países de la región y sus consecuencias en términos de exclusión social, que afectan a proporciones significativas de la población, han obligado a utilizar el ámbito de la escuela como un espacio de satisfacción de necesidades materiales de la infancia y de la adolescencia. Por eso, durante la última década del siglo pasado a la escuela se le encomendó la ejecución de planes y programas de alimentación, de prevención de la salud, y de asistencia y promoción social; entonces, la escuela ya no es el lugar donde sólo se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje, sino que también tiende a asumir la responsabilidad de garantizar algunas “condiciones sociales básicas del aprendizaje” (como la alimentación de los niños y adolescentes, por ejemplo). En este contexto, la complejidad estructural de la tarea de la escuela se incrementa como resultado no intencional de estas grandes transformaciones sociales todavía en curso.

Cabe también señalar que sería un tanto ingenuo creer que el problema de las funciones de la escuela se resuelve a través de los marcos

legales (las leyes de educación) vigentes en los respectivos países analizados. Más allá de los fines explícitos (que por lo general son “claros” y “políticamente correctos” en la mayoría de las formulaciones legales de los cuatro países), en la realidad cotidiana de las instituciones la cuestión es más complicada, a tal punto que se podría llegar a afirmar que en cada establecimiento y en función de sus circunstancias específicas se “decide” concentrar la acción de la escuela alrededor de ciertas finalidades básicas, que no son necesariamente uniformes ni no contradictorias. Socializar no es lo mismo que formar individuos libres, autónomos y capaces de desarrollar su propia individualidad; desarrollar la conciencia crítica no es lo mismo que fomentar el respeto hacia determinadas tradiciones culturales o religiosas; formar para puestos de trabajo realmente existentes en el mercado no es lo mismo que desarrollar competencias generales y abstractas; integrar y contener a todos no es lo mismo que apuntar a la excelencia y seleccionar a los mejores; formar para la solidaridad y la cooperación no es lo mismo que promover las actitudes y habilidades necesarias para competir con otros... La lista de ejemplos podría ser aun más extensa y muestra que la cuestión de los fines y funciones de la escuela en la práctica es mucho más compleja que en las formulaciones teóricas y las leyes de educación.

Por otra parte, el problema de los fines de la educación tampoco tiene una resolución teórica, científica o técnica. No son los filósofos, especialistas y expertos en educación quienes estarían autorizados a definirlos, sino que más bien se trata de una cuestión de lucha entre diversas perspectivas e intereses. En este sentido, los análisis de los especialistas pueden contribuir a comprender mejor la lógica de las luchas que en cada momento y lugar se despliegan para determinar los fines de la educación.

En este contexto complejo y muchas veces conflictivo es donde los actores más relevantes del campo de la educación luchan por imponer sus intereses y visiones acerca del sentido de la educación. Por ello resulta importante conocer cuáles son las finalidades que los propios profesionales de la educación le asignan al sistema educativo, ya que los fines que ellos mismos consideran como más relevantes juegan un papel fundamental al momento de definir qué es lo que se hace en las aulas, y tienen tanta o más importancia que el contenido de las leyes y normas que regulan los sistemas educativos nacionales.

El cuestionario aplicado a muestras representativas nacionales de docentes de educación básica (primaria y media) de los países analizados solicitaba a los docentes que eligieran, entre una lista de fines propuestos, los que ellos consideraban como los más importantes (cuadro nº 1). Como podrá observarse, al confeccionar el cuestionario se incorporaron a la lista los fines que normalmente se incluyen en las disposiciones legales y que circulan en los debates que estructuran las discusiones del campo pedagógico durante los últimos años; por lo tanto, lo que los docentes hacen cuando contestan este cuestionario no es “crear” una opción, sino tomar posición en favor de alguna de las formulaciones que se ofrecen en un espacio de discusión socialmente dado.

Cuadro nº 1. Fines prioritarios que debe seguir la educación (en porcentajes) (*)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	61,3	60,5	57,6	69,6
Preparar para la vida en sociedad (**)	44,6	72,2	35,3	42,7
Transmitir conocimientos actualizados y relevantes	27,8	16,7	25,1	24,9
Crear hábitos de comportamiento	6,4	3,9	5,6	6,4
Transmitir valores morales	25,6	10,8	47,1	31,1
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0,9	2,6	2,9	1,1
Proporcionar conocimientos mínimos	2,8	8,9	1,4	3,5
Formar para el trabajo	13,5	8,3	14,0	7,3
Integración de los grupos sociales más relegados	15,5	13,0	10,9	12,9
Ns/Nc	1,5	0,5	0,2	0,5

(*) En el cuestionario, se solicitó que indicaran los dos más importantes, de acuerdo con su punto de vista.

(**) En Brasil esta afirmación fue formulada como “formar ciudadanos conscientes”.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Más allá de los significados que los docentes le dan a cada uno de los fines señalados (cosa que una encuesta no está en condiciones de explicitar), pueden hacerse varias lecturas de estos resultados. En primer lugar, puede señalarse el consenso claramente mayoritario alrededor de una formulación no tradicional (y por cierto muy ambiciosa) de los fines de la educación, tal como “el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico”. Esta posición ampliamente mayoritaria estaría

reflejando la existencia de una especie de “sentido común pedagógico”, que no sería más que la interiorización de ciertas corrientes y doctrinas instaladas en las ciencias de la educación durante, por lo menos, el último tercio del siglo pasado. Pero este consenso adquiere un significado particular cuando se lo compara con la minoría (menos de un tercio) que pone a la transmisión de conocimientos como razón de ser principal de la educación escolar. Todo parece indicar que estamos en presencia de un paradigma o modo de ver las cosas de la educación que es relativamente hegemónico entre los docentes del Cono Sur de América latina. El predominio de esta preferencia, más allá de su contenido, se ha desarrollado al calor de la crítica a un modo tradicional y esquemático de entender los fines de la escuela, que en su forma caricaturesca fue calificado como de “educación bancaria”. En otras palabras, muchos pedagogos prestigiosos reivindicaron el valor del desarrollo en los alumnos de ciertas facultades complejas (intelectuales y ético-morales), para contrarrestar el énfasis (seguramente excesivo) dado a la transmisión de conocimientos entendidos como información que los “aprendices” deberían adquirir. En esta forma tradicional y esquemática, la educación escolar terminaba en la “memorización” de conocimientos (entendidos como definiciones, datos e informaciones) que la sociedad había acumulado a lo largo de su historia y que se consideraban útiles para la solución de problemas, tanto individuales como derivados de la convivencia social.

Sin embargo, podría decirse que este énfasis en el desarrollo de facultades complejas, cuando va de la mano de una desvalorización de la idea de educación como apropiación (y no como memorización) de conocimientos y capital cultural, en general puede tener consecuencias negativas. En efecto, la preferencia exclusiva por la creatividad y las capacidades críticas puede quedar en buenas intenciones cuando se autonomiza y se opone a la idea de educación como apropiación de los frutos de la cultura y de la civilización, pues salvo que se conciba a la creatividad como una especie de cualidad casi mágica, es decir, como una capacidad de hacer algo con nada (al igual que una capacidad divina), ésta no es más que una simple expresión de deseos. En otras palabras, la creatividad y la conciencia crítica constituyen conceptos vacíos si no van acompañados por un fuerte énfasis en el dominio de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres

han desarrollado, codificado y acumulado a lo largo de su historia. En cualquier campo de la actividad humana, tanto científico-técnico como estético o deportivo, tienen mayor probabilidad de inventar y de crear los que se han apropiado de aquellos elementos culturales previamente desarrollados que proveen una capacidad concreta de hacer y de pensar lo nuevo; quienes más se han apropiado del capital literario acumulado, por ejemplo, tienen mayores probabilidades de escribir literatura “creativa” y lo mismo puede afirmarse de cualquier campo disciplinario o científico. El saber acumulado tiene esta virtud: no sólo es conocimiento hecho, sino también método, estrategia, instrumento, recurso para criticar y superar lo dado. Ésta es una característica distintiva de la cultura contemporánea. En otras palabras, cuando se trata de saberes y competencias complejas, la reproducción está íntimamente ligada a su propia producción renovada. La cultura compleja se conserva y transforma en un mismo movimiento.

Cabe señalar que la preferencia por “la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes” es minoritaria en los cuatro países, pero es más claramente minoritaria en Brasil, donde sólo el 16,7% se pronuncia por ella, mientras que alcanza su punto más alto entre los docentes argentinos, al reunir las preferencias de un 30%.

Después del desarrollo de la creatividad y del espíritu crítico los docentes sudamericanos optan por la fórmula “preparar para la vida en sociedad” (que en el cuestionario aplicado en Brasil adoptó la forma más específica de “formar ciudadanos conscientes”). Ésta es una finalidad clásica de los sistemas escolares modernos. Desde su origen tenían la misión de socializar a los niños, es decir, inculcarles una serie de reglas y principios que estructuraran su comportamiento como miembros de una sociedad que los trascendía. En este sentido, la escuela y la familia eran las instituciones socializadoras por antonomasia y en muchos casos la escuela tuvo que imponer sus criterios sobre las pautas tradicionales y particularistas (de tipo étnico, cultural, local, etc.) aprendidas en la familia. Para participar en la sociedad se requiere el uso de códigos (lingüísticos, morales, etc.) que se generan y aprenden fuera del ámbito estrecho de la vida familiar.

Como podrá observarse, la socialización no necesariamente se complementa con el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico. El primero se traduce en la adhesión a ciertas reglas comunes; el segundo,

por el contrario, enfatiza la autonomía y la libertad de los individuos. En verdad, es preciso reconocer que existe una tensión entre estas dos expectativas que hoy tienden a estar igualmente dotadas de reconocimiento social.

Otro objetivo que suscita la adhesión de proporciones significativas de docentes en todos los países es el que se relaciona con la transmisión de valores morales. Hay que recordar que la educación moral fue una finalidad clásica asignada a la escuela pública. En este sentido, ésta no era sólo el lugar donde se debían enseñar y aprender “los rudimentos” del conocimiento racional y científico del mundo, sino también el lugar donde se inculcaban valores y hábitos de comportamientos “civilizados”. La educación se oponía y predominaba sobre la instrucción en tanto que se proponía “moralizar” y desarrollar determinados criterios de distinción entre el bien y el mal. Hoy parece ser que la formación moral tiene otras denominaciones (educación en valores, formación ética, etc.), por lo cual quizá no aparece como una expresión atractiva para todos los docentes. La excepción parece ser Perú, donde casi la mitad de los docentes opta por esta finalidad. El caso extremo es Brasil, donde la mayoría subsume esta finalidad en la “formación de ciudadanos conscientes”. Es probable que esta segunda fórmula esté expresando una especie de giro hacia los aspectos públicos de la moral, es decir, hacia aquellos que tienen que ver con valores y comportamientos “sociales”. Éstos deberían ser una finalidad de la educación, mientras que los valores y prácticas más “privados” (tales como la sexualidad, por ejemplo) deberían ser una opción más individual y en todo caso familiar.

“Formar para el trabajo” es una finalidad que muchas veces se le propone a la escuela y que, sin embargo, no goza de mucha adhesión entre los docentes. Es muy probable que esta subvaloración relativa tenga que ver con el hecho de que la educación primaria y secundaria hoy no tiene que ver en forma directa con el desarrollo de competencias laborales, sino con el desarrollo de una cultura común en las nuevas generaciones. De más está decir que el desarrollo de competencias generales y transversales, tales como las expresivas y comunicativas o las que tienen que ver con la capacidad de cálculo (lo que se sintetiza como “lengua y matemáticas”) tienen de hecho una importancia fundamental en relación con la inserción laboral y la participación ciuda-

dana de las nuevas generaciones. Esto es particularmente cierto en un tiempo en el que la mayoría de los puestos de trabajo se generan en el sector de servicios personales, donde el dominio de las competencias comunicativas tiene una importancia fundamental. Es probable que los docentes de primaria y secundaria colaboren con la función de formar para el trabajo, aunque no siempre tengan conciencia de que lo estén haciendo. Este desfase entre los hechos y la conciencia puede deberse a que todavía tiende a predominar una concepción tradicional y restringida de la “formación para el trabajo”.

Por otra parte, muy pocos docentes comparten la idea de que una de las funciones de la educación es la “selección de los más capacitados”; sin embargo, este rechazo mayoritario contrasta con la racionalidad tradicional de la enseñanza media. Este nivel educativo, que seguía a la educación primaria (definida como “popular” y obligatoria, es decir, para todos), estaba destinado a una minoría (los “herederos”, es decir, los hijos de las clases privilegiadas y algunos “becarios”, por lo general hijos de familias pobres urbanas en vías de ascenso social) y estaba organizado bajo una lógica estrictamente selectiva. Hoy, la extensión de la obligatoriedad (social y legal) y la escolarización de la mayoría de los adolescentes han puesto en crisis los dispositivos tradicionales (pedagógicos, institucionales, etc.) que presidían los procesos de selección/exclusión.

Por último, también es minoritario el acuerdo con la función de “promover la integración de los grupos sociales más relegados”. En verdad, es probable que la gran mayoría de los encuestados considere que, dada la gravedad y extensión de los problemas sociales que atraviesan nuestras sociedades, puede resultar excesivo asignarle a la escuela responsabilidades que en verdad corresponden a otras instancias sociales, tales como la política económica, las políticas de redistribución del ingreso, la política de empleo, la política social en general y, por último, la política sin adjetivos.

Estas tendencias generales presentan algunas variaciones más o menos importantes, cuando se las mira en función de determinadas características de los docentes o de los contextos en que trabajan.

La tensión entre “la creatividad y el espíritu crítico” y “la transmisión de conocimientos” adquiere proporciones distintas entre maestros de primaria y docentes de secundaria. Estos últimos, pues-

to que son docentes de disciplinas específicas, tienen una identidad muy fuertemente anclada en ellas (se es profesor *de matemáticas* o *de geografía*, mientras que se es maestro *de primaria*). Es probable que ésa sea la razón por la cual, con mayor o menor fuerza en cada uno de los países, los profesores de secundaria tienden a optar más que sus colegas de primaria por la finalidad relacionada con la transmisión de conocimientos. En todos los países, “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” es una opción más frecuente entre los docentes que forman parte del quintil de ingresos más privilegiados de la población. En relación con lo anterior, y a diferencia del resto de los países, en la Argentina la frecuencia de la identificación con esta función es significativamente más alta (64,9%) entre los docentes que han vivido la experiencia de la decadencia social (son quienes manifiestan “estar peor” que sus padres cuando ellos eran niños), que entre los que tienen una trayectoria de ascenso social (55,4%).

Cuadro n° 2. Fines prioritarios que debe seguir la educación, según la trayectoria del docente respecto de sus padres (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	55,4	60,9	64,9	60,7	59,6	60,1	58,2	60,6	61,4	69,7	68,3	71,2
Preparar para la vida en sociedad	51,0	45,7	44,6	72,6	73,1	70,1	35,2	34,3	32,6	42,0	39,8	46,5
Transmitir conocimientos actualizados y relevantes	28,7	29,8	25,2	16,7	15,9	17,4	22,5	25,8	24,6	23,7	28,6	22,7
Crear hábitos de comportamiento	6,2	5,6	6,3	3,7	4,9	3,4	5,6	6,6	5,5	6,9	5,9	6,0
Transmitir valores morales	27,6	24,3	23,7	10,6	12,0	10,2	49,9	48,8	46,5	33,6	27,3	30,7
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0,6	0,4	0,3	2,9	2,2	2,1	2,5	3,8	1,7	0,9	1,9	0,4
Proporcionar conocimientos mínimos	1,9	3,6	3,1	9,0	8,4	9,1	1,9	0,8	1,0	2,8	5,7	2,8

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor	Mejor	Igual	Peor
Formar para el trabajo	14,2	16,1	9,5	8,6	8,9	7,0	15,2	10,7	16,7	7,6	8,9	5,1
Integración de los grupos sociales												
más relegados	12,0	10,4	18,2	12,8	12,3	15,0	7,6	7,2	8,7	12,5	12,7	14,3
Ns/Nc	0,8	1,3	1,6	0,3	0,2	1,3	0,3	-	-	0,4	0,9	0,4

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Hay que agregar que esta variable no afecta los porcentajes de preferencia por la función de transmisión de conocimientos actualizados y relevantes, que se mantiene prácticamente constante en todos los quintiles de ingreso. En cambio, la percepción de pobreza sí muestra variaciones significativas con respecto a la preferencia por esta finalidad, en especial en el caso de la Argentina. En efecto, en este país la función de “transmitir conocimiento” es más frecuente entre los docentes que se perciben a sí mismos como “no pobres” (29,7%) en comparación de aquellos que se definen como pobres (20,2%).

La edad es un factor que no modifica las preferencias por la tendencia dominante en materia de finalidades, pero sí presenta algunas asociaciones interesantes en la Argentina y en Perú. En estos dos países los docentes más jóvenes (menores de 30 años) tienden a adherir con mayor frecuencia a la función de transmisión de conocimientos que sus colegas de más edad (de 45 o más años). Esta diferencia puede interpretarse de dos modos: por una parte, puede estar anunciando un cambio en las valoraciones de los docentes; pero también puede tratarse de un cambio de perspectiva resultado de la experiencia. En este caso, los docentes de más edad, ante las dificultades reales que tuvieron que enfrentar como transmisores de una herencia cultural, se deslizarían progresivamente hacia finalidades de la educación formalmente más ambiciosas, pero menos “comprometedoras” y mensurables en términos prácticos.

El peso asignado a la función “moralizadora” de la educación varía según ciertas características de los docentes y el ámbito institucional donde se desempeñan. Un primer factor a tener en cuenta es el carácter público o privado de los establecimientos donde trabajan los maestros: salvo en el caso de Brasil, donde este factor no discrimina,

Cuadro n° 3. Fines prioritarios que debe seguir la educación, según la percepción de la pobreza (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	Soy pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	63,0	60,5	57,2	59,8	60,3	65,3	61,4	58,1	58,3
Preparar para la vida en sociedad	50,5	46,5	41,4	71,6	72,5	72,0	37,0	32,9	22,6
Transmitir conocimientos actualizados y relevantes	20,2	29,7	28,5	14,7	17,9	15,2	25,0	22,2	32,1
Crear hábitos de comportamiento	6,3	5,9	7,0	3,6	4,1	3,8	3,7	8,1	4,8
Transmitir valores morales	22,8	25,3	31,4	9,4	11,8	9,0	44,4	51,7	58,3
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0,4	0,6	0,2	3,2	2,2	3,5	2,3	3,3	-
Proporcionar conocimientos mínimos	1,7	2,9	3,7	9,4	8,8	7,6	1,2	1,5	1,2
Formar para el trabajo	10,5	12,7	15,9	8,7	8,0	9,6	14,0	15,0	10,7
Integración de los grupos sociales más relegados	21,7	12,3	13,3	16,8	11,3	11,7	10,0	5,5	10,7
Ns/Nc	1,3	1,4	-	0,5	0,5	0,3	-	0,3	-

Nota: en Uruguay no se aplicó esta pregunta.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

en el resto de los países esta función está más presente entre los docentes del sector privado que entre los que se desempeñan en el sector público (cuadro nº 4). Es probable que esta preferencia se explique por el peso que tiene la educación religiosa en la educación privada y su tradicional interés en el tema de la formación de determinados valores ético-morales en las nuevas generaciones. Por otra parte, la propia formulación de esta finalidad en términos de “moral” es más tradicional y más próxima de determinadas corrientes religiosas que la expresión “formación en valores”, más contemporánea y secularizada, que hace referencia a la dimensión ética de la educación escolar.

Cuadro nº 4. Fines prioritarios que debe seguir la educación, según el tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	60,3	61,6	59,5	65,0	59,8	59,3	68,9	71,6
Preparar para la vida en sociedad	47,7	43,9	72,7	69,7	35,3	31,8	43,5	40,3
Transmitir conocimientos actualizados y relevantes	28,1	26,7	16,3	18,8	23,8	24,7	25,4	23,2
Crear hábitos de comportamiento	6,4	5,3	3,8	4,5	5,3	7,1	6,1	7,7
Transmitir valores morales	21,8	36,5	10,3	13,3	46,6	53,5	29,6	35,6
Seleccionar a los sujetos más capacitados	0,6	0,2	2,5	2,9	3,4	0,9	1,0	1,2
Proporcionar conocimientos mínimos	3,2	1,6	9,5	6,5	1,1	1,8	3,7	3,0
Formar para el trabajo	13,5	9,9	8,7	6,4	13,8	15,3	7,5	6,8
Integración de los grupos sociales más relegados	15,2	11,1	13,7	9,8	9,0	5,3	13,7	10,7
Ns/Nc	1,2	1,3	0,5	0,4	0,2	-	0,7	-

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por otro lado, salvo en Brasil, en todos los casos el hecho de ser mujer se asocia positivamente con la función de moralización. Esta asociación se presenta más fuerte en Perú, donde es diez puntos por-

centuales más frecuente entre las mujeres en comparación con sus colegas varones.

2. La autodefinition del rol docente

El cuestionario ofrecía al entrevistado dos definiciones típicas del rol docente. Una decía “el docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento”; y la otra afirmaba: “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”. La primera se corresponde con una concepción más clásica y “dura” del oficio, mientras que la segunda expresa una formulación más contemporánea y probablemente más “blanda” del rol docente. La preferencia de los docentes se orientó decididamente hacia el segundo término de la opción (véase cuadro n° 5).

Cuadro n° 5. Grado de acuerdo con definiciones sobre el rol docente

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El docente es más que nada un transmisor de cultura y conocimiento	12,9	17,1	9,1	18,1
El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos	72,1	78,2	84,6	74,8
Ninguna	11,4	3,4	5,4	6,4
Ns/Nc	3,6	1,3	0,9	0,7

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Sólo una minoría no se identificó con ninguna de las definiciones ofrecidas. Estos datos están indicando que las definiciones citadas organizan bastante bien el espacio de las alternativas posibles en materia de función docente. El predominio de la idea del docente como “facilitador” es generalizado en todos los subgrupos que pueden construirse en el universo estudiado. Sin embargo, su intensidad varía en función de ciertas características de los sujetos. Los datos (cuadro n° 6) indican que, salvo en el caso de Brasil, donde no hay diferencias, los maestros se inclinan más por esta imagen que sus colegas profesores del secundario. A su vez, en todos los países las docentes mujeres adhieren

con mayor frecuencia a esta definición del rol que sus colegas varones (cuadro n° 7). El predominio de esta preferencia no varía según el carácter público o privado de los establecimientos donde trabajan los docentes y tampoco se observan variaciones significativas entre las generaciones de docentes.

Cuadro n° 6. Grado de acuerdo sobre definiciones del rol docente, según el nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
El docente es más que nada un transmisor de cultura y conocimiento	11,3	15,7	17,0	17,3	6,7	12,1	13,9	21,2
El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos	74,6	70,0	78,1	78,4	87,9	80,4	80,0	70,7
Ninguna	9,5	12,2	3,3	3,6	4,7	6,3	5,5	7,2
Ns/Nc	4,6	2,1	1,6	0,7	0,8	1,1	0,6	0,9

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 7. Grado de acuerdo sobre definiciones del rol docente, según el género del docente (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
El docente es más que nada un transmisor de cultura y conocimiento	22,8	11,6	20,1	16,4	10,5	8,3	24,0	16,6
El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos	64,0	74,1	74,5	79,0	81,7	86,2	69,0	76,1
Ninguna	10,9	10,7	4,1	3,2	6,8	4,6	5,7	6,7
Ns/Nc	2,3	3,7	1,3	1,3	1,0	0,9	1,2	0,7

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El predominio que tiene la imagen del “facilitador” sobre la del “transmisor” se asocia con las representaciones dominantes en el cuerpo docente acerca de las finalidades que se asigna a la educación. Lo

que aparece a primera vista es una constante: la crisis de la idea misma de “transmisión cultural”, que fue reemplazada por una versión más “moderna” de “facilitador” del aprendizaje de los alumnos y que probablemente fue contemporánea del énfasis dado a la dimensión del “aprendizaje” frente a la tradicional valoración que se hacía del momento de la enseñanza. De más está decir que existe una tensión tanto ideológica como técnica entre estos dos polos del proceso educativo que en verdad no pueden existir el uno sin el otro. Pero sucede que en determinados períodos históricos, la acentuación exagerada y en muchos casos excluyente de uno de los polos trajo como reacción un cambio de orientación que a la larga terminó por provocar otro movimiento excluyente, esta vez de signo contrario. A modo de ejemplo, son bien conocidas las exageraciones en que se incurrió cuando se tendió a concentrar toda la atención en los aspectos referidos a la enseñanza desconociendo los complejos y variados procesos que presiden la lógica del aprendizaje de los sujetos; en ese caso, el extremo consistió en enfatizar el tema de la didáctica y los contenidos descuidando las condiciones (psicológicas, sociales, culturales e institucionales) del aprendizaje de los alumnos, lo que en ciertas circunstancias llevó a que muchos docentes “enseñaran” a alumnos “que no aprendían”. En esta situación era el alumno el que tenía que adaptarse a las condiciones de la enseñanza. Estos extremos provocaron una reacción que llevó a tomar en cuenta y valorar, sobre todo, los aspectos referidos a las condiciones sociales, pedagógicas y psicológicas del aprendizaje. Cuando los docentes opinan no hacen más que tomar posición en estos complejos debates científico-técnicos, cuya racionalidad intrínseca excede las finalidades de este análisis descriptivo de la cuestión.

Esta identificación masiva con el maestro como “facilitador” del aprendizaje de alguna manera coincide con las respuestas dadas a las funciones dominantes asignadas a la educación. Por una serie de circunstancias, una fracción relevante del magisterio latinoamericano parece no poner el tema del conocimiento y su transmisión intergeneracional en el centro de sus preocupaciones como profesionales de la educación.

Por otra parte, las difíciles condiciones de vida de muchos niños y niñas que no tienen satisfechas sus necesidades básicas de alimentación, contención afectiva, salud, etc., provocan que éstos encuentren

muchos obstáculos para apropiarse incluso de los saberes básicos tales como la lectoescritura y el cálculo, por no contar con una oferta pedagógica adecuada a sus características culturales, sociales, de edad, condiciones de vida, etc. Es bien sabido que, salvo situaciones excepcionales, todos los niños pueden aprender si se les ofrecen los recursos sociales, institucionales y pedagógicos adecuados. Sin embargo, muchas veces el carácter institucionalmente pobre (en tiempo y recursos de todo tipo) y pedagógicamente inadecuado de la oferta escolar para los pobres y excluidos tiende a expresarse en la subjetividad de los agentes escolares (no sólo los docentes, sino también los padres y los propios alumnos) como “incapacidad” o “falta de interés y motivación” por el conocimiento escolar. Estas disposiciones y expectativas subjetivas pueden estar asociadas con una desvalorización del conocimiento y de la idea misma de transmisión cultural. En estas condiciones, la definición relativamente “débil” del docente como “facilitador”, más que como responsable de un trabajo de transmisión cultural, de alguna manera se asocia con las dificultades objetivas que encuentra esta tarea en las condiciones actuales del desarrollo de las sociedades y de los sistemas educativos de la mayoría de los países de América latina.

Otro hecho que conspira contra una adecuada valorización del conocimiento es el peso que han tenido ciertas corrientes pedagógicas (pedagogías no directivas, espontaneísmo pedagógico, etc.) en la formación del imaginario cultural de la docencia latinoamericana. En efecto, las críticas contra ciertos estrecheces y excesos de la pedagogía tradicional (racionalismo, formalismo, memorización, enciclopedismo, etc.) pueden haberse deslizado hacia la conformación de otro esquematismo tan pobre y dañino como el primero.

Sin embargo, aunque el instrumento aplicado no autoriza al analista a interpretar el sentido que los actores le asignan al adjetivo “facilitador”, se pueden hacer algunas conjeturas al respecto. La más positiva consiste en entender que el rol de facilitador del aprendizaje convierte al maestro en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles. El buen docen-

te sería alguien capaz de interpretar lo que el estudiante necesita aprender y orientarlo hacia las fuentes donde este conocimiento se encuentra disponible (otras personas expertas, referencias bibliográficas, sitios virtuales, etc.). El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz. Pero ésta es sólo una de las posibles interpretaciones de la función de “facilitación”; la otra es menos optimista y positiva y puede asociarse con un debilitamiento del rol del docente en relación con el desarrollo de conocimientos en las personas, las que quedarían cada vez más libradas a sí mismas en materia de desarrollo de los aprendizajes. Con esta lógica es obvio que los más dotados en materia de recursos y motivaciones tenderán a reproducir sus posiciones de privilegio en materia de apropiación de capital cultural.

3. Los docentes y las tecnologías educativas

El oficio del maestro se despliega en una relación de comunicación. Durante los últimos años se han producido grandes novedades en el campo de lo que ahora se denominan Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). En forma progresiva, estas innovaciones presentan un gran potencial pedagógico. Sin embargo, su difusión en el sistema educativo depende de una serie de factores. En primer lugar, es preciso convertirlas en herramientas pedagógicas, es decir, específicamente orientadas a resolver problemas de enseñanza-aprendizaje; no hace falta ser un especialista en la materia para saber que hoy se cuenta con un amplio espectro de recursos cuya efectiva introducción en las prácticas de enseñanza requiere una serie de condiciones básicas. Entre ellas hay dos factores que tienen fundamental importancia y que se relacionan con las competencias y actitudes de los profesionales de la educación.

Una vez resueltos los problemas relacionados con los soportes materiales y técnicos de las NTIC (energía y redes de comunicación, disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados y suficientes en las instituciones, etc.), es preciso que los docentes incorporen los nuevos recursos disponibles a su acervo de conocimientos y a sus prácticas

cotidianas en las aulas. En otras palabras, una incorporación exitosa de las NTIC en las prácticas supone dos tipos de condiciones: materiales y subjetivas. Estas últimas son las que nos interesan aquí y tienen que ver con el hecho de que el aprendizaje y uso de las nuevas herramientas en el aula en parte están condicionados por las actitudes y expectativas de los docentes respecto de las potencialidades y virtudes de las NTIC.

Alrededor de las grandes innovaciones tecnológicas se observan dos actitudes típicas. Por un lado, están los “optimistas ingenuos”, que tienden a sobrevalorar sus consecuencias positivas y a hacerlas extensivas a una amplia gama de actividades humanas; pero, por el otro, las nuevas tecnologías también suscitan dudas y hasta actitudes de franco rechazo y oposición. Mientras unos confían, los otros temen; unos las ven como una gran oportunidad para la solución de problemas, otros las ven como fuente de nuevos y más graves problemas.

Frente a un campo de opiniones así estructurado es oportuno recordar que las innovaciones de la ciencia y la tecnología no tienen cualidades intrínsecas, sino que sus efectos dependen del tipo de relaciones sociales en las que se insertan. El uso de las mismas depende de finalidades e intereses humanos, por lo que su difusión es siempre un motivo de conflicto y lucha. Por lo tanto, alrededor de toda innovación comienza a desplegarse un proceso de construcción social de su sentido, que en parte tiende a determinar su uso.

Las NTIC tienen un enorme potencial para redefinir sustantivamente el trabajo docente; por lo tanto, no debe sorprender que éstas susciten muchas veces pasiones encontradas entre los profesionales de la educación. Más allá de las posiciones de los especialistas y otros agentes interesados, es interesante conocer cuáles son las actitudes de los docentes ante la eventual introducción intensiva de las innovaciones tecnológicas.

El cuadro nº 8 muestra que, en principio, entre los docentes de todos los países predomina una actitud general positiva frente a las NTIC; sin embargo, resulta interesante constatar que existe una minoría, que en todos los casos oscila entre un quinto y un cuarto de los docentes, que cree que la incorporación de las nuevas tecnologías educativas puede acarrear algunas consecuencias perniciosas. La primera de ellas tiene que ver con la eventual sustitución del trabajo docente. En un con-

texto donde el empleo se desestabiliza y tiende a volverse escaso, las NTIC pueden ser vistas como una nueva amenaza que contribuye a generar inseguridad. Prácticamente en la misma proporción que en el caso anterior, los docentes también temen otra consecuencia negativa: la deshumanización de la enseñanza. Por último, y en proporciones mayores, los docentes creen que pueden alentar el “facilismo” de los alumnos. Ésta es la percepción de la gran mayoría de los docentes de Brasil, de más del 40% de sus colegas de Uruguay y Perú y de casi un tercio de los argentinos. Cabe observar que otra cosa distinta sería creer en la facilitación del trabajo de aprendizaje, lo cual sería más que bienvenido. Pero cuando se alude al “facilismo” se usa el término en un sentido peyorativo.

Cuadro n° 8. Grado de acuerdo de los docentes respecto de distintas afirmaciones sobre el efecto de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Van a reemplazar el trabajo de los docentes	19,4	23,1	27,5	20,3
Van a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas	23,8	16,7	29,0	23,2
Van a alentar el facilismo de los alumnos	30,4	86,5	41,6	43,2
Son recursos que facilitarán la tarea docente	78,5	90,8	80,3	85,1
Van a permitir mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje	67,9	85,0	84,2	73,0
Van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos	87,3	91,9	89,8	87,8

Fuente: LIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El temor frente a consecuencias no deseadas en general es más frecuente entre los varones que entre las mujeres (cuadro n° 9), las cuales se muestran como menos desconfiadas en este caso. El factor socioeconómico también parece tener alguna influencia. Los datos del cuadro n° 10 muestran que la creencia en las consecuencias negativas de las NTIC es más frecuente entre los docentes que ocupan las peores posiciones en términos de la distribución de ingresos.

La disponibilidad de recursos económicos seguramente está determinando la probabilidad de acceso y uso de las nuevas tecnologías. A

su vez, esta proximidad probable y la experiencia que permite se asocian con una actitud menos negativa respecto de las consecuencias no deseadas que su uso pedagógico puede acarrear. Pero esto no es más que una suposición.

Cuadro n° 9. Grado de acuerdo de los docentes respecto de distintas afirmaciones sobre el efecto de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, según el género del docente (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Van a reemplazar el trabajo de los docentes	20,6	18,8	23,5	22,7	32,0	24,9	22,3	19,3
Van a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas	26,8	23,3	18,9	16,2	34,2	25,6	27,2	22,4
Van a alentar el facilismo de los alumnos	34,1	29,1	83,3	87,1	44,7	39,5	43,8	43,0
Son recursos que facilitarán la tarea docente	84,3	77,4	88,6	91,2	81,3	79,8	84,9	84,7
Van a permitir mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje	74,2	66,9	83,5	85,3	84,1	84,2	70,4	73,3
Van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos	85,6	85,2	89,1	92,4	88,7	90,4	86,5	87,5

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Con respecto a otras consecuencias claramente positivas (facilitar la tarea docente, mejorar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento), la posición de la gran mayoría de los docentes es claramente favorable (cuadro n° 8), lo cual está expresando una predisposición positiva de éstas con respecto a las NTIC aplicadas a la enseñanza.

Toda política tendiente a difundir nuevas herramientas tecnológicas debe tomar en cuenta el estado de la opinión docente. En vez de invertir únicamente en equipamientos (cosa relativamente fácil si se disponen de los recursos financieros necesarios), es preciso una política integral que intervenga, al mismo tiempo, sobre el desarrollo de las estrategias de uso y las correspondientes competencias de los profesionales de la educación. Es probable que el conocimiento de los fac-

Cuadro n° 10. Grado de acuerdo de los docentes respecto de distintas afirmaciones sobre el efecto de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula, según la distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Van a reemplazar el trabajo de los docentes	20,4	20,0	16,7	26,7	23,5	21,2	27,5	25,5	41,7	20,2	19,8	21,9
Van a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas	33,7	22,3	19,0	17,2	17,2	15,8	29,5	20,0	16,7	25,2	22,2	23,5
Van a alentar el facilismo de los alumnos	42,9	28,9	23,0	85,3	86,2	87,3	42,4	27,3	25,0	47,9	42,4	40,4
Son recursos que facilitarán la tarea docente	70,4	81,4	77,8	89,3	91,1	90,9	79,9	87,3	91,7	85,3	84,6	86,3
Van a permitir mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje	65,9	68,6	68,0	82,8	84,7	86,1	83,6	94,5	100,0	71,7	73,2	73,9
Van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos	86,5	86,9	89,4	88,9	92,1	92,7	89,6	92,7	100,0	88,8	87,6	86,9

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

tores facilitadores y de los elementos de resistencia que conviven en diversos grados entre los docentes sea de utilidad para diseñar políticas efectivas de sensibilización para generar predisposiciones positivas y políticas de formación orientadas al desarrollo de nuevas competencias en los profesionales de la educación.

4. Nuevos temas para el currículum escolar

Es interesante conocer en qué medida los docentes argentinos están de acuerdo en incorporar en el currículum escolar una serie de temas característicos de la coyuntura y de la problemática contemporánea. De los seis temas propuestos, cuatro recogen un consenso fuertemente mayoritario (cuadro n° 11): prevención de adicciones, la educación sexual y salud reproductiva, análisis de la televisión y de otros medios de comunicación de masas, y análisis de situaciones políticas y sociales actuales. En cambio, cuando se trata de opinar sobre la conveniencia de incluir otros temas, las opiniones aparecen más bien polarizadas, tal es el caso de la religión y de las corrientes musicales populares y juveniles (el rock y la música tropical, por ejemplo). Cualquier política al respecto deberá tener en cuenta el estado de la opinión docente y, en este sentido, lo más prudente sería avanzar con aquellos temas que están “legitimados” y consensuados en el cuerpo docente, mientras que los temas que provocan reacciones polarizadas deberían estar excluidos de la agenda.

En este caso también es posible encontrar diferencias entre los docentes en función de ciertas características que los distinguen. Cuando se trata de temas que dividen, como por ejemplo la enseñanza de la religión o de los géneros musicales actuales, la opinión también varía en función de diversos factores.

Cuadro n° 11. Grado de acuerdo de los docentes respecto del tratamiento de determinados temas en la escuela (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Educación sexual	De acuerdo	94,4	95,7	94,9	97,0
	En desacuerdo	3,5	2,0	2,9	2,7
	Ns/Nc	2,1	2,2	2,2	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Religión	De acuerdo	40,7	58,8	72,1	34,4
	En desacuerdo	55,4	37,4	19,5	64,8
	Ns/Nc	3,9	3,9	8,4	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Prevención de adicciones (*)	De acuerdo	97,4	97,1	81,7	97,1
	En desacuerdo	1,0	0,9	10,4	2,2
	Ns/Nc	1,6	1,9	7,9	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Análisis de situaciones políticas y sociales	De acuerdo	82,7	89,2	68,8	76,6
	En desacuerdo	13,2	6,8	25,5	22,1
	Ns/Nc	4,1	4,1	5,6	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Música de la cultura juvenil	De acuerdo	30,1	81,3	14,6	62,0
	En desacuerdo	66,0	12,9	80,4	36,7
	Ns/Nc	3,8	5,8	5,0	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Análisis de los medios de comunicación	De acuerdo	87,1	82,5	72,0	93,0
	En desacuerdo	9,4	11,9	20,2	6,4
	Ns/Nc	3,5	5,6	7,8	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	

(*) Nota: en Brasil se indagó por "prevención en el uso de drogas".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las preferencias en materia de enseñanza de la religión en los establecimientos escolares muestran profundas diferencias entre los países analizados. Mientras que en la Argentina y Uruguay predomina en general una actitud de rechazo, en Brasil y Perú se impone una mayoría que está a favor de la misma. Es obvio que estas diferencias se deben a distintas experiencias históricas y culturales relacionadas con el proceso de secularización en cada uno de los países estudiados. El acuerdo más alto en materia de enseñanza de la religión se registra en Perú, donde concita la adhesión de tres cuartas partes de los maes-

tros de primaria. A su vez, el rechazo más fuerte se registra entre los maestros uruguayos de primaria, donde casi el 70% se opone a este tipo de enseñanza en las escuelas.

Cuadro n° 12. Grado de acuerdo de los docentes respecto de la enseñanza de religión en la escuela, según nivel de enseñanza y tipo de establecimiento (en porcentajes)

Nivel de enseñanza	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
De acuerdo	40,0	40,5	65,1	58,8	74,9	68,4	30,2	38,9
En desacuerdo	55,1	56,4	30,5	37,4	16,4	23,5	68,9	59,7
Ns/Nc	5,0	3,1	4,4	3,9	8,7	8,1	0,9	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tipo de establecimiento	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
De acuerdo	29,5	71,8	63,3	60,7	68,2	80,5	26,9	59,1
En desacuerdo	66,6	23,3	32,4	35,4	21,3	15,6	72,2	39,1
Ns/Nc	3,9	4,9	4,2	4,0	10,5	3,9	0,9	1,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires

En la Argentina y Uruguay el desacuerdo es ampliamente mayoritario en el cuerpo docente. Cuando se miran las preferencias en función del tipo de establecimientos donde éstos trabajan, las proporciones son diametralmente opuestas; en efecto, entre los docentes del ámbito privado el acuerdo en la introducción de la enseñanza religiosa es ampliamente mayoritario; en cambio, esta actitud es ampliamente rechazada entre los docentes del sector público.

En el caso de Brasil el carácter público o privado de los establecimientos no tiene ninguna importancia en cuanto a la distribución del acuerdo o desacuerdo con esta cuestión. En Perú, por el contrario, el acuerdo es aun más masivo entre los docentes que trabajan en establecimientos privados.

La legitimidad de incorporar expresiones culturales contemporáneas y propias de la cultura juvenil y popular, como el rock y la música tropical, varía según los países y otros factores que caracterizan a los

docentes. Es obvio que éste es un tema que por su novedad suscita reacciones encontradas. Lo primero que llama la atención es la diferencia entre el consenso mayoritario que aparece en Brasil y Uruguay (cuadro n° 13) a diferencia de la Argentina y Perú, donde predomina una posición claramente opuesta. Es probable que esta diferencia se deba a que en Brasil y Uruguay la sociedad reconoce y legitima como propias ciertas expresiones musicales populares que gozan de amplia aceptación entre los jóvenes, mientras que en la Argentina y Perú se tiende a asociar la música popular preferida por las nuevas generaciones como productos culturales “de segunda” o no enraizados en las tradiciones culturales nacionales.

Cuadro n° 13. Grado de acuerdo de los docentes respecto de la inclusión de la música de la cultura juvenil en la escuela. Total, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar y percepción de la pobreza (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De acuerdo	30,1	81,3	14,6	62,0
En desacuerdo	66,0	12,9	80,4	36,7
Ns/Nc	3,8	5,8	5,0	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Quintiles

de ingreso	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
De acuerdo	22,0	28,0	43,6	75,4	80,7	83,8	13,7	36,4	50,0	55,5	62,6	67,2
En desacuerdo	74,9	68,3	51,6	17,9	13,5	10,8	80,7	61,8	50,0	43,3	36,0	31,4
Ns/Nc	3,2	3,7	4,8	6,8	5,8	5,3	5,6	1,8	-	1,2	1,3	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

	Argentina			Brasil			Perú		
Percepción de la pobreza (*)	Soy pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe
De acuerdo	29,3	31,1	23,7	80,1	82,2	78,7	11,2	19,1	9,5
En desacuerdo	68,0	65,0	67,6	13,2	12,6	14,0	81,3	76,9	78,6
Ns/Nc	2,8	3,9	8,8	6,7	5,2	7,3	7,5	4,0	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

(*) Nota: en Uruguay no se aplicó la pregunta sobre percepción de la pobreza.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La mayoría de los docentes argentinos se opone a la inclusión de la “música rock, la bailanta o la tropical” en el programa escolar; y esta oposición es mayor entre los docentes del nivel socioeconómico bajo y entre aquellos cuya situación económica es peor que la de sus pares. Esta constatación también aparece como paradójica, en la medida en que se trata justamente de manifestaciones culturales más típicas de los llamados “sectores populares urbanos” que de las clases altas, más orientadas hacia otro tipo de consumos y estilos culturales. Sin embargo, todo parece indicar que los grupos sociales más desfavorecidos (y en decadencia social) comparten cierta visión tradicional del currículum escolar que tiende a “protegerlo” de la influencia de las manifestaciones más “contemporáneas” y “populares” de la cultura, en este caso, de la cultura musical.

Con la incorporación curricular del análisis de situaciones políticas y sociales, si bien existe un consenso mayoritario en todos los contextos nacionales, se presentan algunas variaciones interesantes. En primer lugar, la legitimidad de estos temas es relativamente mayor en Brasil y en la Argentina que en Uruguay y Perú; en segundo término, es más pronunciada entre los profesores de secundario que entre los maestros de primario, como si las cuestiones políticas “interesaran” más a los adolescentes y a los jóvenes que a los niños. El género y la edad de los docentes también aparecen relacionados con esta preferencia, ya que los hombres y los docentes de los grupos de menor edad tienden a ser proporcionalmente más favorables a la introducción de estas temáticas en el currículum escolar.

Por último, en todos los países considerados, los grupos más privilegiados en términos de posición en la estructura de distribución de los ingresos son más favorables a incorporar la temática política y social en los programas escolares (cuadro nº 14). Esta tendencia se presenta con mayor o menor fuerza en los cuatro países estudiados.

Cuadro n° 14. Grado de acuerdo de los docentes respecto de la inclusión del análisis de situaciones políticas y sociales en la escuela. Total, según nivel de enseñanza y distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De acuerdo	82,7	89,2	68,8	76,6
En desacuerdo	13,2	6,8	25,5	22,1
Ns/Nc	4,1	4,1	5,6	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nivel de enseñanza	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
De acuerdo	78,3	88,3	87,1	93,0	66,5	77,8	71,6	80,2
En desacuerdo	16,5	8,5	8,4	3,7	27,1	16,3	27,0	18,5
Ns/Nc	5,2	3,2	4,5	3,2	6,3	5,8	1,4	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Quintiles de ingreso	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
De acuerdo	75,6	83,8	86,4	81,8	88,8	93,1	71,2	72,7	100,0	74,2	77,4	77,3
En desacuerdo	19,6	13,2	6,9	13,2	7,2	3,8	22,6	25,5	-	24,3	21,5	21,4
Ns/Nc	4,8	3,0	6,7	5,0	4,0	3,0	6,2	1,8	-	1,5	1,1	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Es en cierta medida llamativo que quienes menos se benefician con las actuales distribuciones de recursos manifiesten una resistencia mayor a discutir precisamente aquellas “situaciones políticas y sociales actuales” que, potencialmente, podrían explicar la lógica presente de la distribución cada vez más desigual de los bienes y servicios socialmente producidos.

5. Opiniones sobre las condiciones del trabajo docente

A continuación se analizará el grado de acuerdo o desacuerdo con determinadas iniciativas de política educativa, que afectan las condiciones del trabajo docente. Entre otras temáticas que forman parte

de la agenda de reformas, se plantearon algunas cuestiones que recogen un claro acuerdo mayoritario, mientras que otras son más polémicas y dividen a la opinión docente.

Entre las primeras, la mayoría de los docentes está de acuerdo con la concentración de la carga de trabajo en un solo establecimiento. Salvo en el caso de Brasil, que no presenta diferencias, este acuerdo es mayor entre los profesores de secundaria, quienes tienen más probabilidades de trabajar en varios establecimientos. Por otro lado, en Brasil y Perú esta propuesta goza de más consenso entre los docentes del sector público que entre los del sector privado.

Cuadro n° 15. Grado de acuerdo de los docentes con respecto de la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento. Totales, por nivel de enseñanza y tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De acuerdo / Muy de acuerdo	90,6	85,1	74,3	92,2
En desacuerdo / Muy en desacuerdo	8,4	13,1	23,5	7,3
Ns/Nc	1,0	1,9	2,1	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nivel de enseñanza	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
De acuerdo /								
Muy de acuerdo	89,0	93,4	84,6	85,8	70,8	78,8	87,7	95,5
En desacuerdo /								
Muy en desacuerdo	9,2	5,8	13,3	12,6	26,1	20,2	11,5	4,3
Ns/Nc	1,8	0,7	2,1	1,5	3,0	1,0	0,8	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tipo de establecimiento	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
De acuerdo /								
Muy de acuerdo	90,9	91,3	87,2	75,5	75,2	72,3	92,3	91,5
En desacuerdo /								
Muy en desacuerdo	7,9	7,0	11,0	22,3	22,1	26,8	7,2	8,1
Ns/Nc	1,2	1,7	1,8	2,2	2,7	0,9	0,5	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Una propuesta más sustantiva tiene que ver con la introducción de una nueva división del trabajo en los establecimientos. En el modelo tradicional, el docente por lo general no tiene muchas oportunidades de trabajar en equipo con sus colegas de la misma institución. Por eso se preguntó a los docentes si estaban de acuerdo en “ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas”; en todos los países esta propuesta renovadora reúne el consenso del 90% o más de los docentes.

Cuadro n° 16. Grado de acuerdo de los docentes con respecto de ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De acuerdo / Muy de acuerdo	88,0	86,0	88,2	94,5
En desacuerdo / Muy en desacuerdo	10,7	12,2	10,8	5,3
Ns/Nc	1,2	1,7	1,0	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuando se trata de la necesidad de hacer más compleja la división del trabajo pedagógico introduciendo “otras funciones” además de las docentes en sentido estricto (por ejemplo, docente tutor, docente especialista en matemáticas, etc.), el consenso es ampliamente mayoritario, aunque en todos los países hay una minoría que oscila entre un quinto y una cuarta parte que no está de acuerdo con esta propuesta. Sólo en la Argentina y Brasil esta oposición a la introducción de mayor diversidad en la carrera docente es más probable entre los profesores que entre los maestros de primaria. En todos los casos las resistencias aparecen entre los docentes de mayor edad (más de 45 años), mientras que el consenso es masivo entre los docentes más jóvenes.

Cuadro n° 17. Grado de acuerdo de los docentes con respecto de diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
De acuerdo / Muy de acuerdo	71,5	66,3	75,6	77,6
En desacuerdo / Muy en desacuerdo	26,8	31,6	23,1	21,1
Ns/Nc	1,7	2,1	1,3	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

5.1. Autonomía en el trabajo y en las instituciones educativas

El grado de autonomía con que los docentes realizan sus tareas constituye una dimensión relevante para tipificar el trabajo que desempeñan. No es lo mismo una actividad que consiste en obedecer órdenes y directivas precisas que otra donde quien la ejecuta tiene un amplio margen para tomar decisiones en función de su “leal saber y entender”, como dice la máxima del sentido común. El cuestionario incluyó una batería de preguntas acerca de las aspiraciones de los docentes sobre la autonomía para la realización de una serie de actividades concretas.

El trabajo docente, al igual que otros roles sociales, se caracteriza por grados variables de autonomía (concepto que siempre es relativo e históricamente variable). En el contexto de un sistema escolar donde predominaban las características típicas del modelo de organización burocrático, la actividad del docente estaba fuertemente regulada. En el momento fundacional del sistema educativo moderno tendió a predominar la idea de que existía una solución (una solución “científica” según la filosofía positivista de la segunda mitad del siglo XIX) para cada problema. La “ciencia pedagógica” debía proveer los criterios y principios que tenían que estructurar las prácticas de los profesionales en el salón de clase. En este contexto, la administración del sistema desplegó una serie de disposiciones que establecían qué había que enseñar, cómo hacerlo, con qué secuencia, con qué método, etc. Los agentes típicos que corresponden a este modelo de organización se definen como “funcionarios”, es decir, agentes que cumplen funciones o roles claramente delimitados en un denso sistema de normas y regulaciones de todo tipo (leyes, decretos, reglamentos, disposiciones, circulares, etc.). De esta manera, el buen funcionario “hace lo que tiene que hacer”, tal como está establecido en el papel, y para garantizar esta adecuación entre la regla y la práctica se instituye todo un sistema de inspección y supervisión que vigila el adecuado cumplimiento de los roles formalmente establecidos.

Hoy la complejidad de los desafíos de la enseñanza no se puede comprimir en reglamentos, por lo que en el momento actual, ese margen de autonomía del que gozan los agentes del sistema (aun en los contextos más regulados) se ha ampliado considerablemente. Se dice que, más allá de las normas y los sistemas de control, el docente en su aula tiene amplios márgenes para tomar decisiones sobre aspectos sustantivos del proceso de

enseñanza-aprendizaje. En muchos casos esta capacidad ampliada no se debe a una política deliberada, sino que constituye una consecuencia no intencional de la incapacidad creciente que tiene la administración, no tanto para emitir normas y regulaciones, sino para vigilar su efectivo cumplimiento en un sistema educativo que se ha extendido y complejizado notablemente en todas las sociedades de mediano desarrollo.

En este contexto, es interesante saber cómo valoran los docentes los márgenes de autonomía de que gozan en el ejercicio cotidiano de su función.

Cuadro n° 18. Grado de autonomía deseado con respecto a distintas actividades docentes (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Definición de contenidos	Más autonomía	31,8	44,3	47,0	34,5
	Bien como está	57,4	42,9	32,8	56,2
	Más regulación	6,9	9,3	12,9	6,4
	Ns/Nc	4,0	3,5	7,3	2,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Uso de métodos pedagógicos	Más autonomía	22,0	38,3	50,8	26,8
	Bien como está	66,3	47,4	34,0	63,6
	Más regulación	7,5	10,5	11,0	7,3
	Ns/Nc	4,1	3,8	4,2	2,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Uso de sistemas de evaluación	Más autonomía	25,2	41,8	41,6	34,1
	Bien como está	56,4	41,9	32,6	49,9
	Más regulación	12,4	12,4	19,8	13,1
	Ns/Nc	5,9	3,9	6,0	2,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Definición de reglas de conducta y convivencia en el aula	Más autonomía	25,2	35,7	38,4	20,6
	Bien como está	47,0	39,2	34,6	58,3
	Más regulación	23,6	21,5	20,6	18,6
	Ns/Nc	4,3	3,6	6,4	2,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Uso del tiempo de aprendizaje	Más autonomía	32,5	33,9	39,2	28,8
	Bien como está	52,5	47,3	36,7	58,7
	Más regulación	8,1	13,0	17,0	8,4
	Ns/Nc	6,9	5,8	7,1	4,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuadro n° 18 muestra cómo se distribuyen las expectativas del docente respecto de cinco dimensiones relevantes de su trabajo cotidiano en el aula. Lo primero que revelan es que en todos los países una mayoría relativa de docentes manifiesta un cierto conformismo con los márgenes de autonomía de que gozan. Por otro lado, entre el 25% y el 50% de docentes demanda más autonomía en la definición de aspectos sustantivos de su trabajo. Sólo se observa una pequeña minoría (que únicamente en el caso de las reglas de convivencia supera el 20%) que demanda más regulaciones.

De todos modos, las expectativas que muestran los docentes respecto de dimensiones específicas de su actividad profesional están lejos de mostrar un comportamiento unánime. Por el contrario, pese a la existencia de mayorías relativas, siempre tiende a presentarse una especie de tensión entre quienes están satisfechos con la situación actual, quienes demandan más autonomía y quienes, por el contrario, quisieran más regulaciones. Estas preferencias varían también según las características de los docentes.

Por ejemplo, en líneas generales, los profesores de secundaria demandan, con más frecuencia que sus colegas de primaria, regulaciones en materia de disciplina escolar. A primera vista parece ser que la producción de un orden democrático en las instituciones resulta un desafío más complejo cuando se trabaja con adolescentes y jóvenes que cuando se lo hace con niños del nivel primario, y existen razones obvias para que esto sea así. En el caso de la Argentina y Brasil la demanda de regulación en este campo es más frecuente entre los docentes que trabajan en el sector público, mientras que en los otros dos países no se presentan diferencias con respecto a este factor.

En términos nacionales, la demanda general de autonomía tiende a ser más elevada entre los docentes peruanos y brasileños que entre los argentinos y uruguayos, quienes tienden a estar más satisfechos con los márgenes actuales de que disponen. Las demandas de más autonomía son bastante significativas en casi todos los rubros y en todos los países. En la Argentina y Uruguay son particularmente elevadas cuando se trata de definir contenidos y de usar el tiempo de aprendizaje, dos dimensiones básicas del trabajo docente.

La autonomía en el ejercicio de una actividad es una de las características básicas de las “profesiones” y se relaciona con el dominio de

competencias específicas, lo que requiere un tiempo de aprendizaje que se puede lograr a través de la experiencia o bien mediante la participación en programas formales e institucionalizados de formación. Desde esta perspectiva, la significativa demanda de autonomía que formulan los docentes podría ser interpretada como un indicador del desplazamiento de la figura típica del docente como “funcionario”, a la figura más contemporánea del docente como “profesional”.

Para evitar falsas interpretaciones, es preciso agregar dos comentarios. En primer lugar, hay que tener presente que la autonomía, cuando no va acompañada de recursos (por ejemplo, recursos materiales, tecnológicos, incorporados en los sujetos como competencias y “saber hacer”, financieros, etc.), no es autonomía, sino abandono; en otras palabras, en muchos casos el “dejar hacer”, la simple autorización, no garantiza que los agentes estén en condiciones de tomar las decisiones adecuadas, justas y técnicamente consistentes. Muchas veces, en especial en condiciones de pobreza y escasez de recursos, “dar autonomía” puede consistir en transferir responsabilidades sin garantizar las herramientas para hacerlas efectivas.

En segundo lugar, la simple autonomía no basta para caracterizar una profesión moderna, que también supone otras dos condiciones o requisitos básicos: el primero es el prestigio y el reconocimiento social; el segundo es un sistema de premios y reconocimientos atractivo que compense la inversión y el esfuerzo necesarios tanto para desarrollar competencias complejas, como para ponerlas en práctica. De más está decir que en la mayoría de los países de América latina estas dos condiciones están lejos de ser garantizadas, por lo que el proceso de profesionalización de los docentes enfrenta obstáculos complejos.

5.2. Autonomía de las instituciones

Respecto de la autonomía de las instituciones, son válidas las mismas reflexiones que se presentan en el apartado anterior. Uno de los objetivos de las reformas educativas de los años noventa fue el de otorgar mayor autonomía a las instituciones educativas.

La gran mayoría de los docentes muestran actitudes mayoritariamente favorables a este tipo de gestión (cuadro nº 19). Cabe obser-

var que la complejidad de la cuestión planteada se expresa en los elevados porcentajes de docentes que o bien no se identifican con ninguna de las dos proposiciones ofrecidas en el cuestionario o bien no contestan la pregunta.

Cuadro n° 19. Grado de acuerdo de los docentes con frases relativas a la autonomía de las instituciones educativas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
"Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo".	28,6	16,9	17,1	15,9
"Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje".	47,0	60,9	68,4	63,9
Ninguna	16,1	15,7	10,6	14,4
Ns/Nc	8,3	6,5	3,9	5,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPe-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina, aunque el rechazo a las políticas que se orientaron a ampliar los márgenes de autonomía de los establecimientos es minoritario, al mismo tiempo es significativamente más fuerte que en el resto de los países considerados y es particularmente más frecuente entre los docentes del sector público. En el resto de los países este factor no aparece asociado con una u otra posición.

El concepto de autonomía de las instituciones es por demás complejo y multidimensional. Sin embargo, es preciso tener en cuenta un dato fundamental: la autonomía entendida como ampliación de los márgenes de libertad que tiene una institución, tanto en materia de fines y estrategias como para definir reglas y orientar recursos, es siempre un concepto relativo, pero al mismo tiempo hay que considerar que ésta es una capacidad que varía en función de los recursos materiales y simbólicos disponibles. En demasiadas ocasiones se tendió a entender la autonomía como una simple "autorización" (y responsabilización) sin la consiguiente asignación de recursos y capacidades. En esos casos, como se dijo antes, más que de autonomía habría que hablar de abandono de las instituciones y sus agentes a su propia suerte.

te por parte del proveedor principal, en este caso el Estado nacional o bien las administraciones provinciales de la educación. De ahí que los docentes tiendan a valorar la autonomía entendida como un valor humano asociado con la libertad, pero al mismo tiempo desconfíen de las políticas de autonomización de los establecimientos escolares cuando autorizan y responsabilizan, pero no asignan recursos y capacidades pertinentes.

6. Factores del aprendizaje

Uno de los temas privilegiados de la teoría, la investigación y el debate educativo del último medio siglo (por lo menos) es el de los denominados “factores del aprendizaje”. La simple pregunta de sentido común es la siguiente: si unos niños aprenden más y otros menos, ¿cuáles son las causas eficientes del aprendizaje escolar? La pregunta se presenta con una importancia intrínseca fuera de toda duda. Indagarse por las causas de la ocurrencia de un fenómeno tan importante es “intelectualmente” relevante; pero también lo es desde el punto de vista social y político. Todas las sociedades invierten sumas considerables (unas más, otras menos) en la educación escolar de las nuevas generaciones. Sin embargo, muchos niños fracasan en el aprendizaje. Unos aprenden más y mejor y otros menos y peor. Es también de interés social y político preguntarse por las causas eficientes.

Los docentes, al igual que los especialistas, saben que el aprendizaje es el efecto de una serie de factores diversos. Desde hace tiempo se los clasifica en escolares (o endógenos) y extraescolares (o exógenos). Ésta es una distinción analítica, puesto que actúan en forma más bien interrelacionada. Hasta cierto punto y más allá de los esquemas de las ciencias de la educación, el propio sentido común indica que para que los niños aprendan a leer y escribir y a calcular, es preciso que vayan a la escuela, que en la escuela haya maestros bien calificados, que desarrollen el programa previsto, que utilicen los métodos pedagógicos adecuados, que la escuela esté bien equipada en términos de materiales didácticos, herramientas tecnológicas, etc. Al mismo tiempo, no basta con considerar estos y otros factores escolares; para que los chicos aprendan es preciso “que estudien”, es decir, que hagan lo que sólo ellos pue-

den hacer para que el aprendizaje se desarrolle. A su vez, y más aun cuando se trata de niños pequeños, la familia tiene un papel fundamental que cumplir. Ella es la que vela para que los niños tengan satisfechas otras necesidades básicas como las que se relacionan con la alimentación, la salud, la contención afectiva, el apoyo al trabajo escolar, etc. En otras palabras, todos los maestros saben que lo que ellos y la escuela hacen tiene éxito sólo si se dan otras condiciones que escapan a su control. Esta división del trabajo parece simple, pero no lo es. No hay una ley natural que trace el límite entre las responsabilidades de la familia y las de la escuela. Ésta es una división del trabajo que es histórico-cultural y que varía con el tiempo y las circunstancias. Todo parece indicar que por la acción de diversos factores (pobreza y exclusión social, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, etc.) la escuela contemporánea tiende a ampliar el campo de sus responsabilidades (un indicador de esta expansión es la extensión del tiempo escolar).

Una encuesta de opinión no sirve para dirimir la cuestión acerca de qué factores influyen efectivamente en el aprendizaje escolar, ya que por lo general los sujetos (en este caso, los maestros) no son necesariamente conscientes acerca de cuáles son efectivamente los factores que inciden (y en qué medida lo hacen) en el aprendizaje de los niños. Sin embargo, lo que sí puede decir una encuesta es cuál es la opinión que tienen los maestros acerca de los factores que determinan el aprendizaje. Esta creencia, esta representación, permite hacerse una idea sobre cuál es el peso que el maestro adjudica a su propia práctica, a la institución escolar y a otros factores extraescolares que cooperan en la producción de determinados aprendizajes.

Varias son las conclusiones que pueden sacarse de una primera mirada de los datos. Entre ellas hay una que tiene que ver con el casi unánime nivel de respuesta. Aquí, a diferencia de otros ítem y temas donde altas proporciones de docentes manifestaron “no saber” qué contestar, casi todos tomaron posición, es decir, estuvieron en condiciones de señalar dos factores que ellos consideraron como los “más importantes” en el aprendizaje. El cuadro n° 20 muestra que el factor que concita el más alto grado de consenso (salvo el caso de Perú) tiene que ver con el alumno y su familia. Los docentes no asignan a las condiciones materiales de vida de las familias la misma importancia que les dan a los comportamientos familiares en relación con la experiencia

escolar de sus hijos. En efecto, “el acompañamiento y apoyo” aparece como más importante que las capacidades de las familias en términos de recursos sociales y económicos disponibles. En la experiencia docente, entonces, lo que tiene importancia es el comportamiento de la familia más que sus condiciones materiales de vida.

Cuadro n° 20. Factores que inciden en el aprendizaje (en porcentajes) (*)

	Argentina	Brasil (**)	Perú	Uruguay
El funcionamiento de la escuela	25,8	9,7	6,8	17,8
El acompañamiento y apoyo de la familia	80,9	78,4	66,1	80,0
La calidad del docente	53,3	32,2	72,0	66,9
El nivel económico y social de la familia del alumno	22,5	7,0	26,1	21,3
Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	14,8	14,7	26,0	12,4
No sabe	0,5	1,2	0,4	1,6

(*) Nota: en el cuestionario se solicitó que indicaran las dos más importantes.

(**) En Brasil se incluyó también como factor la “relación docente/alumno”.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

De los tres factores escolares propuestos en el cuestionario, la calidad del docente es el que aparece con más frecuencia. Aquí también predomina la visión de que es más importante el “factor humano” o “subjetivo” que la infraestructura y equipamiento. A su vez, un factor que se relaciona con la calidad organizacional, como “el funcionamiento de la escuela”, es señalado con más frecuencia por los docentes de la Argentina y de Uruguay; en cambio, en Brasil y Perú este factor sólo es visto como importante por menos del 10%.

Según esta estructura de preferencias, los docentes tienden a destacar los factores extraescolares, que escapan a su dominio y área de influencia. Este sesgo aparece en forma reiterada en muchas investigaciones, realizadas tanto en el contexto nacional como internacional, y es probable que se acentúe en épocas de crisis de la institución escolar. En estos contextos, la creencia plausible de que “la escuela sola no puede” se transforma habitualmente en otra bastante distinta: “la escuela no puede”. En cierta medida, esta representación tiende a coincidir con los hallazgos de las investigaciones acerca de los factores que

determinan el rendimiento escolar; en términos generales, más que el tipo de docente o de establecimiento, son los comportamientos de la familia en relación con el aprendizaje de los niños y de su experiencia los que, en opinión de la mayoría de los docentes, parecieran jugar un papel determinante.

Cabe señalar que en todos los países, este rol de la familia es señalado con más frecuencia por los maestros de primaria que por los profesores de secundaria y también se halla más destacado por las docentes mujeres que por los varones.

Ya se dijo que el factor escolar señalado con más alta frecuencia tiene que ver con la calidad del docente. En todos los países esta tendencia es más marcada entre los docentes que trabajan en instituciones privadas (cuadro n° 21) y, salvo en el caso de Brasil, entre los docentes mejor situados en la estructura de distribución de los ingresos (cuadro n° 22).

Cuadro n° 21. Factores que inciden en el aprendizaje (*), según el tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
El funcionamiento de la escuela	24,7	29,2	9,7	9,4	6,5	7,6	18,0	17,3
El acompañamiento y apoyo de la familia	80,8	81,2	79,1	75,1	62,9	73,2	77,8	86,6
La calidad del docente	50,9	60,3	31,8	33,8	69,4	77,8	65,6	70,4
El nivel económico y social de la familia del alumno	25,1	14,8	7,7	3,6	31,8	13,5	23,3	15,8
Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	16,1	10,8	15,2	12,3	25,5	27,0	13,8	8,1
No sabe	0,3	1,2	1,3	1,0	0,6	-	1,5	1,8

(*) En el cuestionario se solicitó que indicaran las dos más importantes.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Con el fin de apreciar cómo se distribuyen los docentes según opten por distintas combinaciones de factores para explicar el aprendizaje de los niños, puede hacerse un ejercicio tomando como ejemplo el caso de la Argentina. Según los datos obtenidos en este país, los docentes pueden agruparse en tres subconjuntos: los que señalaron únicamente dos factores escolares, los que marcaron únicamente dos factores extraescolares y los que marcaron uno de cada dimensión. Estos

Cuadro n° 22. Factores que inciden en el aprendizaje (*) (los dos más importantes), según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
El funcionamiento de la escuela	16,0	26,2	26,3	8,7	8,2	12,2	6,5	12,7	8,3	19,7	17,3	17,3
El acompañamiento y apoyo de la familia	84,6	82,6	76,8	80,9	79,4	75,8	64,9	80,0	91,7	77,8	80,0	82,5
La calidad del docente	53,1	51,6	60,2	32,6	32,1	31,4	71,3	83,6	83,3	64,5	67,3	69,3
El nivel económico y social de la familia del alumno	25,9	23,2	19,4	7,8	7,2	6,7	27,9	3,6	8,3	22,5	21,7	19,4
Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	19,5	13,2	13,5	12,3	15,4	14,7	26,2	20,0	8,3	14,7	12,2	10,1
No sabe	0,4	0,5	0,8	0,7	1,3	1,2	0,5	-	-	0,8	1,6	1,3

(*) En el cuestionario se solicitó que indicaran las dos más importantes.

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

últimos constituyen casi tres cuartos de los docentes encuestados. Esta distribución está indicando que la gran mayoría de los docentes rechaza visiones unilaterales del aprendizaje. Los datos del cuadro n° 23 permiten observar una asociación marcada entre el nivel socioeconómico y la tendencia a asignar un determinado peso a los factores citados. En la Argentina, los docentes del nivel socioeconómico más bajo son los que señalan con más frecuencia a ambos factores combinados y, al mismo tiempo, a quienes tienden a poner más énfasis en factores extraescolares. Los de nivel socioeconómico más alto, por el contrario, tienden a enfatizar el peso de los factores propiamente escolares en la explicación del rendimiento educativo. Esta asociación muestra únicamente una tendencia a poner énfasis en uno u otro tipo de factor, y los docentes peor posicionados en la estructura social es probable que estén en mejores condiciones de percibir el peso que tienen las condiciones sociales y familiares de vida de los alumnos sobre el éxito y el fracaso escolar. Sin embargo, en todos los casos una significativa mayoría de docentes coincide en expresar una actitud muy equilibrada con respecto a esta cuestión.

Cuadro n° 23. Factores que inciden en el aprendizaje según nivel socioeconómico, en la Argentina (en porcentajes)

	Nivel socioeconómico				Total
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
Escolares	6,7	11,4	15,7	14,0	11,9
Extraescolares	16,0	15,2	12,8	13,0	14,3
Ambos	77,3	73,4	71,4	73,0	73,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

7. El calendario escolar

Se dice que el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza es un factor determinante del aprendizaje. Más tiempo de clase, entonces, garantizaría más oportunidades de aprendizaje. El factor tiempo depende de los días/año programados por las autoridades pertinentes. Otra forma de expresar el mismo factor sería la extensión de la jornada escolar.

Nivel de enseñanza	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
De acuerdo /								
Muy de acuerdo	13,2	15,9	8,9	11,2	43,2	51,0	12,5	20,8
En desacuerdo /								
Muy en desacuerdo	84,2	83,0	89,6	87,4	55,1	48,2	87,1	78,6
Ns/Nc	2,6	1,1	1,5	1,4	1,8	0,8	0,4	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los docentes del sector público se oponen a una ampliación del calendario escolar en igual proporción que sus colegas del sector privado. Sin embargo, en el sector privado es más frecuente la jornada escolar de tiempo completo. En cambio, en los establecimientos públicos, salvo casos excepcionales, predomina la jornada de tiempo parcial (cuatro horas de clase por día). En este caso, el obstáculo mayor para ampliar las oportunidades de aprendizaje de la población escolarizada perjudica más a quienes frecuentan los establecimientos administrados por el Estado.

8. Los docentes y la confianza en las instituciones del campo de la política educativa

La política educativa, como conjunto de disposiciones que básicamente consisten en regulaciones y asignaciones de recursos, es el resultado de las relaciones de fuerza que se establecen entre los distintos actores colectivos. Cada uno de ellos persigue sus propios intereses y despliega sus estrategias para concretarlos. Éstas dependen de su cultura, sus tradiciones, de los modos de percibir los problemas y las situaciones, así como de los recursos (de diverso tipo) que los actores pueden movilizar. En este sentido, el campo de la política educativa es un espacio de juego estructurado, es decir, dotado de reglas y jerarquías. En las democracias liberales, la lucha que se despliega en su interior para imponer determinadas “políticas” (y así orientar el sistema educativo hacia una dirección determinada) es una lucha regulada; pero también es un espacio donde convive una gran diversidad de actores colectivos más o menos institucionalizados. La legitimidad de los actores constituye un re-

curso o un capital que ellos movilizan en sus estrategias y luchas. La legitimidad tiene que ver con el reconocimiento social y la confianza que logra suscitar en un espacio social.

En lo que sigue se analiza el grado de confianza que tienen los docentes en determinadas instancias institucionales con presencia relevante en el campo de la política educativa de los cuatro países estudiados.

El cuerpo docente tiene dos formas típicas de hacer sentir su fuerza en el campo político. La primera es como actor colectivo; como tal “existe” a través de sus organizaciones representativas (sindicatos, asociaciones profesionales, etc.), que pueden estar más o menos unificadas o fragmentadas y dotadas de cantidades desiguales de recursos. Pero también existe como “opinión pública”, que se manifiesta en forma implícita a través de diversos medios (los medios de comunicación masiva, las manifestaciones colectivas, etc.), y que también toma una forma más definida cuando se la hace explícita mediante estudios de opinión.

El cuestionario aplicado a los docentes los interpela acerca del grado de confianza que les merecen ciertas instituciones, que pueden clasificarse en tres tipos: a) instituciones político-administrativas responsables de la conducción y gestión de la educación nacional, tales como los ministerios nacionales y provinciales, estatales o regionales; b) instituciones académicas; c) la encuesta también provee información acerca del grado de confianza que los docentes depositan en determinados grupos funcionales de la sociedad (políticos, sindicalistas, funcionarios públicos, banqueros, periodistas, etc.), muchos de los cuales, de una manera u otra, también tienen un peso específico en la producción de políticas educativas.

8.1. Legitimidad de los ministerios de educación

El cuadro nº 25 muestra que las actitudes de los docentes respecto de los ministerios de educación (a nivel central o local) varían en los diversos contextos nacionales. Uruguay, que es un país pequeño y con una estructura político-administrativa centralizada, es el que tiene el Ministerio de Educación dotado del más alto grado de legitimidad.

Nótese que la pregunta refiere a la confianza que se asigna a la institución y no a la persona o agente que circunstancialmente es responsable de su conducción (el ministro de turno). En el extremo opuesto está la Argentina, donde se registra el grado más bajo de confianza de los docentes en sus ministerios de educación. Hay que notar también que el porcentaje de indiferencia es constante en los dos países y que la diferencia se hace más grande cuando se miran los fuertes porcentajes de desconfianza que predominan en la Argentina (47,2%) en comparación con el Uruguay. Estos dos casos constituyen situaciones extremadamente diferenciadas en cuanto a ciertas condiciones que hacen a la gobernabilidad de los respectivos sistemas educativos. Es evidente que un bajo grado de confianza, aceptación y reconocimiento de los docentes constituye un obstáculo para el buen gobierno del sistema. En el caso de Brasil la opinión está bastante polarizada, mientras que en Perú tiende a predominar la confianza sobre la desconfianza.

Cuadro n° 25. Grado de confianza de los docentes respecto del ministerio de educación de nivel nacional o local (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay (*)
Ministerio de Educación					
de nivel nacional	Confianza/ Mucha confianza	28,4	44,4	49,6	60,0
	Indiferencia	21,7	14,6	24,0	20,8
	Desconfianza/				
	Mucha desconfianza	47,2	39,3	23,2	18,0
	Ns/Nc	2,7	1,8	3,1	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Ministerio de Educación					
de nivel local	Confianza/ Mucha confianza	27,6	42,2	36,5	-
	Indiferencia	20,4	14,8	24,1	-
	Desconfianza/				
	Mucha desconfianza	49,4	41,5	35,1	-
	Ns/Nc	2,6	1,5	4,3	-
	Total	100,0	100,0	100,0	-

(*) En Uruguay no se indagó sobre el Ministerio de Educación de nivel local.

Con respecto a ministerios de educación provinciales, en Perú se preguntó por el USES.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por otra parte, las cifras indican que las instancias políticas locales –ministerios provinciales (en la Argentina), estatales (en Brasil) o regionales (en Perú)– merecen más o menos la misma consideración por parte de los docentes. En Perú la opinión es más crítica respecto de las instancias locales que del Ministerio nacional.

En los cuatro países, los maestros de primaria tienden a confiar más en los ministerios de educación que sus colegas de secundaria (cuadro n° 26). En la Argentina, donde la educación privada en gran medida está subsidiada por el Estado, la opinión de los docentes no varía mucho en función del ámbito de pertenencia de los establecimientos donde trabajan. En Uruguay, en cambio (donde la educación privada no goza de subsidio estatal), el alto grado de confianza se mantiene aun entre los docentes del sector privado. En Brasil, este factor no ejerce una influencia en ese sentido. Por último, en Perú es donde la legitimidad de los ministerios aparece más fuertemente asociada con el ámbito público de los establecimientos. En este caso, los docentes del sector privado presentan porcentajes de desconfianza más elevados que sus colegas del sector estatal, más predispuesto a confiar en las instancias de conducción política del sistema educativo.

En todos los casos, los menos favorecidos en la distribución del ingreso tienden a presentar índices de confianza más altos (cuadro n° 27). En cambio, la indiferencia tiende a ser mayor en los quintiles de ingresos más altos, mientras que la desconfianza se mantiene constante en todos los estratos de ingreso. En Brasil y Perú, la desconfianza tiende a crecer entre los docentes que pertenecen a los grupos sociales más favorecidos.

Por último, en todos los países, salvo en Perú, la legitimidad de los ministerios aparece asociada con la condición de edad de los docentes. En efecto, el cuadro n° 28 muestra que los más jóvenes tienden a desconfiar más que sus colegas de mayor edad y experiencia en el oficio.

Cuadro n° 26. Grado de confianza de los docentes respecto del ministerio de educación de nivel nacional o local, según nivel de enseñanza y tipo de establecimiento (en porcentajes)

Nivel de enseñanza		Argentina		Brasil		Perú		Uruguay (*)	
		Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Ministerio de Educación de nivel nacional	Confianza /								
	Mucha confianza	30,5	25,8	47,4	38,9	53,2	45,1	64,1	56,9
	Indiferencia	19,7	24,2	15,3	13,3	20,7	28,3	19,2	22,1
	Desconfianza /								
	Mucha desconfianza	46,9	47,6	35,3	46,4	22,3	24,3	15,8	19,7
	Ns/Nc	2,9	2,4	2,0	1,4	3,8	2,3	0,9	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ministerio de Educación de nivel local	Confianza /								
	Mucha confianza	30,3	24,2	45,9	35,6	39,0	33,3	-	-
	Indiferencia	18,6	22,6	15,5	13,5	23,2	25,2	-	-
	Desconfianza /								
	Mucha desconfianza	48,3	50,7	37,1	49,5	33,1	37,7	-	-
	Ns/Nc	2,8	2,5	1,6	1,4	4,7	3,7	-	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-
Tipo de establecimiento		Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Ministerio de Educación de nivel nacional	Confianza /								
	Mucha confianza	27,9	29,9	45,1	41,1	52,9	42,3	61,4	55,9
	Indiferencia	21,8	21,3	14,4	15,6	23,6	24,9	19,6	24,5
	Desconfianza /								
	Mucha desconfianza	48,0	44,9	38,8	41,3	19,3	31,8	18,0	18,3
	Ns/Nc	2,2	3,9	1,7	2,0	4,1	0,9	1,0	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ministerio de Educación de nivel local	Confianza /								
	Mucha confianza	27,0	29,4	43,5	36,5	38,6	31,8	-	-
	Indiferencia	20,7	19,6	14,0	18,5	22,9	26,8	-	-
Mucha desconfianza	Desconfianza /								
	50,0	47,3	41,0	43,5	33,4	38,9		-	-
	Ns/Nc	2,3	3,7	1,5	1,5	5,0	2,5	-	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-

(*) En Uruguay no se indagó sobre el Ministerio de Educación de nivel local.

Con respecto a ministerios de educación provinciales, en Perú se preguntó por el USES.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 27. Grado de confianza de los docentes respecto del ministerio de educación de nivel nacional o local, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

		Argentina			Brasil			Perú			Uruguay (*)		
		Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Ministerio de	Confianza /												
Educación de nivel	Mucha confianza	30,2	30,6	25,6	50,5	44,1	42,6	50,3	47,3	8,3	65,6	60,0	55,6
nacional	Indiferencia	18,7	18,7	22,3	16,8	15,6	12,3	24,3	21,8	25,0	17,9	20,1	24,8
	Desconfianza /												
	Mucha desconfianza	48,0	49,8	49,3	31,2	38,4	43,7	22,3	30,9	66,7	15,7	19,0	18,0
	Ns/Nc	3,1	1,0	2,7	1,4	1,9	1,3	3,1	-	-	0,8	0,9	1,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ministerio de	Confianza /												
Educación de nivel	Mucha confianza	28,7	30,9	23,4	50,5	42,4	39,0	37,3	32,7	-	-	-	-
local	Indiferencia	16,9	17,1	21,4	13,1	16,3	12,8	24,5	21,8	25,0	-	-	-
	Desconfianza /												
	Mucha desconfianza	52,0	51,3	52,1	34,6	39,6	47,2	34,0	45,5	75,0	-	-	-
	Ns/Nc	2,4	0,7	3,1	1,8	1,7	1,0	4,2	-	-	-	-	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-

(*) En Uruguay no se indagó sobre el Ministerio de Educación de nivel local.

Con respecto a ministerios de educación provinciales, en Perú se preguntó por el USES.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 28. Grado de confianza de los docentes respecto del ministerio de educación de nivel nacional o local, según grupo de edad (en porcentajes)

		Argentina			Brasil			Perú			Uruguay (*)		
		Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Ministerio de Educación de nivel nacional	Confianza /												
	Mucha confianza	27,4	25,6	33,8	39,0	43,2	51,5	48,9	50,0	51,1	55,5	59,4	63,8
	Indiferencia	19,8	22,1	21,9	17,2	14,3	12,7	25,7	23,6	22,1	24,5	21,1	18,1
	Desconfianza /												
	Mucha desconfianza	47,8	50,3	41,5	42,5	40,8	33,3	23,2	23,2	23,7	19,0	18,5	16,7
	Ns/Nc	4,9	1,9	2,8	1,2	1,6	2,5	2,1	3,2	3,1	1,0	1,0	1,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ministerio de Educación de nivel local	Confianza /												
	Mucha confianza	26,5	24,3	33,8	40,3	40,7	47,2	40,1	36,7	33,6	-	-	-
	Indiferencia	16,5	21,3	20,4	15,8	14,9	13,5	26,4	23,2	24,0	-	-	-
	Desconfianza /												
	Mucha desconfianza	52,6	52,7	42,4	42,9	43,1	36,8	29,9	36,3	37,1	-	-	-
	Ns/Nc	4,4	1,7	3,4	1,0	1,3	2,4	3,5	3,8	5,3	-	-	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-

(*) En Uruguay no se indagó sobre el Ministerio de Educación de nivel local.

Con respecto a ministerios de educación provinciales, en Perú se preguntó por el USES.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

8.2. Las instituciones académicas

Hay dos instituciones académicas que de alguna manera están relacionadas directamente con la profesión docente: las universidades y los institutos de formación docente. Aunque en cada país existe una determinada división del trabajo entre universidades y otras instituciones en materia de formación inicial y permanente de docentes, en todos los casos se trata de instituciones que tienen un peso relativo no sólo en la formación sino también en el campo de la investigación y el debate educativo. Como tales, son organizaciones que participan de alguna manera en los procesos de formulación y ejecución de políticas educativas.

En materia de valoración docente, salta a la vista que en todos los casos se trata de instituciones dotadas de un alto grado de reconocimiento y legitimidad (cuadro n° 29). La confianza tiende a ser más alta respecto de las universidades que de los institutos (salvo en el caso de Brasil, donde no se observan diferencias significativas).

Cuadro n° 29. Grado de confianza de los docentes respecto de las universidades y de los institutos de formación docente (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Universidades	Confianza/				
	Mucha confianza	81,7	65,5	76,3	93,4
	Indiferencia	9,8	12,4	12,3	4,4
	Desconfianza/				
	Mucha desconfianza	6,4	20,4	8,7	1,4
	Ns/Nc	2,1	1,7	2,6	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Institutos de formación docente	Confianza/				
	Mucha confianza	71,7	67,7	61,6	90,7
	Indiferencia	12,1	14,7	15,5	5,2
	Desconfianza/				
	Mucha desconfianza	13,7	15,9	19,1	3,2
	Ns/Nc	2,5	1,7	3,8	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Notas: en la Argentina y Brasil sólo se preguntó por universidades en general.

En Uruguay el dato consignado sobre "instituto de formación docente" corresponde al Instituto de Profesores Artigas.

Además, en Uruguay se consultó sobre Centros Regionales de Profesores (33,8%).

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

8.3. Legitimidad de otros agentes sociales

Existen otros actores que también intervienen en el campo de la política educativa. Entre ellos pueden citarse a los políticos, a los empresarios, a los periodistas, a los sacerdotes y a los sindicalistas.

El panorama es bastante diverso. En primer lugar, los políticos, que en las democracias tienen un lugar protagónico en la definición de políticas educativas, aparecen con un nivel de legitimidad más que preocupante: en todos los países no sólo es ampliamente mayoritaria la desconfianza; además, menos del 10% de los docentes confía en ellos (cuadro nº 30). El cuadro menos crítico se presenta en Uruguay, país donde la desconfianza es un poco más baja y la indiferencia, mayor. Con los sindicalistas sucede algo parecido, aunque en Uruguay las actitudes docentes son más benignas y se dividen en tercios (entre confianza, indiferencia y desconfianza). Con los empresarios tiende a predominar la indiferencia y la desconfianza. El panorama cambia cuando se trata de calificar a los sacerdotes y los periodistas. Aquí tiende a predominar la confianza, aun cuando en todos los casos se presentan minorías consistentes (entre un cuarto y un tercio) que desconfían de estos agentes que representan a instituciones que tienen un peso relevante en el campo de la política educativa.

Cuadro nº 30. Grado de confianza de los docentes respecto de diversos actores sociales (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Políticos	Confianza/ Mucha confianza	2,7	2,7	6,6	9,0
	Indiferencia	7,7	9,4	15,8	23,6
	Desconfianza/ Mucha desconfianza	87,3	85,2	76,2	66,7
	Ns/Nc	2,3	2,6	1,4	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Empresarios	Confianza/ Mucha confianza	12,0	12,8	24,7	20,1
	Indiferencia	42,3	36,3	42,1	48,6
	Desconfianza/ Mucha desconfianza	43,3	48,0	31,2	30,3
	Ns/Nc	2,5	2,8	2,0	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Periodistas	Confianza/ Mucha confianza	42,7	37,1	32,3	38,8
	Indiferencia	27,0	32,6	26,9	33,9
	Desconfianza/ Mucha desconfianza	27,9	27,8	39,4	26,4
	Ns/Nc	2,4	2,5	1,5	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Sacerdotes	Confianza/ Mucha confianza	55,2	42,4	69,3	52,2
	Indiferencia	29,2	24,9	15,9	32,7
	Desconfianza/ Mucha desconfianza	13,4	30,5	13,5	14,2
	Ns/Nc	2,2	2,1	1,3	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Sindicalistas	Confianza/ Mucha confianza	4,5	22,8	23,3	30,0
	Indiferencia	12,5	32,0	29,4	36,4
	Desconfianza/ Mucha desconfianza	80,9	43,1	46,3	32,6
	Ns/Nc	2,2	2,2	1,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuadro que resulta del análisis de las actitudes de los docentes en relación con instituciones y agentes que actúan en el espacio de la formulación de políticas es bastante complejo. Desde el punto de vista de los actores públicos (ministerios y políticos) el caso de Uruguay es el menos problemático. En el polo opuesto se encuentra la Argentina, donde la crisis de la representación política se manifiesta con toda su crudeza y respecto de diversas instituciones que juegan un papel clave en la vida nacional. Cabe señalar que no existe una relación directa entre el grado de legitimidad que los docentes otorgan a determinados actores colectivos y su peso efectivo en los procesos de toma de decisiones. Es probable que los ministerios de educación, los políticos y los sindicalistas hayan tenido y tengan un papel determinante en la orientación de las políticas educativas, y sin embargo las evidencias indican que no son precisamente actores colectivos e instituciones que gozan de gran prestigio entre los docentes. Este desfase entre legitimidad y peso político efectivo puede estar en el origen, entre otros factores, de muchos fracasos en materia de política educativa. Al mismo tiempo, no hay duda de que los problemas de representación constituyen un obstáculo importante en materia de gobernabilidad democrática de los sistemas educativos, tanto en el pasado como en el presente.

Capítulo IV **Los docentes y sus valores**

Resulta particularmente relevante conocer las diversas configuraciones de valores que caracterizan a quienes ejercen el oficio docente. El maestro y el profesor tienen una incidencia variable en la formación intelectual y moral de las nuevas generaciones. Más allá de lo que prescribe el marco normativo y el currículum oficial en cada país, los esquemas de apreciación y valoración incorporados en los docentes tienen un impacto indudable en su práctica y en los efectos de ésta sobre el desarrollo de los aprendizajes y valores en los alumnos.

Aunque existen diversos estudios locales y limitados, poco es lo que se sabe acerca de esta importante dimensión de la subjetividad de los docentes. Dada la gran diversidad que caracteriza a los profesionales de la educación, es probable que sus orientaciones de valor no sean homogéneas. En cierta medida esto es plausible no sólo desde el punto de vista sociológico, sino también político y cultural. La diversidad es un valor que las sociedades democráticas contemporáneas aprecian y se proponen conservar y desarrollar, y el conocimiento de esta diversidad puede ayudar a comprender mejor las particularidades del proceso de socialización escolar.

Cabe señalar que la valoración que se hace de determinados objetos (conductas, personas, instituciones, etc.) varía tanto con el tiempo como con determinadas características de los sujetos. En efecto, prácticas que en un momento dado fueron condenadas hoy son admitidas por amplios grupos sociales. Las actitudes de aceptación o rechazo respecto de ciertos objetos denotan la presencia de diferentes

estructuras internas de percepción y valoración. Éstas son el resultado de la experiencia de los sujetos, la cual está atravesada por múltiples factores (origen social, socialización familiar, experiencia educativa, acontecimientos que marcan la vida de las personas, condiciones de vida y de trabajo, etc.). Lo que cuenta para determinar las orientaciones éticas (o valorativas) no es sólo el presente del sujeto (es decir, sus condiciones de vida actuales, sus intereses, etc.) sino toda su historia y toda su trayectoria social. Mediante los datos de la encuesta se pueden describir algunas valoraciones y al mismo tiempo explorar algunas asociaciones entre el sentido de éstas y determinadas características de quienes las realizan. En este capítulo se presentan aquellas asociaciones entre factores y valoraciones que a primera vista aparecen fuertemente asociadas entre ellos.

1. Ética pública y ética privada

El cuestionario proponía calificar como admisible, inadmisible o indiferente una serie de conductas que tienen que ver con la vida privada (relacionadas con el matrimonio, la sexualidad, la propia vida, etc.) y con la vida social (trabajo, agresividad, bienes públicos, conductas públicas, etc.) de la gente en general.

A los efectos del análisis se seleccionaron cuatro grupos de conductas, a saber:

- conductas sociales cuya infracción está jurídicamente sancionada;
- prácticas individuales que ponen en riesgo la propia salud física y psíquica;
- relaciones sexuales y de pareja;
- conductas relacionadas con el trabajo.

El juicio que los docentes expresan respecto de los comportamientos propuestos está indicando el grado de adhesión a ciertos valores sociales. En términos generales, los datos señalan que la mayoría de los docentes tiende a sostener una posición definida frente a las situaciones planteadas, es decir, la mayoría opina en forma negativa o positiva (admisible, inadmisible); sólo en ciertos casos bien determinados la

posición de indiferencia tuvo alguna significación específica. En segundo lugar, y también salvo tres excepciones que se analizarán a continuación, en todos los casos la inadmisibilidad es la posición dominante. En las líneas que siguen se presentan algunos resultados y relaciones acerca de estas valoraciones.

1.1. Conductas sociales jurídicamente sancionadas

Pese a la condena generalizada a este tipo de accionar (cuadro nº 1), a una proporción significativa de maestros le resulta “indiferente” un conjunto de prácticas que formalmente no condice con lo que es de esperar en las repúblicas democráticas consolidadas. En efecto, entre un quinto y un tercio de docentes adoptó esa actitud cuando se trató de evaluar una práctica extendida en casi toda América latina, como es el “no declarar a la administración de impuestos el total de los ingresos”. Pero no sólo esto, incluso entre un 5% (Perú) y un 10% (Brasil) opinó que se trata de algo lisa y llanamente “admisible”. Algo parecido, pero con menor intensidad, sucede con la actitud respecto de un hecho a primera vista “inocente”, pero que constituye una clara infracción a la propiedad, como es el “colarse en el transporte público”. Es probable que esta permisividad relativa se fundamente en razones de “necesidad social” (la pobreza, la marginalidad, la exclusión social, etc.). Incluso una conducta que pone en riesgo la integridad propia y la de los demás, como es la de “pasar los semáforos en rojo”, no es condenada claramente por poco más del 5% de los docentes argentinos y por el 16,4% de los docentes brasileños.

Cuadro n° 1. Grado de aceptación de conductas sociales jurídicamente sancionadas (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Llevarse un producto de un negocio sin pagar	Admisible	0,9	3,1	1,7	2,0
	Me es indiferente	3,4	4,2	4,6	3,9
	Inadmisible	93,3	90,2	92,7	93,2
	Ns/Nc	2,3	2,5	1,0	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto	Admisible	3,5	5,3	3,5	2,9
	Me es indiferente	7,2	13,7	12,3	6,1
	Inadmisible	87,2	78,2	83,2	90,0
	Ns/Nc	2,1	2,8	1,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
No declarar a la DGI el total de los ingresos	Admisible	6,6	9,9	4,9	7,3
	Me es indiferente	31,4	29,3	21,0	33,1
	Inadmisible	59,1	58,1	72,8	58,6
	Ns/Nc	2,9	2,6	1,4	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)	Admisible	0,4	0,4	1,5	0,5
	Me es indiferente	1,6	1,3	5,3	1,5
	Inadmisible	96,0	96,1	92,0	97,3
	Ns/Nc	2,1	2,2	1,2	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Coimear a funcionarios públicos	Admisible	0,6	0,9	1,6	0,9
	Me es indiferente	3,6	3,5	5,8	6,1
	Inadmisible	93,7	93,3	91,8	92,2
	Ns/Nc	2,1	2,3	0,9	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Pasar los semáforos en rojo	Admisible	0,9	5,9	3,1	4,3
	Me es indiferente	4,7	10,5	8,3	8,7
	Inadmisible	92,3	81,2	87,3	86,1
	Ns/Nc	2,1	2,4	1,4	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
"Colarse" en el transporte público	Admisible	3,6	5,1	6,6	3,6
	Me es indiferente	19,3	12,0	17,8	29,1
	Inadmisible	74,4	80,0	73,3	66,5
	Ns/Nc	2,7	2,9	2,3	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 2. Grado de aceptación respecto de no declarar al fisco el total de los ingresos, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Admisible	6,3	7,0	5,9	12,1	9,0	10,2	5,3	4,8	4,7	7,6	7,9	6,2
Me es indiferente	34,5	32,8	28,2	30,3	31,8	22,9	23,2	22,3	17,4	39,5	35,0	26,2
Inadmisible	54,2	58,5	62,0	55,5	56,6	63,9	70,4	72,4	74,8	51,9	55,9	67,0
Ns/Nc	4,9	1,7	3,9	2,1	2,6	3,0	1,1	0,5	3,1	1,0	1,2	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Varios factores aparecen asociados con esta “flexibilidad” respecto de ciertas conductas sancionadas jurídicamente. En lo que concierne a la actitud ante la administración de impuestos, la flexibilidad (indiferencia o lisa y llana admisibilidad) se asocia con la edad (cuadro n° 2). En este sentido, se observa que, salvo en Perú (donde las diferencias no son significativas), la condena de esta conducta evasiva es más frecuente entre los docentes de más edad, mientras que los más jóvenes se muestran más “tolerantes”.

En la Argentina y en Brasil, los docentes que provienen de hogares con bajo capital cultural (según el promedio de escolaridad del padre y de la madre) están menos predispuestos a justificar la infracción fiscal. Esta asociación muestra la complejidad que caracteriza la relación que existe entre el nivel de escolaridad alcanzada por los individuos y sus familias, y sus predisposiciones con respecto al cumplimiento de reglas y normas sociales. En Uruguay y Perú, el clima educativo del hogar no muestra ningún efecto significativo en este tipo de actitud de los docentes.

Otra asociación significativa que se da en todos los países es la que relaciona el orgullo por la identidad nacional y la predisposición a la infracción fiscal; en efecto, la identidad nacional fuerte (orgulloso o muy orgulloso de ser ciudadano del país correspondiente) se asocia con porcentajes más elevados de condena al incumplimiento de los deberes fiscales (cuadro n° 3). De hecho, el orgullo de ser miembro de una comunidad nacional es un componente importante de la ciudadanía plena, y la legitimidad fiscal es una característica que distingue a los Estados democráticos más desarrollados. No debería extrañar, entonces, que una conciencia nacional conflictiva y problemática se asocie con una predisposición a la infracción en relación con el cumplimiento del deber ciudadano para con el fisco.

Cuadro n° 3. Grado de aceptación respecto de no declarar al fisco el total de los ingresos, según el nivel de orgullo por su nacionalidad (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos
Admisible	5,6	9,9	9,3	12,8	4,4	10,7	7,0	12,5
Me es indiferente	29,6	38,9	28,9	32,1	20,4	28,6	32,8	37,0
Inadmisible	62,9	44,9	59,8	53,3	74,0	59,8	59,2	49,5
Ns/Nc	1,8	6,3	2,1	1,8	1,2	0,9	1,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las actitudes de aceptación o de indiferencia con respecto al hecho de viajar en el transporte público sin pagar también son relativamente comunes entre los profesionales de la educación. Esta actitud es más frecuente en Uruguay, ya que alcanza a un tercio de los docentes y es menor en Brasil (17,1%). En todos los países, estos porcentajes relativamente altos de tolerancia son aún más elevados entre los docentes más jóvenes (cuadro n° 4).

Por último, también hay que destacar que existen porcentajes minoritarios, pero preocupantes, de tolerancia frente a la agresión física (alcanza un pico de 19% en Brasil) y frente al hecho aparentemente anodino de “pasar el semáforo en rojo”. La no condena de esta práctica que pone en riesgo la seguridad física de las personas alcanza una frecuencia de 16,4% entre los docentes de Brasil. También en este caso (cuadro n° 5) la tolerancia tiende a ser significativamente mayor entre los docentes de menor edad.

En síntesis, en su gran mayoría los docentes desaprueban este conjunto de conductas que tienen que ver con la práctica de ciertas virtudes cívicas tradicionales relacionadas con el cumplimiento de ciertas reglas o normas sociales. Sin embargo, este apego a las normas no es completamente uniforme ya que es un poco más débil entre los docentes de menor edad.

Cuadro n° 4. Grado de aceptación respecto de viajar en transporte público sin pagar, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Admisible	3,1	4,0	3,2	5,8	5,2	4,2	5,6	6,5	7,2	3,3	3,6	3,6
Me es indiferente	25,5	19,9	15,8	16,9	11,3	9,4	19,0	18,8	13,7	38,2	29,3	23,2
Inadmisible	66,8	74,5	77,2	75,0	80,8	82,7	71,8	73,5	76,3	57,2	66,4	72,5
Ns/Nc	4,6	1,6	3,7	2,3	2,8	3,7	3,5	1,2	2,8	1,3	0,7	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 5. Grado de aceptación respecto de pasar los semáforos en rojo, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Admisible	1,3	1,0	0,7	7,4	5,5	5,5	3,5	2,6	3,1	5,1	4,3	3,6
Me es indiferente	8,4	4,8	2,7	14,1	10,2	7,8	6,7	9,5	8,1	15,2	7,6	6,2
Inadmisible	86,9	93,1	93,7	76,5	82,1	83,8	88,4	87,1	86,9	78,5	87,1	89,7
Ns/Nc	3,4	1,1	3,0	2,0	2,2	2,9	1,4	0,8	1,9	1,2	1,0	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

1.2. Prácticas individuales que ponen en riesgo la salud física y moral

Este tipo de prácticas tiende a ser calificado como inadmisibles por la mayoría de los encuestados. A excepción de una de ellas (“emborracharse”), todas son condenadas por más del 80% (cuadro nº 6), y el rechazo a las drogas duras provoca una reacción aun mayor (en todos los casos, por encima del 90%).

Los datos muestran ciertas particularidades nacionales. Por ejemplo, la condena al suicidio, aunque generalizada, es un poco menor entre los argentinos y uruguayos. En todos los países el “emborracharse” es la conducta que tiene el rechazo más débil. El porcentaje más alto de tolerancia se presenta en Perú y en Uruguay, donde la admisión y la indiferencia rondan alrededor del 40% de los docentes; pero también son relativamente altas en la Argentina (30,8%) y Brasil (27,1%). Las valoraciones que se dan a este tipo de prácticas dependen de las distintas tradiciones culturales a partir de las cuales se “construyen” las valoraciones, que varían según los contextos nacionales. De todas maneras, estos altos porcentajes de tolerancia pueden constituirse en un obstáculo a tener en cuenta si se espera que las instituciones escolares cumplan un papel relevante en materia de prevención del alcoholismo como problema social.

Cuadro nº 6. Grado de aceptación de conductas sociales que ponen en riesgo la salud física y moral (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Fumar marihuana ocasionalmente	Admisible	1,9	5,3	2,3	4,9
	Me es indiferente	15,3	10,6	7,4	19,7
	Inadmisible	80,5	82,0	89,3	74,4
	Ns/Nc	2,3	2,2	1,0	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Emborracharse	Admisible	7,1	6,7	8,2	10,2
	Me es indiferente	23,7	20,4	30,3	29,7
	Inadmisible	66,6	70,6	59,9	59,2
	Ns/Nc	2,6	2,3	1,6	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Usar drogas duras (heroína, cocaína, etc.)	Admisible	1,1	0,5	0,8	1,9
	Me es indiferente	5,6	3,0	4,3	6,6
	Inadmisible	90,7	94,2	93,8	90,5
	Ns/Nc	2,7	2,4	1,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Suicidarse	Admisible	6,0	1,7	1,3	6,9
	Me es indiferente	8,0	5,5	6,2	8,5
	Inadmisible	82,5	90,5	91,4	82,8
	Ns/Nc	3,5	2,4	1,1	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La actitud ante el exceso de alcohol es más permisiva entre los profesores de secundaria, los hombres y los más jóvenes, salvo en el caso de Perú (cuadro n° 7). En la Argentina, Brasil y Uruguay también el origen social (medido por el capital cultural del hogar de los docentes) y la posición en la estructura de distribución del ingreso aparece asociada con la actitud permisiva; en efecto, en esos países los más privilegiados (en términos del clima educativo del hogar de procedencia y de la posición en la estructura de distribución de los ingresos) sostienen actitudes más tolerantes frente al alcohol.

En todas las sociedades consideradas, el consumo generalizado de la marihuana es más reciente que el emborracharse con alcohol. La actitud de permisividad ante esta droga relativamente débil (que en verdad adopta más la forma de la indiferencia que de la lisa y llana admisión) también alcanza proporciones variables pero significativas entre los países. Su existencia puede ser problemática desde el punto de vista del rol de la educación para prevenir este tipo de adicciones en las nuevas generaciones. En este sentido, las actitudes de tolerancia alcanzan un máximo de 24,6% en Uruguay y un mínimo de 10% en Perú. En general, la tolerancia es más fuerte entre los profesores de secundaria (que trabajan con adolescentes y jóvenes), entre los hombres más que entre las mujeres, y entre los más jóvenes en comparación con sus colegas de mayor edad.

Cuadro n° 7. Grado de aceptación respecto de emborracharse, según nivel de enseñanza, género y grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay					
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario				
Admisible	5,3	9,4	5,6	8,6	6,8	10,0	8,5	11,5				
Me es indiferente	23,6	23,8	20,2	20,7	29,2	31,6	28,5	30,6				
Inadmisible	68,2	64,7	71,8	68,5	61,6	57,9	61,7	57,3				
Ns/Nc	2,9	2,2	2,4	2,2	2,4	0,5	1,2	0,5				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer				
Admisible	10,8	6,5	11,0	5,7	11,1	6,6	14,2	9,3				
Me es indiferente	31,3	22,3	28,2	18,6	39,4	25,2	39,8	27,3				
Inadmisible	57,5	68,3	58,7	73,3	48,5	66,3	45,7	62,5				
Ns/Nc	0,5	3,0	2,2	2,4	1,0	1,9	0,3	1,0				
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Admisible	9,0	7,2	6,3	8,1	6,9	5,2	6,3	8,1	9,7	12,4	10,7	8,0
Me es indiferente	30,6	24,8	18,8	22,6	21,6	15,5	33,1	30,4	26,5	41,0	30,2	22,0
Inadmisible	56,3	66,8	70,9	67,4	69,4	76,3	59,2	60,9	61,4	45,5	58,3	69,3
Ns/Nc	4,2	1,2	4,1	1,9	2,1	3,1	1,4	0,7	2,5	1,2	0,8	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

1.3. Relaciones sexuales y de pareja

Es sabido que durante los últimos años, en la mayoría de las sociedades se observan grandes transformaciones en los usos y costumbres relacionados con la sexualidad y la familia. En todas partes se espera que la escuela desarrolle en los niños y adolescentes una serie de actitudes y valores relacionados con la sexualidad y la pareja. En cada país existe un currículum oficial que, por lo general, provee indicaciones más o menos precisas acerca de los principios y valores que deben ser enseñados; sin embargo, en las sociedades plurales éstos pueden coincidir o no con los propios valores y puntos de vista de los docentes. Incluso en este colectivo tan numeroso, lo más probable es la diversidad en las configuraciones de valor.

Se pidió a los docentes que tomaran posición acerca de una serie de prácticas que podrían calificarse como “no tradicionales” en materia de relaciones sexuales y de pareja. En todos los casos se trata también de conductas privadas que no están penadas por la ley y donde la única sanción que existe es de índole “moral” o “social”. En otras palabras, son prácticas que pueden ser analizadas en términos de legitimidad, pero no de legalidad. Sin embargo, esto no les quita trascendencia social, ya que tienen que ver nada más y nada menos que con la reproducción biológica y social de la población. Por eso resulta relevante analizarlas en términos de su grado de aceptación entre los docentes, los cuales tienen también una influencia muchas veces determinante sobre el desarrollo de las actitudes y los valores de las nuevas generaciones.

En verdad se trata de prácticas que objetivamente ocurren con mayor frecuencia en el presente que cincuenta años atrás; por eso resulta interesante observar el grado de aceptación que tienen en la subjetividad de los docentes, en la medida en que esta información puede resultar útil para predecir su evolución futura en términos de legitimidad social entre las nuevas generaciones.

El cuadro n° 8 presenta una distribución de actitudes respecto de una serie de conductas relacionadas con la sexualidad y la pareja. El grado de admisibilidad o bien de indiferencia ante estas nuevas configuraciones, en todos los casos es relativamente alto. Prácticas como el divorcio, la del concubinato o el “tener relaciones sexuales sin estar casado” son consideradas como admisibles por la mitad de los do-

centes de la Argentina, Brasil y Uruguay, aunque en Perú la situación es un tanto diferente, ya que estas conductas dividen la opinión docente en tercios prácticamente equivalentes.

Cuadro n° 8. Grado de aceptación de conductas sociales referidas a las relaciones sexuales y de pareja (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Divorciarse	Admisible	53,0	51,2	32,9	64,4
	Me es indiferente	34,1	29,8	31,2	28,6
	Inadmisible	10,5	16,6	33,9	6,3
	Ns/Nc	2,3	2,4	2,0	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Tener relaciones sexuales sin estar casado					
Tener relaciones sexuales sin estar casado	Admisible	44,3	41,2	22,2	55,2
	Me es indiferente	41,6	33,6	40,9	33,4
	Inadmisible	11,4	22,7	36,0	10,5
	Ns/Nc	2,7	2,5	1,0	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Tener experiencias homosexuales					
Tener experiencias homosexuales	Admisible	6,3	9,1	2,3	13,0
	Me es indiferente	31,6	30,1	14,6	36,7
	Inadmisible	59,3	58,1	81,9	49,4
	Ns/Nc	2,8	2,7	1,1	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Convivir sin estar casados					
Convivir sin estar casados	Admisible	49,6	47,8	33,7	58,4
	Me es indiferente	36,8	29,5	35,2	30,0
	Inadmisible	10,8	20,3	29,5	10,8
	Ns/Nc	2,8	2,5	1,6	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Tener una relación con una persona casada					
Tener una relación con una persona casada	Admisible	13,4	10,3	6,5	13,2
	Me es indiferente	37,1	27,9	22,5	36,3
	Inadmisible	46,8	59,4	69,8	49,6
	Ns/Nc	2,7	2,5	1,3	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

Las relaciones sexuales con otra persona del mismo género o bien con una persona casada presentan los niveles más altos de rechazo en todos los países. Sin embargo, hay que tener en cuenta que casi un ter-

cio de los docentes de la Argentina, Brasil y Uruguay tiene una actitud de indiferencia e incluso alrededor de un 10% las considera como lisa y llanamente “admisibles”. Los porcentajes más bajos de indiferencia y de aceptación se presentan en Perú.

Con fines analíticos, se construyó un índice de “modernismo/flexibilidad” sobre la base del grado de aceptación hacia distintas prácticas sexuales y de pareja. Operativamente se asignó el valor 1 a la respuesta “inadmisible”, 2 a “indiferente”, 3 a “admisible”, y a la no respuesta se le asignó el valor 0, de esta forma los valores que asume este indicador van del 0 al 15, definiendo el grupo que obtiene valores entre 0 y 5 como “conservador o tradicional”, a los que tienen entre 6 y 10 como “eccléticos” y a quienes obtienen entre 11 y 15 como “modernos o flexibles”.

El cuadro n° 9 muestra que estas cuestiones dividen al colectivo docente. En primer lugar, el porcentaje más alto de flexibilidad se presenta en Uruguay (57,6%). En el otro extremo está Perú, donde esa posición es claramente minoritaria ya que sólo caracteriza a uno de cada cinco docentes. Más allá de estas variaciones, una posición intermedia que se ha calificado como “ecclética” es claramente mayoritaria en Perú y tiene una relevancia notoria en el resto de los países. En cambio, las posiciones más claramente “tradicionales” e inflexibles son sostenidas por una minoría que sólo alcanza cifras significativas en Perú. Esta distribución muestra que en verdad la mayoría de las posiciones se dividen entre “eccléticos” y “flexibles/modernos”.

Cuadro n° 9. Índice teórico de modernidad/flexibilidad respecto de las prácticas sexuales y de pareja (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Conservador / tradicional	5,1	7,2	16,2	2,4
Ecclético	47,5	49,8	64,2	40,0
Moderno/flexible	47,3	43,0	19,6	57,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El comportamiento de este índice de “modernidad/tradición” varía en función de varias características relevantes de los docentes. En principio, los datos del cuadro n° 10 indican que los profesores de se-

cundaria son más flexibles que sus colegas maestros. Esta asociación es particularmente fuerte en Brasil, pero también está presente en el resto de los países considerados.

Cuadro n° 10. Índice teórico de modernidad/flexibilidad respecto de las prácticas sexuales y de pareja, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
<i>Conservador/</i>								
tradicional	5,2	5,0	8,4	5,0	18,7	13,0	2,9	2,1
Ecléctico	50,4	44,0	51,6	46,5	63,1	65,7	41,5	38,8
<i>Moderno/</i>								
flexible	44,4	51,0	40,0	48,6	18,3	21,3	55,6	59,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En Uruguay y en especial en la Argentina los docentes del sector público son más proclives a la flexibilidad que los del sector privado. En Brasil y Perú este factor no hace ninguna diferencia. En todos los países, los docentes varones presentan índices de flexibilidad más elevados que las mujeres.

Otra asociación que se presenta en todos tiene que ver con la edad: los índices más altos de flexibilidad se presentan en los grupos de edad más jóvenes (menores de 30 años), salvo en el caso de Perú, donde el comportamiento es relativamente homogéneo entre las franjas de edad (cuadro n° 11).

El lugar que ocupan los docentes en la estructura de distribución del ingreso también introduce significativas diferencias entre los docentes. En efecto, en todos los países la modernidad parece ser una actitud mucho más frecuente entre los docentes que están mejor ubicados en la pirámide social (cuadro n° 12).

Cuadro n° 11. Índice teórico de modernidad/flexibilidad respecto de las prácticas sexuales y de pareja, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Conservador / tradicional	5,8	5,4	4,4	7,3	6,9	7,7	17,4	15,1	17,9	2,0	1,7	3,7
Ecléctico	41,6	47,3	50,5	48,3	48,8	53,0	64,1	64,1	64,3	33,8	41,1	42,3
Moderno / flexible	52,6	47,3	45,0	44,4	44,3	39,3	18,5	20,8	17,9	64,2	57,3	54,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 12. Índice teórico de modernidad/flexibilidad respecto de las prácticas sexuales y de pareja, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina				Brasil			Perú		Uruguay			
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Conservador													
/ tradicional	7,1	4,3	2,9	10,8	7,5	5,3	16,4	10,9	-	3,1	2,0	2,3	
Ecléctico	60,4	47,2	42,1	54,2	52,3	44,4	65,1	56,4	16,7	43,8	39,8	36,8	
Moderno													
/ flexible	32,5	48,4	55,0	35,0	40,2	50,3	18,5	32,7	83,3	53,2	58,2	60,9	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Todo parece indicar que las actitudes más favorables a las nuevas configuraciones en materia de comportamientos sexuales o de pareja son más probables entre los docentes de secundario, los varones, los que son más jóvenes y los que ocupan las mejores posiciones en términos de distribución del ingreso.

Más allá del sentido que se les puede asignar a las asociaciones encontradas, el cuadro que se presenta al observador es extremadamente diferenciado y complejo. Lo menos que puede decirse es que en estas cuestiones el cuerpo docente está lejos de presentar un panorama homogéneo; por el contrario, las valoraciones respecto de estas cuestiones fundamentales en la vida de los individuos y de las sociedades son muy variadas y serían típicas de un contexto de diversidad cultural. En efecto, es probable que a mediados del siglo pasado estos valores se concentraran masivamente en el polo de lo que hoy denominamos “comportamientos tradicionales”; sin embargo, no es fácil calificar el momento actual. Simplificando mucho las cosas podría decirse (en este como en otros casos análogos) que se presentan dos interpretaciones paradigmáticas: por un lado, la fragmentación del consenso alrededor de estos valores puede ser definida como típica de una situación de transición; en este sentido, se podría conjeturar que el consenso alrededor de valores tradicionales, en el futuro mediato, será reemplazado por el consenso respecto de otros valores. Pero también existe otra interpretación posible: la fragmentación actual puede ser definida como otro estadio en la evolución de las valoraciones

sociales; de este modo no estaría prefigurando un desplazamiento de la hegemonía hacia otro sistema de valores, sino un estadio simplemente diferente, precisamente caracterizado por la diversidad y la pluralidad de posiciones. Ambas interpretaciones son plausibles, pero los datos disponibles no permiten inclinar la balanza hacia una u otra alternativa.

1.4. Honestidad en el trabajo

El empleo, es decir, el trabajo social y formalmente reconocido y remunerado, es un valor escaso en la mayoría de las sociedades latinoamericanas. Es interesante conocer cómo evalúan los maestros ciertas prácticas que tienen que ver con el empleo. Una práctica criticable desde el punto de vista moral, como es “mentir para conseguir trabajo”, es considerada admisible por uno de cada cinco docentes argentinos, mientras que para otro porcentaje prácticamente similar es algo que le resulta indiferente (cuadro n° 13), lo que podría explicarse en parte por la grave crisis que se presentó en el mercado de trabajo a raíz de las profundas transformaciones económicas experimentadas en la Argentina durante gran parte de los años noventa. En Uruguay y Brasil los porcentajes de admisibilidad e indiferencia son análogos; en cambio, en Perú es donde se presenta la oposición más fuerte ante este tipo de conducta (casi tres cuartas partes de los docentes la considera lisa y llanamente inadmisibile).

Cuadro n° 13. Grado de aceptación respecto de mentir para conseguir trabajo (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Admisible	18,9	10,5	5,8	12,9
Me es indiferente	21,3	18,4	13,1	17,3
Inadmisible	57,1	68,7	80,0	68,7
Ns/Nc	2,7	2,4	1,2	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina y en Uruguay la condena de la mentira para conseguir trabajo es más frecuente entre los profesores de enseñanza media. En todos los países, los que trabajan en el sector público tienden a ser más tolerantes que sus colegas del sector privado, aunque las diferencias en las frecuencias no son muy considerables. Por último, en todos los casos se presenta una fuerte asociación entre el “orgullo nacional” y la probabilidad de recurrir a la mentira para obtener un empleo. En efecto, en todos los contextos nacionales (cuadro n° 14), los que están poco o nada orgullosos de su identidad nacional tienden en mayor proporción a admitir o bien a ser indiferentes ante este tipo de prácticas, que en principio son éticamente condenables. No es fácil darle un sentido preciso a esta asociación. Sin embargo, puede afirmarse que las carencias en materia de identidad nacional pueden relacionarse con una sensación de insatisfacción general con respecto a las oportunidades que les ofrece a sus ciudadanos cada sociedad de pertenencia. Por lo tanto, un déficit de identidad nacional puede inducir actitudes más relajadas en cuanto a los requisitos éticos que se consideran pertinentes para alcanzar un bien tan estratégico para la reproducción social, como es el trabajo remunerado.

Cuadro n° 14. Grado de aceptación respecto de mentir para conseguir trabajo, según nivel de orgullo por su nacionalidad (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos	Orgullosos muy orgullosos	Poco o nada orgullosos
Admisible	17,3	22,8	9,8	13,8	5,3	11,6	12,2	22,9
Me es indiferente	20,9	24,4	18,1	19,9	12,8	17,0	17,1	19,3
Inadmisible	60,3	46,0	70,3	64,7	80,8	70,5	69,6	56,3
Ns/Nc	1,5	6,9	1,8	1,6	1,2	0,9	1,1	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El recurrir a la mentira para justificar una ausencia en el trabajo tiene otro significado. Aquí las situaciones de necesidad no tienen por qué estar asociadas con conductas que denotan una falta de ética laboral, sino que las razones de la infracción hay que buscarlas en otros

factores más de orden cultural que económico-sociales en sentido estricto. Por eso es significativo que, en este caso, la condena de los docentes sea más sólida y homogénea en todos los países; sólo los porcentajes de indiferencia alcanzan proporciones cercanas al 10% (cuadro n° 15).

Cuadro n° 15. Grado de aceptación respecto de faltar al trabajo simulando una enfermedad (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Admisible	2,3	3,1	3,2	2,6
Me es indiferente	11,0	7,3	9,7	15,0
Inadmisible	84,3	87,6	86,1	81,7
Ns/Nc	2,4	2,0	1,0	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

2. Actitudes frente a las nuevas generaciones

El cuestionario planteó a los entrevistados una lista de valores y comportamientos públicos y privados, para que ellos opinaran acerca de su mayor o menor vigencia en “la mayoría de los jóvenes de hoy”.

En general, los resultados obtenidos (cuadro n° 16) indican una actitud generalizada de pesimismo respecto de las nuevas generaciones, en términos de los valores ético-morales propuestos en el cuestionario. En efecto, la mayoría de los docentes de todos los países consideró que estos valores sociales “se debilitan”. Sólo cuando se trata de apreciar la vigencia del “amor a la libertad” y el “cuidado de la naturaleza”, aproximadamente un tercio de los docentes consideró que se trata de valores que “se fortalecen”. Con respecto al resto de los valores propuestos, la mayoría de los docentes tiende a pensar que se debilitan en la juventud actual.

Cuadro n° 16. Fortalecimiento o debilitamiento de los valores en la juventud (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
El compromiso social	Se fortalece	7,2	20,1	15,3	4,2
	Se mantiene	13,9	18,3	19,9	17,8
	Se debilita	72,4	56,2	59,1	73,9
	Ns/Nc	6,5	5,4	5,8	3,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La identidad nacional	Se fortalece	5,8	51,4	15,4	8,4
	Se mantiene	21,4	26,7	25,5	28,6
	Se debilita	66,7	17,4	56,1	58,4
	Ns/Nc	6,1	4,6	3,1	4,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La generosidad y el desinterés	Se fortalece	6,6	20,1	8,4	6,3
	Se mantiene	29,4	31,1	24,9	32,6
	Se debilita	56,6	43,4	61,8	56,3
	Ns/Nc	7,4	5,4	4,8	4,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El respeto a los mayores	Se fortalece	2,3	17,5	10,4	2,3
	Se mantiene	13,1	14,4	13,4	16,5
	Se debilita	80,2	64,2	73,9	78,4
	Ns/Nc	4,4	3,8	2,3	2,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La tolerancia	Se fortalece	6,5	15,8	9,7	6,4
	Se mantiene	18,6	18,8	26,2	21,4
	Se debilita	69,8	60,6	60,1	69,1
	Ns/Nc	5,2	4,8	4,1	3,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El amor a la libertad	Se fortalece	33,2	21,4	27,5	33,2
	Se mantiene	39,7	31,4	30,7	44,0
	Se debilita	21,1	40,9	37,7	19,1
	Ns/Nc	5,9	6,3	4,1	3,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El cuidado de la naturaleza	Se fortalece	31,6	33,3	14,9	25,8
	Se mantiene	20,7	20,9	20,3	23,8
	Se debilita	42,8	41,6	61,3	47,0
	Ns/Nc	4,9	4,2	3,6	3,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El sentido de justicia	Se fortalece	21,2	26,6	12,2	18,1
	Se mantiene	20,2	23,4	16,7	36,1
	Se debilita	52,6	44,7	67,4	41,5
	Ns/Nc	5,9	5,2	3,7	4,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
La responsabilidad	Se fortalece	3,7	20,6	13,9	3,4
	Se mantiene	13,8	14,8	17,8	16,9
	Se debilita	78,4	61,4	66,2	77,6
	Ns/Nc	4,1	3,2	2,0	2,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La seriedad	Se fortalece	2,2	18,4	9,0	2,1
	Se mantiene	15,0	18,2	21,7	22,8
	Se debilita	75,2	59,2	64,9	68,6
	Ns/Nc	7,6	4,3	4,3	6,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La honestidad	Se fortalece	4,7	20,7	13,0	5,0
	Se mantiene	22,7	24,4	15,2	37,6
	Se debilita	67,2	49,4	69,0	53,1
	Ns/Nc	5,4	5,5	2,8	4,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El sentido del deber	Se fortalece	3,0	18,0	11,2	2,5
	Se mantiene	14,8	19,2	19,3	18,7
	Se debilita	76,4	58,2	67,0	74,9
	Ns/Nc	5,8	4,5	2,6	3,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La disposición al esfuerzo	Se fortalece	3,2	20,9	11,7	3,0
	Se mantiene	14,6	23,2	23,2	19,9
	Se debilita	76,4	51,2	60,3	73,5
	Ns/Nc	5,8	4,7	4,8	3,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
El sentido de la familia	Se fortalece	3,8	21,6	11,9	2,7
	Se mantiene	17,4	14,4	21,4	17,0
	Se debilita	75,0	60,8	64,2	78,1
	Ns/Nc	3,8	3,3	2,5	2,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
La espiritualidad	Se fortalece	6,3	22,2	11,7	5,3
	Se mantiene	19,2	20,5	21,0	22,7
	Se debilita	64,5	51,1	62,5	60,6
	Ns/Nc	10,0	6,2	4,8	11,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Este cuadro, extremadamente crítico y pesimista respecto de las tendencias éticas de la juventud actual, es, por lo menos, preocupante y está indicando una sensación de decadencia y malestar moral, que seguramente tiene sus efectos sobre las relaciones que los docentes man-

tienen con las nuevas generaciones en las aulas de las instituciones escolares, sobre los cuales es preciso reflexionar.

Con el conjunto de las respuestas aportadas por los docentes a la pregunta relacionada con los valores de los jóvenes (cuyos resultados generales se presentan en el cuadro n° 16), podemos construir un índice de optimismo/pesimismo en relación con los valores de los jóvenes. En verdad, lo que el índice sumatorio mide es el grado (alto, medio y bajo) de la actitud, en general negativa, de los docentes respecto de la ética privada y pública de los jóvenes actuales.

Cuadro n° 17. Índice de pesimismo respecto de la juventud actual

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Bajo	2,8%	21,1%	10,2%	1,9%
Medio	18,2%	20,4%	16,3%	24,0%
Alto	79,0%	58,5%	73,6%	74,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los datos presentados indican que el pesimismo es más débil en el caso de Brasil; en el resto de los países se presenta una distribución bastante similar, pero alcanza proporciones particularmente elevadas entre los docentes argentinos.

Existen algunos factores que se asocian con la presencia de actitudes críticas de los docentes. En primer lugar, puede observarse que en la Argentina, Brasil y Perú, el pesimismo más elevado es más frecuente entre los profesores de enseñanza media que entre los maestros de primaria; en cambio, en Uruguay se presenta una asociación inversa (cuadro n° 18). Los datos del cuadro n° 19 muestran que en la Argentina, Uruguay y Brasil, los que trabajan en el sector público son más críticos que sus colegas del sector privado (en Perú este factor es indiferente).

Cuadro n° 18. Índice de pesimismo respecto de la juventud actual, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Bajo	3,4	2,0	22,2	19,2	10,6	9,6	1,7	2,0
Medio	19,0	17,1	21,4	18,5	19,4	12,3	20,2	27,0
Alto	77,5	80,9	56,3	62,4	70,0	78,0	78,1	70,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 19. Índice de pesimismo respecto de la juventud actual, según tipo de establecimiento educativo (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Bajo	2,6	3,6	21,7	18,7	10,1	10,3	2,0	1,6
Medio	16,5	23,3	18,9	26,7	16,1	16,7	23,2	26,3
Alto	80,9	73,1	59,4	54,5	73,8	73,1	74,8	72,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina y Brasil se presenta una asociación llamativa y un tanto inesperada en la medida en que es entre los profesores más jóvenes donde se observa el pesimismo más arraigado (cuadro n° 20). En este caso parece ser que entre ellos es el rol docente el que se impone sobre su propia condición de edad; en los otros dos países el pesimismo se distribuye en forma homogénea en todas las generaciones de docentes.

Cuadro n° 20. Índice de pesimismo respecto de la juventud actual, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Bajo	2,8	2,6	3,3	19,1	19,8	25,9	10,4	8,5	13,5	1,1	1,9	2,4
Medio	14,2	17,2	22,0	21,0	20,1	20,8	16,2	17,3	16,2	23,9	24,4	23,6
Alto	83,0	80,3	74,7	60,0	60,1	53,3	73,4	74,2	70,3	75,0	73,7	74,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El lugar que ocupan los docentes en la estructura social, medido según su percepción subjetiva, también aparece asociado con la probabilidad de encontrar actitudes pesimistas en relación con los valores de los jóvenes. En efecto, los que se consideran como pertenecientes a la “clase baja”, de los cuatro países son más críticos o pesimistas que los que pertenecen a la “clase media” y “alta” (cuadro n° 21).

Cuadro n° 21. Índice de pesimismo respecto de la juventud actual, según la autopercepción de clase de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Bajo	5,2	3,4	2,2	16,3	20,0	22,2	9,9	12,5	9,3	2,8	1,8	1,9
Medio	21,3	20,6	16,3	20,1	21,0	20,0	19,0	20,1	14,2	23,1	25,4	22,3
Alto	73,5	76,0	81,5	63,6	59,0	57,8	71,1	67,4	76,5	74,1	72,8	75,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La mirada crítica de los docentes respecto de la vigencia de ciertos valores sociales, tradicionalmente considerados como relevantes, es un tema que permite más de una interpretación. En primer lugar, se podría decir que este fenómeno no es ninguna novedad en la medida en que expresa la contradicción objetiva que existe en todas las sociedades modernas entre los diferentes grupos de edades. En efecto, en las sociedades donde se impone la idea de la historia como progreso, la juventud representa, más que antes, una amenaza para las generaciones adultas, ya que los más jóvenes están destinados a desplazar a los mayores de las posiciones sociales que ocupan. Esta amenaza es tanto más real cuando las sociedades pasan por períodos de estancamiento o desarrollo lento. En estas situaciones, las posiciones y las oportunidades sociales no se expanden al ritmo del crecimiento demográfico; por eso se constituyen en bienes relativamente escasos y la lucha por los bienes sociales tiende a ser percibida como “de suma cero”. En estos escenarios, las legítimas aspiraciones y ambiciones de los jóvenes se convierten en amenazas a las posiciones ocupadas por las generaciones adultas. En cambio, en contextos de expansión y crecimiento económico y social, se multiplican también las oportunida-

des y los “puestos y posiciones sociales”, de modo tal que el ascenso de las nuevas generaciones no tiene por qué asociarse con un desplazamiento de las más viejas.

Otros podrán alegar que la percepción crítica de los adultos con respecto a los valores de los jóvenes no es arbitraria y, por lo tanto, simplemente estarían expresando una realidad objetiva: los jóvenes no comparten los valores de los adultos. Una interpretación asociada es la que critica el contenido mismo de los valores propuestos; en efecto, en la lista propuesta a los docentes hay valores que bien podrían calificarse como “permanentes”, es decir, que difícilmente puede cuestionarse su pertinencia actual; es el caso, por ejemplo, de valores tales como el “amor a la libertad” y “el sentido de justicia”. Pero hay otros que pueden ser criticados como más “arbitrarios”; es el caso de “la identidad nacional”, “la seriedad”, “el sentido de familia” o “la espiritualidad”. Este argumento se complementa con otro, que consiste en afirmar que en la lista no se incluyen valores más “actuales” o valores “emergentes”, tales como aquellos que tienen que ver con el proceso de individuación. Muchos piensan que la juventud moderna es más sensible a las nuevas condiciones de vida que caracteriza a ciertas clases urbanas integradas, en especial en las grandes ciudades. Las transformaciones en los modos de producción, las innovaciones en el mercado de trabajo (el fin del trabajo formal y estable, la emergencia del trabajo autónomo, etc.), el debilitamiento de las instituciones que regulaban y determinaban comportamientos y decisiones personales (la familia nuclear tradicional, la escuela, las iglesias, etc.) hacen a los individuos más libres y al mismo tiempo los dejan más librados a sí mismos. Cada uno tiende a convertirse en el artífice de su propio destino y está obligado a tomar decisiones estratégicas a lo largo de la vida (elección de pareja, de lugar de residencia, de profesión, de nacionalidad o ciudadanía, etc.). Estos valores asociados con la autonomía y la realización individual se presentan bajo varias denominaciones: “la autenticidad”, “el ser uno mismo”, “el derecho a la diferencia”, “el principio de placer”, “la felicidad personal”, “la valoración del presente”, “el gusto por la aventura”, “la valoración del cambio”, etc. El instrumento aplicado a los docentes no estaría contemplando estos nuevos valores que, justamente, tendrían a la juventud como portadora privilegiada, ya que ella “ha

sido enteramente construida” por las nuevas circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales.

La complejidad del tema aquí analizado obliga a ser extremadamente prudente a la hora de interpretar los resultados presentados. Pero más allá de todas las precauciones, los datos indican que estas representaciones dominantes entre los docentes de alguna manera pueden funcionar como un obstáculo en las relaciones que necesariamente mantienen en forma cotidiana con las nuevas generaciones en las instituciones educativas. Otros estudios más cualitativos podrán echar luz acerca del sentido que los agentes asignan a estas representaciones y prejuicios, así como a las eventuales consecuencias que ellos tienen, tanto sobre las relaciones profesor-alumno como sobre sus efectos en términos de impacto en los procesos de formación de valores socialmente deseables en las nuevas generaciones.

3. Discriminación

3.1. Datos generales

La discriminación es un fenómeno presente en todas las sociedades caracterizadas por la diversidad, como la mayoría de las sociedades contemporáneas. Todas las discriminaciones son construcciones sociales y tienen su historia. Existen muchos factores de discriminación y exclusión social: algunos se basan en el género; otros en la edad, la etnia, la religión, determinadas prácticas sociales, el lugar de residencia, la nacionalidad, el nivel socioeconómico, etc. Importa, pues, indagar acerca de la presencia, calidad y extensión de estas predisposiciones en una categoría social como la docente, tan estratégica para la formación de la subjetividad de las nuevas generaciones.

Para medir la presencia de esta actitud se utilizó un ítem elaborado en el marco de un reciente y ya clásico estudio sobre el cambio de valores en el mundo contemporáneo.¹ Se propuso a los docentes que manifestaran su predisposición para tener como vecino a un conjun-

¹ Los resultados de este estudio pueden consultarse en el libro de Ronald Inglehart, *Modernización y posmodernización. El cambio cultural económico y político en 43 sociedades*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1997.

to predefinido de personas caracterizadas por una serie de rasgos típicos. En la mayoría de los casos se trataba de grupos con alguna probabilidad de ser objeto de discriminación y exclusión. A modo de control se incluyeron dos grupos nacionales (franceses y suecos) que en los contextos nacionales seleccionados, por lo general, no son víctimas de la xenofobia.

Los datos del cuadro n° 22 presentan un panorama general de la distribución de actitudes discriminatorias según diversos motivos. En primer lugar, se puede observar que sólo una pequeña minoría de docentes (cercana al 20% en Brasil y Uruguay, y al 10% en Perú y la Argentina) no discrimina por ninguno de los motivos propuestos.

Cuadro n° 22. Actitudes discriminatorias de los docentes. Porcentaje de las respuestas a la consigna "no me gustaría tener como vecino a ..."
(en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Discrimina al menos por				
un motivo de los propuestos	88,9	81,4	92,6	83,3
Los homosexuales	30,4	21,2	53,0	19,8
La nacionalidad o etnia	15,2	12,3	34,3	11,1
Los enfermos de sida	20,0	11,5	42,2	17,2
Las personas con antecedentes penales	72,9	42,9	72,7	64,2
Los drogadictos	66,3	69,2	78,2	61,2
Los ancianos	1,3	1,0	6,6	1,4
Los pobres	51,1	27,1	16,3	33,6
Los fundamentalistas	65,2	42,2	51,6	57,2
Extremistas de izquierda	63,3	39,6	48,3	50,1
Extremistas de derecha	64,4	41,6	47,9	54,8

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las actitudes de rechazo se dirigen hacia diversos grupos: en todos los países hay una mayoría de docentes que discrimina a personas con antecedentes penales, drogadictos y extremistas de izquierda y de derecha.

Los enfermos de sida son discriminados por minorías variables y significativas en los distintos países; el porcentaje más alto se presenta en Perú (42,2%) y el más bajo en Brasil (11,5%).

La discriminación a los homosexuales es muy clara en Perú, donde la mayoría absoluta de los docentes asume esta posición; en Brasil

y Uruguay uno de cada cinco docentes comparte esta actitud negativa y en la Argentina casi un tercio no quisiera tener a un homosexual como vecino.

3.2. Discriminación por condición social

Proporciones variables de docentes también discriminan a las personas por su condición social, expresada por el lugar de residencia (habitantes de “villas miseria” en la Argentina, “favelados” en Brasil, “gente del cantegril” en Uruguay y “gente de pueblos jóvenes” en Perú). Estas denominaciones denotan una situación de exclusión y subordinación social y remiten a un espacio territorial definido. De modo que la pregunta acerca de si “le gustaría tener como vecino” a gente que vive en determinados espacios urbanos puede tener dos significaciones: una, claramente discriminatoria; y la otra, remite a la propia condición social del docente que responde la encuesta, ya que tener como vecino a un tipo de gente así definida supone una proximidad no sólo espacial, sino también social, con todas las desventajas que eso implica; por esta razón, se trata de un indicador muy indirecto de discriminación por condición social. De todos modos, los porcentajes que aparecen el cuadro nº 22 son muy altos en la Argentina (más del 50%) y en Uruguay (un tercio), y son más bajos en Brasil y sobre todo en Perú.

La discriminación “social” presenta variaciones significativas en los diferentes subgrupos de docentes que se pueden construir en función de diversas variables. En primer lugar se observa que, a excepción de Brasil, donde el género no introduce diferencias, las mujeres son más discriminadoras que los varones.

Por otra parte, la discriminación a los “pobres” está sistemáticamente más presente entre los docentes que están ubicados en el quintil más rico de la distribución del ingreso. Pero también hay factores ideológico-culturales que se asocian con esta actitud; así, por ejemplo, los que privilegian el valor de la libertad son más discriminadores que los igualitaristas. Por último, esta actitud de rechazo a los pobres es más frecuente entre los docentes tradicionales y poco o nada orgullosos de su identidad nacional.

3.3. Xenofobia y asociaciones

La discriminación por motivo de nacionalidad o etnia merece una consideración especial. Esta actitud que atenta contra la identidad cultural de las personas está presente prácticamente en todas las sociedades. El miedo al “extranjero” es una constante en casi todos los grupos humanos y puede adoptar diversas formas más o menos sutiles o explícitas. Puede tratarse sólo de una simple desconfianza o temor, o bien puede adoptar formas extremadamente dañinas y agresivas que llevan a la lisa y llana exclusión o eliminación física del discriminado. Sobran ejemplos desgraciados de este tipo de discriminación, tanto en la historia cercana como lejana de Occidente y otras regiones del mundo.

Las actitudes discriminatorias subsisten aun en un mundo cada vez más integrado e interdependiente. Los cuatro casos aquí estudiados constituyen sociedades que se autodefinen como abiertas, pluralistas, diversificadas y democráticas. Sin embargo, en ellas tienden a producirse y reproducirse estereotipos negativos y desvalorizadores respecto de ciertas nacionalidades o etnias. Que esto ocurra entre quienes tienen la responsabilidad de influir en la socialización de las nuevas generaciones debe constituirse en objeto no sólo de preocupación, sino también de reflexión e intervención.

El cuadro nº 22 indica que existen proporciones variadas, pero siempre relevantes, de docentes que manifiestan actitudes discriminatorias a, por lo menos, una etnia o nacionalidad. La xenofobia es más probable entre los docentes peruanos (uno de cada tres) que entre los brasileños o uruguayos (un poco más del 10%). En la Argentina es una actitud que se encuentra en una minoría significativa (15,2%).

El cuadro nº 23 muestra cuáles son, en cada país, las nacionalidades o etnias más discriminadas.

Cuadro n° 23. Actitudes discriminatorias de los docentes hacia etnias o nacionalidades (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Bolivianos	9,2	no corresp.	8,6	4,1
Negros	no corresp.	1,2	no corresp.	3,0
Judíos	3,8	6,8	15,7	3,0
Árabes	3,7	5,1	17,5	no corresp.
Asiáticos	4,6	no corresp.	no corresp.	3,3
Franceses	1,8	no corresp.	no corresp.	1,4
Paraguayos	4,3	no corresp.	no corresp.	1,7
Chilenos	5,3	no corresp.	16,7	1,4
Suecos	2,4	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Palestinos	no corresp.	no corresp.	no corresp.	4,4
Peruanos	no corresp.	no corresp.	no corresp.	1,9
Extranjeros	no corresp.	3,4	no corresp.	no corresp.
Indígenas	no corresp.	3,4	no corresp.	no corresp.
Norteamericanos	no corresp.	no corresp.	10,2	no corresp.
Japoneses	no corresp.	no corresp.	17,4	no corresp.
Chinos	no corresp.	no corresp.	16,0	no corresp.
Ecuatorianos	no corresp.	no corresp.	15,8	no corresp.

Nota: se consigna "no corresponde" en los casos en que no se indagó por la etnia o nacionalidad respectiva.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los datos del cuadro n° 24 ofrecen algunas evidencias acerca de la intensidad de la xenofobia, medida por el número de etnias o nacionalidades discriminadas en cada país.

Cuadro n° 24. Cantidad de etnias o nacionalidades discriminadas

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
1	48,7	52,5	26,9	52,7
2	23,2	21,9	15,5	22,3
3	9,2	15,4	15,7	8,4
4	5,0	6,4	11,0	5,4
5	5,5	3,0	8,9	3,0
6	1,6	0,8	9,3	1,8
7	3,3	-	7,2	2,7
8	3,6	-	5,4	3,0
9	-	-	-	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

NOTA: este cuadro incluye sólo a los docentes a los que se les adjudican actitudes de discriminación, por lo menos hacia una etnia o nacionalidad.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El caso de Perú puede ser útil para presentar algunas reflexiones acerca del sentido que se le puede dar a este fenómeno. Este país es el que presenta los índices más elevados de discriminación; por otra parte, la discriminación afecta a un conjunto más amplio de grupos que en el resto de los países, donde parece concentrarse sobre uno o dos grupos. Este país, que es el que más discrimina, posee una muy baja proporción de habitantes extranjeros (en comparación con la Argentina o Uruguay, por ejemplo). Esta relación obliga a hacer una distinción. Una cosa es poseer un prejuicio o una actitud de rechazo hacia un grupo humano específico y otra muy distinta es llevar a cabo acciones concretas de discriminación, que afectan derechos humanos básicos. Es obvio que no existe una relación inevitable entre la actitud y la práctica efectiva; sin embargo, es de suponer que una actitud xenófoba, dadas ciertas circunstancias, puede traducirse en acciones discriminatorias (agresión, ofensa, exclusión, etcétera).

También es preciso tener en cuenta que determinados sujetos pueden tener prejuicios negativos respecto de algún grupo étnico sin haber tenido nunca la ocasión de conocerlo en forma directa; pero se puede contribuir con políticas o acciones colectivas apoyando o alentando a quienes sí están en condiciones de llevar un perjuicio a los grupos discriminados (políticos, grupos represivos, etc.). Al respecto, cabe recordar que la discriminación no se agota en una relación interpersonal, sino que es un fenómeno que supone la existencia de determinadas relaciones de fuerza entre grupos sociales.

Por último, las actitudes detectadas en el cuerpo docente contrastan con las orientaciones curriculares, que en todos los casos adhieren a principios explícitos de defensa del pluralismo, la multiculturalidad, el respeto y la valoración de la diversidad, y otros valores universalistas análogos inscriptos en las constituciones y leyes fundamentales de los países aquí considerados.

La presencia de actitudes de xenofobia no es homogénea entre los docentes. En general, esta actitud es más frecuente entre los docentes de mayor edad. Este fenómeno es particularmente visible en el caso de Perú: en este país discriminan por lo menos a una nacionalidad el 26,8% de docentes jóvenes (29 años o menos); en cambio, el porcentaje trepa al 40,5% entre los docentes de más edad. En la Argentina y Perú es-

te tipo de discriminación es mucho más frecuente entre los docentes varones que entre sus colegas mujeres.

Además, en el caso de Brasil y de Perú, los grupos nacionales y étnicos son más discriminados por los docentes que son más pobres o desfavorecidos en términos de su ubicación en la estructura de distribución del ingreso.

Por último, hay dos factores subjetivos de los docentes que se asocian con la probabilidad de la xenofobia (cuadro n° 25). En primer lugar, en todos los países los docentes que antes se definieron como “tradicionales” (en términos de prácticas relacionadas con la pareja, el sexo, etc.) son sistemáticamente más discriminadores que los “modernos”; y en segundo término, la xenofobia se encuentra sistemáticamente más presente entre los docentes que están poco o nada orgullosos de su nacionalidad. Esta última asociación refuerza la idea de que una fuerte identidad nacional no sólo no es contradictoria con el desarrollo de actitudes universalistas, sino que se asocia positivamente con ellas.

Cuadro n° 25. Actitud discriminatoria de los docentes hacia etnias o nacionalidades, según grado de orgullo por su nacionalidad y perfil tradicionalista o moderno² (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Orgullo por su nacionalidad				
Orgullosa/muy orgullosa	14,4	11,9	33,7	10,9
Poco/Nada orgullosa	18,8	14,5	42,9	14,1
Perfil tradicionalista/ moderno				
Tradicionalista	17,1	13,6	34,5	12,2
Moderno	13,4	9,9	33,7	9,9

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

3.4. La discriminación de los docentes y de la población en general

Los índices de discriminación de los docentes pueden ser interpretados mejor si se los compara con los que son propios de la población en general. El cuadro n° 26 muestra situaciones nacionales diferentes.

² La variable “perfil tradicionalista/moderno” fue construida sobre la base de las respuestas de los docentes frente a distintas prácticas: divorcio, relaciones extramatrimoniales, concubinato, relaciones sexuales sin estar casados.

Cuadro n° 26³. Discriminación a distintos grupos sociales. Comparación entre la población docente y la población general en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Docentes	Pob. general	Docentes	Pob. general	Docentes	Pob. general	Docentes	Pob. general
Los homosexuales	30,4	22,1	21,2	26,3	53,0	49,2	19,8	31,9
La nacionalidad o etnia (al menos 1)	15,2	6,0	12,3	3,6	34,3	13,5	11,1	10,4
Los enfermos de sida	20,0	11,6	11,5	14,0	42,2	28,5	17,2	19,2
Las personas con antecedentes penales	72,9	43,0	42,9	44,7	72,7	53,1	64,2	69,6
Los drogadictos	66,3	32,0	69,2	56,5	78,2	66,4	61,2	44,3
Los fundamentalistas políticos	65,2	37,0	42,2	15,7	51,6	39,7	57,2	42,2

Fuente: Datos sobre población general proveniente del Estudio Global "World Value Survey" (WVS), realizado sobre la base de muestras nacionales representativas personales a mayores de 17 años (año 1999/2000). En la Argentina la información fue brindada por TNS-Gallup.

Lo primero que llama la atención es que los docentes discriminan más que la población en general, situación que es particularmente evidente y sistemática en la Argentina. Esta diferencia es preocupante dado que se espera que las instituciones educativas contribuyan a desarrollar valores de no discriminación entre las nuevas generaciones; pero también es preciso reconocer que las diferencias observadas pueden originarse en las técnicas de relevamiento de la información que se aplicaron en los estudios, cuyos resultados aquí se comparan. En efecto, los datos sobre discriminación de la población general fueron obtenidos mediante en-

³ En la información correspondiente a la población general, en cada país se indagó por un grupo de nacionalidades o etnias en particular. En la Argentina se indagó por judíos (6%), musulmanes (6%), trabajadores inmigrantes/extranjeros (6%) y gente de otra raza (5%). En Brasil, por trabajadores inmigrantes/extranjeros (3,6%) y personas de otras razas (2,8%). En Perú, por trabajadores inmigrantes/extranjeros (10,9%), personas de otras razas (11,2%) y musulmanes (13,5%). Y en Uruguay, por trabajadores inmigrantes/extranjeros (7,1%), judíos (10,4%) y personas de otras razas (6,8%).

Observaciones técnicas a considerar: La pregunta utilizada en el World Value Survey fue: "¿Podría usted indicarme de esta lista de grupos sociales a quienes NO le gustaría tener como vecino?". La pregunta utilizada en el estudio sobre docentes (IIFE) fue: "En la siguiente lista hay varios grupos de gente, ¿podría decirme a quiénes le gustaría y a quiénes NO le gustaría tener de vecino?" (respuestas consignadas en el cuadro correspondiente a las respuestas negativas).

Con respecto al método de aplicación del instrumento es importante señalar que en el caso de la encuesta del WVS el cuestionario fue aplicado por un encuestador, mientras que en el caso del estudio realizado por el IIFE, el cuestionario fue autoadministrado por quienes respondieron.

trevista, mientras que la información producida por el IIPPE/UNESCO sobre docentes se obtuvo mediante un cuestionario autoadministrado que garantizaba mejores condiciones de anonimato. En estas circunstancias es probable que los encuestados expresen con mayor libertad y, por lo tanto, con mayor fidelidad sus sentimientos y valoraciones reales. Si este argumento es plausible, es probable que si se emplearan los mismos procedimientos para producir los datos, las diferencias entre docentes y resto de la población tenderían a desaparecer.

4. Libertad e igualdad

Algunos ven en la libertad y en la igualdad (concepto asociado con la justicia social) dos valores que organizan el espacio político de las sociedades democráticas contemporáneas. Quienes se inclinan por la libertad se situarían en un polo, los que dan prioridad a la igualdad en el otro. La democracia es siempre un equilibrio entre valores. Sin embargo, en determinadas coyunturas algunos predominan sobre otros; por ejemplo, en tiempos de dictadura y autoritarismo el valor de la libertad tiende a ocupar un lugar relevante en la agenda pública y en las preocupaciones de los ciudadanos. Cuando las libertades públicas no se encuentran amenazadas o funcionan dentro de cierto marco de normalidad, los problemas relacionados con la justicia en la distribución de los bienes y servicios considerados más relevantes adquieren un protagonismo particular. Cabe agregar que la polaridad libertad-igualdad es uno de los múltiples ejes organizadores del campo político moderno y que, como tal, no puede pretender ningún monopolio, exclusividad o superioridad sobre otros esquemas alternativos.

Al explorar las orientaciones de valor, lo que este estudio se propone es descubrir un orden de prioridades en los encuestados, de allí la construcción del indicador sobre la base de las dos proposiciones siguientes:

a) Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una o por otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos.

b) La libertad y la igualdad son las dos importantes, pero, si tuviera que decidirme por una de las dos, consideraría la igualdad como lo más importante, es decir, el que nadie resulte desfavorecido y que las diferencias de clase social no sean tan fuertes.

El encuestado podía elegir entre la proposición a) y la b), o bien responder “de acuerdo con ninguna/depende”, u optar por “no saber/no contestar”.

No se trata de proponer valores excluyentes, sino de conocer cuál es el ordenamiento que las personas hacen respecto de ciertos principios básicos orientadores de la acción. Inclinar por uno u otro marca una predisposición general, una preferencia. ¿Qué es lo que opinan los docentes al respecto?

Las cifras del cuadro n° 27 muestran que la mayoría de los docentes se inclina por una u otra opción. En la Argentina y Uruguay, uno de cada cinco manifiesta una posición “condicionada” (contesta la opción “depende”). Sólo una minoría no optó por ninguna de las respuestas ofrecidas. En otras palabras, la gran mayoría de los docentes tomó posición dando prioridad a la libertad o a la igualdad. Esta estructura de las respuestas puede ser el indicador de la presencia de dos culturas políticas claramente diferenciadas entre los docentes, al igual que en el conjunto de la ciudadanía. En los cuatro países, la mayoría manifiesta una preferencia por la igualdad y en Brasil tres cuartas partes de los docentes opta por este valor cultural básico.

Cuadro n° 27. Elección entre libertad o igualdad (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Libertad	34,4	19,4	40,0	33,5
Depende	19,5	3,2	9,5	20,7
Igualdad	39,4	74,5	47,4	42,2
Ns/Nc	6,7	2,9	3,0	3,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Esta predisposición a darle prioridad a la igualdad tiene un significado particular en un contexto histórico y social signado por el incremento de las desigualdades en la distribución de bienes y recursos tan

estratégicos como la riqueza, los ingresos y el poder. Desde este punto de vista, los docentes pueden considerarse aliados estructurales de todos aquellos que abrazan la causa de la construcción de una sociedad más justa y se oponen a las políticas públicas que producen desigualdades. Es probable también que el colectivo docente esté marcado por una tradición que concibe a la educación como un factor de igualación social. La escuela republicana, que acompañó el desarrollo de los sistemas escolares modernos, tenía como función explícita la formación de ciudadanos formalmente iguales a partir de situaciones sociales, económicas, culturales, étnicas, etc., extremadamente diferenciadas y jerarquizadas. Por lo tanto, la igualdad, como valor social que goza de las preferencias de la mayoría de los docentes, no deja de ser una respuesta esperada y con un significado particular en una región, América latina, que tiene la distribución del ingreso más desigual del mundo.

Pero también puede hacerse otra lectura de estos resultados; podría decirse que esta preferencia por la igualdad es puramente formal (“igualdad ante la ley”) y que, por lo tanto, poco tiene que ver con las luchas contemporáneas por la justicia social. Debe tenerse en cuenta que los datos que aquí se presentan no permiten formular afirmaciones acerca del sentido que asignan los docentes a los conceptos de “libertad” e “igualdad”, que no hacen más que elegir una u otra de las frases propuestas.

¿Qué factores se asocian con la preferencia por uno u otro valor? Salvo en Perú, la condición de maestro se vincula con la preferencia por la igualdad (cuadro n° 28). En la Argentina, lo mismo que en Perú, este valor es ligeramente más frecuente entre los docentes del sector público; en cambio, en Uruguay son más “igualitaristas” los docentes del sector privado y en Brasil no se observan diferencias entre sectores.

Cuadro n° 28. Elección entre libertad o igualdad, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Libertad	31,8	37,6	18,5	21,1	40,3	39,6	34,9	32,4
Depende	19,3	19,8	2,8	4,0	10,0	8,9	17,8	22,9
Igualdad	42,0	36,2	76,1	71,5	46,5	48,7	44,3	40,6
Ns/Nc	7,0	6,4	2,6	3,5	3,3	2,8	3,0	4,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La edad parece asociarse con la preferencia por uno u otro valor: en la Argentina la libertad es un valor apreciado especialmente por los mayores de 45 años, cosa que sucede en diversa medida en el resto de los países (cuadro n° 29).

Cuadro n° 29. Elección entre libertad o igualdad, según grupo de edad de los docentes

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Libertad	23,1	32,3	42,3	18,6	18,0	23,2	38,4	40,9	41,7	25,8	34,7	36,1
Depende	24,6	20,5	16,1	3,4	3,1	3,2	9,2	8,7	11,5	24,1	21,6	17,2
Igualdad	42,9	40,7	36,2	74,1	76,0	71,4	47,2	48,2	44,2	45,3	40,4	43,2
Ns/Nc	9,4	6,5	5,4	3,9	2,8	2,2	5,3	2,2	2,5	4,8	3,2	3,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por último, entre los indicadores de posición en la estructura social, sólo se manifiesta una asociación constante en los cuatro países entre la percepción de clase y las preferencias. En efecto, como era de prever, los que se perciben como pertenecientes a la clase baja (cuadro n° 30) tienen más probabilidad de preferir la igualdad a la libertad. Esta asociación es particularmente notoria en los casos de la Argentina, Uruguay y Perú.

Cuadro n° 30. Elección entre libertad o igualdad, según percepción de clase (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Libertad	46,8	36,4	31,8	17,9	20,2	19,4	52,6	40,0	39,3	43,2	36,1	28,8
Depende	33,8	19,5	19,5	3,6	3,6	2,9	2,6	11,0	8,5	18,2	19,6	22,7
Igualdad	19,4	37,6	41,8	73,8	73,0	75,2	34,2	45,7	50,1	34,1	40,8	44,9
Ns/Nc	-	6,5	6,8	4,8	3,2	2,5	10,5	3,3	2,1	4,5	3,4	3,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Los datos indican que también se presenta una asociación, aunque no muy pronunciada, entre la posición que ocupan los docentes en

la estructura de distribución del ingreso y su preferencia por los valores de libertad y justicia. En efecto, en los casos de la Argentina y de Perú la preferencia por la igualdad es más frecuente entre los docentes situados en los dos quintiles más pobres, asociación que es más débil en Brasil (cuadro n° 31).

Cuadro n° 31. Elección entre libertad o igualdad, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Libertad	31,1	32,6	33,6	19,1	18,5	20,8	39,6	47,3	58,3	32,4	33,0	36,8
Depende	19,1	19,6	25,2	1,6	2,8	4,4	9,2	10,9	8,3	22,9	20,6	19,0
Igualdad	42,8	41,4	36,8	76,6	76,0	72,2	48,1	41,8	25,0	40,8	43,3	41,2
Ns/Nc	7,0	6,4	4,3	2,8	2,6	2,6	3,1	-	8,3	3,8	3,1	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Por lo general, quienes viven situaciones de dificultad es probable que sean más sensibles respecto de un valor como la igualdad (entendida en su acepción más usual, como igualdad en la distribución de la riqueza). En cambio, aquellos que están en condiciones de resolver sus necesidades más básicas tienen más probabilidades de adherir a todos aquellos valores que se asocian con el término genérico de “libertad” (libertad de expresión, libertad de pensamiento, libertad de movimiento, libertad de elección, etc.). Cabe recordar, por último, que tal como ha sido construido, lo que el indicador pretende medir es una predisposición, una inclinación, una preferencia y no la adhesión a uno u otro valor en términos excluyentes.

5. Actitudes ante la delincuencia y la producción del orden social

En el momento actual, la producción del orden público constituye un tema sobresaliente de la agenda pública. La seguridad aparece en el escenario como un valor cuya realización preocupa a la mayoría de la

población. Respecto de este tema, en el campo del debate político y social aparecen dos posiciones típicas: por un lado, están aquellos que confían en la eficacia de las estrategias directamente represivas; por el otro están los que dan prioridad (aquí también se trata de prioridades y no de elecciones excluyentes) a las intervenciones de tipo preventivo, es decir, que atacan las fuentes generadoras del problema. Mientras que los primeros tienden a creer que el orden es el resultado de la existencia de controles y sanciones externas (leyes y castigos severos, vigilancia y control policial, represión, etc.), los segundos tienden a confiar en las estrategias que apuntan a integrar a los sujetos en la vida social a través de la educación y de la inserción laboral. Desde esta segunda perspectiva, el sistema educativo tendría un papel muy relevante que cumplir para garantizar la paz social.

La gran mayoría de los docentes de todos los países se inclina por las políticas preventivas y en especial aquellas que apuntan a “mejorar la educación de la infancia y la juventud” (cuadro n° 32).

Cuadro n° 32. Acciones más adecuadas frente a la delincuencia (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Aumentar las penas a los delincuentes	31,7	8,4	24,0	23,9
Nombrar más policías para proteger el orden	6,1	1,7	6,9	10,8
Resolver el problema del empleo	72,6	34,9	76,6	78,9
Mejorar la educación de la infancia y la juventud	77,3	50,3	81,1	81,6
Ns/Nc	1,4	4,7	0,9	4,7

Nota: en los cuestionarios de la Argentina, Perú y Uruguay se solicitó seleccionar dos opciones de respuesta para esta pregunta. En cambio, en Brasil se pidió que se seleccione sólo una opción.
Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las medidas represivas sólo cuentan con el acuerdo de una minoría de docentes. En este campo, éstos confían más en el rigor de las normas (“aumentar las penas a los delincuentes”) que en la represión lisa y llana (“nombrar más policías”). De todas maneras, la Argentina es el país donde se presenta una proporción más alta de preferencias por las políticas directas e inmediatas contra la delincuencia; en efecto, casi un tercio demanda el aumento de las penas a los delincuentes y un 6,1% pide más presencia de la policía para proteger el orden.

Las respuestas de los docentes pueden ser agrupadas mediante el siguiente esquema:

- los que eligen únicamente las opciones preventivas (más empleo y más y mejor educación);
- los que eligen únicamente soluciones represivas (aumento de las penas y más policía);
- los que combinan una prevención “educativa” con una medida represiva;
- los que optan por la prevención “social” (empleo) y una solución represiva.

En todos los países (cuadro nº 33), se observa la presencia de una clara mayoría de docentes que opta por una combinación preventiva “pura”, del tipo “a” según el esquema anterior. En el otro extremo sólo una pequeña minoría, siempre inferior al 5%, que se inclina por una combinación de medidas represivas (tipo “b”). A su vez, alrededor de un tercio de docentes adhiere a una mezcla de medidas represivas y preventivas (tipo “c”, más tipo “d”). Ésta es la estructura general de las preferencias. Sobre la base de esta distribución, pueden analizarse diferencias en función de determinadas características de los docentes.

Cuadro nº 33. Acciones más adecuadas frente a la delincuencia (respuestas agrupadas) (en porcentajes)

	Argentina	Perú	Uruguay
Sólo prevención	62,5	69,4	67,0
Sólo represión	3,6	2,6	2,6
Represión y empleo	15,3	12,0	13,5
Represión y educación	17,2	15,0	16,1
Ns/Nc	1,4	0,9	0,7
Total	100,0	100,0	100,0

Nota: no se incluye Brasil debido a que en el cuestionario de este país se solicitó sólo una opción de respuesta para la pregunta sobre las acciones frente a la delincuencia, lo que impide agrupar las respuestas.

Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina y Perú la preferencia por las políticas exclusivamente preventivas es más frecuente entre los docentes de secundaria que entre los de primaria. Otro factor que también parece asociado a esta actitud es la edad, ya que este tipo de políticas concitan más adhesión entre los docentes de edades más avanzadas (cuadro n° 34). En la Argentina, los docentes de menos de 30 años son relativamente más “represivos” que sus colegas de más edad. En Perú, aunque leve, se observa una asociación opuesta.

Cuadro n° 34. Acciones más adecuadas frente a la delincuencia (respuestas agrupadas), según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Sólo prevención	56,9	60,2	69,4	65,8	70,1	72,3	65,2	65,4	70,7
Sólo represión	6,6	3,9	1,9	1,8	2,7	3,7	2,7	3,0	2,0
Represión y empleo	15,7	19,0	9,1	13,4	12,0	9,3	15,0	14,2	11,5
Represión y educación	18,1	16,0	17,9	17,6	14,7	13,7	16,6	16,2	15,6
Ns/Nc	2,7	1,0	1,6	1,4	0,5	0,9	0,5	1,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: no se incluye Brasil debido a que en el cuestionario de este país se solicitó sólo una opción de respuesta para la pregunta sobre las acciones frente a la delincuencia, lo que impide agrupar las respuestas.

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

En los tres países, las políticas que combinan represión y empleo son más populares entre los más jóvenes. Esta asociación entre juventud y confianza en las políticas sociales de empleo para prevenir la delincuencia coincide con la mayor sensibilidad de este grupo de edad por el tema de la igualdad y la justicia como valores prioritarios en el desarrollo de la sociedad.

Los docentes que provienen de hogares con clima educativo bajo son más “preventivos” que el resto (cuadro n° 35). En la Argentina y Uruguay la percepción de clase también está asociada a este tipo de preferencias, ya que las medidas exclusivamente preventivas tienen la preferencia de aquellos docentes que dicen pertenecer a las clases bajas (cuadro n° 36). Los docentes argentinos que se perciben como de clase alta en su mayoría manifiestan su preferencia por las políticas que combinan represión y empleo.

Cuadro n° 35. Acciones más adecuadas frente a la delincuencia (respuestas agrupadas), según clima educativo del hogar de origen del docente (en porcentajes)

	Argentina			Perú			Uruguay		
	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)
Sólo prevención	68,2	59,9	63,2	73,9	72,7	65,3	70,3	69,6	64,2
Sólo represión	2,0	3,3	4,4	1,9	2,5	2,9	2,0	2,2	3,0
Represión y empleo	14,2	16,1	15,1	10,3	12,4	12,2	14,1	14,4	12,5
Represión y educación	15,6	18,6	16,3	11,9	12,0	18,6	12,5	13,0	19,6
Ns/Nc	-	2,1	0,9	1,9	0,5	0,9	1,0	0,7	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: no se incluye Brasil debido a que en el cuestionario de este país se solicitó sólo una opción de respuesta para la pregunta sobre las acciones frente a la delincuencia, lo que impide agrupar las respuestas.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 36. Acciones más adecuadas frente a la delincuencia (respuestas agrupadas), según percepción de clase (en porcentajes)

	Argentina			Perú			Uruguay		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Sólo prevención	35,4	60,7	64,6	76,3	67,3	69,7	53,4	63,5	73,9
Sólo represión	9,4	3,8	3,2	-	2,5	3,3	3,4	2,7	2,2
Represión y empleo	40,1	15,6	15,0	15,8	11,8	11,8	17,0	13,7	12,8
Represión y educación	15,1	19,1	14,9	5,3	18,0	13,7	26,1	19,2	10,6
Ns/Nc	-	0,8	2,2	2,6	0,3	1,5	-	0,9	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: no se incluye Brasil debido a que en el cuestionario de este país se solicitó sólo una opción de respuesta para la pregunta sobre las acciones frente a la delincuencia, lo que impide agrupar las respuestas.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

6. El orgullo nacional

Es bien sabido que una de las primeras funciones que se les asignó a los sistemas educativos en el momento constitutivo de los Estados modernos fue la construcción de la identidad nacional. El Estado nacional se

formó a partir de un contexto de gran diversidad cultural, étnica, lingüística, etc., propia tanto de los pueblos originarios como de la población inmigrante de origen europeo, asiático, etc., que se integró paulatinamente en los Estados nacionales en formación y desarrollo. La escuela se propuso homogeneizar y reducir diferencias imponiendo una lengua, una historia y un conjunto de representaciones y predisposiciones comunes, que progresivamente fueron dando forma a una identidad propia y específica en cada país soberano. Hoy, en un contexto de internacionalización de la economía y la cultura, y de la conformación de bloques o alianzas regionales entre países, las identidades nacionales están en vías de redefinición, pero no por ello dejan de jugar un papel relevante en el desarrollo económico, político y cultural de las sociedades. Todos los países deben resolver de alguna manera la tensión que se establece entre la necesidad de fortalecer y preservar lo propio y específico, y el imperativo de abrirse a los intercambios con el mundo y la cultura universal. En verdad, hay que decir que sólo se llega a lo universal a partir de lo particular; para ser “ciudadano del mundo” es preciso ser ciudadano “de algún lugar”. Una exitosa y feliz realización de esta primera identidad (nacional) es una condición necesaria para la incorporación de esa identidad más genérica e inclusiva, que es la identificación con el género humano. Por eso es importante preguntarse cuál es la fuerza de la identidad nacional entre los docentes, en la medida en que es poco probable que alguien pueda suscitar en las nuevas generaciones un sentimiento y un conjunto de estados emocionales que no comparte.

6.1. El orgullo nacional como indicador de identidad

El sentimiento de “orgullo” de formar parte de una nacionalidad puede ser considerado como un indicador de la fuerza de la identidad nacional. Los datos disponibles indican que la mayoría de los docentes se siente orgulloso o muy orgulloso de su identidad nacional. Sin embargo, en todos los países existe una minoría, más significativa en la Argentina y en Brasil, que no comparte este sentimiento. En efecto, aproximadamente uno de cada cinco docentes de los dos países más poblados se siente poco o nada orgulloso del país en el que vive (cuadro nº 37). Esta “indiferencia” respecto de la propia nacionalidad, pue-

de asociarse eventualmente con una actitud similar en materia de formación de la identidad nacional en las nuevas generaciones. Cabe tener en cuenta que ésta es una dimensión relevante (aunque no suficiente) para el desarrollo de la conciencia ciudadana.

Cuadro n° 37. Nivel de orgullo por su nacionalidad (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Orgullosa / muy orgullosa	78,5	78,9	91,6	93,6
Poco / nada orgullosa	18,5	19,8	7,9	6,4
Ns/Nc	3,1	1,2	0,4	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La debilidad o ausencia del sentimiento de orgullo nacional varía conforme a ciertos factores. La presentación de estas asociaciones puede ayudar a localizar y describir mejor este fenómeno.

En todos los países el orgullo nacional es más frecuente entre los maestros de primaria que entre los profesores de enseñanza media (cuadro n° 38). Esto es importante destacarlo, ya que son los maestros quienes tienen una función de desarrollar en los niños las primeras y quizá más estratégicas representaciones respecto de la nacionalidad con la que uno se identifica.

Cuadro n° 38. Nivel de orgullo por su nacionalidad, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Orgullosa / muy orgullosa	81,1	75,3	80,7	75,7	92,8	90,1	96,2	91,6
Poco / nada orgullosa	16,5	20,9	18,1	23,0	6,8	9,4	3,8	8,4
Ns/Nc	2,4	3,8	1,1	1,4	0,4	0,5	-	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Sólo en la Argentina se presenta una asociación sistemática entre la posición que ocupan los docentes en la estructura social y el senti-

miento de orgullo nacional. En efecto, cualquiera sea el indicador que se mire (ingresos, percepción de clase, capital cultural de la familia de origen y trayectoria), los docentes que ocupan las posiciones más privilegiadas tienen más probabilidades de tener una identidad nacional problemática (“poco o nada orgulloso de ser argentino”) (cuadro n° 39). En cambio, en Brasil, el nivel social de los agentes educativos no parece tener ningún efecto particular en términos de identidad u orgullo nacional; en Uruguay esta asociación tiende a tener el mismo signo que en la Argentina; mientras que en Perú los más privilegiados en términos de ingreso, de percepción de clase y de trayectoria (experiencia de “descenso” social) tienden a estar menos “orgullosos” de su identidad nacional que sus colegas más desfavorecidos.

Cuadro n° 39. Nivel de orgullo de los docentes argentinos por su nacionalidad, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar, percepción de clase, clima educativo del hogar de origen y situación económica respecto de sus padres (en porcentajes)

	Distribución por quintiles del ingreso per cápita			Percepción de clase			Clima educativo del hogar de origen			Situación económica respecto de sus padres		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Alta	Media	Baja	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Mejor	Igual	Peor
Orgullosos / muy orgullosos	86,1	77,7	73,3	70,2	80,4	77,4	82,2	81,1	75,6	81,0	80,8	75,3
Poco / nada orgullosos	11,5	19,6	21,7	26,8	17,3	19,2	12,5	16,5	21,5	17,9	15,5	21,0
Ns/Nc	2,4	2,6	5,0	3,0	2,3	3,4	5,2	2,4	2,9	1,1	3,8	3,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las asociaciones que se presentan entre la posición en la estructura social y el desarrollo del orgullo nacional autorizan diversas interpretaciones. Pero más allá de éstas, es preciso reconocer que, salvo en Perú, las “carencias” o “injusticias” en términos de distribución de recursos materiales (ingreso, riqueza, etc.) paradójicamente no debilitan sino que, por el contrario, refuerzan la identidad y el orgullo nacionales.

6.2. Los motivos de orgullo

Los datos disponibles también sugieren cuáles son las razones principales que fundamentan el sentimiento de orgullo nacional. Es obvio que la lista de motivos propuestos a los docentes no es exhaustiva, pero las respuestas permiten observar algunas variaciones entre los países seleccionados. Desde ya que no todos los motivos tienen el mismo estatuto y remiten a dimensiones de diversa densidad y valor cultural: no es lo mismo enorgullecerse por los logros deportivos que por la vigencia de las instituciones democráticas o por el respeto de los derechos humanos. Los primeros pueden ser coyunturales (en materia deportiva se puede perder o ganar, según las circunstancias) y no afectan en forma relevante la calidad de vida de las personas; los segundos remiten a dimensiones fundamentales de la existencia en sociedad.

Las manifestaciones de la dimensiones estéticas de la cultura (“música, literatura, artes plásticas”) y los “logros deportivos” (cuadro nº 40) constituyen los motivos de orgullo más frecuentes entre los docentes argentinos; un porcentaje casi análogo señala los “avances en ciencia y tecnología”. En segundo lugar, en el orden de preferencia de los docentes argentinos se encuentran tres motivos: dos de ellos tienen que ver con la vigencia de ciertas libertades básicas (la religiosa y la de expresión) y el otro con “la apertura a los inmigrantes” (que también puede ser entendido como una dimensión de la vigencia de la libertad).

Cuadro nº 40. Motivos de orgullo nacional de índole estética (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
La música, la literatura, las artes plásticas, etc.	Me siento orgulloso	85,0	85,7	79,9	91,5
	No me siento orgulloso	10,1	10,1	17,3	7,1
	Ns/Nc	4,9	4,2	2,8	1,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Los logros deportivos	Me siento orgulloso	80,4	77,2	14,8	57,9
	No me siento orgulloso	14,9	18,4	81,4	40,2
	Ns/Nc	4,7	4,5	3,8	1,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

La “democracia y las libertades públicas” enorgullece a más de la mitad de los docentes; en cambio, sólo un tercio cita el “respeto por

los derechos humanos” (el porcentaje más bajo entre los países analizados) como un motivo de orgullo nacional.

Lo que menos constituye motivo de orgullo de los docentes argentinos son “los logros en el desarrollo económico” (10,1%) (posición comprensible a la luz de la grave crisis que atravesaba en el año 2000 su economía); pero también es bajo el porcentaje de docentes que se enorgullece por “el respeto a la moral pública” (17,2%), “el respeto a los derechos de los demás” (25,6%) y “el respeto a los derechos sociales” (27,6%).

En Brasil se presenta una estructura de motivos análoga a la de la Argentina. La diferencia más significativa se presenta al momento de evaluar “los logros en el desarrollo económico”, factor que es mencionado por la mitad de los docentes brasileños, quienes, por otra parte, tienden a ser menos críticos que los argentinos cuando se trata de evaluar temas tales como el respeto a la moral pública, la vigencia de los derechos humanos, los derechos sociales o los derechos de los demás.

Uruguay es el único país donde la democracia y las libertades públicas y la vigencia de los derechos humanos y sociales ocupan lugares de privilegio como motivo de orgullo nacional. Cabe señalar que estos tres factores son los que más claramente se asocian con la idea contemporánea de ciudadanía integral.

En Perú el orgullo nacional encuentra sus fuentes de alimentación más frecuentes en “la música, la literatura, las artes plásticas, etc.”. Otros motivos que reúne el consenso mayoritario son la vigencia de las libertades religiosas, la apertura a los inmigrantes, la libertad de expresión y los avances de la ciencia y la tecnología. A diferencia del resto de los países, los éxitos deportivos constituyen una fuente de orgullo para una exigua minoría. Por último, los docentes peruanos son los que menos se enorgullecen por la democracia y las libertades públicas, probablemente como efecto de la grave crisis política generada por el régimen del presidente Fujimori.

En todos los casos el peso diferencial que se asigna a los diferentes motivos de orgullo nacional depende de dos órdenes de factores: unos son de orden estructural, mientras que otros dependen de la coyuntura. Desde este punto de vista, el capital cultural (en el sentido “clásico” y relativamente restringido a las artes) es una característica estructural valorada por una amplia mayoría de docentes en los cuatro países. Lo mismo podría decirse de sus políticas migratorias abier-

tas al ingreso de población extranjera, que en parte explican la existencia de actitudes generalizadas de aceptación y respeto a los inmigrantes e incluso la tolerancia religiosa.

La situación es más crítica cuando se trata de evaluar la vigencia de los derechos humanos, políticos y sociales. En este terreno y más allá de las particularidades nacionales (en este campo se destaca Uruguay), Perú y la Argentina presentan las situaciones más críticas. Es probable que esto se explique por la grave y relativamente inédita situación de crisis económica, social y política que tuvieron que enfrentar ambas sociedades durante los últimos años de la década de los noventa. Es obvio que las percepciones de los docentes respecto del régimen democrático y las libertades, la moral pública, los derechos sociales, etc., se han visto fuertemente influenciadas por esas situaciones coyunturales difíciles.

7. Participación en asociaciones e instituciones

La participación parece constituir una dimensión fundamental del concepto contemporáneo de ciudadanía. El carácter distintivo de la ciudadanía calificada como “activa” supone un compromiso en los distintos espacios sociales donde se discute y produce el “bien común”; desde este punto de vista, la ciudadanía y la participación no se limitan a la política entendida en sentido estrecho como lucha por la apropiación del poder del Estado. Si así fuera, la ciudadanía se limitaría a la participación en la vida de los partidos políticos, que son las instituciones que estructuran la lucha por el poder en las sociedades democráticas modernas. Por el contrario, la ciudadanía puede desplegarse y ejercerse en diversos ámbitos institucionales (clubes, iglesias, sociedades barriales, centros culturales, etc.), donde se producen bienes y servicios de interés colectivo.

Los docentes, al igual que cualquier ciudadano, pueden participar con diversa intensidad en una gran variedad de instituciones y asociaciones. El contenido y la frecuencia de esta participación proporcionan algunos indicios acerca de sus valores, creencias y compromisos sociales.

Los ámbitos institucionales de participación pueden ser de tipo social, político, gremial, etc. Algunos tienen una base territorial local, como las asociaciones religiosas, los clubes deportivos, las asociaciones de ayuda solidaria, etc.; otros son más funcionales o bien tienen una

presencia nacional (gremios, partidos políticos, asociaciones ecologistas o de derechos humanos, etcétera).

El cuadro n° 41 muestra la frecuencia de la participación habitual de los docentes en una serie de instituciones sociales, políticas y gremiales. Una primera mirada a la información proporcionada por los docentes permite formular dos apreciaciones. En la mayoría de los casos la participación en este tipo de instituciones no parece ser un rasgo habitual de la mayoría. Por otra parte, la participación, cuando existe con cierta frecuencia, se vuelca sobre todo a las instituciones de base local (parroquia, asociación o club deportivo) más que a las de tipo nacional o funcional (gremios, partidos políticos, etcétera).

Cuadro n° 41. Grado de participación habitual de los docentes en asociaciones o instituciones (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Parroquia o asociación religiosa	18,8	39,5	20,3	13,7
Asociación o club deportivo	11,0	12,8	14,8	17,5
Centro cultural (musical, cineclub, etc.)	4,4	6,8	3,6	7,8
Asociación de ayuda solidaria (*)	11,6	10,7	9,2	3,5
Asociación sindical o gremial	4,3	15,2	10,2	9,7
Asociación ecologista o de derechos humanos	2,6	3,6	3,8	2,1
Partido político	2,5	6,2	4,6	4,6

(*) En el cuestionario de Brasil esta opción de respuesta fue formulada como "Entidades filantrópicas".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

7.1. Participación en parroquias y asociaciones religiosas

Vale la pena observar que la participación en instituciones de carácter religioso es una de las más frecuentes entre los docentes de todos los países, pero alcanza su pico más alto en Brasil y el más bajo en Uruguay, país que tiene una fuerte tradición laica (cuadro n° 42). Este fenómeno tiene sus variaciones: salvo en Brasil, donde se mantiene constante, en la Argentina, Uruguay y Perú este tipo de participación es más frecuente entre los docentes del sector privado (cuadro n° 43); es probable que el peso que tiene la educación gestionada por la Iglesia católica (y en menor medida por otros cultos religiosos) en el campo de la educación privada explique esta diferencia. A su vez, los datos del cua-

dro n° 44 muestran que, salvo en la Argentina, este tipo de participación tiende a ser más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. La edad también marca una diferencia, ya que las parroquias suelen ser más frecuentadas por los docentes de más edad (cuadro n° 45).

Cuadro n° 42. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	18,8	39,5	20,3	13,7
Ocasionalmente	22,4	24,8	24,9	19,8
Alguna vez en el pasado	26,4	13,4	27,9	27,1
Nunca	29,0	19,2	23,7	38,4
Ns/Nc	3,5	3,1	3,1	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 43. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas, según tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Habitualmente	16,9	24,2	39,8	38,3	18,8	23,8	10,6	22,9
Ocasionalmente	21,3	25,6	24,3	26,9	24,2	26,5	19,2	21,5
Alguna vez en el pasado	26,8	24,9	13,7	12,2	29,5	24,3	28,3	23,5
Nunca	31,3	21,9	19,2	19,0	23,6	24,0	40,7	31,4
Ns/Nc	3,6	3,3	3,0	3,6	3,9	1,4	1,1	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 44. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas, según género (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Habitualmente	18,5	18,8	29,3	41,9	15,3	23,1	9,5	14,7
Ocasionalmente	26,9	21,5	25,9	24,5	19,9	27,7	14,7	21,0
Alguna vez en el pasado	21,9	27,2	17,4	12,5	28,6	27,5	29,9	26,4
Nunca	30,4	28,7	23,8	18,1	33,2	18,5	45,0	36,8
Ns/Nc	2,2	3,8	3,6	3,0	3,0	3,2	0,9	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 45. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas, según grupo de edad (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Habitualmente	15,4	17,8	21,3	37,5	39,1	42,0	18,7	19,6	25,9	11,2	13,7	15,5
Ocasionalmente	14,0	24,6	22,8	21,6	25,9	25,1	26,8	24,6	23,1	18,7	18,7	22,4
Alguna vez en el pasado	33,9	27,0	22,2	17,0	13,7	9,6	31,3	28,4	22,7	31,9	27,7	22,8
Nunca	32,2	29,3	27,4	21,0	18,8	18,9	21,1	24,9	23,7	37,7	38,8	38,1
Ns/Nc	4,5	1,4	6,3	2,8	2,5	4,4	2,1	2,5	4,7	0,5	1,0	1,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 46. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas, según clima educativo del hogar de origen (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)	Bajo (hasta 6 años)	Medio (más de 6 hasta 11)	Alto (12 a 14)
Habitualmente	26,1	19,2	16,8	42,5	38,3	34,7	20,3	18,7	20,8	15,4	13,6	13,6
Ocasionalmente	17,4	26,2	20,9	23,9	26,4	25,7	21,8	23,9	26,4	21,8	21,9	17,8
Alguna vez en el pasado	25,4	23,0	29,6	13,2	12,7	14,4	26,1	29,1	28,2	20,8	26,2	29,8
Nunca	26,8	28,4	29,7	17,4	19,1	22,4	30,3	24,4	21,2	40,3	37,7	37,7
Ns/Nc	4,3	3,1	3,0	3,0	3,5	2,8	1,5	3,8	3,4	1,8	0,6	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

La posición de los docentes en la estructura social también marca diferencias en cuanto a la participación en iglesias y asociaciones religiosas. Así, puede observarse que el clima educativo del hogar de origen se asocia con este tipo de prácticas. Salvo en Perú, éstas son más frecuentes entre los docentes que se han criado en hogares con bajo capital escolar (cuadro n° 46). Esta tendencia es congruente con las asociaciones presentadas en el cuadro n° 47, que muestran que en Brasil y Perú, y en menor medida en Uruguay, este tipo de prácticas es más frecuente entre los docentes situados en los quintiles de ingreso más pobres.

Cuadro n° 47. Grado de participación de los docentes en parroquias o asociaciones religiosas, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Habitualmente	21,7	18,9	20,4	43,5	42,4	34,3	20,7	21,8	8,3	15,1	13,6	12,9
Ocasionalmente	23,6	22,9	17,5	22,0	24,8	25,5	24,5	25,5	16,7	23,1	20,2	16,0
Alguna vez												
en el pasado	23,7	26,4	27,5	12,3	12,6	15,5	28,3	29,1	33,3	26,0	27,8	27,8
Nunca	30,0	30,0	29,8	18,2	17,4	22,0	23,3	23,6	41,7	34,1	37,6	42,6
Ns/Nc	0,9	1,8	4,9	4,0	2,8	2,7	3,2	-	-	1,7	0,8	0,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tal como aparece en el cuadro n° 41, los docentes también participan con relativamente baja frecuencia habitual en otras instituciones “de proximidad”, es decir, que tienen una fuerte presencia en el territorio (clubes, sociedades barriales, centros culturales, etc.). En todos los casos, sólo una minoría siempre inferior al 20% lo hace en forma habitual y en todos los países los de secundaria tienden a ser más participativos que sus colegas del nivel primario. Cuando se trata de los clubes deportivos, los hombres están más presentes que las mujeres.

7.2. Participación en partidos políticos

La crisis de representación política es una constante en casi todas las democracias liberales vigentes en el mundo. Los partidos tradicio-

nalmente denominados “de masas”, que exigían un fuerte compromiso y movilización de afiliados, adherentes y simpatizantes, son más la excepción que la norma. En todas partes los partidos tienden a convertirse en aparatos electorales cuya presencia pública se basa en una mínima estructura territorial, un pequeño y calificado núcleo de cuadros técnico-intelectuales y una fuerte y sistemática presencia en los medios de comunicación masiva. El cuadro n° 48 muestra que sólo un minoría participa habitualmente en los partidos políticos. La participación ocasional también es baja y alcanza los porcentajes más altos en Brasil y Perú, mientras que en Uruguay y la Argentina es extremadamente baja. En este último país, no sólo se presentan los porcentajes más bajos de participación habitual, sino también los más altos porcentajes de docentes que manifiestan no haber participado “nunca” en la vida de los partidos políticos.

Cuadro n° 48. Grado de participación de los docentes en partidos políticos (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	2,5	6,2	4,6	4,6
Ocasionalmente	5,5	13,1	12,9	13,9
Alguna vez en el pasado	11,7	11,2	17,0	17,2
Nunca	76,0	63,4	62,1	63,1
Ns/Nc	4,3	6,0	3,3	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Varios factores se asocian con la probabilidad de participación política de los docentes. En primer lugar, el nivel educativo en el que trabajan: los de secundaria tienden a ser más participativos que los de primaria; a su vez, los que trabajan en escuelas administradas por el Estado tienden a ser más “participativos” que sus colegas del sector privado. Pero las diferencias más significativas aparecen cuando se comparan los porcentajes de participación según el género: en todos los países se manifiesta una mayor presencia de varones que de mujeres en la vida de los partidos. Es obvio que el dominio de los hombres en la política tradicional no es una característica exclusiva de los docentes, sino un fenómeno generalizado en casi todas las sociedades contemporáneas.

Cuadro n° 49. Grado de participación de los docentes en partidos políticos, según grupo de edad (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Ocasionalmente	5,4	5,5	5,6	10,3	13,7	14,3	11,3	13,5	11,8	11,6	13,1	16,7
Alguna vez en el pasado	5,6	13,0	12,0	10,3	11,1	12,2	14,1	17,9	19,9	11,4	18,2	19,5
Nunca	82,4	76,4	72,9	67,8	63,6	59,2	69,4	61,4	57,3	72,7	63,7	55,9
Ns/Nc	5,6	2,7	6,0	5,3	5,7	7,2	2,1	3,0	4,0	0,7	1,2	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Las evidencias disponibles muestran que la probabilidad de participar en partidos políticos varía según la pertenencia generacional. Comúnmente, los más jóvenes tienden a participar menos que los de más edad (cuadro n° 49). Esta diferencia tiene más de una interpretación posible. Por un lado, podría decirse que la forma “partido” está en crisis y que va siendo reemplazada por las jóvenes generaciones por otras formas de “politización” y participación; pero también se podría sostener que lo que sucede es una postergación relativa de la “edad de ingreso” en el campo de la política partidaria, al igual que existe un desplazamiento del ingreso en “la vida adulta” en general (al empleo, a la constitución de una familia autónoma, a la maternidad/paternidad, etcétera).

Cabe indicar, por último, que el interés por la participación en la vida partidaria es un fenómeno generalizado en todos los estratos sociales. En efecto, ni la ubicación en la estructura de ingresos ni la percepción de clase introducen modificaciones significativas y sistemáticas en las frecuencias de participación de los docentes en la vida de los partidos políticos.

7.3. Participación en organizaciones gremiales

Más complejo es el tema de la participación en la vida de las organizaciones gremiales. En casi todos los países de América latina, los sindicatos docentes conservan una fuerza social considerable; en general y pese a las crisis, mantienen una fuerte capacidad de presionar sobre el Estado para negociar salarios y condiciones de trabajo. Por último, aunque no es lo más habitual, en ciertas circunstancias también han desarrollado una gran influencia sobre temas sustantivos de la agenda de política educativa.

Pese a esto, los datos de participación habitual u ocasional en asociaciones gremiales son sorprendentemente bajos (cuadro n° 50). También en este campo, los docentes argentinos son los menos participativos y Brasil presenta el panorama opuesto: allí el 36% de los docentes manifiesta participar en forma habitual u ocasional en las asociaciones sindicales o gremiales.

Cuadro n° 50. Grado de participación de los docentes en asociaciones sindicales o gremiales (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	4,3	15,2	10,2	9,7
Ocasionalmente	11,6	20,8	19,1	18,7
Alguna vez en el pasado	10,6	12,0	17,1	16,4
Nunca	69,3	47,3	51,0	54,2
Ns/Nc	4,3	4,7	2,6	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Sólo en Uruguay los docentes de secundaria superan levemente a los de primaria en materia de participación gremial; en el resto de los países no se observan diferencias significativas.

El sector de actividad sí marca diferencias significativas. En todas partes los que trabajan en el sector privado muestran índices de participación gremial más bajos que sus colegas del sector público (cuadro n° 51). Estas diferencias son más significativas en la Argentina y Perú. Salvo en Brasil, las mujeres tienden a participar menos que los hombres (cuadro n° 52). Este dato es significativo, más aún si se tiene en cuenta que en esta actividad las mujeres constituyen una clara mayoría.

Cuadro n° 51. Grado de participación de los docentes en asociaciones sindicales o gremiales, según tipo de establecimiento (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Habitualmente	5,3	1,2	16,5	9,4	12,9	4,3	10,0	8,9
Ocasionalmente	14,4	3,1	21,9	15,8	23,3	9,6	19,2	17,1
Alguna vez en el pasado	11,1	9,0	11,6	13,7	17,9	15,3	15,9	17,9
Nunca	64,8	82,5	45,6	54,8	43,1	68,6	53,9	55,1
Ns/Nc	4,4	4,2	4,3	6,3	2,8	2,1	1,0	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 52. Grado de participación de los docentes en asociaciones sindicales o gremiales, según género (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Habitualmente	7,1	3,7	16,5	14,9	15,7	7,1	16,6	8,1
Ocasionalmente	13,2	11,3	25,2	19,8	23,7	16,6	19,0	18,6
Alguna vez en el pasado	16,0	9,6	15,6	11,2	20,9	15,0	20,4	15,4
Nunca	61,2	70,8	39,4	49,1	37,8	58,4	43,4	56,8
Ns/Nc	2,4	4,6	3,3	5,0	2,0	2,9	0,5	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Con la edad, se reitera la misma asociación que se presentó con los partidos políticos: la participación tiende a aumentar con la edad.

Dado que la actividad gremial o sindical guarda una fuerte relación con el tema de los salarios y condiciones de trabajo, podría esperarse una mayor probabilidad de participación gremial de aquellos que ocupan las situaciones menos privilegiadas en la estructura social; sin embargo, los datos muestran que no existen diferencias significativas en función de la posición en la estructura quintílica del ingreso. Además, en la Argentina se presenta un caso particular: la probabilidad de participar habitualmente en las instituciones sindicales es más alta entre quienes provienen de hogares con “clima educativo alto” (su porcentaje de participación “habitual” duplica el de los que provienen de hogares con “clima educativo bajo”).

El panorama es más homogéneo y conforme a lo esperado cuando se observa el comportamiento de la probabilidad de participación gremial según las diferentes percepciones de clase (cuadro n° 53). En todos los países, quienes tienen más probabilidades de participar en sindicatos y gremios son los docentes que se definen como pertenecientes a las clases “bajas”.

Cuadro n° 53. Grado de participación de los docentes en asociaciones sindicales o gremiales, según percepción de clase (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Habitualmente	1,3	3,8	4,9	9,5	12,5	16,8	2,6	9,7	11,0	5,7	7,9	12,8
Ocasionalmente	2,3	11,5	11,4	15,5	20,4	21,4	21,1	16,8	22,2	15,9	17,1	22,0
Alguna vez en el pasado	7,6	10,6	11,0	11,9	12,5	11,8	13,2	13,7	19,5	14,8	17,3	15,5
Nunca	88,8	70,4	67,8	51,2	50,0	45,5	60,5	57,2	45,0	63,6	56,3	49,4
Ns/Nc	-	3,7	4,8	11,9	4,6	4,4	2,6	2,7	2,2	-	1,3	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

En síntesis, los datos disponibles permitirían formular la siguiente hipótesis: la participación activa en la vida sindical de los docentes parece estar más asociada con el capital cultural heredado de la familia y por la percepción de clase que por la situación objetiva de éstos en la estructura de distribución de los ingresos.

Los docentes y los consumos culturales

Los maestros y profesores son trabajadores de la cultura. Desde los orígenes de los sistemas educativos modernos se espera que ellos contribuyan a la transmisión intergeneracional de la cultura; pero nunca tuvieron el monopolio en el cumplimiento de esta función. Incluso la escuela del momento fundacional de los Estados modernos debió de contar con lo que hacían las familias, las iglesias y las experiencias de los individuos en diversos ámbitos de la vida social (el trabajo, el barrio o la comunidad, los amigos, los consumos culturales extraescolares, la prensa gráfica, etcétera).

Hoy la escuela ya no puede ni siquiera pretender ese monopolio. Otras instituciones sociales que producen y difunden cultura han alcanzado un desarrollo muy significativo en la vida de los individuos; en especial, los niños y jóvenes son usuarios intensivos de televisión, Internet y otros dispositivos tecnológicos (como los videojuegos, por ejemplo) que les ofrecen ricas experiencias en materia de consumo cultural. En este nuevo contexto es preciso preguntarse más que nunca cuál es la relación de los docentes con la cultura extraescolar.

Este capítulo describe algunos consumos culturales de los docentes y, al mismo tiempo, provee información acerca del uso que hacen de su tiempo libre. En algunos casos se agregan datos sobre sus preferencias en materia de música y géneros de programas de televisión. El conjunto de los datos presentados brindará algunos indicios acerca de los distintos perfiles culturales que están presentes entre los docentes de los cuatro países estudiados.

1. El docente y los medios de comunicación masiva

La televisión y la radio son los dos medios que los docentes usan con mayor frecuencia; en efecto, prácticamente tres de cada cuatro ven televisión y escuchan radio con una frecuencia diaria. Respecto de esta cuestión, las cifras muestran una particularidad en el caso de Brasil, donde sólo la mitad de los docentes escucha la radio diariamente, porcentaje notoriamente más bajo que en el resto de los países (cuadro n° 1). Por otra parte, únicamente en la Argentina la edad parece estar asociada con la frecuencia de uso de la radio, ya que los mayores de 45 años lo hacen más habitualmente que los más jóvenes. En cuanto a la televisión, los docentes de la Argentina y Perú que están situados en los quintiles de ingreso más alto la ven con mayor frecuencia todos los días. En los otros dos países el nivel de ingresos no se asocia con este consumo.

Cuadro n° 1. Frecuencia de uso de la radio y de la televisión (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Mira la TV	Diariamente	75,2	73,4	77,0	75,7
	Al menos una vez cada 15 días	21,2	24,7	21,1	22,1
	Nunca	1,3	0,6	0,8	1,8
	Ns/Nc	2,3	1,2	1,1	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Escucha la radio	Diariamente	73,0	49,8	71,3	73,4
	Al menos una vez cada 15 días	19,6	39,0	24,4	19,9
	Nunca	5,0	6,9	2,6	6,2
	Ns/Nc	2,4	4,3	1,7	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El uso de medios escritos de comunicación masiva, como los diarios y las revistas, es significativamente menos frecuente que la televisión y la radio. En la Argentina, Brasil y Perú, alrededor del 40% lee el diario todos los días y en Uruguay esta frecuencia cae al 21%. La mayoría de los docentes lo hace "por lo menos una vez cada quince días" y el más alto porcentaje de docentes que manifiesta no leer nunca un diario se presenta en Uruguay (9,1%).

Cuadro n° 2. Frecuencia de lectura de diarios y revistas (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Lee el diario	Diariamente	40,2%	39,9%	44,8%	21,0%
	Al menos una vez cada 15 días	53,2%	54,4%	51,7%	69,4%
	Nunca	4,1%	3,6%	1,8%	9,1%
	Ns/Nc	2,6%	2,1%	1,7%	0,4%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Lee revistas de actualidad	Diariamente	15,3%	31,0%	15,6%	13,0%
	Al menos una vez cada 15 días	62,3%	63,8%	67,6%	64,4%
	Nunca	18,6%	3,3%	13,3%	21,8%
	Ns/Nc	3,8%	2,0%	3,5%	0,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En cuanto a las revistas de actualidad, sólo una minoría lo hace diariamente (la frecuencia más alta llega al 31% en Brasil). En todos los países la gran mayoría de docentes lee revistas, por lo menos una vez cada quince días. Pero es sintomático que en la Argentina y Uruguay existan porcentajes significativos de docentes (aproximadamente uno de cada cinco) que declaran que nunca leen revistas de actualidad.

A excepción de Perú, en los otros tres países la lectura de diarios es significativamente más frecuente entre los profesores de enseñanza media que entre los maestros de primaria. En la Argentina y Uruguay los docentes del sector público lo hacen con mayor frecuencia que sus colegas del sector privado; en cambio, en Brasil y Perú se observa una asociación opuesta. En todos los casos los hombres tienden a ser más lectores de diarios que sus colegas mujeres. La edad aparece fuertemente asociada con este consumo cultural: el cuadro n° 3 muestra que la frecuencia de lectura diaria de los diarios tiende a aumentar con la franja de edad de los docentes. En este sentido, el caso de la Argentina es paradigmático ya que la frecuencia de lectura diaria de los diarios se duplica en la franja de edad más madura en relación con la de los más jóvenes. Por último, en todos los países los que se perciben como viviendo en hogares pobres leen el diario menos habitualmente que el resto (cuadro n° 4).

Cuadro n° 3. Frecuencia de lectura de diarios, según grupo de edad de los docentes (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más	Hasta 29 años	30 a 44 años	45 años o más
Diariamente	27,7	34,0	56,4	33,5	37,2	51,6	45,1	41,6	53,6	17,0	18,6	27,2
Al menos una vez cada 15 días	64,4	58,9	38,9	60,6	57,0	43,4	51,4	55,4	42,7	71,6	72,4	63,9
Nunca	4,3	5,3	1,9	4,5	3,7	2,4	1,8	1,5	2,2	11,2	8,5	8,5
Ns/Nc	3,6	1,8	2,7	1,4	2,1	2,6	1,8	1,5	1,6	0,2	0,6	0,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 4. Frecuencia de lectura de diarios, según percepción de la pobreza (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú		
	Soy * pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe	Soy pobre	No soy pobre	No sabe
Diariamente	35,2	41,8	38,2	35,1	42,7	36,7	42,4	46,2	51,2
Al menos una vez cada 15 días	60,1	51,3	53,0	58,9	52,0	56,3	53,1	51,0	46,4
Nunca	3,9	4,2	3,7	3,8	3,4	4,1	2,0	1,8	1,2
Ns/Nc	0,8	2,6	5,2	2,3	1,9	2,9	2,5	1,0	1,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Uruguay no se aplicó esta pregunta.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Puesto que prácticamente tres de cada cuatro docentes mira diariamente la televisión, es interesante preguntarse acerca de cuáles son sus preferencias en materia de géneros y tipos de programas que se ofrecen. El cuadro n° 5 indica que hay dos géneros que acaparan la mayor preferencia de los docentes: los informativos y noticiarios, y los documentales. Es probable que estas respuestas manifiesten más una cierta imagen del “deber ser” que los consumos reales de los docentes como usuarios de la televisión de masas. En efecto, muchas evidencias indican que los programas con más teleaudiencia no son precisamente los documentales y los noticiarios, sino otros que tienen que ver con la ficción, el entretenimiento, el humor o bien los deportes. Por eso, es probable que los docentes, dado el valor formal que le asignan a la cultura escrita, tiendan a privilegiar en forma manifiesta aquellos programas que apelan más a la reflexión y a la razón del televidente (los noticiarios y documentales) que a sus emociones y sentimientos, como es el caso de los géneros televisivos que, en general, movilizan el interés de las mayorías de los televidentes.

Cuadro n° 5. Preferencias de los docentes sobre géneros de programas de TV (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Tiras diarias o semanales de ficción	6,5	5,3	2,3	1,6
Informativos y noticiarios	34,9	36,0	55,3	46,8
Programas de opinión	16,4	5,2	13,4	12,8
Variedades / humorísticos	3,4	6,0	1,2	3,1
Documentales	26,6	28,0	25,8	22,0
Deportes	2,2	3,7	1,6	1,6
Ns/Nc	9,7	1,2	0,2	0,3

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Una prueba de este desfase entre lo que aconseja el “deber ser” y lo que efectivamente se hace en materia de consumo de programas televisivos la encontramos en la respuesta que dan los docentes cuando se los interroga acerca de la frecuencia con la que “ven partidos de fútbol en TV”. Aquí el porcentaje de los que lo hacen en forma habitual es más elevado que el que se presenta cuando responden al género “deportes” del cuadro anterior: el porcentaje de quienes ven fútbol en forma habitual va del 15% en la Argentina al 25% en Perú (cuadro n° 6).

Cuadro n° 6. Frecuencia en la que ven partidos de fútbol por TV (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	14,8	20,1	25,1	21,3
Ocasionalmente	36,0	47,7	40,4	38,5
Alguna vez en el pasado / Nunca	46,3	30,4	32,6	39,6
Ns/Nc	3,0	1,8	1,8	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

2. Realización de prácticas artísticas

Los docentes, como agentes sociales, no sólo son consumidores de cultura, sino también productores. Los datos del cuadro n° 7 ofrecen un panorama de sus prácticas de producción cultural más frecuentes.

Cuadro n° 7. Frecuencia de realización de prácticas artísticas (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Estudia o ensaya					
actuación	Habitualmente	2,7	3,9	5,0	3,9
	Ocasionalmente	6,4	10,6	19,0	5,3
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	86,7	81,2	72,3	89,8
	Ns/Nc	4,2	4,3	3,6	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Pinta, esculpe o					
aprende a hacerlo	Habitualmente	8,5	5,9	7,3	7,3
	Ocasionalmente	9,0	11,7	19,8	6,6
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	78,8	78,4	69,1	85,1
	Ns/Nc	3,8	4,1	3,8	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Practica o					
aprende danzas	Habitualmente	3,6	7,7	11,4	3,3
	Ocasionalmente	6,0	19,4	25,3	4,4
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	86,3	69,2	60,2	91,0
	Ns/Nc	4,1	3,7	3,1	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Estudia o realiza					
alguna artesanía	Habitualmente	8,8	12,4	6,5	7,5
	Ocasionalmente	16,3	20,4	17,9	10,6
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	71,0	63,8	72,1	80,8
	Ns/Nc	3,8	3,4	3,5	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Como puede observarse, son una minoría (casi siempre inferior al 10%) los docentes que tienen alguna producción en forma habitual; en realidad, la gran mayoría casi nunca tuvo la ocasión de practicar alguna de las artes mencionadas en el cuestionario. La actividad más frecuente entre los docentes argentinos y uruguayos es la de la artesanía, seguida de cerca por la de la pintura y la escultura. Entre los brasileños las más practicadas son la artesanía y la danza, mientras que en Perú predominan la danza, la pintura y la escultura.

Por último, contra lo que se pudiera imaginar, no existen diferencias significativas entre maestros y profesores en cuanto a la probabilidad de practicar un arte. El hecho de que sólo una minoría realice alguna actividad de expresión o creación artística es particularmente significativo entre los maestros de primaria, ya que de ellos se espera que contribuyan a la formación integral (cognitiva, ética y estética) de las nuevas generaciones. El desarrollo del juicio estético y la sensibilidad hacia las artes en las nuevas generaciones es mucho más probable cuando el propio maestro practica las artes cuyo contenido se propone inculcar.

Los consumos culturales de los agentes sociales no se agotan en lo que ofrecen los medios de comunicación masiva. En especial, en las zonas urbanas existen otras oportunidades de acceso y goce de determinados productos culturales; en este sentido, el cine, los museos, los teatros, los centros culturales, etc., son instituciones que ofrecen cultura estética objetivada (obras teatrales y objetos culturales varios). El acceso de los docentes a estas instituciones depende de su disponibilidad en el territorio y de su mayor o menor accesibilidad en términos de costos. La gratuidad es sólo una de las posibilidades y, muchas veces, no es la más frecuente en materia de acceso a los bienes culturales artísticos; por lo que cabe deducir que esto depende no sólo de las preferencias y gustos de los docentes, sino también de su disponibilidad y costo.

Entre los consumos seleccionados (cuadro nº 8), los que se practican con más frecuencia tienen que ver con el cine y el video. La mayoría de los docentes tiene acceso a las películas a través del video (de más fácil acceso que el cine). Con respecto al resto de los consumos que se realizan fuera del hogar, sólo una minoría (por lo general inferior al 10%) lo hace en forma habitual, es decir, con una frecuencia de por lo menos una vez al mes. La gran mayoría manifiesta que frecuenta el teatro, los museos y las muestras culturales “algunas veces en el año”; por lo tanto, lo que llama la atención es el porcentaje de docentes que manifiesta que nunca visita esas instituciones. Es el caso del 31,1% de los docentes uruguayos que nunca va a museos, del 25,9% que nunca va al teatro y del 22,5% que nunca va a un centro cultural.

Cuadro n° 8. Frecuencia de realización de actividades de esparcimiento (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Va a ver obras de teatro	Al menos una vez por mes	6,7	8,2	6,9	15,6
	Algunas veces en el año	51,7	49,8	39,2	57,5
	Alguna vez en el pasado / Nunca	36,8	37,3	48,3	25,9
	Ns/Nc	4,8	4,6	5,6	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Va al cine	Al menos una vez por mes	28,2	25,3	11,9	30,6
	Algunas veces en el año	52,6	47,6	37,9	51,1
	Alguna vez en el pasado / Nunca	16,3	23,8	45,0	17,7
	Ns/Nc	2,9	3,2	5,2	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Alquila películas en el videoclub	Al menos una vez por mes	40,5	63,1	16,0	28,2
	Algunas veces en el año	32,9	27,1	29,2	31,9
	Alguna vez en el pasado / Nunca	22,8	6,8	49,0	38,9
	Ns/Nc	3,8	3,0	5,8	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Visita museos	Al menos una vez por mes	5,1	4,8	8,2	6,7
	Algunas veces en el año	54,2	48,4	56,6	61,2
	Alguna vez en el pasado / Nunca	35,5	42,8	30,9	31,1
	Ns/Nc	5,2	3,9	4,2	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a centros culturales					
a ver muestras	Al menos una vez por mes	11,1	10,1	no corresp.	11,5
	Algunas veces en el año	57,8	63,9	no corresp.	65,3
	Alguna vez en el pasado / Nunca	26,0	22,7	no corresp.	22,5
	Ns/Nc	5,1	3,3	no corresp.	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Perú no se indagó sobre la concurrencia a centros culturales.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El consumo de estos productos estéticos “situados” (el museo, el teatro, la muestra, etc.) es sistemáticamente más frecuente entre los profesores de secundaria que entre los maestros de primaria (cuadro n° 9). Es probable que los primeros no sólo tengan en general un mayor capital cultural que los segundos (medidos en años de escolaridad promedio),

sino que también, por sus condiciones de trabajo, tengan más facilidades de acceso a estas instituciones culturales que no están igualitariamente distribuidas en el tejido urbano, ya que los colegios secundarios están, por lo general, situados en las áreas céntricas de las ciudades.

Cuadro n° 9. Frecuencia de consumo de obras de teatro, de visita a museos y a centros culturales, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

		Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
		Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Va a ver obras de teatro	Al menos una vez por mes	5,7	7,9	7,7	9,1	6,1	7,9	13,4	17,2
	Algunas veces en el año	49,2	54,7	47,6	53,9	37,5	41,4	60,8	55,0
	Alguna vez en el pasado/Nunca	40,4	32,4	39,9	32,6	49,6	46,6	24,6	26,9
	Ns/Nc	4,6	5,0	4,8	4,4	6,8	4,0	1,2	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	Visita museos	Al menos una vez por mes	3,6	6,9	4,1	6,1	7,8	8,9	5,3
	Algunas veces en el año	53,7	54,7	46,3	52,4	54,9	58,7	67,2	56,6
	Alguna vez en el pasado/Nunca	37,3	33,3	45,6	37,9	31,6	30,1	26,3	34,8
	Ns/Nc	5,4	5,1	4,0	3,6	5,7	2,3	1,3	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a centros culturales a ver muestras	Al menos una vez por mes	9,2	13,6	8,8	12,5	no corresp.	no corresp.	9,4	13,0
	Algunas veces en el año	57,6	58,0	62,7	66,0	no corresp.	no corresp.	67,4	63,7
	Alguna vez en el pasado/Nunca	28,2	23,2	25,1	18,4	no corresp.	no corresp.	22,3	22,6
	Ns/Nc	5,0	5,3	3,4	3,1	no corresp.	no corresp.	0,9	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	no corresp.	no corresp.	100,0	100,0

Nota: en Perú no se indagó sobre la concurrencia a centros culturales.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

La condición de edad sólo se asocia con la probabilidad de visitar museos, que es más elevada entre los docentes mayores. Por su parte, en casi todos los casos estos consumos culturales están determinado por el nivel socioeconómico de los docentes (cuadro n° 10).

Cuadro n° 10. Frecuencia de consumo de obras de teatro, de visita a museos y a centros culturales, según distribución del ingreso en quintiles (en porcentajes)

		Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
		Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Va a ver obras													
de teatro	Al menos una vez por mes	6,2	4,6	13,1	5,2	7,5	9,9	6,6	9,1	8,3	9,8	14,1	25,8
	Algunas veces en el año	36,0	53,2	62,5	32,8	47,5	59,6	38,4	45,5	66,7	56,4	59,1	55,6
	Alguna vez en el pasado/Nunca	54,6	37,3	21,1	56,3	39,9	27,9	49,3	45,5	25,0	32,7	25,7	18,5
	Ns/Nc	3,1	4,9	3,4	5,7	5,1	2,7	5,7	-	-	1,1	1,1	0,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Visita museos													
Al menos una vez por mes	Al menos una vez por mes	4,1	4,5	8,3	3,8	4,5	5,0	8,4	5,5	8,3	5,2	6,5	8,8
	Algunas veces en el año	46,8	53,7	61,9	33,6	45,8	58,0	56,5	60,0	50,0	59,0	61,0	63,7
	Alguna vez en el pasado/Nunca	46,4	36,7	26,3	58,4	46,1	33,6	30,8	34,5	41,7	34,9	31,4	27,1
	Ns/Nc	2,7	5,1	3,5	4,2	3,6	3,4	4,4	-	-	0,9	1,1	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a centros culturales a													
ver muestras	Al menos una vez por mes	10,3	10,7	15,2	7,3	10,4	10,7	no corr.	no corr.	no corr.	11,8	9,9	16,0
	Algunas veces en el año	51,7	57,7	61,7	53,9	63,0	69,4	no corr.	no corr.	no corr.	64,4	67,0	62,3
	Alguna vez en el pasado/Nunca	35,4	27,0	19,1	36,0	23,5	17,2	no corr.	no corr.	no corr.	23,5	22,2	21,4
	Ns/Nc	2,6	4,7	4,1	2,8	3,2	2,7	no corr.	no corr.	no corr.	0,3	0,9	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Perú no se indagó sobre la concurrencia a centros culturales.

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

3. Preferencias y consumos relacionados con la música

En las sociedades contemporáneas, los géneros musicales están muy diversificados y socialmente jerarquizados. Pese a la existencia de géneros “universales”, como el rock, la música clásica, el jazz, etc., presentes en los cuatro países estudiados, hay otros de carácter “nacional” y sólo tienen una presencia dominante en sus países de origen. Éste es el caso del pagode o del forró en Brasil, o de la música criolla o la negroide en Perú. El cuadro n° 11 muestra la distribución de preferencias entre géneros musicales seleccionados y, como puede observarse, existen muchas particularidades entre los países seleccionados.

Cuadro n° 11. Preferencia sobre géneros musicales (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Rock nacional	35,3	23,2	no corresp.	18,5
Jazz tradicional (*)	6,8	10,6	4,6	7,5
Jazz moderno	4,4	no corresp.	no corresp.	5,8
Folclore y música popular	57,7	71,8	53,0	59,2
Música clásica (**)	31,1	29,5	33,4	43,8
Ópera	5,3	no corresp.	4,5	3,7
Rock inglés y norteamericano	16,7	12,9	16,3	25,6
Música latina actual (***)	41,7	7,3	28,6	46,0
Tango	16,6	no corresp.	no corresp.	11,1
Música cuartetera y tropical	11,9	no corresp.	no corresp.	21,7
Música latinoamericana	46,9	13,0	no corresp.	no corresp.
Música étnica	6,9	no corresp.	no corresp.	no corresp.
Música <i>new age</i>	no corresp.	no corresp.	no corresp.	11,7
Murgas	no corresp.	no corresp.	no corresp.	18,0
Candombe	no corresp.	no corresp.	no corresp.	19,4
Samba tradicional	no corresp.	25,5	no corresp.	no corresp.
Pagode, forró	no corresp.	30,7	no corresp.	no corresp.
Música setaneja	no corresp.	43,1	no corresp.	no corresp.
Música criolla	no corresp.	no corresp.	70,2	no corresp.
Música negroide	no corresp.	no corresp.	9,4	no corresp.
Salsa, merengue	no corresp.	no corresp.	23,2	no corresp.
Boleros	no corresp.	no corresp.	27,6	no corresp.
Tecnocumbia	no corresp.	no corresp.	14,9	no corresp.
Música chicha	no corresp.	no corresp.	2,1	no corresp.

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Otros (especificar)	3,9	13,2	5,9	1,3
Ns/Nc	2,7	2,6	0,5	6,6
Ninguno	0,1	no corresp.	no corresp.	no corresp.

NOTA: para cada país, en los casos en que no se preguntó por un género musical se coloca "no corresponde".

(*) En Brasil los géneros musicales de jazz tradicional y moderno se incluyeron en una misma pregunta. El porcentaje correspondiente se coloca en la variable "jazz tradicional".

(**) En Brasil los géneros musicales de música clásica y ópera se incluyeron en una misma pregunta. El porcentaje correspondiente se coloca en la variable "música clásica".

(***) En Brasil, la pregunta sobre la música latina actual incluye el *reggae*.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En la Argentina predomina el folclore y la música popular, la música latinoamericana y la música latina: estos géneros son preferidos por casi la mitad de los docentes, mientras que sólo un tercio opta por la música clásica. Lo particular de la Argentina es la fuerza del rock en su versión nacional, que duplica en preferencias al rock original, es decir, el inglés y el norteamericano. Cabe señalar que el tango, género que adquirió su máximo desarrollo y esplendor en la ciudad de Buenos Aires, sólo goza de las preferencias de un exiguo 16,6% de los docentes argentinos.

En Uruguay también el folclore y la música latina actual aparecen en el tope de las preferencias; pero la música clásica también goza de las preferencias de casi la mitad de los docentes, alcanzando el porcentaje más alto entre los países estudiados. Sin embargo, la particularidad uruguaya es la fuerte presencia en las preferencias docentes (uno de cada cinco) de dos géneros populares típicos del Uruguay urbano: la murga y el candombe.

En Brasil, país con una gran diversidad y riqueza de expresiones musicales, las preferencias se distribuyen en diversos géneros: en primer lugar figura el folclore y la música popular, pero también son fuertemente apreciados tres géneros específicos: la música setaneja, el pagode y el forró, y la samba tradicional.

Por último, en Perú la expresión música criolla (fórmula usada en el cuestionario peruano que, en cierta medida, equivale al género folclore y música popular) tiene el primer lugar en las preferencias, coincidiendo así con el resto de los países. Luego viene la música latina

actual: la salsa, el merengue y los boleros, que son ritmos latinos de raíz caribeña; además, la música negroide, típicamente peruana, tiene una preferencia de casi el 10% de estos docentes.

En general se observa una coincidencia: la preferencia por la música folclórica y popular, que por su naturaleza es de raíz nacional. Esta valoración es probable que tenga que ver con la propia función del docente, que en todos los países coloca el género folclore en un lugar de privilegio en el currículum escolar, en tanto estrategia pedagógica que contribuye a la formación de la identidad y a la preservación y desarrollo de las formas autóctonas de la cultura nacional. En particular, en la Argentina y Uruguay el género folclórico remite a formas musicales tradicionales, cuya valoración y preservación es un imperativo de las políticas tendientes a consolidar la identidad. Quizá por ello, en estos dos países la valoración de este género musical es mucho más fuerte entre los maestros de primaria que entre sus colegas de la secundaria.

Con respecto a géneros universales como la música clásica, la ópera, el jazz tradicional y el rock, aparecen ciertas asociaciones previsibles. En especial la que se da entre la condición de edad y este último género musical, claramente preferido por los docentes más jóvenes, mientras que optan por la ópera los docentes de más edad. Por último, hay ciertos géneros como la ópera, la música clásica y el jazz tradicional y moderno, que gozan de mayor adhesión entre los docentes mejor situados en la estructura social.

Los consumos musicales pueden tomar diversas formas y realizarse en contextos muy variados. La tecnología moderna ofrece la posibilidad de un consumo masivo, a domicilio e individual (radio, equipo de sonido, Internet, etc.). Pero también la cultura moderna se caracteriza por el goce musical “en vivo” y en forma colectiva. ¿Cuál es la frecuencia con que los docentes asisten a conciertos, recitales y espectáculos musicales en general? Por sus características, la asistencia a este tipo de acontecimientos depende de dos tipos de factores interrelacionados: unos tienen que ver con su disponibilidad efectiva en los ámbitos de vida de los docentes, y otros con sus características (capacidad de consumo, preferencias, disponibilidad de tiempo, etcétera).

Los datos del cuadro n° 12 muestran que son pocos los docentes que asisten en forma habitual, al menos una vez al mes, a este tipo de ma-

nifestaciones culturales. En efecto, el porcentaje más alto es el que se registra en Brasil, donde el 11,8% de los docentes declara asistir habitualmente a “shows de música popular”; por lo tanto, la mayoría de los docentes dice que lo hace “algunas veces al año”.

Cuadro n° 12. Frecuencia de asistencia a tipos de consumo cultural relacionados con la música

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Va a escuchar ópera	Al menos una vez por mes	1,0	2,2	no corresp.	1,4
	Algunas veces en el año	8,4	14,5	no corresp.	8,6
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	81,8	79,7	no corresp.	88,1
	Ns/Nc	8,8	3,6	no corresp.	1,9
	Total	100	100	no corresp.	100
Va a recitales de rock	Al menos una vez por mes	1,8	2,4	no corresp.	2,3
	Algunas veces en el año	12,8	15,1	no corresp.	18,2
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	77,0	77,4	no corresp.	77,9
	Ns/Nc	8,4	5,1	no corresp.	1,6
	Total	100	100	no corresp.	100
Va a peñas (*)	Al menos una vez por mes	5,5	no corresp.	4,3	7,8
	Algunas veces en el año	39,1	no corresp.	27,4	42,5
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	49,7	no corresp.	62,0	48,7
	Ns/Nc	5,7	no corresp.	6,3	1,0
	Total	100	no corresp.	100	100
Va a conciertos (**)	Al menos una vez por mes	5,1	no corresp.	4,8	6,1
	Algunas veces en el año	31,0	no corresp.	34,1	40,6
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	58,6	no corresp.	55,4	52,4
	Ns/Nc	5,3	no corresp.	5,8	1,0
	Total	100	no corresp.	100	100
Va a shows de música popular	Al menos una vez por mes	no corresp.	11,8	no corresp.	no corresp.
	Algunas veces en el año	no corresp.	43,8	no corresp.	no corresp.
	Alguna vez en el pasado /				
	Nunca	no corresp.	39,5	no corresp.	no corresp.
	Ns/Nc	no corresp.	4,9	no corresp.	no corresp.
	Total	no corresp.	100	no corresp.	no corresp.

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Va a festivales de música folclórica (***)	Al menos una vez por mes	no corresp.	no corresp.	11,4	no corresp.
	Algunas veces en el año	no corresp.	no corresp.	52,0	no corresp.
	Alguna vez en el pasado / Nunca	no corresp.	no corresp.	32,6	no corresp.
	Ns/Nc	no corresp.	no corresp.	4,1	no corresp.
	Total	no corresp.	no corresp.	100	no corresp.
Va a "polladas"	Al menos una vez por mes	no corresp.	no corresp.	5,3	no corresp.
	Algunas veces en el año	no corresp.	no corresp.	34,5	no corresp.
	Alguna vez en el pasado / Nunca	no corresp.	no corresp.	55,1	no corresp.
	Ns/Nc	no corresp.	no corresp.	5,1	no corresp.
	Total	no corresp.	no corresp.	100	no corresp.

NOTA: para cada país, en los casos en que no se preguntó por un tipo de consumo cultural relacionado con la música, se coloca "no corresponde".

(*) En Uruguay, en la pregunta "va a peñas" se incluye "o festivales de canto popular".

(**) En Brasil, las variables "va a escuchar ópera" y "va a conciertos de música clásica" están agrupadas en una sola pregunta. Los porcentajes correspondientes están ingresados en la variable "va a escuchar ópera".

(***) En la Argentina, las variables "va a peñas" y "va a festivales de música folclórica" están agrupadas en una sola pregunta. Los porcentajes correspondientes están ingresados en la variable "va a peñas".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El tipo de evento más frecuentado varía según el país de referencia. Así, por ejemplo, las peñas (encuentros de música folclórica) son las formas preferidas por los docentes argentinos; luego vienen los conciertos y los recitales de rock. Sin embargo, siempre aparecen porcentajes significativos de docentes que prácticamente no asisten nunca a este tipo de encuentros musicales: 81,8% en el caso de la ópera, 77% a recitales de rock, 58,6% a conciertos, etc. Incluso el 49,7% manifiesta estar excluido de una práctica aparentemente popular y al alcance de la mano, como el asistir a peñas folclóricas. El resto de los países presenta un cuadro semejante al de la Argentina, aunque con algunas particularidades, como por ejemplo el relativamente alto porcentaje de docentes brasileños que manifiesta asistir "algunas veces al año a la ópera" (14,5%) o el elevado porcentaje (52%) que con la misma frecuencia "va a festivales de música folclórica" en Perú.

En relación con estos consumos culturales, la condición de maestro o de profesor introduce diferencias significativas en casi todos ellos. Los profesores concurren con mayor frecuencia a casi todos los acontecimientos

Cuadro n° 13. Frecuencia de asistencia a la ópera, a festivales de rock y a conciertos, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

		Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
		Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Va a escuchar ópera	Al menos una vez por mes	0,6	1,4	1,9	2,8	no corresp.	no corresp.	1,1	1,6
	Algunas veces en el año	5,9	11,5	12,6	18,0	no corresp.	no corresp.	7,2	9,6
	Alguna vez en el pasado / Nunca	85,6	77,2	81,8	75,8	no corresp.	no corresp.	88,8	87,6
	Ns/Nc	7,9	10,0	3,7	3,3	no corresp.	no corresp.	2,9	1,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	no corresp.	no corresp.	100	100
Va a recitales de rock	Al menos una vez por mes	1,5	2,2	2,1	2,8	no corresp.	no corresp.	1,9	2,5
	Algunas veces en el año	13,4	12,0	13,6	17,8	no corresp.	no corresp.	15,1	20,5
	Alguna vez en el pasado / Nunca	76,8	77,2	79,3	74,0	no corresp.	no corresp.	80,8	75,8
	Ns/Nc	8,2	8,6	5,0	5,3	no corresp.	no corresp.	2,1	1,2
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	no corresp.	no corresp.	100	100
Va a conciertos (*)	Al menos una vez por mes	3,9	6,5	no corresp.	no corresp.	4,7	4,9	4,3	7,5
	Algunas veces en el año	27,9	34,9	no corresp.	no corresp.	33,7	34,5	36,9	43,4
	Alguna vez en el pasado / Nunca	63,1	53,1	no corresp.	no corresp.	55,4	55,5	57,4	48,5
	Ns/Nc	5,1	5,5	no corresp.	no corresp.	6,2	5,2	1,4	0,6
	Total	100,0	100,0	no corresp.	no corresp.	100,0	100,0	100	100

Nota: en Perú no se indagó sobre la concurrencia a la ópera y a festivales de rock.

(*) En Brasil, las variables "va a escuchar ópera" y "va a conciertos de música clásica" están agrupadas en una sola pregunta. Los porcentajes correspondientes están ingresados en la variable "va a escuchar ópera".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

tos musicales propuestos en el cuestionario. Sin embargo, las mayores diferencias se observan en los géneros más universales, como la ópera, el rock o los conciertos (cuadro n° 13). En este caso la condición de profesor aparece con una ventaja en relación con la condición de maestro.

En cuanto a la edad, los jóvenes asisten más frecuentemente a conciertos de rock, mientras que escuchar ópera es mucho más probable entre los docentes mayores de 45 años.

Por último, la condición social también se relaciona con la probabilidad de asistir a ciertos acontecimientos musicales, en especial a aquellos que tienen mayor costo, como la ópera o los recitales de rock. La asistencia a estos dos tipos de productos musicales es significativamente más frecuente entre los docentes mejor situados en la estructura de distribución de los ingresos, como se observa en el cuadro n° 14. En cambio, los acontecimientos de música popular, como las peñas, los shows de música popular, los festivales folclóricos o las “polladas” (en el caso de Perú) son más bien espectáculos a los que asisten habitualmente los docentes que forman parte de los sectores de ingreso más desfavorecidos.

Cuadro n° 14. Frecuencia de asistencia a la ópera y a recitales de rock, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

		Argentina			Brasil			Uruguay		
		Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Va a	Al menos una									
escuchar	vez por mes	1,5	0,7	2,2	0,5	2,3	2,7	1,2	1,2	2,1
ópera	Algunas veces									
	en el año	6,1	6,7	12,0	4,9	12,5	20,5	6,1	7,7	13,4
	Alguna vez en									
	el pasado / Nunca	86,9	83,5	77,5	90,8	81,8	74,1	90,8	89,0	83,8
	Ns/Nc	5,5	9,2	8,3	3,8	3,4	2,8	1,8	2,1	0,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a	Al menos una									
recitales	vez por mes	1,6	1,3	2,9	0,9	2,2	3,1	2,4	1,8	2,8
de rock	Algunas veces									
	en el año	6,0	14,7	13,7	10,1	14,5	17,6	14,1	18,5	21,2
	Alguna vez en									
	el pasado / Nunca	86,3	76,3	75,9	82,3	78,6	75,2	82,1	77,9	75,0
	Ns/Nc	6,1	7,8	7,6	6,8	4,8	4,1	1,4	1,8	1,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: en Perú no se indagó sobre la concurrencia a la ópera y a festivales de rock.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

4. Los docentes y la lectura

La cultura escolar es heredera de la cultura letrada. En el programa de la educación básica (primaria y media), la enseñanza de la lectoescritura tiene un papel central; por eso resulta interesante conocer algunas dimensiones de los hábitos de lectura de los docentes, sus preferencias en términos de géneros literarios frecuentados y algunas de sus prácticas relacionadas con la lectura asociada con su perfeccionamiento profesional.

4.1. Preferencias de lectura

El cuadro n° 15 provee un primer conjunto de información acerca de los hábitos de lectura. Como se puede observar, sin tener en cuenta los textos de estudio, sólo compra libros habitualmente entre un tercio (en el caso de la Argentina y Uruguay) y un cuarto de docentes (Brasil y Perú). Prácticamente la mitad declara que lo hace “ocasionalmente”; pero lo más preocupante es el elevado porcentaje para quienes la compra de libros es algo que no ocurre habitualmente. Es el caso de casi un cuarto de los docentes peruanos y casi un quinto de sus colegas de la Argentina y Brasil.

Cuadro n° 15. Frecuencia de compra de libros no relacionados directamente con la profesión docente (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	32,8	22,4	24,2	33,1
Ocasionalmente	46,1	57,0	50,7	50,3
Alguna vez en el pasado / Nunca	18,7	18,2	22,5	16,3
Ns/Nc	2,4	2,4	2,6	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En cuanto a la lectura de literatura de ficción, el porcentaje de quienes lo hacen en forma habitual también es relativamente bajo, pues en ningún país supera el 20%. En este sentido, los argentinos y uruguayos ocupan el primer lugar, mientras que sólo el 10% de los peruanos lee habitualmente literatura de ficción. En todos los países la mitad o más nunca lee ficción.

Cuadro n° 16. Frecuencia de lectura de libros de ficción (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	16,9	11,3	10,0	14,6
Ocasionalmente	31,5	37,2	28,0	30,4
Alguna vez en el pasado / Nunca	47,9	47,8	58,7	54,0
Ns/Nc	3,7	3,7	3,3	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuando se trata de utilizar los servicios de una biblioteca, también son pocos los que la frecuentan habitualmente, por lo general menos de un tercio. Aquí también es sintomático el alto porcentaje de educadores que contesta que lo ha hecho “alguna vez en el pasado” o “nunca”. Los datos del cuadro n° 17 indican que quienes más recurren a la biblioteca son los docentes brasileños y quienes menos lo hacen son los peruanos.

Cuadro n° 17. Frecuencia con que asisten a la biblioteca (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Habitualmente	28,7	32,6	26,1	28,0
Ocasionalmente	48,9	51,8	49,5	44,6
Alguna vez en el pasado / Nunca	19,6	13,5	22,3	26,8
Ns/Nc	2,7	2,1	2,1	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En todos los países las tres prácticas asociadas (compra de libros, lectura de literatura de ficción y concurrencia a la biblioteca) son más frecuentes entre los profesores de enseñanza media, por lo que parece ser que el hábito de la lectura está más arraigado en ellos que en sus colegas del nivel primario (cuadro n° 18). En la Argentina y Brasil estas mismas prácticas son más habituales entre los docentes de mayor edad, mientras que en Brasil y Perú este factor no establece ninguna diferencia. Por último, la compra de libros depende claramente del nivel socioeconómico de los docentes; pero este factor también se asocia con la probabilidad de leer habitualmente literatura de ficción. En cambio, son los menos privilegiados en términos de ingresos quienes tienden a usar con más frecuencia los servicios de las bibliotecas (cuadro n° 19).

Cuadro n° 18. Frecuencia de utilización de consumos culturales literarios no relacionados directamente con la profesión, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

		Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
		Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Compra libros (no textos de estudio)	Habitualmente	29,7	36,6	20,5	25,8	23,2	25,4	32,1	33,8
	Ocasionalmente	48,0	43,8	56,8	57,4	50,6	50,8	52,2	48,8
	Alguna vez en el pasado / Nunca	20,5	16,4	19,9	15,0	22,7	22,2	15,5	17,0
	Ns/Nc	1,8	3,2	2,8	1,8	3,4	1,6	0,3	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Lee literatura de ficción	Habitualmente	15,4	18,8	10,1	13,4	9,0	11,5	11,8	16,8
	Ocasionalmente	35,3	26,7	35,7	40,0	27,3	28,8	32,4	28,9
	Alguna vez en el pasado / Nunca	45,6	50,9	50,0	43,7	59,3	57,9	54,7	53,5
	Ns/Nc	3,7	3,7	4,2	2,9	4,4	1,8	1,1	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a la biblioteca	Habitualmente	24,3	34,3	31,7	34,3	23,5	29,6	21,0	33,4
	Ocasionalmente	50,8	46,7	51,9	51,5	51,4	46,9	48,5	41,6
	Alguna vez en el pasado / Nunca	22,6	15,9	14,1	12,2	22,6	22,0	29,5	24,7
	Ns/Nc	2,4	3,1	2,2	1,9	2,5	1,5	0,9	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 19. Frecuencia de utilización de consumos culturales literarios no relacionados directamente con la profesión, según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

		Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
		Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Compra libros (no textos de estudio)	Habitualmente	23,0	30,7	44,1	14,0	20,3	28,5	24,3	25,5	25,0	26,9	31,4	43,6
	Ocasionalmente	38,6	50,9	45,5	52,9	58,6	56,5	51,0	43,6	58,3	50,8	52,3	45,9
	Alguna vez en el pasado / Nunca	35,9	17,4	8,6	29,1	18,8	13,5	22,0	30,9	16,7	22,2	15,9	10,5
	Ns/Nc	2,6	1,0	1,8	4,0	2,3	1,5	2,7	-	-	0,2	0,4	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Lee literatura de ficción	Habitualmente	9,2	17,6	22,1	9,4	9,7	14,3	9,7	14,5	25,0	12,8	14,0	19,0
	Ocasionalmente	33,0	32,1	32,6	34,7	37,3	38,0	28,3	29,1	25,0	30,1	30,7	30,7
	Alguna vez en el pasado / Nunca	55,2	48,1	41,4	52,2	49,4	44,8	58,6	56,4	50,0	56,1	54,2	50,0
	Ns/Nc	2,6	2,1	3,9	3,8	3,6	3,0	3,3	-	-	0,9	1,1	0,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Va a la biblioteca	Habitualmente	31,5	27,7	28,7	30,8	34,5	31,3	26,8	18,2	8,3	31,0	26,9	27,9
	Ocasionalmente	51,2	50,5	49,2	54,1	51,6	51,2	50,2	45,5	50,0	43,3	46,2	42,5
	Alguna vez en el pasado / Nunca	16,0	20,1	19,4	12,3	12,3	15,6	21,0	36,4	41,7	24,9	26,2	29,6
	Ns/Nc	1,3	1,7	2,7	2,8	1,6	2,0	2,1	-	-	0,8	0,6	-
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

El cuadro n° 20 proporciona información referida a los géneros literarios preferidos por los docentes. El que aparece en primer lugar es el rubro “pedagogía y educación”, es decir, aquella literatura que se relaciona estrechamente con su campo de actividad laboral, preferencia que es particularmente notoria entre los docentes peruanos. El orden de preferencia varía según los países considerados: los argentinos, luego de los temas profesionales, optan por la literatura de ficción y la historia; con porcentajes cercanos al 20% les siguen los libros de autoayuda, las biografías y los ensayos de ciencias sociales. En Brasil, los otros géneros preferidos son la literatura de ficción, la autoayuda y la historia. En Perú, como ya dijimos, la pedagogía y la educación concentran la gran mayoría de las preferencias; a este género le siguen la historia y la autoayuda.

Cuadro n° 20. Preferencias sobre géneros literarios

	Argentina	Brasil	Perú
Ensayos de ciencias sociales	18,5	12,2	17,8
Literatura de ficción	32,9	27,6	17,8
Pedagogía y educación	41,1	49,5	78,1
Periodismo de investigación (*)	17,9	no corresp.	15,9
Autoayuda	22,2	23,80	25,3
Biografías	20,6	8,90	12,4
Historia	26,4	18,60	26,7
Novela policial	15,0	4,30	3,1
Ns/Nc	2,3	1,10	0,5
Ninguno (**)	0,1	no corresp.	no corresp.

Nota: en Uruguay no se preguntó sobre las preferencias en géneros literarios.

(*) En el cuestionario de Brasil no se preguntó por el “periodismo de investigación”.

(**) En el cuestionario de Perú y Brasil no se incluyó la opción “ninguno”.

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cabe señalar que el género estrictamente profesional (pedagogía y educación) es más apreciado entre los maestros de primaria que entre los profesores de secundaria. Éstos tienen intereses más variados y valoran más que sus colegas de primaria los “ensayos de ciencias sociales” y el “periodismo de investigación”.

El género es un factor que determina distintos sistemas de preferencia en materia de lectura. Aunque no es el caso de la Argentina, en Brasil y Perú la preferencia por el género profesional, la literatura de ficción, la autoayuda (y sólo en el caso de la Argentina el género policial) es más frecuente entre las mujeres que entre los varones. En cambio, los ensayos de ciencias sociales, el periodismo de investigación y la historia son géneros más preferidos por los varones (cuadro n° 21).

Cuadro n° 21. Preferencias sobre géneros literarios, según género del docente

	Argentina		Brasil		Perú	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Ensayos de ciencias sociales	31,2	16,2	20,1	10,4	27,2	12,6
Literatura de ficción	22,7	34,8	26,5	27,9	16,1	18,7
Pedagogía y educación	41,6	41,1	37,4	52,3	74,6	80,1
Periodismo de investigación (*)	26,9	16,3	no corr.	no corr.	16,9	15,4
Autoayuda	13,9	23,7	12,6	26,4	21,1	27,7
Biografías	18,3	21,1	9,5	8,8	11,9	12,6
Historia	33,3	25,1	23,4	17,5	27,2	26,4
Novela policial	8,3	16,2	4,0	4,3	3,6	2,8
Ns/Nc	1,5	2,5	1,1	1,1	0,2	0,7
Ninguno (**)	-	0,1	no corr.	no corr.	no corr.	no corr.

Nota: en Uruguay no se preguntó sobre las preferencias en géneros literarios.

(*) En el cuestionario de Brasil no se preguntó por el "periodismo de investigación".

(**) En el cuestionario de Perú y Brasil no se incluyó la opción "ninguno".

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

También se presenta una asociación entre la edad y el interés por los temas de la profesión. En efecto, los más jóvenes en general son quienes más prefieren estos contenidos. Es probable que esta diferencia se explique por el hecho de que esta franja tiene más necesidad de recurrir al "saber escrito" para resolver los problemas profesionales que deben enfrentar en las primeras etapas del trabajo en las aulas.

La literatura de ficción es un género más valorado por los docentes que pertenecen a estratos de ingresos más altos, mientras que los que están en posiciones menos privilegiadas tienden a preferir con mayor frecuencia el género profesional. Es probable que entre estos últimos, cuando se trata de elegir géneros de lecturas, el criterio de utilidad prime sobre el del simple goce estético.

Más allá de las preferencias en materia de géneros se interrogó a los docentes acerca de sus prácticas efectivas de lectura. El cuestionario ofrecía tres tipos de contenidos: dos de ellos referidos a su actividad profesional (lectura de revistas especializadas en educación y materiales de estudio o formación) y un género interés general, como es la literatura de ficción. Las lecturas más habituales que realizan los docentes tienen que ver con materiales de estudio y revistas especializadas en educación (cuadro n° 22). Salvo una minoría (que es más significativa en el caso de Perú), todos los docentes realizan lecturas relacionadas con el contenido de su trabajo. En cambio, casi la mitad de ellos prácticamente no lee literatura de ficción. La probabilidad de estar excluido de este tipo de cultura literaria es mayor entre los docentes menos privilegiados en términos de ingresos disponibles en su hogar.

Cuadro n° 22. Lecturas más habituales de los docentes (en porcentajes)

		Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Lee revistas especializadas en educación	Habitualmente	46,4	47,1	32,4	51,7
	Ocasionalmente	43,7	45,8	52,5	37,0
	Alguna vez en el pasado / Nunca	7,1	5,5	13,6	11,0
	Ns/Nc	2,8	1,6	1,4	0,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Lee materiales de estudio o formación	Habitualmente	60,3	50,6	34,1	62,1
	Ocasionalmente	30,2	39,9	45,3	27,2
	Alguna vez en el pasado / Nunca	6,5	6,8	18,3	10,1
	Ns/Nc	2,9	2,7	2,2	0,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Lee literatura de ficción	Habitualmente	16,9	11,3	10,0	14,6
	Ocasionalmente	31,5	37,2	28,0	30,4
	Alguna vez en el pasado / Nunca	47,9	47,8	58,7	54,0
	Ns/Nc	3,7	3,7	3,3	0,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Salvo en el caso de Perú, en el resto de los países la lectura de revistas especializadas en educación es más frecuente entre los maestros de primaria que entre los profesores. Este hecho se explica quizá porque para los primeros existe una oferta mayor de publicaciones periódicas de bajo costo y de amplia difusión. En cambio la lectura de “materiales de estudio o formación” está más difundida entre los profesores del nivel medio.

Por último, sólo en la Argentina y Uruguay existe una asociación entre la edad y la frecuencia de lectura profesional. En efecto, en ambos países los menores de 30 años leen con más frecuencia ese tipo de material que sus colegas de más edad. En este caso, esa diferencia es coherente con la mayor preferencia expresada por los docentes más jóvenes, en relación con el género “pedagogía y educación”, como ya se vio.

La lectura es una forma tradicional de acceso a determinadas formas de cultura. La profesión docente se nutre de diversos tipos y fuentes de conocimiento. Al igual que en cualquier actividad medianamente compleja, el que la ejerce necesita contar con conocimiento práctico, que sólo se aprende a través de la experiencia, y con un conocimiento que bien puede calificarse de “teórico” (aunque este adjetivo está cargado de diversas connotaciones). El conocimiento “teórico” está objetivado, es decir, existe en forma independiente de su poseedor y por lo general tiene una forma escrita; es decir, en las profesiones modernas el conocimiento “teórico” está escrito y publicado y su apropiación requiere de la práctica de la lectura. Los docentes, en especial los que enseñan en el nivel primario, pueden consultar una gama más o menos variada de revistas especializadas de publicación periódica y también pueden leer otro tipo de materiales (libros, ensayos, etc.) específicamente orientados a su formación y perfeccionamiento.

Más frecuente es la lectura de “materiales de estudio o formación”. Este tipo de texto muchas veces es producido y distribuido por las mismas instancias responsables de la política y gestión de los sistemas educativos, por lo que está más al alcance de los docentes interesados. Sin embargo, aun en este caso, prácticamente un 10% de los docentes de estos países manifiesta estar excluido de este tipo de recursos.

4.2. Medios de acceso a los textos: compra de libros y uso de bibliotecas

La compra habitual de libros que no son textos de estudio es un privilegio de un cuarto (Brasil y Perú) o un tercio de docentes (Argentina y Uruguay). La mitad lo hace en forma ocasional y muchos simplemente no compran libros no especializados; los datos muestran una ligera ventaja de los profesores (en especial en la Argentina y Brasil). En

Cuadro n° 23. Frecuencia de compra de libros (no textos de estudio), según distribución por quintiles del ingreso per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Habitualmente	23,0	30,7	44,1	14,0	20,3	28,5	24,3	25,5	25,0	26,9	31,4	43,6
Ocasionalmente	38,6	50,9	45,5	52,9	58,6	56,5	51,0	43,6	58,3	50,8	52,3	45,9
Alguna vez en el pasado / Nunca	35,9	17,4	8,6	29,1	18,8	13,5	22,0	30,9	16,7	22,2	15,9	10,5
Ns/Nc	2,6	1,0	1,8	4,0	2,3	1,5	2,7	-	-	0,2	0,4	-
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

la Argentina y en Brasil los docentes de más edad compran más libros que los más jóvenes, mientras que en los otros dos países la edad de los docentes no establece ninguna diferencia. Por último, en la Argentina, Brasil y Uruguay se observa una clara y comprensible asociación entre la disponibilidad de ingresos y la probabilidad de comprar este tipo de libros: en estos países los que están en el quintil de ingresos más alto son quienes tienen más probabilidades de comprar libros en forma habitual (cuadro n° 23).

Otra forma de acceder a la literatura en general es recurriendo a los servicios de las bibliotecas. Poco menos de un tercio de los docentes frecuenta habitualmente esta clásica institución de la cultura letrada, mientras que un porcentaje cercano al 50% lo hace en forma ocasional (cuadro n° 17). Sin embargo, entre un cuarto (Uruguay) y un 13% (Brasil) en la práctica no usa la biblioteca para hacerse de materiales de lectura. Este relativamente elevado porcentaje de docentes que prácticamente no frecuentan la biblioteca puede estar revelando dos cosas al mismo tiempo: desde la inexistencia de bibliotecas a mano hasta el desinterés por el contenido bibliográfico que ofrecen, o bien la existencia de otras fuentes de acceso a la lectura (Internet, compra de textos, etcétera).

El recurso de concurrir a la biblioteca es más frecuente entre los profesores que entre los maestros (cuadro n° 24). También el nivel socioeconómico presenta alguna asociación con esta práctica. En especial en el caso de Perú y en forma más débil en la Argentina y Uruguay, el uso de la biblioteca es más frecuente entre los docentes que pertenecen a los quintiles de ingresos más bajos.

Cuadro n° 24. Frecuencia con que asisten a bibliotecas, según género del docente (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Habitualmente	34,0	27,8	29,3	33,4	27,8	25,1	27,5	28,2
Ocasionalmente	45,3	49,6	55,5	50,9	47,3	50,8	45,3	44,4
Alguna vez en el pasado /								
Nunca	19,4	19,6	13,6	13,4	23,9	21,5	26,3	26,9
Ns/Nc	1,3	3,0	1,6	2,2	1,0	2,7	0,9	0,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

5. Nuevas tecnologías y nuevos consumos

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación multiplican las oportunidades de acceso a la cultura. Dependen de dos tipos de factores: el primero tiene que ver con la disponibilidad de equipamiento (en el hogar, en el trabajo o en otros lugares) y el segundo, con las actitudes y competencias de los eventuales usuarios.

El cuadro n° 25 muestra que en la Argentina, Brasil y Uruguay la mitad de los hogares de los docentes está equipado con una computadora; en cambio, sólo uno de cada cuatro docentes peruanos dispone de este instrumento. No todos los que tienen computadora en su domicilio tienen acceso a Internet: las proporciones más altas de quienes disponen de este servicio se observan en Brasil y en Uruguay.

Cuadro n° 25. Tenencia de una computadora personal e Internet en el hogar (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Posee computadora personal en su hogar	52,1	49,1	24,0	56,3
Posee Internet en su hogar	35,9	80,3	18,3	71,9

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

En todos los países los profesores de secundaria disponen de más recursos tecnológicos que sus colegas del nivel primario. Las diferencias son más significativas en los países que tienen más cobertura; mientras que en Perú la diferencia es menor (cuadro n° 26).

Cuadro n° 26. Tenencia de una computadora personal e Internet en el hogar, según nivel de enseñanza (en porcentajes)

	Argentina		Brasil		Perú		Uruguay	
	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario	Primario	Secundario
Posee computadora personal en su hogar	41,4	65,2	42,7	60,7	21,2	27,7	48,5	62,2
Posee Internet en su hogar	34,0	37,4	70,3	73,9	16,1	20,5	75,4	83,2

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 27. Tenencia de computadora personal e Internet en el hogar, según quintil de ingreso per cápita (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Posee computadora personal en su hogar	27,1	55,1	71,9	10,9	42,2	72,1	21,1	61,8	91,7	37,9	59,0	67,0
Posee Internet en su hogar	11,5	29,3	52,5	42,9	62,1	81,3	13,7	38,2	63,6	64,5	81,5	87,1

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

También los docentes que se desempeñan en el ámbito privado disponen más frecuentemente de estos recursos. Por último, el cuadro n° 27, muestra una asociación estrecha entre el nivel de ingreso de los hogares docentes y la probabilidad de poseer una computadora y tener acceso a Internet. Por lo tanto, las desigualdades en términos de disponibilidad de recursos monetarios está determinando un acceso desigual a estos recursos tecnológicos poderosos y culturalmente estratégicos.

Es necesario distinguir la posesión de ciertos bienes y servicios relacionados con las NTIC y su uso efectivo y sistemático. A continuación se presentan algunos datos relacionados con la frecuencia de ciertas prácticas entre los docentes que desde hace algún tiempo son de uso corriente en muchos ámbitos de la actividad productiva.

5.1. Escribir con la computadora

Usar la computadora para producir textos escritos es de uso corriente. Sin embargo, menos de un tercio de los docentes lo hace diariamente o por lo menos cada quince días. De hecho, entre el 40% (la Argentina y Uruguay) y el 50 % (Perú) no lo hace nunca. En la Argentina y Uruguay la exclusión de esta práctica es mayor entre los maestros de primaria, y en todos los países los docentes del sector privado recurren con más frecuencia a esta práctica que sus colegas del sector público. Sólo en Uruguay y en Perú las proporciones de quienes nunca escriben en su computadora son sensiblemente más elevadas en el grupo de docentes de más edad (más de 45 años). Por último, el nivel socioeconómico también se asocia fuertemente con esta práctica, tal como lo muestran los datos del cuadro n° 28.

Cuadro n° 28. Produce textos escritos en su computadora (en porcentajes)

	Argentina			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Diariamente	14,1	22,0	31,7	11,2	40,0	83,3	20,9	29,3	36,6
Al menos 1 vez cada 15 días	17,4	33,8	39,7	29,0	38,2	8,3	21,6	32,5	32,2
Nunca	63,2	40,9	23,8	54,0	20,0	8,3	56,0	37,0	30,7
Ns/Nc	5,3	3,3	4,9	5,8	1,8	-	1,5	1,3	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIFE-UNESCO, Buenos Aires.

5.2. Usar el correo electrónico

El uso del correo electrónico requiere no sólo la disposición de una computadora, sino el acceso a un servicio que tiene sus costos adicionales. La información del cuadro n° 29 muestra que todavía la mayoría de los docentes no recurre nunca a ese medio de comunicación; en la Argentina, por ejemplo, casi tres cuartas partes de ellos nunca usa correo electrónico. En este país los más excluidos son los profesores de enseñanza media; en el resto, en cambio, esta situación es más frecuente entre los maestros de primaria. En este sentido, en todos los países los docentes del sector privado tienen ventajas sobre los del sector público. Por último y como era de esperarse, el nivel socioeconómico también determina fuertemente el recurso a esta práctica de comunicación (cuadro n° 30)

Cuadro n° 29. Frecuencia con que usa el correo electrónico (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Diariamente	7,3	8,5	8,4	13,8
Al menos una vez cada 15 días	16,1	29,5	31,3	30,2
Nunca	72,4	56,2	54,5	54,9
Ns/Nc	4,2	5,8	5,8	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

5.3. Navegar por Internet

No es necesario insistir en las potencialidades de Internet. Sin embargo, la mayoría de los docentes nunca navega (cuadro n° 31). Nuevamente se observan las mismas asociaciones arriba señaladas respecto de otras prácticas análogas, ya que el acceso a Internet es más frecuente entre los profesores de enseñanza media, los que trabajan en instituciones educativas privadas, los docentes varones (salvo en el caso de Perú), los más jóvenes y los que ocupan las posiciones más favorables en la estructura de distribución del ingreso.

Cuadro n° 30. Frecuencia con que usa el correo electrónico, según quintil de ingresos per cápita del hogar (en porcentajes)

	Argentina			Brasil			Perú			Uruguay		
	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil	Hasta 2° quintil	3° y 4° quintil	5° quintil
Diariamente	1,5	6,2	11,0	3,1	6,6	13,1	6,6	34,5	58,3	7,6	12,6	22,4
Al menos una vez cada 15 días	8,3	14,4	27,0	15,9	25,7	39,8	30,3	40,0	33,3	17,7	33,9	33,8
Nunca	85,8	76,7	57,3	72,4	62,1	42,6	57,2	25,5	8,3	72,9	52,7	43,3
Ns/Nc	4,4	2,7	4,7	8,5	5,5	4,4	5,9	-	-	1,7	0,9	0,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Cuadro n° 31. Frecuencia con que navega en Internet (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Diariamente	4,1	6,9	3,9	6,1
Al menos una vez cada 15 días	19,5	32,2	35,2	34,2
Nunca	71,5	54,8	54,9	58,2
Ns/Nc	5,0	6,1	6,0	1,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

5.4. Participar en listas de discusión a través del correo electrónico

Por último, la intervención en grupos de discusión a través de las listas de correo electrónico es una práctica que de hecho no está presente entre los docentes sudamericanos. En efecto (cuadro n° 32), sólo participa una exigua minoría de docentes y la gran mayoría no lo hace nunca.

Cuadro n° 32. Frecuencia con que participa en listas de discusión a través del correo electrónico (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Diariamente	0,9	1,5	1,5	1,2
Al menos una vez cada 15 días	2,7	8,7	12,8	7,6
Nunca	92,7	85,5	80,8	90,1
Ns/Nc	3,8	4,3	4,9	1,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: IPEE-UNESCO, Buenos Aires.

Cabe señalar que los datos consignados muestran que los docentes tienen todavía un largo trecho que recorrer en cuanto a la disponibilidad de equipamientos básicos de las NTIC y en cuanto a los usos más corrientes de éstos como herramientas de producción y reproducción cultural.

Heterogeneidad y configuraciones típicas

1. Heterogeneidad y desigualdades

Las evidencias presentadas en los capítulos anteriores confirman uno de los supuestos básicos de este estudio. El cuerpo docente presenta profundas y variadas heterogeneidades, que no sólo tienen que ver con diferencias de opiniones, valoraciones, actitudes y expectativas, todas ellas legítimas en sociedades relativamente complejas y pluralistas; sino que también presentan profundas desigualdades en la posición que dichos docentes ocupan en los espacios sociales en que transcurren sus vidas y en las oportunidades de acceso a bienes materiales y simbólicos estratégicos. Estas desigualdades, que hunden sus raíces en la historia, en cierta medida reproducen las que caracterizan en mayor o menor medida a las sociedades donde viven y trabajan, que, lejos de disminuir, desgraciadamente tienden a ampliarse como consecuencia de los cambios en la economía, en la estructura social y en la cultura ocurridos durante la década de los años noventa. En muchos casos, los docentes han sido víctimas directas de los procesos de empobrecimiento social, lo que es particularmente notorio en los casos de la Argentina y Uruguay.

La heterogeneidad se relaciona con las diversas maneras de ver el mundo social y las cuestiones relativas a la educación. Al respecto se tiende a creer que existió una época en que los docentes constituían un cuerpo profesional bastante homogéneo. Más allá de la eventual veracidad de esta imagen (que los estudios históricos detallados tienden a relativizar), es probable que en el período en que se sentaron las

bases de las sociedades nacionales-estatales y se conformaron los sistemas educativos públicos (fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX) las instituciones del campo de la educación tuvieron cierta consistencia como para “moldear subjetividades”. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros y el propio sistema educativo, con sus regulaciones, controles y recursos, podían ejercer una determinación fuerte sobre la subjetividad de los agentes escolares, ya que la fuerza de las instituciones escolares respondía a un proyecto educativo que se insertaba en un programa de construcción nacional-estatal acorde con los intereses de ciertos sectores sociales dominantes. Hoy estas condiciones han cambiado: en casi todos los países occidentales las instituciones (en especial las públicas) tienden a perder la fuerza y las capacidades que tenían en los momentos fundacionales del sistema escolar. En consecuencia, los procesos de individualización también se hacen sentir en el campo de la educación. Las instituciones de formación docente y el propio contexto de trabajo ya no ejercen la misma influencia sobre la subjetividad de los individuos. Los docentes, como agentes sociales, están cada vez más “librados a sí mismos” y muchas veces están obligados, al igual que otros, a elegir y decidir estratégicamente en función de los valores a los que adhieren y de los recursos disponibles. Aquellos más desposeídos de capital (no sólo económico sino también cultural y social), y que trabajan en establecimientos donde concurren los hijos de los sectores sociales más subordinados y excluidos de la sociedad, son los más afectados por el proceso de desinstitucionalización. Las consecuencias de estos fenómenos bastante generalizados (y no sólo en América latina) son ambiguas y contradictorias, ya que lo que por una parte puede interpretarse como conquista de la autonomía, en muchos otros casos no es más que una suerte de abandono, donde los sujetos quedan librados a su suerte. Esto es particularmente cierto cuando la desinstitucionalización es el resultado de una crisis de las instituciones públicas, en tanto sistemas articulados de reglas y recursos capaces de estructurar prácticas y procesos educativos en función de objetivos definidos en forma colectiva.

El comportamiento de casi todas las variables examinadas en este trabajo muestra que en el cuerpo docente existe una notable diversidad de condiciones y posiciones. Esta diversidad existe también entre países, ya que cada uno de ellos tiene su propia historia, con sus

particularismos y singularidades; pero también existe hacia el interior del cuerpo docente en cada uno de los países. Aun cuando se presentan ciertas posiciones hegemónicas (por ejemplo, cuando se trata de las ideas que tienen los docentes acerca de los fines de la educación o de las representaciones de su propio rol) siempre existen minorías relevantes y significativas que sostienen posiciones contrarias. Los “unanímismos” no son la regla en el mundo de la docencia; por eso, una visión analítica aconseja ser sensible a las diferencias y evitar la tentación de las generalizaciones apresuradas. En este sentido, es difícil sostener que existe una especie de cultura profesional común, que se manifiesta en forma sistemática en diversas esferas de actuación de los docentes. Cuando sucede algo parecido, se trata habitualmente de la difusión de ciertas consignas que, si bien tienen una presencia en el discurso, difícilmente expresen sentidos compartidos, capaces de traducirse en prácticas y acciones concretas. Es probable que la presencia mayoritaria de determinadas posiciones o representaciones (el docente como “facilitador”, el valor asignado al “desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico”, etc.) podría estar expresando una especie de “alineamiento”, estratégico pero formal, con ciertos discursos pedagógicos dominantes y en muchos casos más o menos “oficializados” por las respectivas políticas de reforma aplicadas durante la última década, en la mayoría de los países de América latina.

El uso de un cuestionario estructurado no ayuda mucho para comprender el sentido que los agentes atribuyen a algunas proposiciones genéricas. Para ello se requieren estudios de tipo cualitativo, donde los actores sociales tengan la posibilidad de razonar, argumentar y dar contenido concreto a los discursos y a “frases hechas” que circulan en todo campo profesional. Éste debería ser el cometido de otros estudios con otras construcciones de objeto y otras estrategias metodológicas.

Hay múltiples diversidades (de género, de edad, de formación, de preferencias y valores, etc.) entre los docentes que, en sí mismas, son inevitables e incluso deseables en las sociedades complejas que tienden al pluralismo. Además de que desde un punto de vista ético esto es inadmisibles, en ningún ámbito de la vida social la desigualdad tiene una justificación racional. No es aceptable que existan docentes que viven en situación de pobreza y exclusión social y que, por lo tanto, no pueden acceder a bienes materiales y simbólicos básicos, como los consumos culturales y

los recursos tecnológicos necesarios para su realización profesional. Tampoco son legítimas las desigualdades en las condiciones de trabajo y remuneración. La diversidad es una riqueza, la desigualdad es una injusticia, y no sólo debe ser mostrada, denunciada, sino también combatida.

A lo largo de este estudio se pudo comprobar que ciertas características básicas introducen diferencias significativas. A excepción de Perú, el nivel educativo de desempeño del docente es un factor significativo de diferenciación social y profesional. Por lo general, la posición social del profesor de secundaria tiende a ser más elevada que la del maestro de primaria y, en muchos casos, ambos grupos poseen visiones y representaciones diversas ante cuestiones importantes que tienen que ver con el contenido de su trabajo, con las diversas dimensiones de la política educativa o con los valores sociales en general. Sin embargo, el nivel no divide totalmente al cuerpo docente, ya que ante ciertas cuestiones ambos grupos comparten las mismas posiciones y valoraciones. Con el género, la edad o el ámbito de trabajo (público o privado) de los docentes sucede algo parecido.

2. Configuraciones típicas

Con el fin de rendir cuentas, en forma muy parcial de la diversidad y complejidad ya apuntadas, pueden examinarse tres dimensiones importantes cuya articulación conforma diversas configuraciones típicas de la condición docente. Éstas se refieren a la tensión que existe entre tres dimensiones básicas de su identidad como categoría social: la vocación, la profesión y la politización, que con el transcurso del tiempo estructuraron la lucha por la construcción social del rol docente.

La tensión entre vocación y profesión está presente en mayor o menor medida desde el momento constitutivo del Estado educador moderno, a mediados del siglo XIX, y todavía sigue vigente en las luchas por la construcción social del magisterio. La relación con la política también fue un tema de la agenda a lo largo de la historia del oficio docente. El maestro fue un agente principal del “proceso civilizatorio”. En todos los momentos históricos (y en especial en los tiempos de grandes transformaciones), la sociedad asignó al maestro un papel que iba mucho más allá de la simple idea de “transmisión” de conocimien-

tos y cultura a las nuevas generaciones. Hoy, como siempre, el rol social del maestro está inevitablemente relacionado con el campo de la política dado el papel que cumple el sistema educativo en la formación de ciudadanos dotados de ciertas valoraciones y competencias que determinan su identidad y comportamiento en el campo político.

En lo que sigue se presentan algunos datos relacionados con las representaciones de los docentes acerca de estas tres dimensiones constitutivas de su identidad como categoría social.

2.1. La tensión vocación/profesión

Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se sentaron las bases de los sistemas educativos nacionales, se discutió mucho acerca de cuáles debían ser las características del maestro ideal. Entre otras cuestiones, en esos tiempos se desarrolló un extenso debate entre quienes pensaban que para ser un buen maestro lo más importante era la vocación. En la vereda opuesta otros destacaban la dimensión profesional del trabajo docente.

Según los primeros, la vocación, al igual que el sacerdocio, era una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida. La vocación implicaba un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva, la docencia era una especie de “don” y por eso se la asociaba con un “deber” y una “obligación”, más que con un trabajo en sentido estricto. La vocación era el fundamento más seguro para el buen desempeño en la escuela. Aquellos que valoraban el elemento vocacional argumentaban que, en lo fundamental, “maestro se nace”.

En las discusiones de la época, los “profesionalistas”, sin negar la importancia de la vocación, insistían en que para ser un buen maestro había que aprender y usar conocimientos “científicos” que sólo una formación en instituciones especializadas (por ejemplo, las Escuelas Normales) podía garantizar.

Todo era una cuestión de énfasis. Mientras que los primeros esgrimían la imagen del apóstol y el sacerdote para definir el oficio docente, los segundos preferían asimilar la docencia a otros trabajos modernos, cuyo ejercicio requería la posesión de un título oficial. Los vocacionalistas, en cambio, tendían a desconfiar de los títulos y diplo-

mas. Cada sector proponía sus propios argumentos que en parte expresaban intereses y posiciones sociales diferentes. En ese momento fundacional, la formación formal y los diplomas (recursos en posesión de los maestros “titulados”) se oponían a la vocación y la experiencia (valoradas por los maestros “empíricos”).

Este viejo debate no se resuelve con soluciones excluyentes; en efecto, con el transcurso del tiempo lo que ha ido cambiando es el equilibrio de poder entre las posiciones e intereses y, de hecho, todavía hoy existe una suerte de tensión entre ellos. La información disponible indica que, pese a la antigüedad de la postura, todavía los docentes en su gran mayoría adhieren a una cierta idea de la vocación más o menos renovada y transformada. No hay debate sobre la “identidad” o la “calidad” de los docentes donde no aparezca en algún momento el reclamo o la crítica relacionada con el elemento vocacional.

Desde cierto punto de vista teórico, la vocación se opone a la profesión. La primera no se elige. El que hace algo por vocación no hace más que obedecer a un llamado (éste es el sentido etimológico del término) que actúa como una predisposición natural; en cambio, una actividad profesional es el resultado de una deliberación, de una elección racional que requiere la puesta en práctica de una serie de competencias técnicas de las que es preciso apropiarse mediante un proceso especializado de formación. La actividad vocacional tiende a presentarse como desinteresada y, en su forma más pura, es tanto más valorada socialmente cuando el que la ejerce se entrega a ella sin exigir nada a cambio (y menos todavía recompensas materiales). Por eso la actividad vocacional arquetípica es la del sacerdote o la del apóstol, que son las figuras que proveen el parámetro de la valoración social del magisterio como vocación. Es obvio que este modelo de rol tiene sus consecuencias sociales, que no siempre son percibidas en todas sus dimensiones por los docentes que se identifican con él.

El modelo de la vocación es extremadamente exigente, ya que tiende a constituirse en una identidad. Se “es” maestro y no se “ejerce un rol”. Esta identidad supone una distancia mínima entre el sujeto y la actividad que desempeña; en verdad es una especie de rol que se ejerce todo el tiempo y en todas las circunstancias. En cambio, el trabajo profesional típico es siempre parcial y quien lo ejerce lo hace en circunstancias espacial y temporalmente bien determinadas (no se “es”

ingeniero o dentista todo el tiempo). El maestro-sacerdote lo es siempre y en todo lugar. En términos estrictos, el premio del buen sacerdocio es el prestigio y la deferencia social (la autoridad). En cambio, nadie discutiría que un buen profesional exija determinadas recompensas materiales por el servicio que presta.

Sin embargo, como ha sido observado, el mundo de la lógica muchas veces no coincide con la lógica de las cosas. En efecto, lo que para el analista constructor de tipologías aparece como separado y opuesto (la vocación y la profesión) no lo es tanto cuando se mira qué sucede en el mundo de las representaciones y de las autodefiniciones de los docentes. En este plano, lo que antes aparecía como opuesto y contradictorio ahora se presenta en forma más compleja e interrelacionada. Los elementos lógicamente opuestos conviven más o menos “pacíficamente” en la práctica de los agentes sociales.

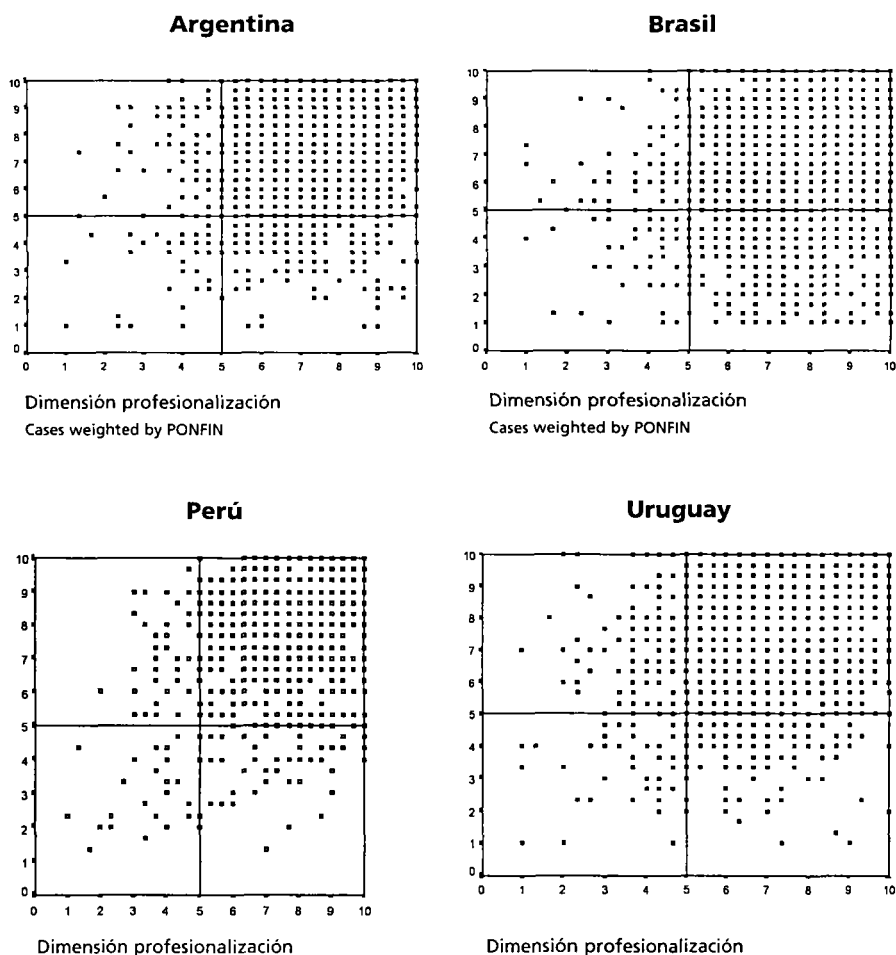
En los cuatro países estudiados, los datos muestran que la gran mayoría de los docentes considera a su actividad como vocacional y profesional al mismo tiempo (gráfico nº 1). Vale la pena recordar que en esta investigación se decidió asociar la idea de profesión con el uso de conocimiento formal en el ejercicio de la actividad docente. Ésta es la perspectiva que orientó la construcción de los indicadores seleccionados para medir la fuerza del componente de profesionalización¹. Pero el dominio y el uso de un conocimiento racional técnico no es el único componente de este concepto, ya que hay otros dos componentes que son igualmente importantes para definirlo: la autonomía en la producción del servicio y el elevado reconocimiento o prestigio que se le otorga.

Por otro lado, se dice que el que ejerce una actividad lo hace como “profesional” cuando hace de ella no tanto el eje de su vida, sino un medio o instrumento para obtener los recursos necesarios para garantizar su subsistencia.

Para medir la vocación se ha construido una batería de indicadores: por un lado, un indicador que señala directamente el valor que se le asigna a la vocación; por el otro, se agregaron dos indicadores que

¹ La escala de profesionalización se construyó sobre los siguientes ítem: 1) “la cualidad más importante para el ejercicio de la docencia es el conocimiento actualizado del contenido a desarrollar”; 2) “el docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las tecnologías y didácticas más actualizadas”; 3) “un profesional de la docencia debe ser un especialista en instrumentación y programación curricular”. Los valores de Alpha de Cronbach para esta escala son: en la Argentina 0,67; en Brasil 0,69; en Perú 0,75 y en Uruguay 0,67. Las escalas utilizadas tienen un rango de 1 a 10.

Gráfico n° 1. Docentes por país según la valoración asignada a la dimensión vocacional y a la dimensión relacionada con la profesionalización de la tarea. Porcentajes por cuadrante².

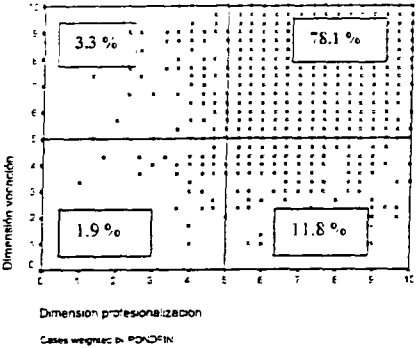


Fuente: IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires.

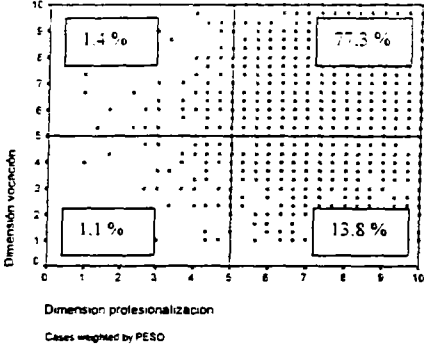
² Para cada país se presenta un Scatter Plot que refleja cómo se distribuyen los docentes en el espacio definido por el cruce de las dos escalas consideradas: vocación y profesionalización. En cada cuadrante se consigna el porcentaje de docentes que se concentra en cada uno de ellos como producto del cruce de las variables categorizadas. Cabe señalar que la sumatoria de los mismos no es 100 por cuanto no se considera el porcentaje de docentes que se ubican sobre las coordenadas o en el centro.

Gráfico 1: Docentes por país según la valoración asignada a la dimensión vocacional y a la dimensión relacionada con la profesionalización de la tarea docente. Porcentajes por cuadrante.¹

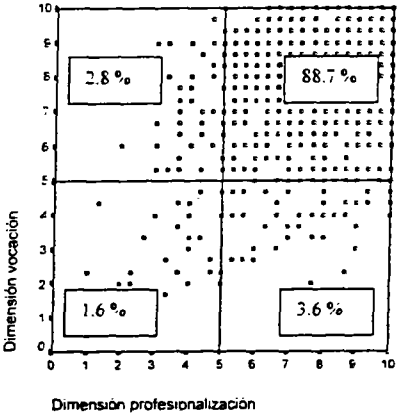
Argentina



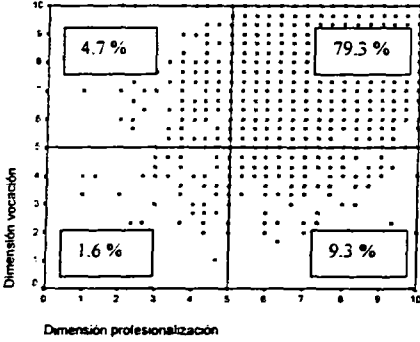
Brasil



Perú



Uruguay



miden la presencia de la idea de “compromiso social y ético” en el trabajo docente³.

El predominio observado de esta combinación de elementos vocacionales y profesionales quizá sea una característica distintiva del magisterio contemporáneo. Sin embargo, es probable que esta definición esté en el origen de una serie de tensiones y conflictos, ya que esta convivencia de elementos formalmente contradictoria es potencialmente inestable. En efecto, la experiencia indica que hay momentos en que determinadas reivindicaciones y demandas de los docentes en el campo de las condiciones de trabajo y del salario se contradicen con ciertas expectativas sociales que pueden estar influidas por la vieja idea de la vocación. Muchas veces, en el campo político (y periodístico), donde se dirimen los conflictos y luchas laborales de los docentes, se tiende a desautorizar ciertas demandas (derecho de huelga, salario, tiempo de trabajo, vacaciones, etc.) del cuerpo docente oponiéndolas a las expectativas sociales que se asocian con el magisterio concebido como “sacerdocio y apostolado”. Frente a este paradigma, cualquier actitud que pueda aparecer como “interesada” e “instrumental” tiende a presentarse como ilegítima y, por lo tanto, no digna de ser tenida en cuenta.

También pueden surgir problemas cuando el docente decide invertir en su propio perfeccionamiento mediante la realización de cursos de actualización o bien mediante estudios que conducen a títulos y diplomas de nivel superior o de posgrado. Por lo general, quienes realizan estos esfuerzos se sienten autorizados a exigir una recompensa material por los logros alcanzados. Estas exigencias, que resultan lógicas desde el punto de vista profesional, no lo son tanto para quien las juzga en una clave vocacional. Desde esta perspectiva, el esfuerzo para mejorar sus competencias es un “deber” moral de quien presta un servicio y forma parte de su disposición a realizar esfuerzos en forma desinteresada y en bien de los niños y del desarrollo de la sociedad.

Todo parece indicar que esta tensión entre valores asociados con la

³ La escala de vocación se construyó sobre los siguientes ítem: 1) “ser maestro o profesor es una de esas profesiones donde lo más importante es la vocación”; 2) “para ser un buen docente es más importante el compromiso con la tarea y con los niños que el dominio de los contenidos curriculares”; 3) “para ser un buen docente son más importantes las cualidades éticas y morales que el dominio de técnicas y conocimientos”. Los valores de Alpha de Cronbach para la escala de vocación son: en la Argentina 0,72; en Brasil 0,69; en Perú 0,66 y en Uruguay 0,68. Las escalas utilizadas tienen un rango de 1 a 10.

vocación y valores de la profesión no tiene “una” solución sino que necesita ser administrada en cada momento histórico, ya que ambos componentes son importantes para garantizar la calidad y la excelencia del servicio educativo. En efecto, cuando se trata de los servicios personales el prestador sólo puede realizar bien su tarea si combina un fuerte compromiso ético y afectivo hacia los sujetos con quien trabaja (los aprendices) con la excelencia en términos de competencia y dominio de saberes especializados (la pedagogía, la didáctica, etc.). Ninguno de los dos componentes, considerados en forma aislada (el docente como puro compromiso o como frío profesional) puede garantizar la calidad en la prestación del servicio.

Es probable que la tensión que introduce el elemento vocacional (que es el más “clásico”) se podría reducir si se lo redefine y se le asigna un significado específico, diferente del tradicional. Habría que despojar a la vocación de algunas connotaciones que hoy constituyen obstáculos para el enriquecimiento y la actualización del trabajo docente; entre otras cosas, habría que abandonar la idea de la vocación como predisposición innata reconociendo que se trata de una construcción histórica y cultural. También habría que renunciar a la idea que asocia la vocación con la consagración social y el desinterés. Al mismo tiempo, en los casos en que la vocación sólo implica la idea de un compromiso y una actitud de responsabilidad y respeto con la persona y el grupo de los aprendices, no puede ser usada como un chantaje al docente cuando reclama socialmente lo que le es debido, tanto en términos de derechos laborales como en el campo de las recompensas materiales. Desde este punto de vista, nada opone la vocación a la incorporación creciente de un conocimiento técnico-científico para la solución de los problemas de aprendizaje, que son cada vez más complejos.

Sin embargo, esta definición que valora la vocación y el componente profesional no es la única entre los docentes. En todos los países aparecen, por lo menos, otros dos grupos significativos que presentan configuraciones de valor diferentes. El primero valora más la profesión que la vocación; el otro, proporcionalmente menos numeroso, privilegia la vocación sobre la profesionalización. En todos los países existe una exigua minoría de docentes que se encuentra en una situación crítica, en la medida en que presenta muy bajos índices de adhesión a estos dos componentes básicos del oficio de enseñar.

¿Cuáles son las características de cada uno de los grupos aquí construidos?⁴ El cuadro n° 1 muestra que la condición de edad y la importancia relativa del salario en los ingresos disponibles están asociadas con la probabilidad de pertenecer al tipo dominante de docentes (alta vocación con alta profesionalización). Es probable que la edad tenga que ver con la experiencia en la actividad, ya que ésta facilitaría la emergencia del modelo articulado del rol. Por otro lado, también es significativo que quienes tienen más probabilidades de conformar este grupo sean los docentes, para los cuales el salario que perciben por esa actividad tiene un peso determinante en el ingreso total de sus hogares de pertenencia. Esta asociación muestra que justamente la vocación (que en sus formas más “puras” invita a vivir para la actividad que se realiza) convive con la necesidad de “vivir” del trabajo docente. Pero hay que recordar que esta situación es justamente una fuente probable de contradicciones y dificultades.

Cuadro n° 1. Perfil de docentes con una alta vocación y profesionalización, según edad, importancia del salario en el ingreso total del hogar y nivel de politización por país⁵ (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Edad				
Hasta 29 años	75,1	75,0	86,0	76,9
30 a 44 años	77,6	75,1	88,9	78,2
45 años o más	80,2	84,2	91,0	82,3
Importancia del salario docente				
Baja	75,6	74,8	-	78,0
Media	80,1	77,2	-	80,8
Alta	80,6	80,8	-	81,2
Nivel de politización				
Baja	64,5	65,8	77,4	74,1
Media	80,5	67,6	86,2	74,6
Alta	79,4	78,4	93,5	81,3

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

⁴ Las “tipologías” analizadas se realizaron sobre la base de una categorización de las escalas de vocación y profesionalización en tres grupos según el rango de puntaje asignado: “alto”, “medio” y “bajo”. El nivel medio se definió como todos aquellos que al asignar un valor igual a 5 puntos manifiestan una posición indefinida intermedia. A los integrantes de ese grupo se los definió conceptualmente como “eclécticos”.

⁵ Los porcentajes por columna no suman 100 dado que representan el porcentaje de docentes de la tipología considerada en cada grupo de edad por país.

Por último, el cuadro n° 1 muestra también que los docentes más politizados, es decir, los que conciben su trabajo como dotado de fuertes implicancias en las principales luchas que se despliegan en la sociedad, son los que a su vez tienen más probabilidades de formar parte de este tipo de definición de su condición. Es obvio que la combinación entre vocación, profesionalización y conciencia de la dimensión política de la actividad no deja de ser ambiciosa y al mismo tiempo contradictoria. Cabe consignar que en el caso de los otros dos tipos de docentes (los de “alta profesionalización y baja vocación” y los de “alta vocación y baja profesionalización”) se observa una asociación opuesta con la politización; en efecto, la pertenencia a estos dos grupos es significativamente más baja entre los docentes que adhieren a una concepción altamente politizada de su actividad.

Por último, en el grupo de docentes que valora más el componente profesional que el vocacional (cuadro n° 2) están sobrerrepresentados los docentes más jóvenes que, por su menor experiencia, probablemente valoren más la formación y los títulos que acaban de alcanzar.

Cuadro n° 2. Perfil de docentes con una alta profesionalización y baja vocación según edad, importancia del salario en el ingreso total del hogar y nivel de politización por país (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Edad				
Hasta 29 años	15,2	15,2	3,9	10,3
30 a 44 años	12,3	15,1	3,8	8,6
45 años o más	9,9	9,5	2,9	9,7
Importancia del salario docente				
Baja	14,9	15,6	-	9,1
Media	10,7	13,4	-	10,3
Alta	7,9	11,9	-	5,1
Nivel de politización				
Baja	22,4	16,4	7,7	8,6
Media	8,6	16,8	5,0	7,9
Alta	11,7	13,5	1,9	9,6

Fuente: IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Finalmente, los datos muestran que la pertenencia a este tipo de docentes que valora más la profesión que la vocación es más probable en

tre los docentes que tienen un bajo grado de dependencia del salario docente; en este sentido, es posible pensar que quienes menos tienen necesidad de “vivir de la docencia” están en mejores condiciones para valorar e invertir en el conocimiento (pedagógico, didáctico, etc.), componente básico del concepto de profesionalización que aquí se está utilizando.

2.2. Desafíos y oportunidades de la profesionalización

Los docentes, al igual que la mayoría de los profesionales modernos (médicos, ingenieros, abogados, etc.), trabajan “en relación de dependencia” como miembros de instituciones estatales o privadas de prestación de servicios educativos; es decir, no son “profesionales liberales” en el sentido clásico de la expresión, ni son “propietarios” de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que lo hacen “en relación de dependencia”. Como tales, son funcionarios de un sistema educativo de gestión estatal o privada y, desde este punto de vista, pueden definirse a sí mismos (y de hecho lo han hecho) como “trabajadores” y no como “profesionales”. Esto es lo que sucedió a partir de la década de los años sesenta y setenta en muchos países latinoamericanos, en que se intensificaron dos procesos paralelos: por una parte, se acentuó la masificación del sistema educativo y del cuerpo docente y, al mismo tiempo, se aceleraron las tendencias a la secularización del oficio de enseñar. En este contexto las luchas por la obtención de mejoras en las condiciones de trabajo y de salario alentaron la identificación de los docentes como “trabajadores”, es decir, como sujetos colectivos que comparten un conjunto básico de derechos laborales, intereses y demandas con el resto de los asalariados que se expresan a través de las respectivas organizaciones sindicales.

Esta tensión “profesional-trabajador” tiende a debilitarse en la medida en que se elevan las calificaciones promedio del conjunto de los trabajadores en relación de dependencia de la economía formal y aumenta la “asalarización” de los profesionales tradicionales. En las condiciones actuales, la reivindicación de profesionalización no se opone a las reivindicaciones de los derechos laborales (salarios y condiciones de trabajo), sino que se asocia con tres características fundamentales: 1) dominio de competencias científicas y técnicas más complejas, 2) mayores

grados de control sobre el trabajo que realizan, y 3) prestigio y reconocimiento social más elevados.

Por último, es preciso mencionar tres factores que tienen efectos contradictorios sobre la profesionalización de los docentes. Dos de ellos, que juegan un papel positivo y facilitador, son la inversión y la predisposición positiva hacia la formación profesional y hacia las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El tercero se relaciona, por una parte, con las dificultades y desafíos de la cuestión social y, por la otra, con sus efectos como obstáculo de peso para el avance y la superación profesional de esta categoría social.

Ciertamente, la fuerza de los factores que alientan la profesionalización puede verse contrarrestada por otro conjunto de fenómenos que tienen un efecto contrario. La mayoría de ellos se relaciona con las dos pobreza que pesan sobre la condición docente: una es la pobreza de recursos en sus hogares y en sus condiciones de trabajo; la otra es la pobreza y la exclusión social de los aprendices y sus familias. La primera es un obstáculo a las inversiones que los docentes en tanto profesionales deben hacer en diversos ámbitos, como la compra de libros y revistas especializadas, el acceso a equipamientos y tecnologías de la información, los consumos culturales, la participación en seminarios y cursos de actualización, etcétera.

Los múltiples rostros de la exclusión social constituyen un poderoso obstáculo para la realización profesional de los docentes. En efecto, bastaría el sentido común para darse cuenta de los formidables obstáculos que las nuevas y viejas formas de la "cuestión social" plantean al trabajo cotidiano de los docentes en las aulas. El cuadro es más complejo aún si se tiene en cuenta que las pobreza de los alumnos y las familias tienden a estar acompañadas por las pobreza de la oferta escolar. Esta conjunción de factores pone en crisis el trabajo del docente como especialista en procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cuáles son los síntomas de este deterioro que vuelven cada vez más lejanas las perspectivas de una profesionalización idealmente deseable? Veamos.

En primer lugar, un desplazamiento de las tareas específicamente pedagógicas en beneficio de actividades asistenciales y extracurriculares (administración de alimentos, contención afectiva, atención a situaciones de emergencia sanitaria, etc.). Estas circunstancias, cada vez más

frecuentes en las áreas urbanas y rurales pobres y empobrecidas, obligan al maestro a dejar de lado su especialidad para convertirse en una especie de “asistente social de hecho”, sin poseer ni las competencias ni los recursos necesarios para el ejercicio de esta función.

En segundo término, el empobrecimiento de los equipamientos didácticos y de la infraestructura escolar hace que muchos maestros sólo cuenten con sus propias fuerzas y recursos para resolver los dilemas pedagógicos del aprendizaje y no estén en condiciones de incorporar mayores dosis de conocimiento en su práctica. Esta ausencia resulta tanto más llamativa en un momento en que todas las profesiones constituidas incorporan mayores dosis de “conocimiento objetivado” en sus prácticas, incorporación que hace posible el desarrollo sostenido de la ciencia y de la tecnología.

Algunas percepciones y opiniones de los docentes confirman estas presunciones. En principio, uno de cada cinco docentes argentinos, un tercio de los brasileños y casi la mitad de los peruanos consideran que viven en un hogar pobre; y en la Argentina la mayoría relativa siente que está peor que sus padres cuando ellos eran niños. Por otra parte, en todos los países existen proporciones significativas de docentes cuyos recursos no les permiten acceder a consumos culturales básicos y menos aún a información y recursos tecnológicos estratégicos para su propio mejoramiento profesional. Por otro lado, cuanto mayor es la dependencia de los docentes con respecto a su salario, mayores son sus limitaciones materiales para invertir en su propia formación.

A su vez, la pobreza de los alumnos y de sus familias constituye una situación problemática para más de la mitad de los docentes que se desempeñan en establecimientos administrados por el Estado, en los cuatro países estudiados. En el caso de Perú, esta situación es considerada como “un problema” por tres cuartas partes de los docentes; esta percepción es aun mucho más habitual entre los docentes que trabajan en establecimientos donde el nivel socioeconómico dominante de los alumnos es más bajo; también la perciben con mayor frecuencia los docentes situados en quintiles más desfavorecidos de la distribución del ingreso. Es decir, los docentes más pobres son a su vez quienes más padecen los rigores de la exclusión social en su trabajo.

Cuando se interroga a los docentes acerca de los factores que más inciden en el aprendizaje, “el acompañamiento y apoyo de las familias” ob-

tiene un consenso casi unánime; en cambio, sólo una minoría señala el “nivel económico y social de la familia del alumno” como determinante. Pero no es preciso caer en un materialismo grosero para pensar que, en efecto, las condiciones materiales de vida determinan en parte los recursos y capacidades (tiempo, espacio, apoyos didácticos, etc.) que tienen las familias para acompañar y apoyar a sus hijos durante la etapa escolar. Esto lo comprenden bien los maestros y profesores que perciben y conocen cuáles son las múltiples consecuencias de la pobreza material en la subjetividad (intereses, actitudes, predisposiciones, expectativas, etc.) y la experiencia escolar de alumnos y padres de familia. Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los docentes no poseen ni los recursos ni las competencias adecuadas para hacer frente a estos nuevos desafíos.

La tendencia a constituir la escuela en un ámbito cada vez más multifuncional limita sus capacidades para desempeñar su función específica, relacionada con el desarrollo de conocimientos en las nuevas generaciones. En este contexto de sobreexigencia funcional y subdotación de recursos, los docentes demasiadas veces están obligados a desarrollar tareas de acción social y asistencial que tienden a diluir su perfil profesional específico.

En síntesis, la gran mayoría de los docentes no sólo sabe, sino que vive y padece en forma cotidiana los múltiples efectos de la cuestión social contemporánea sobre su trabajo profesional.

Más allá de este panorama un tanto desalentador, cuya superación requiere estrategias políticas globales que en gran medida exceden el campo de las políticas educativas, existen otros factores que actúan como agentes positivos en el mejoramiento de la condición profesional docente. En primer lugar, es preciso recordar aquí que en todos los países entre el 10 y el 20% de los docentes está cursando una carrera de una duración superior a dos años; si se relaciona este dato con el hecho de que sólo una minoría (en todos los países inferior al 10%) aspira a “dedicarse a otra ocupación” en los próximos años, la elevación del capital de conocimientos y competencias de los docentes es un factor que favorece la profesionalización de su trabajo. También es alentadora la amplia disposición a invertir en actividades de capacitación y actualización que ofrece el sistema educativo. Además de este factor relacionado con las inversiones educativas de los docentes, existe otro que juega en la misma dirección, y es la actitud mayorita-

riamente positiva a incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas profesionales.

3. El trabajo del docente y la política

La combinación de vocación y profesionalización con la conciencia de las dimensiones propiamente políticas implicadas en el trabajo de socialización y subjetivación de las nuevas generaciones tampoco debería constituir un problema en la construcción de la identidad de los docentes. En este campo podrían diferenciarse dos posiciones típicas: por una parte, estarían aquellos que sólo identifican su labor con la adhesión a ciertos valores universales propios de la condición humana y, en cierta medida, “eternos”; mientras que, por el otro, estarían quienes sí reconocen que en la enseñanza no puede eludirse la toma de posición ante cuestiones, temas y debates que tienen que ver con el tiempo presente de cada sociedad nacional. En este sentido, toda política supone una postura no en relación con valores universales, sino con temas de la agenda que están presentes en el momento actual o en la coyuntura. La politización, en el sentido que aquí se emplea, implica una toma de posición frente a los grandes temas que estructuran el campo político de una sociedad determinada en un determinado momento histórico, y no con la “militancia” en un partido político específico.

Para medir la adhesión a una concepción más o menos politizada del trabajo docente, se diseñaron y aplicaron tres indicadores. En cada uno de ellos se pedía a los docentes encuestados que manifestaran su grado de acuerdo con tres tipos de prácticas, a saber: 1) “desarrollar la conciencia social y política de las nuevas generaciones”; 2) “comprometerse con la democratización social y política del país”, y 3) “tener conciencia (el docente) de que su rol es político”.

En efecto, los datos del cuadro nº 3 muestran que la mayoría de los docentes tiene una elevada conciencia de las implicancias de su trabajo en la construcción de una sociedad más justa y más libre. Desde esta perspectiva, cualquier política que pretendiera convertir al docente en un tecnócrata totalmente desinteresado de las consecuencias culturales, morales y políticas de su trabajo, encontraría fuertes resistencias en el cuerpo docente.

Cuadro n° 3. Nivel de politización de los docentes por país (en porcentajes)

Nivel de politización	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Baja	7,8	1,7	12,9	18,8
Media	32,4	10,3	29,2	4,0
Alta	59,9	88,0	57,9	77,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Nota: el nivel de politización se clasificó en los distintos países en tres grupos según la puntuación promedio asignada en la siguiente escala: Baja, hasta 3,3 puntos; Media entre 3,4 y 6,3 puntos; y Alta, 6,4 puntos o más.

Fuente: IYPE-UNESCO, Buenos Aires.

Existen varios factores o características de los docentes que se asocian con un alto nivel de politización. El cuadro n° 4 muestra que, en efecto, en todos los países los hombres comparten más una visión política de su actividad, en comparación con sus colegas mujeres. En cambio, sólo en Perú la edad parece tener alguna relación con esta actitud: la alta politización es más frecuente entre los docentes de 45 años o más.

Cuadro n° 4. Nivel de politización alto según género, edad, tipo de docente, importancia del salario en el ingreso total del hogar e ideología (en porcentajes)

	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Género				
Hombre	69,9	91,7	67,4	81,3
Mujer	57,95	87,2	52,7	76,3
Edad				
Hasta 29 años	62,0	87,5	52,7	76,9
30 a 44 años	56,4	88,0	57,3	77,1
45 años o más	65,1	88,4	65,8	77,4
Tipo de docente				
Maestro	54,3	86,9	55,2	74,9
Profesor	66,3	90,1	61,3	79,0
Importancia del salario docente				
Baja	57,5	87,3	-	76,1
Media	59,0	88,2	-	77,2
Alta	64,1	90,9	-	77,2
Ideología				
Libertad	59,5	86,4	53,8	77,1
Igualdad	60,1	88,5	60,1	77,05

Fuente: IYPE-UNESCO, Buenos Aires.

En cambio, el nivel del sistema educativo en donde se desempeñan sí presenta variaciones importantes en los cuatro países. En efecto, los datos muestran que la alta politización es más frecuente entre los profesores de nivel medio que entre los maestros de nivel primario, diferencia que es particularmente significativa entre los docentes argentinos. Al mismo tiempo, sólo en la Argentina y parcialmente en Brasil, la preferencia por la politización es más probable entre aquellos que más dependen del salario docente para satisfacer sus necesidades básicas.

Como colofón del capítulo podríamos decir que las evidencias indican que en la cultura de los que ejercen el “oficio de maestro” (casi podría decirse en el “sentido común de la mayoría de los docentes”) existen bases sólidas para construir una nueva síntesis que ponga al colectivo docente a la altura de las nuevas circunstancias. Desde esta perspectiva, los intereses corporativos de este colectivo coincidirían con los intereses universales de la sociedad.

Para concluir: algunos criterios de política

De los datos presentados en este texto, es imposible deducir determinados criterios de política docente. Muchas veces se hacen diagnósticos e investigaciones educativos para justificar determinadas decisiones tomadas previamente. En estos casos las “ciencias de la educación” son utilizadas como un recurso legitimador de decisiones. Mucha investigación, calificada justamente como “tecnocrática”, cumple con esta función ideológica. Está de más decir que no es el propósito del presente trabajo. El programa de investigación que lo originó no se subordinó a ningún programa específico y predeterminado de reforma.

La información acerca de las múltiples dimensiones objetivas y subjetivas del colectivo docente resulta útil para quien quiera introducir “elementos modificadores” tanto en el contexto social e institucional del trabajo docente, como en las reglas que regulan su carrera (acceso y condiciones de trabajo, promociones y ascensos, etc.), el sistema de formación inicial y permanente, y los sistemas de recompensas materiales y simbólicas (salario, reconocimiento social, etc.) que funcionan como incentivos a su desempeño profesional.

Si bien no se trata de tomar las opiniones y actitudes manifestadas por los docentes como “mandatos” acerca de lo que hay que hacer en el campo político, la información acerca del comportamiento de ciertas variables objetivas y subjetivas constituye un dato a tener en cuenta para garantizar la eficacia y la viabilidad de las intervenciones que se decidan implementar. Los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos. Si bien lo mejor de la tradi-

ción de las ciencias sociales (Marx, Weber, Durkheim) enseña que los actores no tienen toda la verdad acerca de lo social y que el sentido común no agota el conocimiento de este campo, las ideas, representaciones, valoraciones y expectativas de los actores juegan un papel fundamental en sus prácticas. Desde esta perspectiva, los docentes hacen lo que hacen no sólo por peso de las determinaciones estructurales (reglas y recursos que organizan sus prácticas), sino que son agentes capaces de controlar parcialmente sus propias acciones. Por eso es importante conocer la subjetividad de los agentes sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión es una condición necesaria del éxito de las políticas públicas.

En lo que sigue se presentan algunas indicaciones sintéticas de política que encuentran alguna sustentación y evidencia en los datos sistematizados en este libro. En todos los casos, la justificación última no se deduce del análisis sino del conjunto de valores que dan fundamento y sentido a una política educativa que contribuya a la construcción de una sociedad más rica, más justa y más libre. Desde esta perspectiva, la política docente debería constituirse en el capítulo fundamental de cualquier política educativa progresista. Luego de una década de reformas institucionales, sistémicas, legales y estructurales, no debería haber duda de que la calidad de la oferta educativa pasa fundamentalmente por la calidad de las prácticas en el aula. Cambiar la educación, es decir, ponerla a la altura de los desafíos contemporáneos, quiere decir cambiar los modos de hacer las cosas en los distintos niveles del sistema educativo. Sin negar la eficacia específica de los factores estructurales (sin un sistema normativo adecuado y sin recursos pertinentes y suficientes no se puede hacer lo que hay que hacer), cuando se trata de un sistema de prestación de servicios personales, como el educativo, la calidad del factor humano tiene una importancia estratégica fundamental.

De la investigación, podemos considerar que se desprenden las siguientes implicancias:

1. El primer supuesto de política se puede formular de la siguiente manera: toda política docente debe ser integral. Esto quiere decir que debe contemplar intervenciones articuladas en por lo menos tres dimensiones: en el reclutamiento y la formación inicial y permanente, en las condiciones de trabajo (división del trabajo pedagógico, carre-

ra, contexto institucional de trabajo, etc.) y en el sistema de estímulos y recompensas materiales y simbólicos (salario y reconocimiento social). Cualquier política que pretenda avanzar por un único andarivel está condenada al fracaso. Basta imaginar qué sucedería si se pretendiera sólo elevar las exigencias de la formación inicial sin modificar ni las condiciones de trabajo ni el salario. Uno también puede preguntarse cuál sería el impacto de un aumento sustantivo del salario (por ejemplo, conforme a las expectativas expresadas por los docentes, tal como figura al final del capítulo 2) sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, si se deja intacto el capital de conocimientos y competencias que ponen en ejecución en su trabajo. Es obvio que si se quieren obtener resultados se precisan políticas integrales, pero eso no basta: dada la complejidad de las transformaciones a realizar, éstas no pueden ser pensadas como si fueran el fruto de una decisión localizada en el tiempo. El sistema docente no es como el sistema de seguridad social, que consiste en una “fórmula” que define un modelo de recaudación y distribución, por lo que, cambiando la fórmula (mediante una ley, por ejemplo), se cambia el sistema. Cuando se trata de cambiar prácticas y subjetividades (mentalidades, conocimientos, actitudes, valores, etc.), la eficacia de la política se mide por su constancia y coherencia en un lapso prolongado. En este caso, es preciso producir y reproducir socialmente este recurso estratégico mediante acuerdos y consensos que den sustento a lo que desde hace un tiempo se denomina “políticas de Estado”, las que por su naturaleza exceden la duración de las relaciones de fuerza entre actores políticos circunstanciales. Por eso, estas políticas estratégicas deben tener un sustento en la sociedad, es decir, en actores colectivos que trascienden el juego de la política electoral.

2. Los datos presentados en relación con las percepciones que tienen los docentes acerca de los fines prioritarios de la educación y acerca de su propio rol profesional merecen ser discutidos a la luz de una revalorización y renovación de la idea tradicional de transmisión cultural. En efecto, todo parece indicar que la simple adhesión a las ideas de “creatividad” y “espíritu crítico”, si no está acompañada de un compromiso con la tarea de la apropiación de la cultura y la ciencia de validez universal, corre el riesgo de convertirse en un discurso sin con-

secuencias prácticas en el plano del desarrollo de aprendizajes significativos en las personas. Basta el sentido común para darse cuenta de que la ignorancia es siempre un obstáculo para construir sujetos autónomos, críticos y creativos y que, por el contrario, la apropiación de lo mejor de la herencia cultural no tiene un efecto conservador, sino que es una condición ineludible de cualquier “revolución científica”. En efecto, en este campo tiene más probabilidades de “innovar y descubrir” el más rico en capital cultural y no el más desposeído. La educación es antes que nada la apropiación de una herencia, y para que las nuevas generaciones tengan éxito en esta difícil empresa se requiere el auxilio de los profesionales de la educación. Esta estratégica cuestión debería incorporarse en forma explícita a la agenda de discusión y reflexión tanto de las instituciones formadoras de docentes como del campo de la investigación educativa nacional e internacional.

3. La formación docente (inicial y permanente) debe tomar en cuenta las demandas que los docentes expresan, tanto en términos de contenidos, como de estrategias pedagógicas, instituciones responsables de la formación e incentivos. Aquí no se trata de seguir al pie de la letra las preferencias temáticas que cuentan con mayor consenso en el colectivo docente; pero si se considera que determinados contenidos y perspectivas deben ser incorporados en los programas de formación pese al bajo grado de “popularidad” que tienen entre ciertos grupos específicos de docentes (como, por ejemplo, entre aquellos que tienen ciertos temores o resistencias respecto de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica profesional), habrá que prever las necesarias instancias y los instrumentos de motivación y movilización del interés, requisitos básicos para el éxito de cualquier proceso de aprendizaje.

4. Los programas de formación docente deberán tener en cuenta un dato fundamental: gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver sus problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia. Sin embargo, no existen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de este conocimiento básico en el cuerpo docente sino que,

por lo general, en los programas de formación tienden a predominar los contenidos vulgarmente denominados “teóricos”, que presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo.

5. Proporciones significativas de docentes tanto de nivel primario como secundario tienen calificaciones elevadas (poseen títulos universitarios o de posgrado, incluso en el campo de las ciencias de la educación), pero el sistema por lo general no tiene previsto los puestos o los estímulos para hacer un uso adecuado de estas competencias. Tampoco existen dispositivos para facilitar el diálogo y el intercambio entre saberes “teóricos” aprendidos en sistemas formales de formación, y los saberes prácticos desarrollados en el servicio, intercambio que es particularmente necesario al inicio de la carrera. Las evidencias encontradas indican que los docentes acceden al trabajo en forma muy temprana, e incluso proporciones significativas lo hacen antes de haber concluido sus estudios. Es de esperar que el estudiante o el recién graduado sea rico en capital cultural “formal” y esté más actualizado en las “ciencias de la educación”; pero es sabido que este conocimiento no alcanza para resolver los problemas cotidianos del oficio. En el inicio de la carrera deberían instituirse dispositivos de apoyo e intercambio entre docentes noveles y experimentados (ricos en conocimiento práctico). También los docentes en actividad necesitan estos espacios de encuentro y formación, en especial los que se desempeñan en el nivel medio y no cuentan con formación pedagógica y didáctica adecuada. Ellos también precisan “aprender” a través del trabajo conjunto con colegas “sabios por experiencia”, que combinan dosis adecuadas de conocimiento práctico y pedagógico formal.

6. La carrera docente se presenta como obsoleta en tanto y en cuanto no tiene en cuenta las exigencias de una nueva división del trabajo pedagógico capaz de garantizar puestos y funciones especializados, así como las condiciones de acceso a éstos por parte de los docentes. Las aspiraciones laborales corren el riesgo de verse frustradas en la medida en que la carrera docente no prevé espacios de superación que no impliquen el abandono del aula. Los docentes deberían poder me-

mejorar y progresar laboralmente sin necesidad de “dejar de ser docentes” (alcanzando los pocos puestos de dirección y supervisión que ofrece el sistema tradicional vigente). Para ello hay que diseñar nuevas funciones y cargos, así como una adecuada articulación entre éstos. Y esto hay que hacerlo en forma colectiva y participativa. Ésta no es una tarea exclusiva de los “expertos”, situados por lo general en las administraciones centrales de los sistemas, sino que debe ser el resultado de un trabajo y una negociación conjuntos con representantes del colectivo profesional.

7. En relación con lo anterior, y dado que la mayoría de los docentes tiene una dedicación exclusiva y una fuerte orientación vocacional hacia esta actividad, no puede pensarse en “jerarquizar la profesión docente” con estrategias meramente voluntaristas y discursivas tales como, por ejemplo, las que se asocian con ciertas propuestas que pretenden “hacer de cada docente un investigador”. Esta propuesta además de inadecuada es inviable, a no ser que implique una concepción superficial de “la investigación” que la asimila a cualquier práctica reflexiva (desde esta perspectiva, todo el mundo “investiga”, en la medida que define situaciones, calcula vías de acción, usa información, etc., antes de tomar una decisión). La jerarquización del trabajo docente pasa necesariamente por una reivindicación de la especificidad y complejidad de la tarea de enseñanza-aprendizaje (en cualquiera de los niveles del sistema) y no por una simple “huida”, generalmente voluntarista y discursiva de la profesión. No se profesionaliza al docente cuando se lo convierte en investigador, haciéndole abandonar la docencia. Al igual que otros profesionales (tales como los ingenieros, los médicos o los arquitectos, por mencionar algunos de los más reconocidos socialmente), el docente debe enfrentar la solución de problemas de tal complejidad que lo obligue a incorporar dosis crecientes de conocimientos de todo tipo (tanto formales como prácticos), y de diversa procedencia disciplinaria, que requieren una inversión de tiempo y de esfuerzo cada vez más elevada, lo que consecuentemente merece mayores estímulos materiales y simbólicos.

8. El impacto de todas las dimensiones de la “cuestión social” en las instituciones educativas obliga a tomar decisiones políticas estratégicas. En efecto, suele decirse que “la escuela sola no puede”. Está claro que en este caso se hace referencia a la escuela tradicional, es decir, a la institución especializada en prestar servicios de enseñanza-aprendizaje. Esta escuela podía concentrar el grueso de sus recursos y esfuerzos en la enseñanza y el aprendizaje dando por descontado que los aprendices y sus familias (u otras agencias públicas) se hacían cargo de garantizar esas condiciones sociales y pedagógicas (los primeros aprendizajes familiares, por ejemplo), sin las cuales no era posible cumplir con el “programa escolar”. Hoy es obvio que este modelo de articulación entre escuela y sociedad ya no está generalizado. En estos nuevos contextos existen dos estrategias políticas típicas, que no son excluyentes sino que pueden ser aplicadas en forma articulada. La primera consiste en reconstruir políticas públicas integrales e integradas que se hagan cargo de garantizar las condiciones sociales del aprendizaje a las nuevas generaciones (alimentación, salud, transporte, contención afectiva, organización del tiempo libre, consumos culturales, etc.). Ésta es la estrategia de una concepción intersectorial entre las políticas públicas estatales, comunitarias, solidarias, etc. De este modo, la escuela se inserta en una red de relaciones y en una nueva división del trabajo de reproducción social. El terreno local o de proximidad es un espacio que en principio favorece estos intercambios y la dinámica en red entre instituciones especializadas, pero todas ellas coordinadas y orientadas hacia un mismo objetivo general.

La otra estrategia típica tiene que ver con el diseño de una oferta escolar que no sólo se limite a “lo pedagógico”, sino que asuma gran parte de la responsabilidad de garantizar la satisfacción de una serie de necesidades básicas de las nuevas generaciones. De hecho, la escuela de tiempo completo tiene muchas veces esta característica integral: como la pobreza y la exclusión social no constituyen el único factor que limita las capacidades de las familias para cumplir con ciertos compromisos (también existen factores sociales y culturales tales como la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la aparición de múltiples configuraciones familiares, muchas de ellas muy flexibles e inestables, etc.), la escuela de tiempo completo es un recurso al que apela la mayoría de los sectores sociales más privilegiados para garantizar

la socialización y el aprendizaje de sus hijos; pero los sectores pobres y excluidos también deben ser atendidos con una oferta educativa de este tipo. Este modelo de atención tiene profundas consecuencias en la identidad y en el trabajo docente que toda política debe contemplar.

9. La complejidad creciente de la tarea docente obliga a diseñar nuevos esquemas normativos e institucionales que la estructuren. El modelo escolar clásico tiende a privilegiar el trabajo individual y aislado de cada docente en su aula. Es preciso reemplazar este modelo de trabajo por otro que favorezca el trabajo en equipo entre docentes de diversos niveles, especialidades y campos disciplinarios. En las circunstancias actuales, la figura del docente no basta para conformar una institución educativa que necesariamente tiene que cumplir funciones múltiples. El docente no sólo tiene que trabajar en equipo con colegas, sino que también tiene que interactuar con otros agentes profesionales (psicólogos, animadores culturales, mediadores, agentes sanitarios, asistentes sociales, etc.). Todo indica que es preciso pasar del docente individual al docente colectivo, al igual que lo que sucede en otros campos profesionales. Esta nueva configuración profesional sólo puede lograrse mediante políticas de reforma de los marcos institucionales y normativos. Las definiciones de la función docente deben ser adecuadas; los recursos (temporales y espaciales) para el trabajo en equipo deben estar garantizados en las instituciones. Pero esto no basta. También es preciso desarrollar programas de formación orientados al desarrollo de competencias y actitudes subjetivas específicas que favorecen el trabajo colectivo. Entre ellas pueden citarse las competencias expresivas, comunicativas y argumentativas, actitudes de apertura y diálogo, negociación, administración de conflictos, trabajo en equipo, etc. Esta exigencia debería ser contemplada por los programas de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

10. Por último, los datos de la encuesta indican que muchos docentes están ellos mismos excluidos de la cultura. En primer lugar, aunque la sociedad espera de ellos que sean mediadores y gestores del proceso de aprendizaje de las nuevas generaciones, están muchas veces excluidos de ciertos consumos culturales básicos. Los datos acerca del uso del tiempo libre así como del acceso a determinados bienes cul-

turales tales como la lectura, el teatro, los géneros musicales, etc., muestran un empobrecimiento de su propio capital cultural. Por otra parte, son pocos los que están en condiciones de practicar la creación cultural, en especial en el ancho campo de las actividades artísticas. Ante este panorama por demás preocupante, habría que desplegar políticas culturales específicamente dirigidas tanto a los futuros docentes como a los docentes en ejercicio. La importancia estratégica de estos agentes culturales los hacen merecedores de políticas que faciliten su acceso a consumos culturales de diverso tipo. Al mismo tiempo, las instituciones de formación docente deberían convertirse en espacios de producción y difusión cultural, tanto para beneficio de sus propios miembros como del resto del cuerpo docente y de la comunidad en general. Ante la proliferación de cierta cultura de masas, contemporánea de la degradación de las condiciones de civilidad, el mundo de la escuela debe constituirse en un bastión de creación cultural genuina o en un espacio de “contracultura”, donde se cultiven viejas y nuevas artes y, sobre todo, se desarrollen en las nuevas generaciones esas disposiciones y sensibilidades estéticas y éticas que favorecen la civilidad y la convivencia y que son una garantía de la integración social.

Estas orientaciones pueden ser justamente calificadas como voluntaristas. Pero en determinadas condiciones históricas es preciso escapar a la sensación de impotencia y fatalismo ante algunas tendencias dañinas del desarrollo social. Para ello, nada mejor que la reivindicación de la voluntad y de la acción colectiva. Las evidencias indican que existen condiciones objetivas y subjetivas para crear, renovar y jerarquizar el oficio docente en función de un proyecto social donde el derecho a la escuela y al conocimiento sean algo más que consignas tan “políticamente correctas” como vacías de contenido real.

Anexo A: Ficha técnica

Los datos utilizados en este libro corresponden a los resultados de relevamientos realizados en el marco del programa de investigación sobre los docentes en la región, iniciado por el IPE-UNESCO/Buenos Aires. Este estudio fue aplicado primero en la Argentina y luego replicado –con las respectivas adaptaciones locales de cada caso– en Brasil, Perú y Uruguay.

A modo de resumen de las características de los relevamientos utilizados se presenta el siguiente cuadro:

Fecha de realización del trabajo de campo	Argentina Agosto-septiembre de 2000	Uruguay Octubre-diciembre de 2001	Brasil Abril-mayo de 2002	Perú Noviembre-diciembre de 2001
Tipo de estudio	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos	Encuestas personales autoadministradas en establecimientos educativos
Universo considerado	Docentes de ambos géneros de todo el país, de nivel EGB y Polimodal	Docentes que trabajan en docencia directa en centros educativos urbanos de enseñanza primaria y secundaria, públicos y privados. Total de casos: 36.573	Docentes de centros educativos de las 26 unidades federativas de enseñanza primaria y secundaria, públicos (municipales, estatales y federales) y privados (laicas y religiosas)	Docentes que trabajan en docencia directa en centros educativos urbanos y rurales de enseñanza primaria y secundaria, públicos y privados

Fecha de realización del trabajo de campo	Argentina Agosto-septiembre de 2000	Uruguay Octubre-diciembre de 2001	Brasil Abril-mayo de 2002	Perú Noviembre-diciembre de 2001
Tipo de muestra	Probabilística, multietápica, realizada en 37 localidades del país. Unidad muestral: escuela y selección aleatoria de entrevistados	Probabilística, bietápica. La encuesta se aplicó en 543 centros educativos	Probabilística, bietápica. La encuesta se aplicó en 625 establecimientos. Unidad muestral: escuela	Probabilística: estratificación proporcional. Se aplicó en 8 departamentos. Contempla tipo rural/urbano
Estratos considerados	Geográfico (sólo urbano), tipo de gestión, nivel educativo del establecimiento	Geográfico (sólo urbano), tipo de gestión, nivel educativo del establecimiento	Geográfico, tipo de gestión, nivel educativo del establecimiento	Geográfico (rural/urbano), tipo de gestión, nivel educativo del establecimiento
Cantidad de casos realizados	2.384	2.993	5.000	1.989 (1410 urbano, 579 rural)
Margen de error total de la muestra (95% de confianza)	+/-2.0	+/-1.7	+/-1.4	x +/- 2.6 (Total de la muestra urbana)

Es importante señalar que los datos presentados fueron especialmente procesados en la oficina de IPE UNESCO/Buenos Aires para este documento. En este sentido, es posible que puedan surgir algunas diferencias, no sustantivas, con respecto a los informes nacionales elaborados en cada país. En particular, cabe destacar el caso de Perú, donde a fin de mantener la comparabilidad de las bases se consideraron sólo los docentes provenientes de escuelas urbanas.

Anexo B: **Cuestionario aplicado tipo (aplicado en la Argentina)**

El siguiente formulario forma parte de una encuesta a nivel nacional realizada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO). El fin de esta investigación es contar con información sobre la opinión general de los docentes, acerca de diferentes aspectos de la educación y sobre sus percepciones respecto de distintas temáticas socioculturales.

Deseamos aclarar que la encuesta es anónima y los datos relevados serán utilizados únicamente con fines estadísticos.

Es muy importante que la encuesta sea completada en forma individual. Le solicitamos que lea las preguntas tranquilamente y que trate de dar respuesta a todas. Una encuesta con datos faltantes significa una pérdida de información significativa.

Desde ya, le agradecemos su colaboración.

Información social básica

Iniciaremos el cuestionario preguntándole algunos datos del establecimiento donde usted recibió el cuestionario, datos personales y sobre su familia. Por favor, marque en cada caso la opción que corresponde.

Datos del establecimiento

a. Nombre del establecimiento educativo

.....

b. Ubicación del establecimiento

b.1.- Provincia:

b.2.- Localidad:

c. Dirección del establecimiento educativo

.....

d. Teléfono/s del establecimiento

1.-.....

2.-.....

Datos personales

e. Sexo

a.1.- Masculino

a.2.- Femenino

f. ¿Su edad, en años cumplidos?

g.- ¿Su estado civil?

- | | | | |
|---------------------------|-------|--------------|-------|
| Soltero/a | () 1 | Divorciado/a | () 6 |
| Casado/a primeras nupcias | () 2 | Separado/a | () 5 |
| Casado/a segundas nupcias | () 3 | Viudo/a | () 7 |
| Unido/a de hecho | () 4 | | |

1.- ¿Es usted jefe de hogar?

- Sí () 1 → Pase a pregunta N° 4.
 No () 2

2.- ¿Qué relación de parentesco tiene usted con el jefe de hogar?

- Cónyuge/pareja () 1
 Hijo/a () 2
 Nieto/a () 3
 Yerno/nuera () 4
 Otro familiar () 5
 No familiar () 6

3.- ¿Cuál es el máximo nivel de instrucción alcanzado por el jefe de su hogar?

- Sin instrucción () 1
 Primario incompleto () 2
 Primario completo () 3
 Secundario incompleto () 4
 Secundario completo () 5
 Superior no univ. incompleto () 6
 Superior no univ. completo () 7
 Universitario incompleto () 8
 Universitario completo o más () 9

4.- ¿Cómo está compuesto su hogar? (Por favor, marque todas las opciones que correspondan)

- Usted vive solo/a () 1
 O usted vive con...
 su esposo/a o pareja () 2
 hijos propios () 3
 hijos de su pareja () 4
 padre () 5
 madre () 6
 hermanas/os () 7
 suegro () 8
 suegra () 9
 otro familiar () 10
 otro no familiar () 11

5.- ¿Cuántas personas viven en total en su hogar, incluyéndose usted?

--	--

6.- ¿Es usted el/la principal proveedor de ingresos a su hogar?

- Sí () 1
No () 2

7.- ¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual total de su hogar?

\$

8.- ¿Qué porcentaje del total de los ingresos de su hogar es lo que usted aporta con su salario como docente?

%

9.- ¿Posee computadora personal en su hogar?

- Sí () 1 → Pase a pregunta n° 9.1
No () 2

9.1.- ¿Posee Internet en su hogar?

- Sí () 1
No () 2
No sabe () 3

10.- ¿Posee automóvil?

- Sí () 1 → Pase a pregunta n° 11
No () 2

11.- ¿De qué marca y año?

Marca / modelo:

Año:

12.- ¿Cree usted que su hogar es pobre?

- Sí () 1
No () 2
No sabe () 3

13.- ¿A qué clase social cree usted que pertenece en la actualidad?

- Alta () 1
 Media alta () 2
 Media () 3
 Media baja () 4
 Baja () 5
 No sabe () 9

14.- ¿Cómo cree usted que es su situación económica, respecto de la de sus padres cuando usted era niño/a?

- Mejor () 1
 Igual () 2
 Peor () 3
 No sabe () 4

15.- ¿Cómo cree que será su situación económica de aquí a 5 años?

- Mejor () 1
 Igual () 2
 Peor () 3
 No sabe () 4

16.- ¿Cuál fue el máximo nivel de instrucción que tuvo cada uno de sus padres? Por favor marque con una cruz la opción que corresponda en cada caso.

		a) Padre	b) Madre
Sin instrucción	(1)		
Primaria incompleta	(2)		
Primaria completa	(3)		
Secundaria incompleta	(4)		
Secundaria completa	(5)		
Superior no univ. incompleta	(6)		
Superior no univ. completa	(7)		
Universitaria incompleta	(8)		
Universitaria completa o más	(9)		
No sabe	(10)		

17.- ¿Tiene usted hijos en edad escolar?

- Sí () 1
 No () 2 → Pase a pregunta n° 19.

18.- A qué tipo de establecimientos educativos concurre? *(En caso de concurrir a más de uno, márquelos)*

- Público () 1
- Privado laico () 2
- Privado religioso () 3

19.- ¿Hay en su familia alguien que se dedique o se haya dedicado a la docencia?

- No () 1
- Sí - ¿Quién?
- Mi padre () 2
- Mi madre () 3
- Mi hijo/a () 4
- Mi abuelo/a () 5
- Mi hermano/a () 6
- Mi cónyuge o pareja () 7
- Otro () 8

20.- Su educación primaria y secundaria, la hizo fundamentalmente en establecimientos...

	a) Primaria	b) Secundaria
... públicos (1)		
... privados laicos (2)		
... privados religiosos (3)		

21.- ¿Qué título tiene usted? *(Marque las opciones que correspondan)*

- Maestro normal nacional () 1
- Profesor/a de enseñanza preprimaria () 2
- Profesor/a de enseñanza primaria () 3
- Profesor/a de enseñanza media () 4
- Profesor/a de materias especiales () 5
- Otro título docente () 6
- Profesional universitario no docente () 7
- Otro título no docente () 8

22.- ¿En qué año se recibió?

--	--	--	--

23.- (Para los que tienen títulos no universitarios)

¿Inició y abandonó estudios en alguna carrera universitaria?

Sí () 1

No () 2

24.- **¿Está cursando actualmente alguna carrera de una duración superior a dos años?**

Sí () 1

No () 2 → Pase a pregunta n° 26.

25.- **Indique el nivel de la carrera que está cursando (Marque sólo una opción)**

Terciario no universitario () 1

Universitario () 2

Posgrado () 3

26.- **El establecimiento que le otorgó el título que lo habilita para la docencia era...**

Público () 1

Privado laico () 2

Privado religioso () 3

27.- **¿Cuánto tiempo transcurrió desde que se recibió hasta que consiguió su primer trabajo como docente?**

Antes de recibirme () 1

Menos de seis meses () 2

De seis meses a un año () 3

De uno a dos años () 4

Más de dos años () 5

No sabe () 9

28.- **Usted inició su carrera docente en una institución educativa en la cual la mayoría de los alumnos eran/son de nivel socioeconómico...**

Bajo () 1

Medio () 2

Alto () 3

29.- ¿Cuál fue el primer grado o año en el que trabajó como docente?

(Por favor, indique el año o grado. Si se inició en una escuela plurigrado, por favor ponga 9)

30.- ¿A qué nivel pertenecía?

- Inicial () 1
 Preescolar () 2
 Primario () 3
 Secundario () 4
 EGB1 () 5
 EGB2 () 6
 EGB3 () 7
 Polimodal () 8
 Superior no universitario () 9

31.- ¿En qué tipo de establecimiento educativo inició usted su carrera docente?

- Público () 1
 Privado laico () 2
 Privado religioso () 3

32.- ¿Cuál es actualmente su situación de revista?

- Titular () 1
 Interino () 2
 Suplente () 3 → Pase a pregunta 35
 Contratado () 4

33.- ¿Hizo usted suplencias antes de ser titular?

- Sí () 1
 No () 2

34.- ¿Durante cuántos años hizo suplencias hasta ser titular por primera vez?

35.- ¿Durante sus primeros años de trabajo como docente, quién le dio los consejos más útiles? (Por favor, elija sólo una opción)

- Los directores () 1
 Los supervisores () 2
 Compañeros de trabajo () 3
 Otros docentes () 4
 Otros no docentes () 5
 Nadie () 6

36.- ¿Cuántos años tiene de antigüedad docente?

--	--

37.- ¿Tiene otra actividad laboral remunerada ajena a la docencia?

- Sí () 1
 No () 2 → Pase a pregunta n° 39

38.- ¿Cuántas horas semanales trabaja en esa otra actividad?

--	--

39.- ¿Cuántas horas semanales trabaja en establecimientos educativos?

--	--

40.- ¿Cuántas horas semanales dedica a la actividad docente fuera del establecimiento (en preparación de materiales, corrección de cuadernos o exámenes, planificación, etc.)?

--	--

41.- ¿En cuántos establecimientos educativos trabaja usted como docente?

--	--

42.- ¿Qué cantidad de alumnos atiende usted en total por semana?

De aquí en más le haremos algunas preguntas sobre el establecimiento en el cual usted se desempeña. En caso de que lo haga en varios, por favor responda teniendo en cuenta aquel en el que usted trabaja más horas.

43.- El establecimiento en el que usted trabaja, ¿es público o privado?

- Público () 1
Privado laico () 2
Privado religioso () 3

44.- ¿Qué niveles y ciclos se dictan en ese establecimiento? *(Por favor, marque todas las opciones que correspondan)*

- Inicial () 1
Preescolar () 2
Primario () 3
Secundario () 4
EGB1 () 5
EGB2 () 6
EGB3 () 7
Polimodal () 8
Superior no universitario () 9

45.- ¿En qué nivel o ciclo dicta clases? *(Por favor, marque todas las opciones que correspondan)*

- Inicial () 1
Preescolar () 2
Primario () 3
Secundario () 4
EGB1 () 5
EGB2 () 6
EGB3 () 7
Polimodal () 8
Superior no universitario () 9

46.- ¿Qué evaluación cree usted que la comunidad hace de este colegio?

- Es de los mejores () 1
Es de buen nivel () 2
Es de nivel regular () 3
Es de bajo nivel () 4

47.- ¿Cuál es el nivel social predominante de los alumnos de este establecimiento?

- Alto () 1
- Medio alto () 2
- Medio () 3
- Medio bajo () 4
- Bajo () 5
- No sabe () 9

Opinión sobre la educación

A partir de aquí le haremos una serie de preguntas con el fin de conocer su opinión acerca de diferentes aspectos de la educación.

48.- ¿Cuáles son los fines prioritarios que, según usted, debe perseguir la educación? (Seleccione los dos más importantes y los dos menos importantes)

	a) Indique los dos más importantes	b) Indique los dos menos importantes
1. Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico		
2. Preparar para la vida en sociedad		
3. Transmitir conocimientos actualizados y relevantes		
4. Crear hábitos de comportamiento		
5. Transmitir valores morales		
6. Seleccionar a los sujetos más capacitados		
7. Proporcionar conocimientos mínimos		
8. Formar para el trabajo		
9. Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad		

49.- Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje. De la lista siguiente, elija y marque los dos que usted considera más importantes

- El funcionamiento de la escuela () 1
- El acompañamiento y apoyo de la familia () 2
- La calidad del docente () 3
- El nivel económico y social de la familia del aprendiz () 4
- La infraestructura, el equipamiento y las condiciones edilicias de la escuela () 5
- No sabe () 9

50.- ¿Está usted de acuerdo con que se traten estos temas en las instituciones escolares? (Marque con una cruz en el casillero correspondiente)

	De acuerdo (1)	En desacuerdo (2)
a) Educación sexual y salud reproductiva		
b) Religión		
c) Análisis de situaciones políticas y sociales actuales		
d) Música rock, bailanta, tropical, etc.		
e) Análisis de la televisión y otros medios de comunicación de masas		
f) Prevención de adicciones		

51.- Sobre el rol del maestro existen diversas definiciones, entre ellas las siguientes:

- A. El docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento.**
B. El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos.

¿Cuál de estas dos frases se acerca más a su opinión personal?

- De acuerdo con la frase A () 1
 De acuerdo con la frase B () 2
 De acuerdo con ninguna () 3
 No sabe () 9

52.- En relación con los efectos que tendrán las nuevas tecnologías de la información (PC, Internet, enseñanza programada, a distancia, etc.) sobre el trabajo docente, ¿está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Sí (1)	No (2)	No sabe (9)
Van a reemplazar parcialmente el trabajo de los docentes en el aula			
Van a contribuir a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas			
Van a alentar el facilismo de los alumnos			
Son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en las aulas			
Permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje			
Van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos			

53.- Cotidianamente, en las escuelas los docentes afrontan una multiplicidad de situaciones. De la lista que se presenta a continuación, le pedimos que indique cuáles de ellas representan para usted un problema en su trabajo diario y cuáles no.

	1) Es un problema	2) No es un problema
Manejar la disciplina en clase		
La relación con los directivos		
El trabajo con los colegas		
El dominio de los nuevos contenidos		
La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer		
Las formas de planificar		
La relación con los padres		
Las características sociales de los alumnos		
Organizar el trabajo en clase		
Evaluar		
El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas		
La disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión		
El tiempo disponible para corregir evaluaciones, cuadernos, etcétera		

54.- Si le dieran diez horas más de trabajo rentadas en la semana en la escuela donde presta servicio, ¿cuáles de las siguientes actividades elegiría para ocupar ese tiempo extra? (Elija las tres más importantes)

Enseñanza en el aula

Formación y perfeccionamiento en instancias formales

Autoperfeccionamiento (leer, indagar, buscar nuevos materiales)

Proyectos de servicio a la comunidad

Trabajar con sus colegas

Atención y actividades con los padres

Trabajo con los alumnos sobre aspectos o temas que les interesen

Actividades gremiales

Corrección de exámenes, cuadernos, trabajos, etcétera

Preparación de clases

Trabajos de investigación

Producción de materiales pedagógicos

55.- ¿Cuáles instituciones considera usted más adecuadas para llevar a cabo la formación docente de grado?

- Institutos de nivel superior no universitario () 1
 Universidades () 2
 Otra institución () 3 → ¿cuál?.....
 No sabe () 9

56.- ¿Qué institución considera usted más adecuada para desarrollar un sistema de formación docente continua?

- Institutos de nivel superior no universitario () 1
 Universidades () 2
 Gremios () 3
 Organismos gubernamentales () 4
 Otros organismos no gubernamentales () 5

57.- ¿Dónde considera usted que debería desarrollarse un programa de formación docente continua?

- En el lugar de trabajo () 1
 Fuera del lugar de trabajo () 2
 En ambos () 3

58.- Lo que más necesito aprender lo puedo lograr a través de...

(Seleccionar sólo tres opciones)

- ... lecturas por mi cuenta () 1
 ... cursos formales presenciales () 2
 ... cursos a distancia () 3
 ... la experiencia de trabajo () 4
 ... el intercambio con mis colegas () 5
 ... una carrera de grado o posgrado () 6

59.- Lo más importante en un buen programa de perfeccionamiento es...

(Seleccionar sólo tres opciones)

- ... el interés y pertinencia de los temas () 1
 ... la calidad de los materiales () 2
 ... el tiempo de aprendizaje () 3
 ... la interacción con los coordinadores del curso () 4
 ... la participación en experiencias de grupo () 5
 ... la puesta en común con los colegas () 6

- ... el nivel profesional de los responsables de los cursos () 7
- ... los incentivos y estímulos que se ofrecen () 8

60.- ¿Cuáles cree usted que son los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento?

(Seleccionar sólo dos opciones)

- Estímulos salariales () 1
- Uso del tiempo de trabajo para la capacitación () 2
- Diplomas y certificaciones formales () 3
- Puntaje en la carrera docente y de gestión () 4
- Otro () 5

61.- Si tuviera la oportunidad de realizar actividades de capacitación, ¿qué grado de importancia le asignaría a cada uno de los siguientes temas para su propio perfeccionamiento profesional? (Califique cada tema con una escala de 1 a 10)

- Nuevas tecnologías de la información (informática, educación a distancia, etcétera)
- Teoría, filosofía y ética de la educación
- Contenidos de la enseñanza
- Estrategias, métodos y didácticas
- Psicología y cultura de los alumnos
- Relaciones sociales y humanas (manejo de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, etcétera)
- Contexto político, económico y social de la educación contemporánea
- Política y legislación educativa
- Dirección y gestión institucional
- Temas de cultura general (artes, etcétera)

62.- ¿Cuáles deberían ser los criterios utilizados para determinar categorías salariales de los docentes? (Califique de 1 a 10 la importancia de cada uno de los criterios siguientes)

- Antigüedad docente

 Título académico de grado

 Otros antecedentes académicos

 Evaluación periódica de la calidad del desempeño personal

 Zona geográfica de desempeño

63.- Con respecto a la evaluación de los docentes, ¿usted cree que los mecanismos actuales son adecuados?

- Sí () 1
 No () 2
 No sabe () 9

64.- Algunos piensan que habría que encontrar mecanismos adecuados para que los mejores maestros ganen más que los demás. ¿Usted está de acuerdo?

- Sí () 1
 No () 2
 No sabe () 9

65.- ¿Quiénes deben participar en la evaluación de los docentes?

(Por favor, señale tres opciones)

- Los colegas docentes más calificados () 1
 Las autoridades de la institución (director, supervisor, etcétera) () 2
 Los técnicos y expertos del Ministerio de Educación de la Nación () 3
 Los técnicos y expertos de los ministerios provinciales () 4
 Los padres de familia y la comunidad escolar () 5
 Los alumnos de los establecimientos () 6
 Otros expertos y especialistas en educación () 7

66.- ¿Usted cree que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos debe ser tomada en cuenta para evaluar la calidad del trabajo de los docentes?

- Sí () 1
- No () 2
- No sabe () 9

67.- ¿Cuáles son sus aspiraciones laborales y profesionales para los próximos años? (Seleccione sólo una opción)

- Seguir en su puesto actual () 1
- Ocupar cargos de dirección y gestión () 2
- Lo mismo que hace ahora pero en otra institución () 3
- Realizar otra actividad profesional en el ámbito educativo () 4
- Dedicarse a otra ocupación () 5
- No sabe () 9

68.- Clasifique de 1 a 10 el grado de satisfacción que experimenta respecto del ejercicio de la docencia, considerando estos dos aspectos:

La actividad en sí misma
.....
El contexto en el que la realiza (características de la institución, de los alumnos, de los padres, etcétera)
.....

69.- Comparando con el momento en que inició su carrera, usted considera que con su trabajo se siente...

- ... más satisfecho () 1
- ... menos satisfecho () 2
- ... igual () 3

70.- Nos interesa conocer su opinión acerca de posibles transformaciones en algunas condiciones del trabajo docente. Al respecto, por favor indique el grado de acuerdo con cada una de los siguientes enunciados.

	Muy de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Muy en desacuerdo (4)
Habría que favorecer la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento				
Habría que ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella				
Habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro / director / supervisor				
Habría que prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida				

71.- ¿Qué grado de autonomía le gustaría tener respecto de las siguientes dimensiones de la tarea docente? (Elija la opción que corresponda)

	Más autonomía (1)	Bien como está (2)	Más regulación (3)	No sabe (9)
Definición de contenidos y prioridades				
Uso de métodos pedagógicos				
Uso de sistemas de evaluación				
Definición de reglas de conducta y convivencia en el aula				
Uso del tiempo de aprendizaje				

72.- Sobre el tema de la autonomía de las instituciones escolares existen diversas opiniones. ¿Cuál de estas dos frases se aproxima más a su sentir personal?

Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo.

Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

- De acuerdo con la frase A () 1
- De acuerdo con la frase B () 2
- De acuerdo con ninguna () 3
- No sabe () 9

73.- Por favor, manifieste su grado de acuerdo con los siguientes aspectos del proceso de transformación educativa iniciado con la sanción de la Ley Federal de Educación

	Muy de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Muy en desacuerdo (4)	No sabe (9)
Definición de los contenidos básicos comunes					
Nueva estructura por niveles (Inicial, EGB, Polimodal)					
Descentralización educativa					
Plan Social Educativo					
Pacto Federal Educativo					
Red Federal de Formación Docente					
Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad de la Educación					
Equipamiento					

74.- En cuanto al tercer ciclo de la EGB, ¿cuál cree que es el modelo de implementación más adecuado para la mayoría de los niños y adolescentes del país? *(Por favor seleccione sólo una de las opciones)*

- Los nueve años de la EGB en un solo establecimiento () 1
- Ciclo articulado (el primer año de EGB3 en las viejas primarias y 2° y 3° en las viejas secundarias) () 2
- El Tercer Ciclo de la EGB en el mismo establecimiento que el Polimodal () 3
- El Tercer Ciclo de la EGB en un establecimiento educativo independiente () 4
- Otra modalidad () 5
- ¿Cuál? () 6

75.- En términos generales, ¿cuál cree usted que ha sido el impacto de la Reforma Educativa en cada uno de los siguientes aspectos?

	Positivo (1)	Negativo (2)	Neutro (3)	No sabe (9)
Condiciones laborales de los docentes				
Calidad de la educación				
Participación de los docentes en la toma de decisiones				
Innovaciones pedagógicas				
Infraestructura edilicia				
Métodos y contenidos de enseñanza				
Cobertura del sistema educativo				

76.- ¿Cuál es su sensación con respecto a la estabilidad en su puesto de trabajo?

- Muy seguro () 1
- Seguro () 2
- Inseguro () 3
- Muy inseguro () 4

77.- Suponiendo que un empleado bancario ganara 1.000 pesos por mes, cuál cree usted que debería ser el sueldo mensual de...

Un médico en un hospital	
Un agente de policía	
Un gerente de una empresa mediana	
Un empleado bancario	1000
Un maestro de primaria con diez años de antigüedad y ocho horas de trabajo diarias	
Un profesor de enseñanza media con diez años de antigüedad y ocho horas de trabajo diarias	
Un juez	
Un obrero no especializado	
Un diputado nacional	
Un ministro de la Nación	

78.- Indique el grado de confianza que le merece la acción de las siguientes instituciones

	Mucha confianza (1)	Confianza (2)	Indiferencia (3)	Desconfianza (4)	Mucha desconfianza (5)
UNESCO					
Banco Mundial					
UNICEF					
Banco Interamericano de Desarrollo					
Universidades					
Institutos de formación docente					
Ministerio de Educación de la Nación					
Ministerio de Educación de la Provincia					

79.- Evalúe de 1 a 10 su grado de acuerdo con cada una de las siguientes proposiciones, donde 10 representa el máximo acuerdo

<p>Ser maestro o profesor es una de esas profesiones donde lo más importante es la <i>vocación</i>.</p>	
<p>Para ser un buen docente es más importante el <i>compromiso</i> con la tarea y con los niños que el dominio de los contenidos curriculares.</p>	
<p>Para ser un buen docente son más importantes las <i>cualidades éticas y morales</i> que el dominio de técnicas y conocimientos.</p>	
<p>La cualidad más importante para el ejercicio de la docencia es el <i>conocimiento actualizado del contenido</i> a desarrollar.</p>	
<p>El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las <i>tecnologías y didácticas más actualizadas</i>.</p>	
<p>Un profesional de la docencia debe ser un especialista en <i>implementación y programación</i> curricular.</p>	
<p>El docente en el aula no debe incursionar en <i>problemas políticos actuales</i>.</p>	
<p>El maestro debe desarrollar únicamente <i>valores de probada validez universal</i>.</p>	
<p>El docente debe evitar toda forma de militancia y <i>compromiso ideológico</i> en el aula.</p>	
<p>El maestro debe <i>desarrollar la conciencia social y política</i> de las nuevas generaciones.</p>	
<p>Los docentes deben comprometerse con <i>la democratización social y política</i> del país.</p>	
<p>Los docentes deben tener conciencia de que su <i>rol es político</i>.</p>	

80.- Cuando comenzó su carrera docente, ¿cuál era su posición respecto de los siguientes enunciados?

	Estaba muy de acuerdo (1)	Estaba de acuerdo (2)	Estaba en desacuerdo (3)	Estaba muy en desacuerdo (4)
Un buen docente se distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función				
La docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología				
En su actividad, el docente debe regirse por el principio de neutralidad política				
El trabajo del docente debe estar asociado con un compromiso político general				

Consumos culturales y uso del tiempo libre

A partir de aquí le haremos una serie de preguntas con el fin de conocer sus preferencias culturales y el uso del tiempo libre

81.- Indique por favor si usted o alguno de los miembros de su familia practica o practicó alguna de las siguientes disciplinas artísticas, o realiza algún tipo de investigación con respecto a ellas. (Señale con una cruz donde corresponde)

	Música/ danza (1)	Escritura/ literatura (2)	Pintura/ escultura (3)	Teatro (4)	Cine/Video (5)
Usted					
Su padre					
Su madre					
Su/s hijo/a/os/as					
Su/s hermano/a/os/as					
Su/s abuelo/a/os/as					
Su cónyuge					

82.- ¿Concurrían o concurren sus padres a alguno de estos ámbitos? (Elija en cada caso la opción que corresponde)

	Una vez por semana (1)	Una vez por mes (2)	Algunas veces al año (3)	Alguna vez en el pasado (4)	Nunca (5)
Teatro					
Museos					
Cine					
Conciertos					
Estadios					
Clubes					
Bailes					

83.- ¿Realiza usted alguna de las siguientes actividades? ¿Con qué frecuencia?

	Una vez por semana (1)	Una vez por mes (2)	Algunas veces al año (3)	Alguna vez en el pasado (4)	Nunca (5)
Va a escuchar ópera					
Visita museos					
Va al cine					
Va a recitales de rock					
Va a centros culturales a ver muestras					
Va a ver obras de teatro					
Va a bailar					
Va a peñas o festivales de música folclórica					
Alquila películas en el videoclub					
Va a conciertos					

84.- Por favor, indique con qué frecuencia realiza usted cada una de las siguientes actividades

	Diariamente (1)	3 o 4 veces por semana (2)	1 o 2 veces por semana (3)	Cada 15 días (4)	Nunca (5)
Mira TV					
Usa el correo electrónico					
Escucha la radio					
Estudia o toca algún instrumento musical					
Escribe en su computadora					
Escucha música en su casa					
Lee el diario					
Lee revistas de actualidad					
Navega por Internet					
Hace gimnasia, deporte o alguna act. física					
Participa de listas de discusión a través del correo electrónico					

85.- Nos interesa conocer más sobre sus preferencias culturales. Por favor indique usted si realiza cada una de las siguientes actividades, y con qué frecuencia.

	Habitualmente (1)	Ocasionalmente (2)	Alguna vez en el pasado (3)	Nunca (4)
Concurre a seminarios de especialización				
Saca fotografías				
Compra libros (no textos de estudio)				
Fotocopia materiales				
Lee revistas especializadas en educación				
Estudia o ensaya actuación				
Lee literatura de ficción				
Graba música				
Va a la biblioteca				
Compra CD o cassetes				
Estudia o practica idiomas extranjeros				
Lee materiales de estudio o formación				
Pinta, esculpe o aprende a hacerlo				
Practica o aprende danzas				
Estudia o realiza alguna artesanía				
Ve partidos de fútbol en TV				

86.- Si tuviera que elegir un libro para leer en su tiempo libre, ¿por cuál de estos géneros optaría? (Elija los dos más importantes y los dos menos importantes)

	1) Los dos más importantes	2) Los dos menos importantes
a) Ensayos de ciencias sociales		
b) Literatura de ficción		
c) Pedagogía y educación		
d) Periodismo de investigación		
e) Autoayuda		
f) Biografías		

g) Historia		
h) Novela policial		

87.- ¿Cuál de estos géneros musicales prefiere? (Seleccione los tres que más escucha)

Rock nacional		
Jazz tradicional		
Tango		
Folclore y música popular argentina		
Jazz moderno		
Música clásica		
Rock inglés y norteamericano		
Música latinoamericana		
Música cuartetera y tropical		
Música latina actual		
Música étnica		
Otros (especificar)		
Ópera		

88.- Si tuviera que elegir un programa de TV, ¿por cuál de estos géneros optaría? (Elija el más importante y el menos importante)

	1) El más importante	2) El menos importante
a) Tiras diarias o semanales de ficción		
b) Informativos y noticieros		
c) Programas de opinión		
d) Variedades, humorísticos		
e) Documentales		
f) Deportes		

89.- Si tuviera que elegir una propuesta humorística, ¿por cuál de estas optaría? (Elija la más importante y la menos importante)

	1) El más importante	2) El menos importante
a) Leo Maslíah		
b) El Show de VideoMatch		
c) Les Luthiers		
d) Midachi		
e) Olmedo y Porcel		
f) Alfredo Casero		
g) Luis Landriscina		
h) Fontova		

90.- Si tuviera que elegir un deporte que le interesa seguir, ¿por cuál de estos optaría? (Elija el más importante y el menos importante)

	1) El más importante	2) El menos importante
a) Hóckey sobre césped		
b) Tenis		
c) Rugby		
d) Boxeo		
e) Automovilismo		
f) Vóley		
g) Básquet		
h) Golf		
i) Ajedrez		

91.- Si tuviera que elegir entre estos músicos, ¿por cuál optaría? (Elija los dos más importantes y los dos menos importantes)

	1) Los dos más importantes	2) Los dos menos importantes
a) Mercedes Sosa		
b) Los Redonditos de Ricota		
c) La Camerata Bariloche		
d) Los Nocheros		
e) C. Gardel		
f) Los Rolling Stones		
g) Pavarotti-Carreras-Domingo		
h) Luis Miguel		
i) Rodrigo		
j) Frank Sinatra		
k) Palito Ortega		
l) A. Piazzolla		
m) Soledad		

92.- Por favor, indique su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones calificándolas de 1 a 10.

Una cosa es la cultura y otra bien diferente, el entretenimiento	
Un ejemplo claro: ópera y bailanta	
La TV y la Internet funcionan como verdaderas enciclopedias en la cultura contemporánea	
Hay dibujos animados actuales que ayudan a los niños a hacer operaciones de abstracción muy complejas	
La música clásica es una expresión musical más: ni mejor ni peor que las otras	

Sólo son cultas las personas que leen y se preocupan por aprender cada vez más	
El folclore es la verdadera cultura del pueblo	
El cuarteto y la música bailantera son músicas tan legítimas como cualquier otra	
A las personas ordinarias no les interesa la verdadera cultura	
El rock nacional de nacional no tiene nada, en el fondo es parte de una cultura extranjera	
Una cosa era Julio Bocca cuando bailaba en el Colón, otra muy distinta cuando se popularizó	

93.- ¿Participa en alguna de las siguientes asociaciones o instituciones?

	Habitualmente (1)	Ocasionalmente (2)	Alguna vez en el pasado (3)	Nunca (4)
Asociación o club deportivo				
Parroquia o asociación religiosa				
Sociedad barrial (vecinal, de fomento, etc.)				
Centro cultural (musical, cineclub, etc.)				
Asociación sindical o gremial				
Asociación de grupos de nacionalidad				
Partido político				
Asociación ecologista o de derechos humanos				
Asociación de consumidores				
Cooperadora escolar				
Asociación de ayuda solidaria				

94.- ¿Cuál de las siguientes frases se ajusta más a sus creencias? (Marque sólo una respuesta)

- Creo en Dios () 1
- Hay alguna clase de espíritu o fuerza vital () 2
- No sé realmente qué pensar () 3
- No creo que exista ningún tipo de espíritu, Dios o fuerza vital () 4
- No sabe () 5

95.- Según usted, ¿estas conductas de la gente son admisibles o inadmisibles? (Marque la opción que corresponde para cada caso)

	Admisible (1)	Me es indiferente (2)	Inadmisible (3)
Colarse en el transporte público			
Fumar marihuana ocasionalmente			
Divorciarse			
Emborracharse			
Faltar al trabajo simulando enfermedad			
Llevarse un producto de un negocio sin pagar			
Tener relaciones sexuales sin estar casado			
Agredir físicamente a alguien para responder a un insulto			
No declarar al fisco el total de los ingresos			
Tener experiencias homosexuales			
Convivir sin estar casados			
Usar drogas duras (heroína, etc.)			
Suicidarse			
Tener una relación con una persona casada			
Dañar bienes públicos (teléfonos, plazas, etc.)			
Coimear a funcionarios públicos			
Pasar los semáforos en rojo			
Mentir para conseguir un trabajo			

96.- ¿Qué opina usted acerca del fortalecimiento o debilitamiento de ciertos valores en la mayoría de los jóvenes de hoy?

	Se fortalecen (1)	Se mantienen estables (2)	Se debilitan (3)	No sé (9)
a) El compromiso social				
b) La responsabilidad				
c) El sentido de familia				
d) La seriedad				
e) La espiritualidad				
f) La honestidad				
g) El amor a la libertad				
h) La identidad nacional				
i) La generosidad y el desinterés				
j) El sentido del deber				
k) El respeto a los mayores				
l) El cuidado de la naturaleza				
m) El sentido de justicia				
n) La tolerancia				
o) La disposición al esfuerzo				

97.- Con respecto al problema de la delincuencia y la criminalidad, ¿qué es lo que usted considera más adecuado hacer? (Por favor elija sólo dos opciones)

- Aumentar las penas a los delincuentes () 1
- Nombrar más policías para proteger el orden () 2
- Resolver el problema del empleo () 3
- Mejorar la educación de la infancia y la juventud () 4

98.- Grado de confianza que le merecen los siguientes grupos sociales

	Mucha confianza (1)	Confianza (2)	Indiferencia (3)	Desconfianza (4)	Mucha desconfianza (5)
a) Los funcionarios públicos					
b) Los docentes					
c) Los banqueros y financistas					
d) Los empresarios					
e) Los policías					
f) Los sacerdotes					
g) Los militares					
h) Los políticos					
i) Los magistrados					
j) Los periodistas					
k) Los sindicalistas					

99.- En la siguiente lista hay varios grupos de gente. ¿Podría señalar a quiénes le gustaría tener como vecinos y a quiénes no?

	Me gustaría (1)	No me gustaría (2)	Me es indiferente (3)
Homosexuales			
Bolivianos			
Enfermos de sida			
Extremistas de derecha			
Extremistas de izquierda			
Gente con antecedentes penales			
Drogadictos			
Suecos			
Judíos			
Árabes			
Asiáticos			
Franceses			
Paraguayos			
Chilenos			
Ancianos			
Villeros			

100.- ¿Cuál de estas dos frases está más cerca de su opinión personal?

Para mí, la libertad y la igualdad son igualmente importantes. Pero si tuviera que decidirme por una o por otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos.

La libertad y la igualdad son las dos importantes. Pero, si tuviera que decidirme por una de las dos, consideraría la igualdad como lo más importante, es decir, el que nadie se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes.

- | | |
|----------------------------------|-------|
| De acuerdo con la frase A | () 1 |
| De acuerdo con ninguna / Depende | () 2 |
| De acuerdo con la frase B | () 3 |
| No sabe/no contesta | () 4 |

101.- ¿Cuán orgulloso está usted de ser argentino/a?

- | | |
|----------------|-------|
| Muy orgulloso | () 1 |
| Orgulloso | () 2 |
| Poco orgulloso | () 3 |
| Nada orgulloso | () 4 |

102.- ¿Con qué frecuencia usted reflexiona con sus alumnos sobre alguna película, libro o programa de televisión que le haya interesado particularmente?

- | | |
|----------------|-------|
| Frecuentemente | () 1 |
| A veces | () 2 |
| Casi nunca | () 3 |
| Nunca | () 4 |

103.- Hay muchas cosas por las que la gente se puede sentir orgullosa de su país. ¿Se siente usted orgulloso de su país por algunas de las siguientes cosas?

	Me siento orgulloso (1)	No me siento orgulloso (2)
a) Los logros deportivos		
b) Los avances en la ciencia y la tecnología		
c) La democracia y las libertades públicas		
d) El respeto a los derechos humanos		
e) Los logros en el desarrollo económico		
f) El respeto a la moral pública		
g) El respeto al derecho de los demás		
h) La libertad de expresión		
i) El respeto a los derechos sociales		
j) La defensa de la paz entre los pueblos del mundo		
k) La tolerancia y el respeto a todas las ideas y religiones		
l) La música, la literatura, las artes plásticas, etcétera		
m) La apertura a los inmigrantes de todas las nacionalidades		
n) La identidad nacional		

EMILIO TENTI FANFANI

la condición docente



Otros títulos publicados:

LA MATEMÁTICA COMO
UNA DE LAS BELLAS ARTES
Pablo Amster

LOS HEREDEROS
Los estudiantes y la cultura
**Pierre Bourdieu y
Jean-Claude Passeron**

INVITACIÓN A LA
SOCIOLOGÍA REFLEXIVA
**Pierre Bourdieu y
Loïc J. D. Wacquant**

EL GRITO MANSO
Paulo Freire

EL TRABAJO SOCIOLÓGICO
DE PIERRE BOURDIEU
Deudas y críticas
Bernard Lahire (dir.)

ESTRATEGIA ECONÓMICA
PARA LA ARGENTINA
Propuestas
Rubén Lo Vuolo

LA ARGENTINA EN LA ESCUELA
La idea de Nación en
los textos escolares
Luis Alberto Romero (coord.)

TIEMPO PRESENTE
Notas sobre el cambio de una cultura
Beatriz Sarlo

IDEAS EN EL SIGLO
Intelectuales y cultura en el siglo XX
latinoamericano
Oscar Terán (coord.)

LA POBREZA DE UN PAÍS RICO
Dilemas de los proyectos de Nación,
de Mitre a Perón
Rodrigo Zarazaga

EMILIO TENTI FANFANI

la condición docente

La docencia constituye uno de los oficios más relevantes de las sociedades modernas. En la actualidad, con el desarrollo de la escolarización y los esfuerzos colectivos encaminados a la integración de los individuos, su significado y función han variado al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron los procesos de cada sociedad nacional. Sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas acerca de esta estratégica categoría social. Ese desconocimiento suele ser reemplazado por prejuicios y visiones parciales, interesadas y empobrecidas, que muchas veces poco tienen que ver con la experiencia y la práctica de los docentes realmente existentes.

Los datos de este trabajo de **Emilio Tenti Fanfani** apuntan a dimensiones objetivas del cuerpo docente tales como la posición que ocupa en la estructura social, la formación, condiciones de trabajo y salario, los consumos culturales y estereotipos. También se analizan algunas representaciones, actitudes y expectativas relacionadas con temas importantes de la acción pedagógica: los fines de la educación, los valores de los jóvenes, la discriminación y otras cuestiones públicas sustanciales para analizar el impacto del trabajo docente en el proceso de socialización de la escuela.

Lejos de presentarse como un "mandato" acerca de lo que hay que hacer desde el plano instrumental, **LA CONDICIÓN DOCENTE** informa sobre el comportamiento de ciertas variables objetivas y subjetivas, y constituye un elemento inestimable a la hora de orientar políticas educativas integrales.



ISBN: 987-1220-04-9



9 789871 220045