

CONSUMOS CULTURALES

Finalmente, la encuesta aborda el estudio de los rasgos definitorios del perfil cultural y la vida social de los docentes. Específicamente, se sondeó la frecuencia con que maestros y profesores participan en instancias de intercambio social o cultural, así como qué tipo de consumos culturales realizan.

Estos consumos culturales pueden diferenciarse en cuatro grandes grupos: aquellos que hacen específicamente a la profesión, los que refieren a dimensiones propias de la cultura general, la familiaridad de los docentes con tecnologías informáticas de uso cotidiano y finalmente, la cultura entendida como participación en diferentes ámbitos de la sociedad civil.

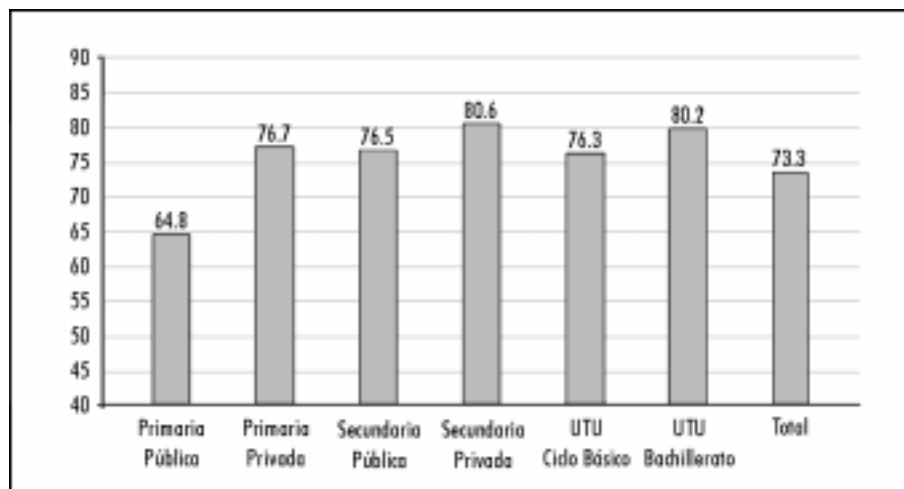
Los docentes presentan diferencias en sus consumos culturales que dependen de los ingresos de los hogares, de la región donde residen, de los subsistemas y forma de administración donde enseñan.

A. Los consumos culturales que hacen a la profesión

En este punto tratamos como dimensión aspectos que en términos intuitivos no son normalmente catalogados como consumos culturales. Sin embargo, creemos pertinente considerar este conjunto de actividades en tanto constituyen elementos distintivos de las culturas profesionales de los docentes uruguayos. En rigor este punto adquiere particular importancia como complemento del debate desarrollado en el capítulo IV relativo a la tensión entre profesión y vocación.

Resulta positiva la evidencia de la participación de docentes en seminarios de actualización. En efecto, casi el 75% de los mismos señalan concurrir habitual u ocasionalmente a seminarios de actualización docente. Estos guarismos son levemente superiores en el sector privado.

Gráfico 36: Porcentaje de docentes que concurren habitualmente u ocasionalmente a seminarios de actualización.

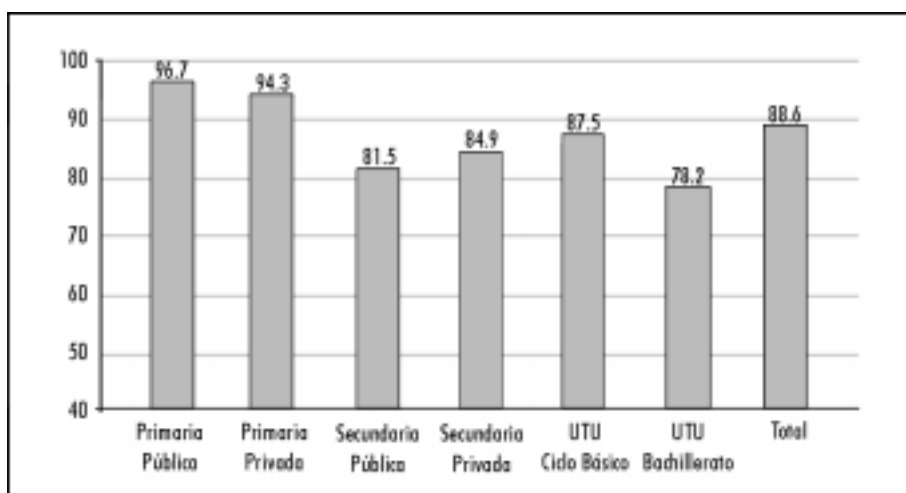


La diferencia más marcada se encuentra entre la primaria pública y el resto de los subsistemas. En este sentido cabe señalar la pertinencia de la oferta de cursos de capacitación continua para docentes de la escuela pública que caracterizó a la segunda mitad de la década de los noventa. De no haberse producido este esfuerzo el

diferencial de primaria pública con el resto de los subsistemas sería posiblemente aún mayor. La evidencia también indica por tanto que queda en este sentido camino por transitar.

Si los docente de primaria son quienes menos se han visto expuestos a seminarios de actualización, lo opuesto sucede a la hora de considerar la lectura habitual u ocasional de revistas especializadas en educación. Como se puede observar en el siguiente gráfico, el sistema primario, en particular los docentes de la escuela pública, son quienes más uso declaran hacer de este tipo de publicación.

Gráfico 37: Porcentaje de docentes que leen habitualmente u ocasionalmente revistas especializadas de educación.



También resulta alentador el porcentaje de docentes que, independientemente del subsistema donde enseñan, indican la lectura frecuente de materiales de estudio y formación. Aún así, un preocupante 10% señala que sólo alguna vez en el pasado o directamente nunca ha leído materiales de estudio o formación. Es claro que la categoría "nunca" debe ser considerada como un proxy del pasado.

Gráfico 38: Porcentaje de docentes según frecuencia con que lee materiales de estudio o formación

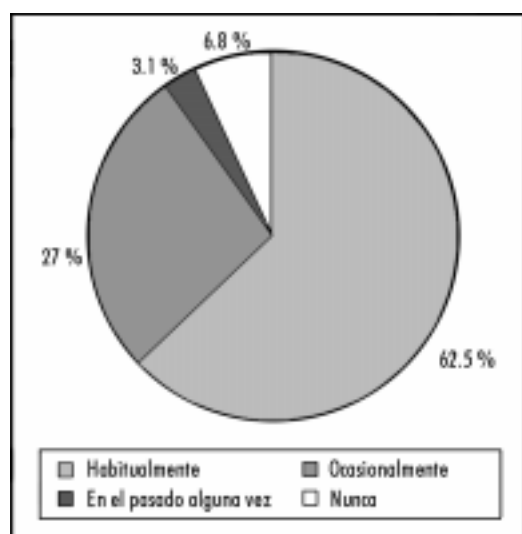
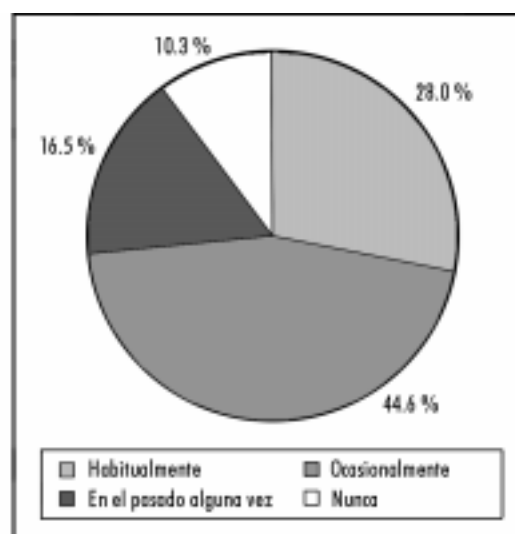


Gráfico 39: Porcentaje de docentes según frecuencia con que concurre a biblioteca



Con respecto al uso de bibliotecas un 27% señala no hacer uso de las mismas en forma regular u ocasional. Debiera profundizarse en las razones de esta baja utilización (considérese que sólo el 28% concurre habitualmente) de las bibliotecas. Ello puede responder a un problema de oferta y demanda o una combinación de ambos. Mejorar la actualización, calidad y agilidad del servicio de bibliotecas y dotar al docente, tanto durante la carrera como en los cursos de capacitación, de los conocimientos para su uso, pueden constituir estrategias complementarias.

En suma, los docente uruguayos más allá de las debilidades en su orientación a la profesionalización (discutida en Cap.IV) mantienen una saludable relación con los elementos constitutivos de la profesión y su actualización. Esto no debemos olvidar surge de las declaraciones de los propios docentes, por lo cual es esperable un sesgo positivo que responde antes al precepto normativo que a las conductas reales. Sin embargo, aún considerando este posible sesgo la evidencia sugiere que existe una buena base desde la cual construir y fortalecer una relación fluida entre el docente y los materiales de su profesión.

B. Los docentes y la cultura en general

Más allá del involucramiento docente con su cultura profesional debe considerarse que los maestros y profesores son también quienes transmiten pautas relativas a la cultura general. En este sentido es importante abordar la frecuencia con que el cuerpo docente accede y usufructúa de diversos bienes y servicios culturales.

Para el análisis de los consumos culturales es necesario diferenciar aquellos de uso más cotidiano con otros de uso más esporádico. A su vez, estos dos tipos de productos implican capacidades económicas diferenciales para acceder a los mismos. En primer lugar consideramos la exposición y uso que hacen los docentes de diarios y televisión. Estas dos formas de comunicación de masas son accesibles esencialmente a la totalidad del cuerpo docente. En lo que refiere a la exposición a diarios cabe señalar que la amplia mayoría del cuerpo docente presenta una frecuencia razonable de lectura (al menos una vez por semana 73%). Cabe aclarar que aunque no se presenta aquí el cuadro correspondiente no existen en lo que hace a este indicador, diferencias significativas que surjan del nivel socioeconómico del subsistema en el que desarrolla su práctica, ni en las edades.

Importa también detenerse sobre la declaración de preferencias en materia de programas televisivos. Debe tenerse en cuenta que esta pregunta posee un reflejo normativo muy marcado en la respuesta, por lo cual los porcentajes presentados no representan necesariamente la distribución real que hace el espectador del tiempo televisivo. Más allá de esta aclaración resulta positivo el amplio porcentaje (82%) que indica preferir programas de carácter informativo y cultural (noticieros, documentales, programas de opinión). Por otra parte el 73% de los docentes señala que su última opción en la televisión serían los "Reality Show". Esto que a nuestro juicio indica esencialmente una selectividad positiva en materia de calidad de programas no debe hacernos olvidar que los jóvenes tienden a elegir precisamente los programas que los docentes critican

Gráfico 40: Porcentaje de docentes según preferencia de programas televisivos

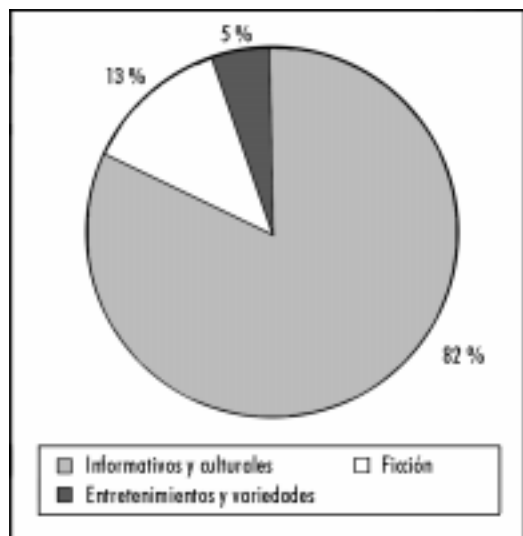
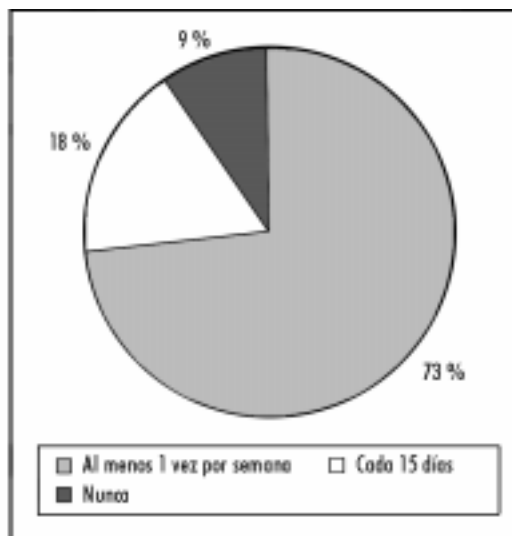
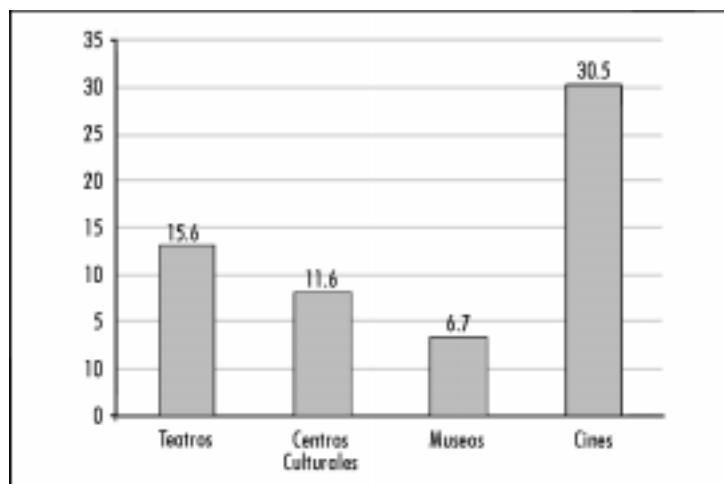


Gráfico 41: Porcentaje de docentes según frecuencia de lectura de diarios



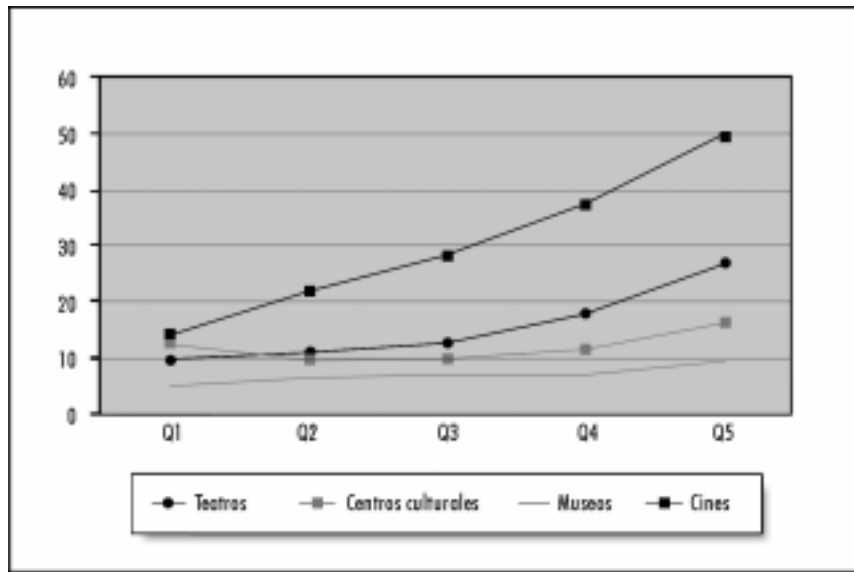
Cuando nos detenemos, no ya en los bienes culturales de fácil acceso, sino en aquellos de uso más esporádico, podemos ver que el porcentaje de docentes que declara concurrir semanal o mensualmente a dichas actividades es notoriamente más bajo. Con la excepción del cine que agrupa en esta categoría de frecuencia a casi la tercera parte del cuerpo docente, en las otras opciones apenas se supera en una de ellas el 15% (teatro).

Gráfico 42: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a actividades culturales



Por otra parte, en tanto el consumo cultural de diarios y televisión no se encuentra estratificado por niveles de ingreso, este otro tipo de consumo sí guarda una relación mucho más clara con los niveles de ingreso de los hogares de los docentes, así como con región geográfica.

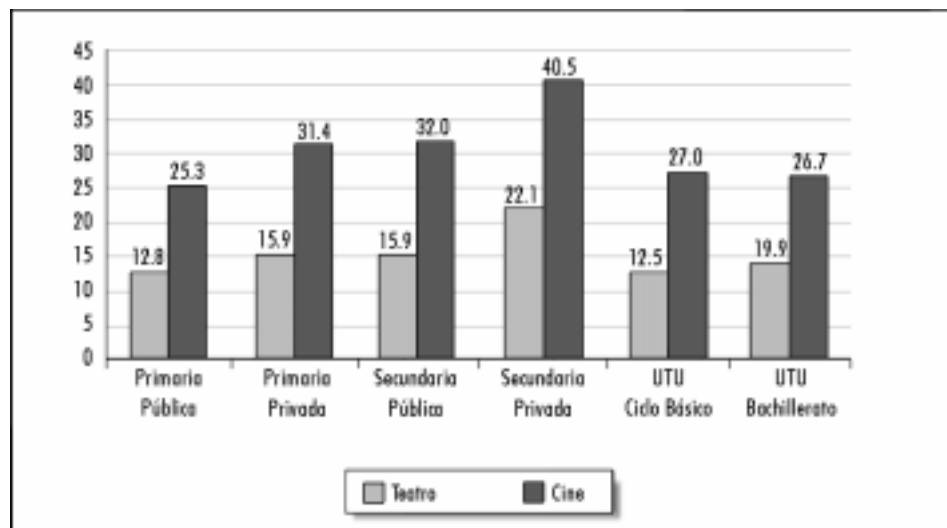
Gráfico 43: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a actividades culturales según quintiles de ingreso per cápita de sus hogares.



En particular cines y teatros muestran la pauta más estratificada. Por ejemplo, en tanto el primer quintil no alcanza al 15%, la mitad de los docentes del quintil 5 declaran asistir al cine semanal o mensualmente. Esto demuestra que en los bienes culturales que más usan los docentes (cine y teatro) el nivel de ingreso es una variable determinante. Por otra parte, en los bienes culturales en donde el ingreso no constituye una barrera de acceso (centros culturales y museos) el consumo es bajo en todos los quintiles. Cabe pensar aquí en opciones de subsidio a la demanda en lo que hace a cines y teatro y de contribución a la formación de demanda en lo que hace a museos y centros culturales.

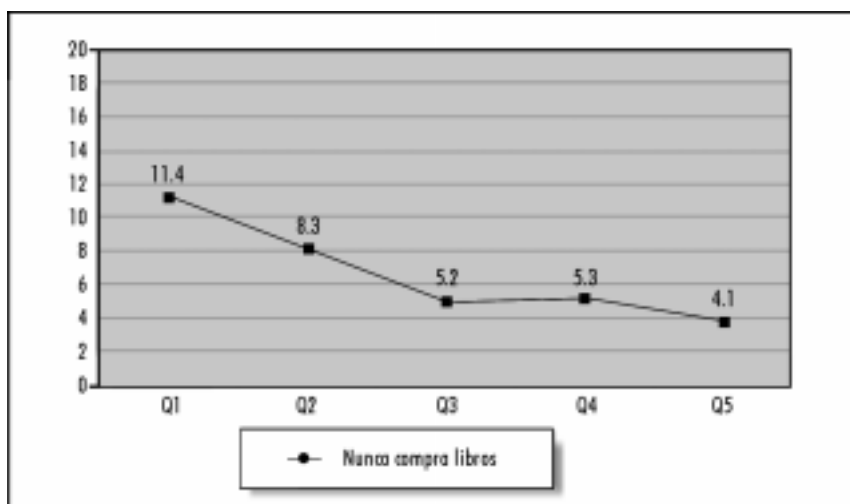
Un elemento que refuerza lo anotado y constituye un factor más de diferenciación de capital social y cultural de los sistemas privados y públicos es el acceso diferencial a estos bienes, lo cual no es sorprendente dada la ya anotada diferencia en materia de ingresos por hogar entre docentes del sistema público y privado.

Gráfico 44: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a cines y teatros por subsistemas y forma de administración



Por último, en cuanto a la compra de libros (excluyendo los textos de estudio) un 7% de los docentes manifiesta que nunca los compra. El acceso a estos bienes nuevamente se encuentra estratificado según el nivel socioeconómico, en donde uno de cada diez docentes pertenecientes al primer quintil de ingresos nunca los compra. Estos datos refuerzan la idea de buscar alternativas tendientes a incrementar el acceso de estos bienes culturales en los docentes de menor poder adquisitivo.

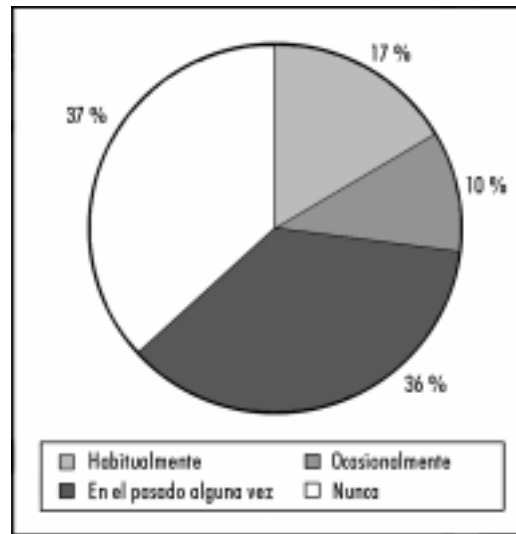
Gráfico 45: Porcentaje de docentes que nunca compra libros según quintiles de ingreso.



C. Lenguajes globales: familiaridad con las tecnologías de la información e inglés

Como bien se señala en World Education Report (1998) si los instrumentos para la búsqueda de conocimiento dentro de la escuela se diferencian y atrasan crecientemente de los instrumentos para la búsqueda de conocimientos fuera de la escuela, a poco de andar los sistemas educativos se encontraran frente a una crisis de legitimidad. En este sentido, cabe anotar que sumado al analfabetismo en la lengua materna debe evitarse que niños y adolescentes lleguen al final de su ciclo educativo con otras dos formas de analfabetismo: el manejo del inglés y el manejo de las nuevas tecnologías informáticas. Resulta claro que ello no constituye una tarea fácil para sistemas educativos con limitados recursos y que deben aún enfrentar un conjunto de desafíos sustantivos en materia de aprendizaje y logro educativo. Sin embargo, el hecho de que el cuerpo docente posee una mayor o menor familiaridad con estos lenguajes globales constituye un factor a considerar a la hora de pensar estrategias que incorporen en la currícula la familiarización del estudiante con dicho lenguaje.

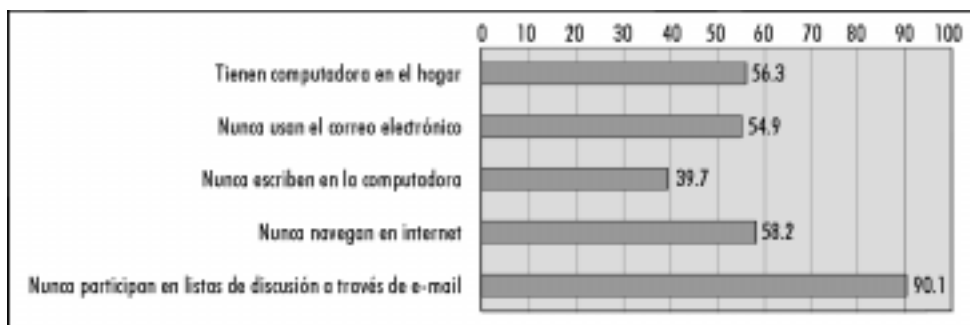
Gráfico 46: Porcentaje de docentes según exposición y uso del inglés.



La evidencia presentada en el gráfico XX muestra una muy baja proporción de docentes que presentan un grado de exposición "habitual u ocasional". Predominan claramente en el cuerpo docente personas que o bien nunca manejaron el inglés o bien sólo lo han hecho en un pasado relativamente lejano. Esto en sí mismo no implica un déficit crítico para el desafío de formar estudiantes alfabetizados en este lenguaje, ya que para ello se requiere un porcentaje pequeño y especializado de docentes para tal fin. Sin embargo, esta baja proporción de maestros y profesores constituye un déficit del propio docente para acceder a un mundo de la información hegemónico por el idioma inglés.

Más preocupante resulta la alta proporción de docentes que carecen de computadora en su hogar y dentro del universo que sí accede a las mismas el relativo bajo uso que de esta se hace, en relación al correo electrónico e internet.

Gráfico 47: Acceso y uso de tecnologías.



Como puede observarse en el cuadro 59 de los docentes que cuentan con computadora en el subsistema primario público existe casi un 40% que no los usa regularmente el correo electrónico, y más del 45% que no navega por internet. Estos guarismos mejoran para los subsistemas privados, tanto de primaria como de secundaria. Sin embargo, para el total del cuerpo docente nacional un 30% y un 36% respectivamente no hace uso frecuente de dichas tecnologías. Debe tenerse en

cuenta que estos porcentajes son calculados solamente para los docentes que sí cuentan con computadora en su hogar (56%). El uso de correo electrónico e internet en quienes no poseen computadora es nulo o marginal, con lo cual puede afirmarse que más del 50% del cuerpo docente no usa en forma frecuente ni el e-mail ni internet.

Cuadro 57: Porcentaje de docentes que utilizan al menos cada 15 días computadora sobre el total de docentes que tienen computadora, por subsistema, según forma de uso.

	Primaria pública	Primaria privada	Secundaria pública	Secundaria privada	UIU ciclo básico	UIU bachillerato	TOTAL
Escribe en PC	89,8	91,6	92,9	91,3	88,0	95,7	92,1
Uso del e-mail	61,8	68,1	70,1	77,9	66,3	82,6	69,7
Navega por internet	54,0	57,8	68,1	71,3	60,2	79,7	64,0

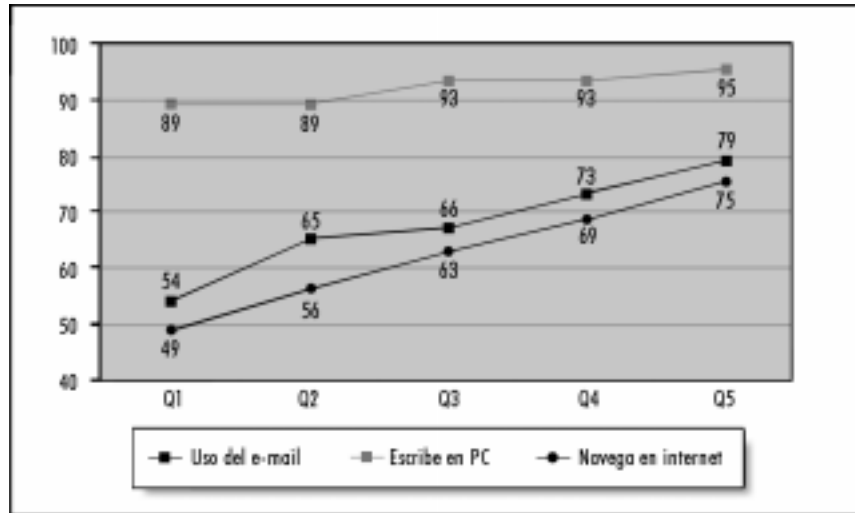
Resulta claro que el uso de las nuevas tecnologías en computación presenta un sesgo por antigüedad que no responde solamente al acceso a computadoras. Como puede verse entre quienes poseen computadoras el uso de correo electrónico e internet tiende a descender (con puntuales excepciones) a medida que aumenta la antigüedad docente. También encontramos un uso estratificado del uso de tecnologías por niveles de ingreso.

Cuadro 58: Porcentaje de docentes que utilizan al menos cada 15 días computadora sobre el total de docentes que tienen computadora, por antigüedad en la profesión, según forma de uso.

	1 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a 25 años	Más de 25 años	TOTAL
Escribe en PC	95,6	91,6	93,8	92,5	87,3	85,4	92,1
Uso del email	71,7	77,1	72,8	66,7	64,1	61,0	69,7
Navega por internet	71,7	73,7	67,2	57,1	52,2	54,5	64,1

El porcentaje de docentes que utiliza al menos cada 15 días para comunicarse electrónicamente o navegar por internet se encuentra en el entorno del 50% de quienes tienen computadora en el primer quintil, alcanzando a las tres cuartas partes de los docentes que tienen computadora en el quintil cinco.

Gráfico 48: Porcentaje de docentes que utilizan al menos cada 15 días computadora sobre el total de docentes que tienen computadora, según forma de uso y quintiles de ingreso per cápita del hogar.



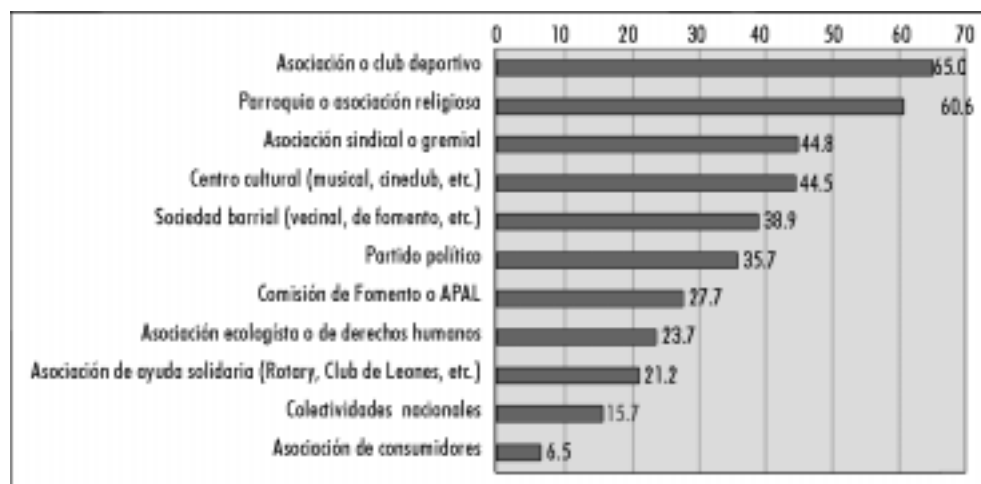
Si las escuelas y liceos uruguayos no quieren ingresar en una crisis de legitimidad como la augurada en el World Education Report las mismas deben enfrentar el desafío de alfabetización en los lenguajes del mundo global. En buena medida y dada la aceleración de las transformaciones tecnológicas la escuela y el liceo dejan de ser el vehículo monopólico de la transmisión del conocimiento y la información y pasan a ser el instrumento privilegiado para dotar al estudiante de capacidades adaptativas que permiten buscar, incorporar y procesar nueva información. Para ello es clave un cuerpo docente con cierta familiaridad con estos nuevos lenguajes y un grupo más concentrado de docentes con fuertes capacidades de manejo y enseñanza de estos lenguajes.

D. Participación en la sociedad civil

Aproximadamente dos tercios de los docentes (65.0 %) han participado alguna vez o participan actualmente en una asociación o club deportivo. Por otro lado, una proporción algo menor (60.6%) participa o participó en el pasado en alguna parroquia u asociación religiosa.

Los Docentes Uruguayos y los desafíos de la profesionalización

Gráfico 49: Participación de los docentes en distintas organizaciones (Porcentaje que participa habitualmente, ocasionalmente o ha participado alguna vez en el pasado) (*).



Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIPE.

(*) "¿Participa en alguna de las siguientes asociaciones o instituciones?".

El nivel de participación en otras organizaciones es sistemáticamente más bajo: 44.8% y 44.5% en un Centro cultural (musical, cineclub, etc.) y en una asociación sindical respectivamente, 38.9% en sociedades barriales, 35.7% en partidos políticos, 27.7% en sociedades de fomento o APAL, 23.7% en una asociación ecologista o de derechos humanos, 21.2% en asociaciones de ayuda solidaria como el Rotary o el Club de Leones, 15.7% en colectividades nacionales y apenas 6.5% participa en asociaciones de consumidores.

REFLEXIONES FINALES

A. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

Uno de los primeros aspectos que rescata este estudio es que la distribución del reclutamiento de los docentes no dada por el azar, tiene un sesgo hacia cierto tipo de población. El perfil, el sesgo y las condiciones de vida de los docentes han cambiado a lo largo del tiempo.

El primer aspecto que esta investigación analiza es el perfil sociodemográfico y su contraste con los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH). En este esquema, los datos más significativos muestran que el cuerpo docente está feminizado en todos los subsistemas, aunque más en primaria que en secundaria y enseñanza técnica. Por otra parte, la contribución económica de la mujer docente al ingreso del hogar es muy importante –aporta el 45% y más del ingreso total del hogar por cohortes de edad–, y hay más mujeres jefas de hogar entre los docentes que en la población general.

En las poblaciones más jóvenes hay un componente un poco más alto de hogares extendidos, lo cual puede sugerir estrategias de supervivencia frente a malos ingresos iniciales y una postergación relativa de la procreación de hijos.

El segundo elemento que se analiza es el perfil económico –de ingresos– de los docentes y su contraste con la Encuesta Continua de Hogares. El análisis de información secundaria y de los datos de la encuesta indica que entre los maestros, ha habido un deterioro muy marcado del salario docente desde 1960 en adelante. Éste perdió casi un 50% de su valor real entre 1960 y 1995, y entre 1995 y 2000 retoma a los niveles de 1986.

Si se compara el salario de los maestros uruguayos con el de los argentinos y chilenos se observa que es más bajo. En tanto los salarios medios anuales en dólares ajustados por poder de compra son en Argentina y Chile de 6.800 y 12.000 dólares aproximadamente, en Uruguay apenas superan los 6.000 dólares (BID, 2000).

En Montevideo, el deterioro desde 1960 a la fecha muestra un correlativo de deterioro social general –aumenta el porcentaje de hogares debajo de la línea de pobreza o con NBI–. Este fenómeno no se confirma de igual manera en el interior del país, en donde es casi inexistente.

El docente pertenece a hogares predominantemente de clase media, quintiles 2, 3 y 4, e incluso hay un porcentaje importante en el quintil 5 de ingresos de la Encuesta Continua de Hogares para toda la población. No obstante esta pertenencia a la clase media, cuando se toman los quintiles de ingreso de la población educada –con secundaria y más–, el 60% de los hogares docentes está en los dos quintiles de ingreso más pobres, por lo cual no superan los U\$S 380 per capita, límite superior del quintil dos (ver gráfico 1).

La diferencia entre primaria pública y primaria privada en relación al ingreso per cápita es importante. El 40% de los maestros públicos está en el quintil más pobre de la población educada, contra el 17% de los maestros privados. Este fenómeno también se confirma en secundaria, pero de forma más moderada (ver gráficos 2 y 3).

En tercer lugar, se analiza la extracción social del docente, tomando como indicador el nivel educativo de los padres. Este mismo ejercicio se desarrolla también en base a los datos de las encuestas de hogares a partir de los datos de cohortes de edad asimilables a las cohortes de edad de los padres de los maestros. Así se puede contrastar la evolución del clima educativo de origen de los maestros con la evolución del clima educativo de la población general.

Los datos de la encuesta permiten constatar el avance en el clima educativo de los hogares de origen de los docentes, tanto maestros como profesores. En términos generales se registra un aumento que lleva a que poco más del 40% de los maestros y profesores jóvenes tengan padres que no completaron la primaria, en tanto esa proporción asciende al casi 70% en los docentes con más de 25 años de experiencia. Por otra parte, el 50% de los docentes más jóvenes provienen de hogares donde el padre alcanzó a completar el ciclo básico de secundaria o más, en tanto a estos niveles sólo llegaron el 25% de los maestros y profesores con más de 25 años de antigüedad.

Se registran diferencias muy leves entre el avance del clima educativo de los maestros y los profesores en los niveles educativos más altos. Mientras que sólo 13% de los maestros jóvenes proviene de hogares cuyos padres tenían estudios universitarios, esta proporción llega a casi uno de cada cinco entre los profesores de secundaria. Sin embargo, es importante contrastar este avance con la expansión educativa de la población general. Los resultados de este ejercicio indican que la tendencia general tanto para maestros como para profesores es a disminuir la brecha de sobre-educación que caracterizaba a los docentes más viejos. Por otro lado, el cambio en el sesgo de reclutamiento de los docentes de secundaria, aunque diferente, también muestra esta tendencia a la disminución de los diferenciales educativos del hogar de origen del docente y de la población en general.

B. Formación y trabajo docentes

Como se ha mostrado en otros estudios realizados por ANEP, una proporción importante de docentes de secundaria y UTU no cuentan con título para el ejercicio de la docencia. Una vez logrado el título, la docencia en Uruguay se perfila como una profesión de acceso relativamente rápido. En primaria, ocho de cada diez encuestados consiguieron su trabajo como docentes en el primer año posterior a su titulación, una realidad poco frecuente en secundaria y UTU, donde la mayoría de los docentes declaró haber ingresado a trabajar antes de haberse recibido.

Por otro lado, una proporción muy importante de los docentes entrevistados para este estudio comenzaron a trabajar en centros que tenían alumnados de bajo nivel socioeconómico. Esta realidad es más clara en primaria que en UTU y secundaria, y confirma que a nivel escolar el reclutamiento de maestros en las zonas socioeconómicas más críticas tiene un claro sesgo hacia los docentes con menor experiencia.

Otro de los datos relevantes que recoge el estudio es que una buena parte de los maestros y profesores uruguayos trabaja exclusivamente en la docencia, y sólo una minoría realiza otras actividades remuneradas. A mayor número de horas de trabajo docente, menos horas de trabajo en otra actividad remunerada. Así, entre los profesores dedicados exclusivamente a la docencia, casi el 70% dicta más de 30 horas semanales de clase mientras que entre aquellos que tienen además otro trabajo tal proporción es de 41,8%. Entre los maestros, enseña 20 horas o menos la mitad (53,8%) de quienes están concentrados en la docencia y las dos terceras partes (65,6%) de quienes tienen un segundo empleo.

En otro orden de cosas, siete de cada diez encuestados declararon estar más satisfechos con su trabajo de lo que estaban en el momento de inicio de su carrera. Además, los niveles de satisfacción son significativamente más altos en primaria y la enseñanza técnica que en secundaria, y entre quienes trabajan en el ámbito privado en comparación con quienes lo hacen en el ámbito público. En concordancia con esto, en el cuerpo docente nacional la «actitud de fuga» es mínima, dado que proporciones muy menores de docentes expresaron su deseo dedicarse a otra ocupación.

Entre los principales elementos que los docentes identifican como fuentes de satisfacción en su trabajo cotidiano surgen aspectos como "la actividad de enseñanza en sí misma" y "el vínculo afectivo con los alumnos". En un segundo nivel aparecen las relaciones con los colegas y las vacaciones. En un tercer escalón se ubican el relacionamiento con los padres, el contexto social en el que trabaja y el centro educativo como lugar de trabajo. Finalmente, el status profesional no conforma a muchos docentes y el salario es más un factor de disconformidad que de satisfacción.

En relación a posibles líneas de transformación de las condiciones de trabajo docente, prácticamente la totalidad de los entrevistados coincidió en la conveniencia de «mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula», «ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella» y «favorecer la concentración horaria de los docentes en un sólo establecimiento». Adicionalmente, hubo un alto –aunque menor– nivel de acuerdo respecto a que «habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico –pedagógicas más allá de la división maestro –director –supervisor». Por otro lado, sólo una minoría de docentes aceptó la posibilidad de «prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida».

Por otro lado, la formación surge como un elemento clave: tres cuartas partes de los docentes, ante la pregunta sobre en qué invertirían su tiempo si contaran con diez horas semanales rentadas suplementarias, responde que dedicaría las horas a su formación –sea en instancias formales o mediante autoperfeccionamiento– y casi dos tercios se dedicaría al trabajo con los alumnos –enseñanza de aula o con otras modalidades–, lo cual revela la existencia de un cuerpo docente estudioso y dispuesto a profundizar en la labor de enseñanza propiamente dicha.

En lo que refiere a la formación permanente –"capacitación en servicio"–, los resultados muestran que la mitad de los docentes encuestados participó desde 1995 a la fecha en alguna o varias instancias de capacitación en servicio de 40 horas o más. Entre las actividades de capacitación que los docentes jerarquizan se destacan cursos sobre «las estrategias, métodos y didácticas», «las relaciones sociales y humanas», «la psicología y cultura de los alumnos» y «los contenidos de la enseñanza», «nuevas tecnologías de la información», «temas de cultura general» y «el contexto político, económico y social de la educación».

Existe un panorama de opiniones dividido cuando se pregunta a los entrevistados por la adecuación de los mecanismos de evaluación de los docentes. Los supervisores y directores obtuvieron más reconocimiento en cuanto a quiénes deben ser los evaluadores. En relación a la disposición de los maestros y profesores a vincular la evaluación docente al salario, las opiniones también están divididas: poco menos de la mitad de los entrevistados cree que la evaluación no debería estar vinculada al salario, pero cuatro de cada diez cree que sí.

El estudio también explora las visiones de los docentes sobre cuáles deberían ser los fines más importantes de la educación. Entre las opciones más nombradas surgen "el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico", "la preparación para la vida en sociedad", "la enseñanza de valores morales" y "la enseñanza de conocimientos actualizados y relevantes". Como fines claramente relegados aparecieron «formar para el trabajo», «crear hábitos de comportamiento», «proporcionar conocimientos mínimos» y «seleccionar a los sujetos más capacitados».

C. Las visiones sobre educación y política educativa

En consistencia con lo anterior, la mayoría de los docentes uruguayos piensa que su rol principal es el de "facilitador" de los aprendizajes más que de transmisor de cultura y conocimiento.

Por otro lado, al ser preguntados sobre las distintas líneas de acción que han caracterizado las transformaciones educativas de los últimos años, buena parte de los entrevistados expresaron una altísima aceptación respecto de la expansión de la educación inicial, los cursos de capacitación docente, las escuelas de tiempo completo, la política de distribución de textos, la creación de los Bachilleratos Tecnológicos y la política de equipamiento de los centros educativos. Otros aspectos como las evaluaciones nacionales de aprendizaje, el impulso a los Proyectos Educativos y la creación de séptimo, octavo y noveno en las escuelas rurales también concitaron un importante aunque más moderado nivel de acuerdo. Finalmente, los mayores niveles de rechazo se levantaron en relación a la creación de los Centros Regionales de Profesores y el Plan 1996 del Ciclo Básico.

D. Actitudes y valores

Los docentes uruguayos no parecen tener valores significativamente distintos a los de la sociedad en su conjunto. El robo, la agresión a personas, la destrucción de bienes públicos y la coima fueron drásticamente rechazadas por los docentes. Adicionalmente, la amplia mayoría de los docentes calificó como inadmisibles las conductas que suponen poner en riesgo la propia salud física y moral.

Además, el estudio pedía a los docentes que opinaran sobre la vigencia de determinados valores en los jóvenes de hoy. Los resultados son claros: en términos generales, la mayoría de los entrevistados creen que valores como el respeto a los mayores, el sentido de la familia, la responsabilidad, el sentido del deber, el compromiso social, la seriedad, la espiritualidad, la identidad nacional, la generosidad y la honestidad se han debilitado en los jóvenes de hoy. Sólo cuando se trata de la vigencia del amor a la libertad las opiniones aparecen más divididas.

Otro de los elementos que el estudio midió fue el nivel de confianza que los docentes depositan en distintas instituciones y actores sociales. Después de los propios docentes —hacia los que 93,5% de los entrevistados sienten mucha o bastante confianza—, los sacerdotes, los policías y los funcionarios públicos son quienes reciben más confianza por parte de maestros y profesores.

Algo más de la mitad de los docentes dicen estar muy orgullosos de ser uruguayos, mientras que cuatro de cada diez están simplemente orgullosos. La proporción de quienes están poco o nada orgullosos es baja, alcanzando apenas a 6,4% de los docentes. Los motivos de este orgullo parece ser principalmente la apertura a los inmigrantes, la tolerancia, la democracia y las libertades públicas, la defensa de la paz

entre los pueblos, la libertad de expresión, el respeto a los derechos humanos que se da en el país y el respeto a los derechos sociales.

E. Consumos culturales

El cuerpo docente uruguayo presenta un acceso y uso a los bienes culturales propios de la cultura profesional esencialmente positivo. Sin embargo, cabe distinguir dos modalidades dependiendo de qué subsistema estemos hablando. En tanto primaria se caracteriza por un importante consumo de revistas y publicaciones especializadas en educación, en el ciclo medio predominan los mecanismos de capacitación directa y presencial. En este sentido cabe moderar las afirmaciones realizadas respecto a la debilidad en la orientación profesionalizante del cuerpo docente. Si bien se mantiene incambiada la noción de una estructura actitudinal que prioriza lo vocacional sobre lo profesional, las prácticas declaradas de los docentes respecto al acceso y uso de elementos propios de su cultura profesional sugieren que más allá del énfasis vocacional no hay negligencia marcada en el aspecto profesional. Claro está que las respuestas desde el docente poseen un fuerte componente normativo. Estudios que permitan mensurar estas prácticas en forma directa constituyen pues un desafío para el futuro.

En lo que hace a la exposición de los docentes a aspectos de cultura general nuevamente se destaca como positivo una preferencia por bienes culturales de índole informativa, documental y cultural por sobre aquellos definidos tradicionalmente como de mero entretenimiento. También es importante anotar que el acceso a ciertos bienes culturales generales, como lo son el teatro y el cine, presentan una estratificación por niveles de ingreso. Este hecho absolutamente esperable sugiere la pertinencia de considerar la implementación de un subsidio que permita un acceso más igualitario al consumo de dichos bienes.

Finalmente, los docentes uruguayos no presentan fuertes niveles de "alfabetización" en los llamados lenguajes globales (computación e inglés). Aún entre quienes se poseen computadora el uso del correo electrónico y la navegación por internet alcanzan a poco más de la mitad. Es importante recalcar la advertencia anotada por la delegación sueca para el World Education Report en donde se subraya la necesidad de limitar y en lo posible suprimir la brecha entre las técnicas para la búsqueda y procesamiento de información que ofrecen los centros educativos y aquellas que crecientemente predominan fuera de estos.

F. Una mirada comparada

A partir de la información relevada por IIPE-UNESCO en Argentina y Perú, y de la información surgida del estudio IIPE-ANEP realizado en Uruguay, puede hacerse un somero análisis comparativo de algunas diferencias respecto del comportamiento de algunas variables significativas en los tres países. En las notas que siguen se destacan algunas particularidades del caso uruguayo en relación a Argentina y Perú, y no se discuten las semejanzas (aunque éstas también son importantes desde el punto de vista del análisis y la comprensión).

En cuanto al origen y posición que ocupan los docentes en la estructura social puede decirse que el caso de Uruguay muestra más semejanzas con Argentina que con Perú. En este último país, el peso de la economía y el modo de vida rural es mayor. Lo mismo puede decirse de la diversidad étnica y cultural. Estas características contextuales hacen que en Perú, por ejemplo, sea mayor el peso de la presencia de los varones en la docencia secundaria y rural: 50% y 44%, respectivamente. En los tres países los docentes

no se reclutan ni pertenecen a los sectores más favorecidos de la sociedad. Sin embargo, en el caso de Argentina y Uruguay es posible encontrar minorías significativas de docentes incluso en los quintiles más altos en términos de distribución de ingresos. Tanto en Uruguay como en Perú existe una marcada diferencia en cuanto al origen y posición social de los docentes que trabajan en establecimientos privados. Entre estos últimos es más probable encontrar hijos de profesionales que al mismo tiempo viven en hogares mejor situados en la estructura de distribución de los ingresos. En Argentina, en cambio, la educación privada en gran medida está subsidiada por el Estado, y por lo tanto tiene otro significado social, por lo que las diferencias sociales entre docentes privados y públicos no son tan marcadas como en los otros dos países. En Argentina los profesores del nivel medio tienen, por lo general, un origen y una posición más favorecida que los del nivel primario. En Perú, en cambio, las diferencias de nivel no son tan marcadas.

En cuanto a las expectativas de ingreso, los datos indican que los docentes uruguayos y argentinos se diferencian de sus colegas peruanos. Mientras que los primeros sólo admiten una brecha salarial (proporción entre los valores asignados a la categoría ocupacional más altas y la más baja) de 2.7, en Perú la misma alcanza 4.5 puntos, lo cual estaría indicando la presencia de una cultura que legitima diferencias sociales más amplias.

En los tres países considerados, la mayoría de los docentes tiene título profesional que habilita para el ejercicio de la profesión. Sin embargo, existen proporciones significativas de "docentes empíricos", en especial en el nivel medio y en la educación técnica. Al mismo tiempo, en todos los casos más de la mitad de los docentes han realizado cursos de capacitación en servicio. En el caso de Argentina y Perú, existe un cierto porcentaje de docentes que está estudiando carreras de por lo menos dos años de duración –20% y 10 %, respectivamente–.

La docencia es una actividad laboral exclusiva para la mayoría de los docentes de los países analizados. Sin embargo, en Uruguay un 17 % de los docentes desempeña otras actividades remuneradas, mientras que esta proporción baja al 13% en Perú y al 14% en Argentina. No obstante, en Uruguay es donde se manifiesta la proporción más baja de docentes (3%) que tiene proyectado dedicarse a otra ocupación distinta de la docencia. Este porcentaje asciende al doble en Argentina (6%) y llega al 8% en Perú. También es en Uruguay donde se manifiesta una voluntad mayoritaria de «seguir en su puesto actual»; 53% contra el 44% en Argentina y sólo el 20% en Perú. En este último país, un tercio de los docentes aspira a realizar «otra actividad educativa» –se supone que no docente–, mientras que la proporción que aspira a lo mismo en Uruguay es del 16%. Por último, las expectativas en cuanto a la ocupación de cargos de dirección y supervisión son más realistas –es decir, más próximas de las posibilidades objetivas que ofrece el sistema educativo– en el caso de Uruguay que en los otros dos países. Mientras que el 13% de los docentes uruguayos aspira a este tipo de cargos, la proporción llega a un cuarto en Perú y a un quinto en Argentina.

En relación a la predisposición a aceptar mecanismos que «premién a los mejores», los docentes uruguayos son menos receptivos a esta iniciativa que sus colegas argentinos: la rechaza el 46% de los uruguayos y el 40% de los argentinos.

En cuanto a la percepción del rol del docente, si bien existe una hegemonía de la representación del «maestro facilitador del aprendizaje» en los tres países considerados, la imagen del «maestro como transmisor de cultura y conocimiento» es menos débil en Uruguay (18%) que en Perú (10%) y en Argentina (13%).

Respecto al grado de confianza que los docentes asignan a determinadas instituciones del campo educativo se observa una diferencia significativa. Es en Uruguay donde las instancias institucionales de formulación y ejecución de políticas educativas, es decir la ANEP y el Ministerio de Educación, gozan del más alto reconocimiento de los docentes: 65% y 60%, respectivamente. Estos porcentajes llegan a niveles críticos en el caso de Argentina y Perú; existe un 28% de confianza en los Ministerios de Educación de la Nación y las provincias en el primero de los países mientras que en Perú asciende al 50%.

En cuanto a los síntomas de ciertas actitudes potencialmente discriminatorias, los docentes uruguayos se asemejan más, en términos generales, a los argentinos y se diferencian más respecto de los peruanos. Los porcentajes de discriminación por razones de género –homosexualidad– y enfermedad –SIDA– son similares a los de Argentina, mientras que en Perú alcanzan proporciones significativamente más altas. Por último, entre los docentes uruguayos es prácticamente inexistente la discriminación por origen étnico –extranjeros–, mientras que en Argentina adquiere ribetes de mayor proporción: 9% contra los bolivianos, 5% contra los chilenos, 4% contra los paraguayos y asiáticos, etc. También es significativamente más baja la discriminación por razones sociales –33% contra «gente del cantegril– que en Argentina –la mitad de los docentes manifiesta discriminación contra los «villeros»–.

La mayoría de los docentes de los tres países analizados tiende a valorar más la igualdad que la libertad, pero esta preferencia es más marcada en Uruguay, donde la mitad elige la igualdad como valor predominante. A su vez, los docentes uruguayos son los que manifiestan poseer una identidad nacional más fuerte. En efecto, es en este país donde ésta aparece con mayor frecuencia. Uruguay ostenta un 94% mientras que Perú un 91,5% y Argentina un 80% .

En términos generales, las diferencias en torno de valores son más marcadas cuando se trata de aspectos que tienen que ver con sociedad y cultura en general, que cuando se trata de actitudes vinculadas con aspectos constitutivos de su oficio, en que la homogeneidad de perspectivas es mayor. Este fenómeno se podría explicar por la eficacia propia que tienen los paradigmas pedagógicos e ideologías profesionales que han presidido la construcción social del oficio en las diferentes etapas de su desarrollo en la mayoría de los países de América Latina. El positivismo constituyó una plataforma ideológico-cultural común en el momento fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos –desde mediados del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX–. A su vez, durante el último cuarto de siglo, circularon por América Latina ciertas teorías pedagógicas (no direccionismo, espontaneísmo pedagógico, etc.) que ejercieron una influencia cierta sobre la subjetividad y el lenguaje de varias generaciones de docentes. Pero se trata más de una conjetura que de una hipótesis basada en evidencias empíricas sólidas y suficientes.

