

**LOS DOCENTES
URUGUAYOS
Y LOS DESAFÍOS
DE LA
PROFESIONALIZACIÓN**
Informe de difusión pública de resultados

ANEP - UNESCO/IIPE

Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización

© ANEP – Administración Nacional de Educación Pública
© IIPE – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Queda autorizada la reproducción total o parcial del contenido de la presente obra, a condición de mencionar la fuente.

Administración Nacional de Educación Pública
Río Negro 1269, 1100 Montevideo

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Agüero 2071, 1425 Buenos Aires

Realización
Diseño Gráfico – CODICEN

Impresión
Imprenta Rosgal S.A.

Depósito Legal
N° 322754/03
Amparado por Dto. 218/996

Director Nacional de Educación Pública

Lic. Javier Bonilla

Sub-Director Nacional de Educación Pública

Dr. Roberto Mario Scarsi

Consejeros

Insp. Sirio Badi Nadruz

Lic. Daniel Corbo

Prof. Carmen Tornarí

Gerente General de Planeamiento y Gestión Educativa

Dra. Denise Vaillant

Gerente de Investigación y Evaluación

Mag. Beatriz Piccaroni

Coordinadora General del Proyecto MECAEP

Sra. Inés Lacalle

Coordinadores Generales de la Investigación

Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco

Denise Vaillant – ANEP/CODICEN

Coordinadores Técnicos

María Ester Mancebo

Emilio Tenti

Equipo Técnico

Fernando Filgueira

Néstor López

Juan Pablo Luna

Pedro Ravela

Alejandro Retamoso

Cecilia Rossel

ÍNDICE

PRÓLOGOS	9
I. PRESENTACIÓN	19
II. METODOLOGÍA	21
III. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS DOCENTES URUGUAYOS	
A. Introducción	23
B. Perfil sociodemográfico	24
C. El docente uruguayo y su posición en la estratificación social	27
D. El corte público-privado	30
E. Evolución de la extracción social del docente por cohortes	35
IV. LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTES	
A. Las trayectorias educativas de los docentes uruguayos	39
B. Las condiciones de trabajo y la satisfacción profesional	44
1. Las actuales condiciones de trabajo	44
2. La satisfacción con el trabajo docente y las aspiraciones de futuro	46
3. La actitud ante el cambio en las condiciones laborales	50
4. El salario	51
C. Las dificultades de la labor docente	52
D. La complementariedad entre la autonomía docente y el apoyo técnico	54
E. La formación como factor de profesionalización docente	56
F. Las posiciones respecto a la evaluación de los docentes	62
V. LAS VISIONES SOBRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA	
A. Los fines de la educación	65
B. El papel de los docentes en el proceso educativo	65
C. El papel de las nuevas tecnologías en el proceso educativo	68
D. Los temas de posible tratamiento en el centro educativo	70
E. La autonomía de los centros educativos	71
F. Las visiones sobre la Reforma Educativa uruguaya	73
G. Confianza en instituciones que actúan en el campo de las políticas educativas	75
VI. ACTITUDES Y VALORES	
A. Las actitudes ante algunas prácticas sociales e individuales de nuestra época	77
B. Las actitudes frente a las nuevas generaciones	80
C. La confianza y la discriminación hacia diversos actores	81

D. La tensión entre libertad y igualdad	83
E. Las visiones sobre la delincuencia	85
F. El orgullo de ser uruguayo	86
VII. CONSUMOS CULTURALES	
A. Los consumos culturales que hacen a la profesión	89
B. Los docentes y la cultura en general	91
C. Lenguajes globales: familiaridad con las tecnologías de la información e inglés	94
D. Participación en la sociedad civil	97
VIII. REFLEXIONES FINALES	
A. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos	99
B. Formación y trabajo docentes	100
C. Visiones sobre educación y política educativa	102
D. Actitudes y valores	102
E. Consumos culturales	103
F. Una mirada comparada	103
BIBLIOGRAFÍA	107
ANEXO I: Ficha Técnica	109
ANEXO II: Descripción metodológica	111
ANEXO III: Cuestionario utilizado	115

ÍNDICE DE CUADROS

- Ü Cuadro 1: Centros, docentes, alumnos y grupos en los diferentes estratos del sistema educativo, año 2001.
- Ü Cuadro 2: Distribución de casos en la muestra y márgenes de error.
- Ü Cuadro 3: Universos, casos en la muestra y márgenes de error para distintos grupos.
- Ü Cuadro 4: Docentes por sexo y subsistema.
- Ü Cuadro 5: Estructura de la ocupación docente por género y para tramos de edad.
- Ü Cuadro 6: Estructura familiar de los docentes por cohortes de edad, en porcentajes.
- Ü Cuadro 7: Salario mensual por 20 horas semanales.
- Ü Cuadro 8: Maestros en hogares sin pobreza y/o necesidades básicas insatisfechas por cohorte, en porcentajes, 1997.
- Ü Cuadro 9: Distribución docente a partir de los ingresos de sus hogares por quintiles de ingresos de la población educada y antigüedad docente para el sistema público y privado.
- Ü Cuadro 10: Trayectoria educativa de los docentes, según tipo de establecimiento en el que trabajan.
- Ü Cuadro 11: Tenencia de título, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 12: Tenencia de título, según área geográfica y nivel socio-económico.
- Ü Cuadro 13: Tenencia de título, según subsistema educativo y tipo de establecimiento en el que trabaja.
- Ü Cuadro 14: Demora en conseguir trabajo, según subsistema educativo en el que trabaja y edad.
- Ü Cuadro 15: Percepción del nivel socio-económico de los alumnos del establecimiento en el que comenzó a trabajar como docente, según área geográfica, tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 16: Persona que mejor lo aconsejó en el inicio de su trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja y área geográfica.
- Ü Cuadro 17: Cantidad de horas semanales que trabaja en docencia directa e indirecta, según subsistema y tipo de dedicación a la docencia.
- Ü Cuadro 18: Cantidad de establecimientos educativos en los que trabaja, según antigüedad como docente y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 19: Nivel de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 20: Satisfacción con el trabajo comparado con el momento en que inició la carrera docente, según subsistema educativo en el que trabaja, sexo y autopercepción de clase social.
- Ü Cuadro 21: Aspiraciones profesionales de los docentes, según subsistema y tipo de establecimiento educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 22: Aspiraciones profesionales de los docentes, según subsistema y área geográfica.
- Ü Cuadro 23: Grado de acuerdo con distintas líneas de transformación del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentajes de acuerdo).
- Ü Cuadro 24: Sueldo que considera apropiado para distintas profesiones, según nivel socioeconómico, área geográfica y tipo de establecimiento educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 25: Actividades que realizaría si le dieran diez horas más de trabajo rentadas, según subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de menciones).

- Ü Cuadro 26: Predisposición a tener más autonomía en distintos aspectos del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentaje de personas que quisiera tener más autonomía).
- Ü Cuadro 27: Índice de predisposición a la autonomía, según área geográfica, nivel socio económico, evaluación de la situación económica propia respecto a la de sus padres cuando era niño y tenencia de título.
- Ü Cuadro 28: Predisposición a recibir apoyo técnico en distintos aspectos del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentaje de personas que quisiera tener más apoyo técnico).
- Ü Cuadro 29: Opinión sobre cuáles son las instituciones más adecuadas para llevar a cabo la formación docente de grado, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 30: Instancias de capacitación, según área geográfica, tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 31: Evaluación del conjunto de las experiencias de capacitación en las que participó, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo entre quienes participaron en instancias de capacitación).
- Ü Cuadro 32: Medio por el cual considera que puede aprender lo que necesita, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de tres menciones).
- Ü Cuadro 33: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional, según área geográfica y edad. (Promedios).
- Ü Cuadro 34: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional, según subsistema educativo en el que trabaja. (Promedios).
- Ü Cuadro 35: Opinión sobre cuál es el aspecto más importante en un buen programa de perfeccionamiento, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de tres menciones).
- Ü Cuadro 36: Opinión sobre cuáles son los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 37: Opinión sobre si los mecanismos actuales de evaluación de los docentes (visitas de dirección e inspección) son adecuados, según área geográfica y subsistema educativo.
- Ü Cuadro 38: Opinión sobre quiénes deberían participar en la evaluación de los docentes, según sexo, área geográfica y subsistema educativo.
- Ü Cuadro 39: Opinión sobre si habría que encontrar mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más, según sexo, nivel socioeconómico y autopercepción de clase.
- Ü Cuadro 40: Opinión sobre cuáles deberían ser los criterios utilizados para determinar categorías salariales de los docentes, según autopercepción de clase social y subsistema educativo en el que trabaja. (Promedios).
- Ü Cuadro 41: Opinión sobre cuáles son los fines más importantes de la educación, según subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de dos menciones).
- Ü Cuadro 42: Opinión sobre cuáles son los factores que más inciden en el aprendizaje, según subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de dos menciones).
- Ü Cuadro 43: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según sexo, área geográfica y autopercepción de clase social.
- Ü Cuadro 44: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja.

- Ü Cuadro 45: Posición respecto a distintas afirmaciones sobre el efecto de nuevas tecnologías de la información en el trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 46: Índice de actitud positiva hacia las nuevas tecnologías, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 47: Tenencia de computadora, Internet y casilla de correo electrónico, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 48: Porcentaje de los docentes que manifiesta acuerdo con que se traten distintos temas en las instituciones escolares.
- Ü Cuadro 49: Porcentaje de los docentes que manifiesta estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” respecto a distintos enunciado sobre la actividad docente.
- Ü Cuadro 50: Opinión sobre la autonomía de las instituciones escolares, según sexo, edad, y área geográfica.
- Ü Cuadro 51: Opinión sobre la autonomía de las instituciones escolares, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 52: Confianza en instituciones relacionadas a la educación, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 53: Confianza en instituciones relacionadas a la educación, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Cuadro 54: Actitudes hacia la libertad y la igualdad.
- Ü Cuadro 55: Actitudes hacia la libertad y la igualdad, según evaluación de su situación económica actual comparada a la de sus padres cuando era niño.
- Ü Cuadro 56: Actitudes hacia la delincuencia (Suma de menciones).
- Ü 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.
- Ü Cuadro 58: Porcentaje de docentes que utilizan al menos 15 días computadora sobre el total de docentes que tienen computadora, por antigüedad en la profesión, según forma de uso.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Ü Gráfico 1: Contribución económica de la mujer docente al ingreso del hogar para cohortes de edad (en media de contribución).
- Ü Gráfico 2: Distribución docente a partir del ingreso de hogares por quintiles de ingresos de los hogares urbanos, año 2000.
- Ü Gráfico 3: Distribución docente a partir del ingreso de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares urbanos en donde jefe o cónyuge alcanzaron secundaria completa o más, año 2000.
- Ü Gráfico 4: Distribución de los maestros a partir del ingreso de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares en la población educada, por sistema público y privado.
- Ü Gráfico 5: Distribución de los docentes de secundaria a partir de los ingresos de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares con jefe y/o cónyuge en la población educada, por sistema público y privado.
- Ü Gráfico 6: Nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar del docente –cuando el docente no se define como jefe de hogar– por sistema público y privado, en porcentajes.
- Ü Gráfico 7: Subsistema en el que trabajan los docentes por trayectoria educativa de los docentes en primaria y secundaria, en porcentajes de dónde trabajan.
- Ü Gráfico 8: Tipo de centro al que asisten los hijos de los docentes por tipo de centro en que enseñan los docentes.

- Ü Gráfico 9: Docentes que se educaron en sistema público y privado por quintiles de ingreso específicos.
- Ü Gráfico 10: Educación alcanzada por los padres de maestros por cohortes de antigüedad docente, en porcentajes de docentes para cada cohorte.
- Ü Gráfico 11: Educación alcanzada por los padres de profesores de secundaria y técnica por cohortes de antigüedad docente, en porcentajes de docentes para cada cohorte.
- Ü Gráfico 12: Comparación de la educación de los padres de los maestros y de la población general por tramo de edad (en diferencias porcentuales).
- Ü Gráfico 13: Comparación de la educación de los padres de los maestros y de la población general por tramo de edad, en diferencias porcentuales.
- Ü Gráfico 14: Porcentaje de docentes según el nivel en el que iniciaron su carrera.
- Ü Gráfico 15: Maestros y profesores que comenzaron su carrera según grado (en %).
- Ü Gráfico 16: Maestros que comenzaron su carrera docente en educación inicial según antigüedad (en %).
- Ü Gráfico 17: Tipo de dedicación a la docencia, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Gráfico 18: Nivel de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo. (Promedios).
- Ü Gráfico 19: Satisfacción con el trabajo comparado con el momento en que inició la carrera docente, según autopercepción de clase social.
- Ü Gráfico 20: Opinión sobre en qué medida distintos aspectos del trabajo cotidiano representan una dificultad.
- Ü Gráfico 21: Predisposición a tener más autonomía y más apoyo técnico en distintos aspectos del trabajo docente.
- Ü Gráfico 22: Cantidad de instancias de capacitación en las que ha participado, según subsistema educativo en el que trabaja (sólo entre quienes participaron en instancias de capacitación).
- Ü Gráfico 23: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional. (Promedios).
- Ü Gráfico 24: Opinión sobre cuáles son los factores que más inciden en el aprendizaje. (Suma de dos menciones).
- Ü Gráfico 25: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según subsistema educativo en el que trabaja.
- Ü Gráfico 26: Grado de acuerdo con distintos aspectos del proceso de Reforma Educativa.
- Ü Gráfico 27: Percepción de cuál fue el impacto de la reforma educativa en distintos aspectos.
- Ü Gráfico 28: Actitud ante diferentes prácticas.
- Ü Gráfico 29: Actitudes ante diferentes prácticas, según sexo del entrevistado.
- Ü Gráfico 30: Actitudes ante diferentes prácticas, según edad del entrevistado.
- Ü Gráfico 31: Opinión sobre el debilitamiento de distintos valores entre los jóvenes.
- Ü Gráfico 32: Confianza en diversos actores sociales. (Porcentaje que expresa mucha y bastante confianza).
- Ü Gráfico 33: Grado de discriminación respecto a distintos grupos.
- Ü Gráfico 34: Orgullo de ser uruguayo.
- Ü Gráfico 35: Razones que explican el orgullo de ser uruguayo.
- Ü Gráfico 36: Porcentaje de docentes que concurren habitualmente u ocasionalmente a seminarios de actualización.
- Ü Gráfico 37: Porcentaje de docentes que leen habitualmente u ocasionalmente a seminarios de actualización.
- Ü Gráfico 38: Porcentaje de docentes según frecuencia con que leen materiales de estudio o formación.

- Ü Gráfico 39: Porcentaje de docentes según frecuencia que concurre a biblioteca.
- Ü Gráfico 40: Porcentaje de docentes según preferencia de programas televisivos.
- Ü Gráfico 41: Porcentaje de docentes según frecuencia de lectura de diarios.
- Ü Gráfico 42: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a actividades culturales.
- Ü Gráfico 43: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a actividades culturales según quintiles de ingreso per cápita de sus hogares.
- Ü Gráfico 44: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a cines y teatros por subsistema y forma de administración.
- Ü Gráfico 45: Porcentaje de docentes que nunca compra libros según quintiles de ingreso.
- Ü Gráfico 46: Porcentaje de docentes según exposición y uso de inglés.
- Ü Gráfico 47: Acceso y uso de tecnologías.
- Ü Gráfico 48: Porcentaje de docentes que utilizan al menos cada 15 días computadora, según forma de uso y quintiles de ingreso per cápita del hogar.
- Ü Gráfico 49: Participación de los docentes en distintas organizaciones. (Porcentaje que participa habitualmente, ocasionalmente o ha participado alguna vez en el pasado).

PRÓLOGO

La década de los años '90 ha sido un período de profundas transformaciones educativas en la mayor parte de los países de América Latina. El balance de los resultados de este proceso muestra avances importantes en términos de aumento de la cobertura, modificaciones en los estilos de gestión y administración, renovación de los contenidos curriculares e incorporación de nuevas tecnologías. Los resultados son menos satisfactorios, en cambio, cuando se observan los logros de aprendizaje de los alumnos. Si bien es cierto que los logros de aprendizaje son la consecuencia de factores muy diversos y complejos, es plausible sostener que una de las explicaciones del bajo impacto de las reformas en los procesos de enseñanza-aprendizaje radica en el "factor docente", entendido como el conjunto de variables que definen su desempeño: condiciones y modelos de organización del trabajo, formación, carrera, actitudes, representaciones y valores.

No es casual, por ello, que en los últimos años se perciba una fuerte revalorización del papel y la importancia de los docentes en las estrategias de reforma educativa. La principal lección aprendida en estos años se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales que superen los enfoques unidimensionales adoptados tradicionalmente para enfrentar los desafíos que plantea la cuestión docente. Estas políticas integrales abarcan, al menos, tres grandes dimensiones: (i) acciones destinadas a mejorar el perfil de los aspirantes al ejercicio de la profesión docente, (ii) la formación inicial y en servicio y (iii) la carrera docente. El diseño de estas políticas exige conocer con mucha más precisión que en el pasado no sólo las condiciones materiales de trabajo y las características de la formación, sino la articulación de esas variables con las actitudes frente a los cambios educativos y con sus representaciones acerca de las diversas dimensiones del comportamiento ciudadano.

En este contexto, el IIPE-UNESCO-Buenos Aires se ha asociado con las autoridades educativas nacionales de varios países de la región para llevar a cabo una serie de estudios sobre el personal docente, que contribuyan a comprender con más pertinencia su situación y las diversas lógicas de su comportamiento. El componente básico de estos estudios es una encuesta administrada a una muestra representativa de docentes, que indaga sobre todas las cuestiones vinculadas a una política integral. El estudio sobre los docentes uruguayos constituye un capítulo muy importante de este esfuerzo de investigación. Uruguay es un país que expandió tempranamente su escolaridad, que tiene un magisterio con importantes tradiciones pedagógicas y que debe enfrentar, desde esas tradiciones, los desafíos de los nuevos tiempos. En esta publicación también se incluye un primer balance del estudio comparativo, que permite apreciar las diferencias y las semejanzas del Uruguay con respecto a otros dos países con situaciones diferentes: Argentina y Perú.

Esperamos y confiamos que las informaciones y los análisis contenidos en este trabajo contribuyan al debate de los problemas educativos del Uruguay y al diseño de las estrategias políticas más pertinentes destinadas al personal docente.

Juan Carlos Tedesco
Director
IIPE-UNESCO-Buenos Aires

Javier Bonilla Saus
Director Nacional de Educación
Presidente del Consejo Directivo Central
de la Administración Nacional de Educación Pública
Uruguay

CONOCER A LOS DOCENTES: UN CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN

El presente estudio forma parte de un importante programa de investigación comparada que el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) está llevando adelante en varios países de América Latina desde el año 2000, sobre la profesionalización de los docentes latinoamericanos.

En Uruguay, esta investigación se realizó durante los años 2001 y 2002 mediante un convenio internacional de investigación entre el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El estudio tuvo como principal objetivo la caracterización del perfil de los maestros (de educación inicial y primaria) y los profesores (de enseñanza media y formación docente) del Uruguay desde el punto de vista del origen social de su reclutamiento, desde la perspectiva de sus consumos culturales y desde el análisis de su trayectoria profesional en la docencia. La investigación abordó, igualmente, el estudio de las percepciones de los entrevistados sobre el trabajo docente en general, así como sus opiniones sobre algunas de las políticas específicas que se han desarrollado en el país en la última década. En el trabajo se recogen también opiniones sobre los intereses y actividades culturales de los docentes y se examina cuál es, para ellos, el grado de "admisibilidad" ética y cultural de distintas conductas individuales y sociales, los tipos de valores que consideran más caros y sus impresiones sobre los jóvenes en la sociedad uruguaya actual.

1. En nuestro país, los resultados del estudio confirman, como se documenta en el capítulo IV de este trabajo, la existencia de un conjunto de condiciones favorables para el desarrollo de la carrera docente. Maestros y profesores declaran altos niveles de satisfacción con el trabajo, un fuerte deseo de permanecer en la actividad docente y una clara aspiración de progresar y ascender profesionalmente sin necesariamente abandonar el aula.

Desde el punto de vista de la percepción subjetiva de los docentes uruguayos, el estudio muestra que éstos encuentran la mayor fuente de satisfacción personal y profesional en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo directo con los alumnos. Por otra parte, esta percepción fuertemente apegada a la vivencia positiva de la docencia directa y del contacto inmediato con el alumno se reconfirma en otros resultados del estudio. En primer lugar, la mayoría de los encuestados declararon estar actualmente más satisfechos con su trabajo de lo que estaban al inicio de su carrera. En segundo lugar, y en concordancia con este sentimiento de satisfacción profesional que parece ir creciendo a lo largo del desarrollo de la carrera docente, se revela que "la actitud de fuga" del sistema educativo en el cuerpo docente nacional, es mínima. Sólo una pequeñísima minoría expresó claramente su deseo de dedicarse a otra ocupación.

En grandes líneas, pues, los datos indican la inexistencia de señales claras de la presencia de lo que se ha dado en llamar “malestar docente”, constatación relativamente corriente en los sistemas educativos de muchos países occidentales. Recordemos que José Esteve (1994)¹, tuvo en cuenta numerosas investigaciones realizadas entre los años 1980 y 1990, relativas a las dificultades de la tarea docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, que se observaron tanto en Europa como en Estados Unidos y Canadá. Según este autor, las causas del malestar estarían fundadas en “...los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”.

Los docentes uruguayos no están, sin embargo, satisfechos con sus remuneraciones. Estas son efectivamente bajas en términos comparativos internacionales y, además, se constata la existencia de una brecha significativa entre los salarios y remuneraciones de la población uruguaya con niveles de educación comparables (educación terciaria o universitaria) y las de los profesores y maestros del Uruguay.

Asimismo, como lo muestra el capítulo III, el proceso de reclutamiento de los futuros docentes evidencia un proceso de selección (o de auto-selección) de los candidatos a ejercer la docencia que se alimenta cada vez menos de los sectores sociales medios altos y altos de la población y cada vez más de los sectores medios y medios bajos. Varios autores abonan la tesis de la proletarianización docente para referirse al proceso semejante al de otros trabajadores cuando se deterioran las condiciones de empleo y trabajo y, en particular, el salario². Ese proceso refleja la baja valorización que el docente tiene de sí mismo, así como la sociedad tiene de la docencia, como una labor feminizada, rutinaria, intra-áulica, que no requiere mayor calificación.

Si pensamos en términos de políticas a partir de los resultados de este estudio, deberíamos tomar medidas para optimizar las actuales condiciones favorables que los docentes advierten en su actividad docente. Ello debe ir acompañado de propuestas que promuevan una carrera docente con nuevas formas de ascenso y mayores incentivos de tal manera que los mejores maestros y profesores permanezcan en lugares estratégicos del sistema educativo.

En ese sentido, tomando en consideración todos los elementos arriba mencionados, parecería necesario establecer una política estable y de largo plazo de mejoría del salario real docente (así como medidas que aporten otros beneficios culturales y sociales asociados a la profesión docente) que torne más atractiva la opción profesional hacia la docencia para los sectores culturalmente mejor dotados y fomente la permanencia futura en el sistema educativo de dichos sectores. En el mismo sentido, las actuales políticas de capacitación en servicio, estabilidad laboral, actualización curricular y tecnológica, mejoramiento de las condiciones de trabajo, etc. -políticas que apuntan todas ellas a valorizar la función docente- deben continuar a los efectos de aumentar la capacidad de atracción de la profesión sobre los jóvenes.

2. Como se observa en los capítulos IV y V, la investigación muestra que los docentes uruguayos dan menor importancia a las dimensiones profesionales para definir su satisfacción con el trabajo que a otras dimensiones, relacionadas con éstas pero que no hacen a aspectos estrictamente profesionales. Ello es consistente, en primer lugar, con el fuerte énfasis que los docentes colocan en los aspectos afectivos de su

¹ Esteve, J. (1994): *El malestar docente*. Ed. Paidós, Barcelona, España.

² Ver entre otros, Martínez-Bonafé, J. (1998): “La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica”, en AAVV, *Volver a pensar la educación*. Ed. Morata, España.

actividad y en otras dimensiones relativas a las relaciones interpersonales que la profesión les permite. Concomitantemente, el énfasis es bastante menor en lo que hace a la importancia otorgada por los docentes uruguayos a las actividades directamente relacionadas con la transmisión de conocimientos.

De hecho, el estudio señala con bastante claridad que, cuando se solicita a profesores y maestros que identifiquen los fines más importantes de la educación, tan sólo el 25% de ellos selecciona "Enseñar conocimientos actualizados y relevantes". Se agrega a esto que un porcentaje muy significativo de docentes resalta la importancia de la afectividad en el desempeño de su profesión y que una amplia mayoría de ellos define como función más importante de la educación "desarrollar la creatividad y el espíritu crítico" de los alumnos.

Si bien esta tendencia develada por el estudio es portadora de elementos claramente positivos, resulta evidente que en ella hay una visión pedagógica, por lo menos implícita (porque el estudio no permite ahondar en la argumentación racional de esta actitud), que parece relativizar la importancia del conocimiento y su transmisión en detrimento del desarrollo de aspectos actitudinales que, por importantes que sean, sólo tienen sentido a partir de la existencia de un proceso de transmisión de conocimientos eficaz y razonablemente completo.

En términos de enfoques pedagógicos y de políticas educativas concretas, puede entonces desprenderse del estudio que se hace necesario recuperar y fortalecer la función específica de la transmisión de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta entonces fundamental ensayar medidas concretas y focalizadas que vuelvan a centrar la actividad docente en lo que esencialmente debe ser: transmisión de conocimientos. A partir de un enfoque cuyo objetivo central sea el logro de ciertos niveles de suficiencia en esa materia, se podrá partir en búsqueda de elementos como la "creatividad y el espíritu crítico" en el proceso de formación de los educandos.

3. En lo que hace al proceso de formación de los docentes uruguayos, una tercera constatación que puede extraerse del capítulo III del estudio es que buena parte de los docentes uruguayos recibió su formación en la enseñanza pública. Más de las dos terceras partes de los encuestados cursaron su educación primaria y media en establecimientos del Estado, frente a una minoría que realizó toda su trayectoria educativa en establecimientos privados.

La situación que se constata en referencia a la titulación docente en la investigación no aporta grandes novedades en relación a los datos generales ya conocidos. Los guarismos obtenidos (capítulo IV) muestran que el sistema uruguayo de formación docente titula (y con relativa solvencia) a la totalidad de los maestros de Enseñanza Primaria pero no sucede lo mismo con los profesores de Enseñanza Media. El tema es antiguo en el sistema educativo uruguayo y tiene que ver, entre otras razones, con la existencia de dificultades institucionales en la formación de profesores. También con el hecho que la matrícula de Enseñanza Media lleva bastante más de una década creciendo con sistematicidad, en tanto que la matrícula de Primaria (excepción hecha la de Educación Inicial) hace tiempo que, habiendo llegado a la universalización, se incrementa muy lentamente como función dependiente de un crecimiento demográfico de muy escaso dinamismo.

Una muestra de la riqueza que ofrece este estudio es el hecho de que diversos procesamientos posteriores, han permitido constatar que los profesores titulados

declaran tener menores dificultades para enfrentar diversos problemas para impartir enseñanza en centros educativos situados en zonas de contextos socioculturales desfavorables que los docentes no titulados, quienes dicen poder resolver problemas de disciplina en general con mayor solvencia e idoneidad. Además, lo que resulta consistente con el aspecto anterior, los profesores titulados tienden a presentar una visión menos negativa sobre las conductas y los valores de sus estudiantes que los profesores no titulados.

El estudio deja, en ese sentido, insumos importantes para la definición de las políticas relativas a la profesionalización de los docentes. Parece evidente que es necesario continuar los esfuerzos ya realizados para titular, con la formación inicial adecuada, a los docentes del ciclo medio mediante propuestas serias y eficientes como la de los Centros Regionales de Profesores (CERP). En lo que hace a los docentes en actividad que a la fecha no están titulados, esta Administración pondrá próximamente en marcha un Plan transitorio de titulación para docentes de enseñanza media y continuará reforzando técnica y presupuestalmente la formación inicial en los Centros Regionales de Profesores (CERP), en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y en los Institutos de Formación Docente (IFD). A partir del año 2004, la ANEP implementará, un nuevo Plan de formación de Maestros, destinado a actualizar la formación inicial que debe ser urgentemente “aggiornada” ante las nuevas demandas que la educación recibe como resultado de los cambios sociales que se constatan en la sociedad uruguaya.

4.- Una cuarta conclusión significativa del estudio tiene que ver con la visión de los docentes uruguayos sobre la importancia y peso relativo que tienen los diferentes factores que inciden en la calidad de los aprendizajes. La investigación señala que existe una clara convicción, por parte de los docentes de todos los niveles del sistema educativo uruguayo, que el factor más importante que incide en el aprendizaje de los alumnos es el acompañamiento y apoyo familiar que éstos reciben (capítulo V). Si bien un 65% de los docentes responde que la calidad del trabajo docente es también un factor clave en la calidad de los aprendizajes, el 80% de los entrevistados menciona al acompañamiento y apoyo familiar como un factor fundamental. El dato resulta altamente significativo porque, tanto en la organización institucional del sistema educativo nacional como en su extensa tradición histórica, el papel que se le ha adjudicado a los padres y a la familia ha sido relativamente secundario si lo comparamos con otros ejemplos de sistemas educativos contemporáneos.

Por otra parte, y sin ánimo de minimizar las carencias materiales del sistema educativo nacional, es importante anotar que los aspectos de calidad de la infraestructura y de funcionamiento de los centros educativos no son, a juicio de los docentes uruguayos, un factor determinante de calidad de los aprendizajes. El efecto adjudicado al entorno material del proceso de enseñanza-aprendizaje es, de acuerdo a los docentes y en consonancia con la literatura especializada, mucho menor que el otorgado al contexto familiar y social en el que se desenvuelve el alumno y el adjudicado a la calidad del trabajo docente.

Si bien diversos estudios contemporáneos demuestran que, en efecto, la percepción de los docentes uruguayos no está alejada de la realidad (y que, en particular, el contexto social y el capital cultural familiar del que proviene el alumno constituyen elementos altamente significativos en los resultados educativos obtenidos), debe procurarse el fortalecimiento de una perspectiva educativa en la cual el docente perciba que su trabajo y su función específicos pueden pesar fuertemente en la calidad de la educación que obtiene el alumno.

Ello no debe ser entendido como un simple impulso voluntarista. Diversas investigaciones muestran que la calidad del trabajo de los docentes y, además, la calidad del "clima de centro" resultan ser altamente significativos para la obtención de buenos resultados en los aprendizajes. En este sentido, Hopkins³ afirma que "es muy difícil cambiar la educación sin cambiar también el clima del centro, la organización, la cooperación de los profesores y el apoyo del director ...".

El tema adquiere toda su importancia si recordamos que en más de un enfoque en boga en las ciencias de la educación parece haberse instalado una suerte de "determinismo socio-cultural". Estos enfoques, basándose en la existencia de fuertes correlaciones entre bajos niveles socio-culturales de los alumnos y resultados educativos deficitarios (y, simultáneamente, en similares correlaciones de sentido inverso) terminan prácticamente cuestionando la función misma de la educación, negándole a toda la labor pedagógica que el sistema educativo realiza a lo largo de la vida de un niño y un joven la capacidad de modificar y transformar su situación social y cultural de origen. De admitirse a rajatabla estos planteos, el resultado no es otro que el desconocimiento del papel de integración y promoción social de la educación, la relativización del impacto de toda pedagogía y, en última instancia, la negación del papel histórico que en el Uruguay ha cumplido la escuela pública a lo largo de más de un siglo.

Si algo señala y significa la historia de la escuela pública en Uruguay, es, precisamente, la capacidad de la labor formadora de los docentes y del sistema educativo para integrar en una sociedad (a la vez sensatamente homogénea y medianamente diferenciada) a grupos sociales dispares, su habilidad para elevar con relativa equidad el nivel cultural de la población y su demostrada pericia en la difusión de los elementos culturales básicos comunes para la construcción de una ciudadanía política y social compartida por todos los habitantes del país.

Es entonces en esa perspectiva, y a la luz de esta investigación, que resulta necesario tomar las medidas adecuadas para que los docentes uruguayos perciban que su intervención pedagógica es capaz de marcar una real diferencia más allá de las familias y de sus contextos socioculturales, más allá de las condiciones de la infraestructura de los centros educativos, más allá de las eventuales limitaciones de recursos y materiales didácticos de dichos centros.

5. Por otra parte, en lo relativo al análisis de algunos aspectos del desempeño de los docentes y su actividad profesional, el estudio indica (capítulo IV) que los docentes con menos experiencia inician sus carreras en las escuelas más difíciles y de niveles socio-educativos más bajos. Esto no resulta sorprendente y no será una novedad para nadie si se concluye que esta cuestión deriva directamente de una carrera docente organizada más bien en términos burocráticos, que premia esencialmente la permanencia temporal en el sistema antes que los desempeños efectivos de los docentes.

Simultáneamente, evidencia adicional demuestra (y especialmente en Enseñanza Primaria), que el cuerpo docente en su conjunto se ha acostumbrado a una muy alta rotación dentro del sistema. Es evidente que esta alta movilidad de los docentes uruguayos conspira contra la consolidación de centros educativos con autoridades y personal docente estables, portadores de continuidades institucionales propias y de culturas barriales, zonales y regionales que sería de gran interés poder consolidar.

³ Ver Hopkins, D. (1989): *Evaluation for school improvement*. Milton Keynes Open University, United Kingdom.

El problema adquiere ribetes muy específicos en lo que hace a Enseñanza Secundaria, donde la relativa escasez de profesores titulados, la existencia de varios “mega-liceos”, hace que, particularmente en Montevideo, el proceso de elección de horas docentes muy rara vez permita la constitución de cuerpos docentes que permanezcan un tiempo significativo en el centro educativo.

En consecuencia, el estudio indica que debemos redoblar esfuerzos para introducir elementos de racionalización de la estructura actual de la carrera de los docentes uruguayos. En primer lugar, es necesario impulsar una política de concursos que fomente el acceso a la efectividad de los docentes titulados. En segundo lugar corresponde imaginar y poner en práctica medidas tendientes a retener a los mejores docentes en el sistema público. Y se trata de retenerlos manteniéndolos actualizados y capacitados de la mejor manera posible.

El sistema privado (que no tiene muchas más ventajas evidentes que el régimen de enseñanza pública para el docente) ofrece, sin embargo, algunas características ventajosas en lo que hace a un clima y una estabilidad del centro educativo que los establecimientos públicos sólo poseen en algunos casos. En tercer lugar es necesario insistir en las medidas ya tomadas (como en el Plan 96 de Ciclo Básico de Enseñanza Media), y tomar nuevas iniciativas (como la ampliación del horario del nuevo Bachillerato que se inicia con carácter piloto en el 2003), que apunten a disminuir la rotación de docentes generando “paquetes de horas” que permitan largos períodos de presencia del docente en el centro educativo. Es necesario trabajar fuertemente (incluso introduciendo cuidadosas modificaciones reglamentarias) para disminuir la movilidad y rotación (y ello alude a la movilidad diaria, por período, anual, etc.) de los docentes entre distintos centros educativos de manera de “arraigar” en lo posible al personal de dirección y al personal docente a cada establecimiento.

Por otra parte, también surge claramente de la investigación que sería necesario, además, revertir la tendencia que coloca a los docentes menos experimentados en los establecimientos más complejos por estar ubicados en contextos sociales claramente desfavorecidos.

6. Tal como puede observarse en el capítulo VII de esta investigación, el acceso y el uso de bienes culturales que hacen a la cultura profesional de los docentes resulta ser positivo. En tanto los maestros de Educación Primaria declaran un importante consumo de publicaciones y revistas especializadas, en el ciclo medio predominan los mecanismos de capacitación directa y presencial.

Respecto a la exposición de los docentes al consumo de cultura general, los docentes declaran preferencia por bienes culturales de índole informativa, documental y de cultura general. Por otra parte, cabe resaltar que su acceso a bienes culturales generales como el teatro y el cine presenta una clara estratificación por niveles de ingreso, lo que sugiere la pertinencia de ofrecer un subsidio que permita un acceso igualitario a estos bienes.

Tal vez el elemento más preocupante que surge del estudio en lo que hace al consumo cultural refiere a los bajos niveles de alfabetización en los lenguajes globales (inglés y computación). Es importante recordar la advertencia del World Education Report : si las técnicas para la búsqueda y procesamiento de la información y para la comunicación del conocimiento (técnicas que cambian vertiginosamente en el mundo contemporáneo) no se integran a la formación que imparten los centros educativos, estos perderán calidad y su capacidad de reproducir los saberes docentes perderá

validez. Por ello, la ausencia de familiaridad de los docentes uruguayos con estos lenguajes, constituye un escollo a considerar.

Por último, en apretada síntesis, es importante hacer mención a las actitudes de los docentes respecto a sus estudiantes y a una amplia gama de temas y problemas de la sociedad uruguaya. La evidencia expuesta en el capítulo VI de este trabajo indica que los docentes uruguayos reproducen, en líneas generales, las actitudes y valores de la población uruguaya. Es decir una actitud esencialmente tolerante y pluralista con bajos niveles de discriminación racial, religiosa y nacional y niveles moderados, pero significativamente más altos, de discriminación ante la diversidad de opciones relativas a la sexualidad.

En segundo lugar, las percepciones del cuerpo docente sobre los jóvenes uruguayos resultan, en varios sentidos, realmente preocupantes. La inmensa mayoría de los docentes uruguayos creen que los jóvenes de hoy exhiben menos respeto hacia los mayores que antaño, tienen menos sentido de la importancia de la familia, demuestran escaso sentido de responsabilidad, poco compromiso social, disposición al esfuerzo, tolerancia y seriedad, entre otras características.

Esta imagen de los adolescentes resulta claramente negativa para el buen establecimiento de la relación docente-alumno. Cabe destacar que los docentes de educación media –que son quienes están en contacto directo con los adolescentes y jóvenes– presentan una mejor percepción (aunque negativa) que los maestros de educación primaria. Los maestros y profesores deberían adquirir una actitud reflexiva acerca de su enseñanza y comprender su responsabilidad en el desarrollo de niños y adolescentes ya que al decir de Edmunson⁴, “...los profesores en una democracia, son responsables de promover los valores democráticos y de preparar a los alumnos para que sean buenos ciudadanos”.

Finalmente, queremos destacar que esta investigación (realizada sobre bases teóricas y metodológicas comunes a las aplicadas en los estudios de Argentina y Perú y Brasil) viene a nutrir un área en la que no se contaba con antecedentes nacionales. Se trata de un trabajo claramente innovador y de carácter pionero que va incursionando en una amplia variedad de temas de la profesión docente en el Uruguay contemporáneo.

El trabajo ha encontrado puntos de fuerte homogeneidad al interior del cuerpo docente y también ha establecido en qué aspectos hay diferencias entre unos educadores y otros (sea por el subsistema en el que trabajan, la región del país en que viven, el nivel cultural al que han accedido y la extracción social de la que provienen). Esto ofrece una excelente, precisa y ajustada visión de cómo se ven a sí mismos los docentes uruguayos, cómo perciben las características de su profesión, cómo viven sus problemas reales o imaginarios, etc.

En suma, la investigación que aquí publicamos ofrece al lector la oportunidad de conocer quiénes son y qué piensan los docentes uruguayos sobre la educación, sobre su propia práctica profesional, sobre nuestra sociedad y a propósito de las transformaciones educativas que se han puesto en marcha durante la última década. Estos insumos nos brindan la oportunidad de acceder a un diagnóstico realmente cuidadoso y exhaustivo de las opiniones del cuerpo docente de la educación uruguaya y, también, nos abren la posibilidad de elaborar decisiones políticas basadas en

⁴ Ver, Edmunson, P. (1999): A normative look at the curriculum in teacher education, Ed. Phi Delta Kappan, USA.

más y mejor información, de manera de caminar más certeramente hacia la puesta en marcha de las necesarias medidas de profesionalización que requieren los docentes y, en general, la educación pública de nuestro país.

Montevideo, marzo de 2003

PRESENTACIÓN

El presente estudio tiene como principal objetivo la caracterización del perfil de los maestros y profesores uruguayos desde el punto de vista de su extracción social, sus consumos culturales, su trayectoria en la docencia y sus visiones sobre el trabajo docente en general y sobre algunas de las políticas específicas que se han desarrollado en el marco de la Reforma Educativa iniciada en 1995.

En primer lugar, el estudio formula una descripción del perfil socio-demográfico y económico de los docentes uruguayos, en base a variables sociales clásicas –sexo, edad, nivel educativo, situación conyugal– y económicas –nivel de equipamiento del hogar, ingresos, por ejemplo–. Adicionalmente, se incluyó la autopercepción de los maestros y profesores respecto a la evolución socioeconómica de su familia y sus expectativas de futuro.

En segundo lugar, se explora la trayectoria de los formadores en su carrera docente, el tipo de establecimiento en el que comenzaron a dar clase así como el año escolar / liceal en que lo hicieron. También se relevó si los docentes desarrollan otras actividades remuneradas no docentes, cuántas horas trabajan como docentes y cuántas en otras actividades.

En tercer término, el estudio pone especial énfasis en investigar cuáles son las percepciones de los docentes sobre la educación. Específicamente, se preguntó a los entrevistados cuáles deberían ser los fines prioritarios de la educación, qué factores consideran de mayor incidencia en el aprendizaje, cuál es su nivel de acuerdo con el tratamiento de algunos temas controvertidos en las instituciones educativas, así como su opinión respecto del papel de los docentes en los centros. Adicionalmente, el estudio analiza en profundidad las percepciones de los formadores sobre los problemas que cotidianamente enfrentan en su trabajo y las tareas a las que dedicarían su tiempo si tuvieran algunas horas de trabajo remuneradas sin docencia directa. También se pidió a los entrevistados su evaluación de las experiencias de capacitación en las que habían participado dentro de ANEP desde diversos ángulos, desde el tipo de modalidad que le resultaba más provechosa hasta los mejores estímulos para garantizar el éxito de un programa de capacitación.

En cuarto lugar, se prestó especial atención a las visiones de los docentes sobre cómo deberían ser evaluados en su labor de enseñanza, incluyendo criterios a tomar en cuenta para determinar las categorías salariales y actores potencialmente responsables de tal evaluación.

En quinto lugar, el estudio profundiza en las aspiraciones laborales de los formadores, su nivel de satisfacción con el trabajo, su opinión sobre el grado de autonomía de que gozan y sus demandas de apoyo técnico. También se relevaron las visiones de los docentes sobre distintas políticas llevadas a cabo por la Reforma Educativa desde 1995 en adelante y su evaluación del impacto de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se preguntó a los docentes sobre sus intereses culturales, las actividades que en el área cultural efectivamente realizan, el tipo de música que escuchan y los programas televisivos que miran. También indaga sobre la admisibilidad de distintas conductas –individuales y sociales–, los valores que consideran más caros y sus opiniones sobre los jóvenes. Desde esta perspectiva, el estudio intenta aproximarse a

las posturas de los docentes sobre principios tales como la discriminación, la libertad y la igualdad, y mide el nivel de confianza de los entrevistados hacia distintas instituciones públicas y privadas, incluida la ANEP.

En suma, realizada sobre bases teóricas y metodológicas comunes a las aplicadas en recientes estudios de Argentina y Perú, la investigación pretende nutrir un área en la que no se contaba con antecedentes nacionales, incursionando en una amplia variedad de temas de la profesión en Uruguay, encontrando los puntos de fuerte homogeneidad dentro del cuerpo docente y estableciendo en qué aspectos hay diferencias entre unos y otros –sea por el subsistema en el que trabajan, la región del país en que viven o su extracción social–.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó en base a una encuesta a docentes que trabajan en la enseñanza primaria y media –tanto en la órbita pública como en la privada– en centros educativos urbanos del país. A partir de la información que se presenta a continuación, y tras un análisis de distintas alternativas de muestreo, se construyó una muestra de tres mil docentes (3000), con una distribución proporcional a la que presentan en la población.

Cuadro 1: Centros, docentes, alumnos y grupos en los distintos estratos del sistema educativo, año 2001¹

	Primaria Pública	Primaria Privada	Secundaria Pública	Secundaria Privada	UTU Ciclo Básico	UTU Bach. Tecnológico
Centros	1.000	334	245	160	60	34
Docentes	12.663	3.550	11.963	5.249	1.891	1.257
Alumnos		63.823		35.507	14.041	7.287
Grupos				1.668		

La muestra fue estratificada / bietápica porque, en primer lugar, se sortearon los centros y, en segundo lugar, se sortearon los docentes al interior de esos centros. El número de casos que se realizó en cada estrato y el margen de error correspondiente se presenta en los dos cuadros que siguen.

Cuadro 2: Distribución de casos en la muestra y márgenes de error

	Centros	Casos por centro	Total de casos efectivamente relevados	Márgenes de error por estrato	Márgenes de error por conjuntos de estratos
Primaria Pública	170	6	1.011	7,1%	5,6%
Primaria Privada	95	3	283	9,3%	
Secundaria Pública	160	6	962	5,4%	4,3%
Secundaria Privada	81	6	484	8,5%	
UTU Ciclo Básico	51	3	152	10,3%	7,7%
UTU Bachillerato	34	3	101	11,6%	
TOTAL	543	27	2.993		1,7%

¹ Fuentes: En primaria las fuentes provinieron de DIPE - Consejo de Educación Primaria - ANEP. En la enseñanza secundaria pública las fuentes provinieron del Consejo de Educación Secundaria. En secundaria privada se utilizaron los datos de AUDEC (Asociación Uruguaya de Educación Católica) y se realizó un relevamiento de la cantidad de docentes en los colegios privados laicos. En Enseñanza técnica los datos fueron proporcionados por el Consejo de Enseñanza Técnico Profesional.

Cuadro 3: Universos, casos en la muestra y márgenes de error para distintos grupos

	Universo	Muestra	Margen de error ²
Total de la muestra	36.573	3.000	1.71 %
Profesores	20.360	1.697	2.27 %
Maestros	16.213	1.303	2.60 %
Docentes en establecimientos públicos	27.774	2.233	1.98 %
Docentes en establecimientos privados	8.799	767	3.38 %

Desde el punto de vista operativo, se partió de un número fijo de docentes –seis en primaria pública y secundaria privada, y tres en primaria privada, UTU ciclo básico y UTU bachillerato tecnológico–. A excepción de los centros de secundaria pública –donde ya se disponía del listado de profesores en soporte magnético– para los restantes centros el encuestador elaboró una lista de docentes contando los grupos y el / los docente(s) correspondiente(s) a cada grupo. Sobre este listado el encuestador debió aplicar los números aleatorios previstos y sortear a los docentes que efectivamente encuestó.

La Ficha Técnica del Anexo I resume las principales características del trabajo de campo que se desarrolló entre mediados de octubre y mediados de diciembre del año 2001.

Nota: Los cuadros pueden no sumar exactamente 100 debido al redondeo.

² Estos márgenes de error fueron calculados para una muestra aleatoria irrestricta, con la peor hipótesis de dispersión.

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE LOS DOCENTES URUGUAYOS

A. Introducción

¿Quiénes enseñan a los niños y adolescentes uruguayos? Ésta es una pregunta que a todos debe importar. Los recursos humanos con que cuenta un país para formar las nuevas generaciones constituye una clave fundamental del desarrollo del capital humano nacional. Muchos estudios se concentran en la actualidad en los niveles de titulación que alcanza el cuerpo docente en diferentes países¹. El punto será tratado para el caso de Uruguay en el capítulo IV del Informe, mientras que el capítulo presente se concentra en el análisis del perfil socioeconómico del cuerpo docente uruguayo.

La eficiencia y eficacia de la educación dependen de los recursos humanos que la proveen. El desempeño docente depende, a su vez, de una multiplicidad de factores. Los factores tradicionalmente asociados al desempeño y normalmente considerados en el análisis, incluyen el sistema de incentivos en la carrera docente, la calidad de la formación docente inicial y de la formación docente permanente, los incentivos colectivos al centro educativo, y el espíritu de cuerpo, vocación y ética laboral de los docentes.

De alguna manera todos estos elementos se erigen sobre la base del capital humano, cultural y social con que cuentan quienes ingresan a la profesión docente. Los docentes se auto-seleccionan del conjunto de la población que finaliza al menos la educación media. Aquí no nos detendremos en las razones detrás de la elección de una carrera docente, pero sí nos interesa caracterizar en términos de indicadores sociales y económicos a quienes eligen o eligieron dicha carrera.

Asimismo, una vez que han optado por dicha carrera, los docentes enfrentan, como todo trabajador, el desafío de mantener e incrementar sus niveles de bienestar. La posición relativa que en la estratificación social poseen los docentes también nos da claves relevantes para entender su desempeño. Ello es así, en primer lugar, porque nos indica el retorno material que el docente percibe por su inversión educativa. En segunda instancia, la tranquilidad económica y el logro de niveles de bienestar adecuados afectan el desempeño de cualquier profesional ya que inciden en su predisposición al trabajo y dedicación más o menos completa a dicha actividad.

Por otra parte, las características demográficas, sociales y económicas de los docentes varían en el tiempo y entre los diferentes subsistemas educativos. Analizar dichas diferencias permite dimensionar los problemas de segmentación educativa entre el sistema público y el privado, y entre los diferentes niveles de enseñanza, por un lado, y avanzar en la comprensión —en términos aún especulativos— de los cambios generacionales en el perfil socioeconómico de los docentes, por el otro.

¹ Entre ellos, cabe destacar: Education at a Glance. OECD Indicators; Centre for Educational Research and Innovation (1998); The Condition of Education; National Center for Education Statistics/US Department of Education (2000); América Latina y el Caribe, Informe regional educativo de países (2001); Instituto de estadística de la UNESCO. A nivel nacional, recientes estudios de MESYFOD y MEMFOD apuntan a capturar esta dimensión. En educación primaria el tema de la titulación es de poca relevancia analítica ya que prácticamente todos los maestros del sistema público y privado poseen titulación del Instituto Normal de Magisterio. En América Latina un reciente estudio del BID con diversos informes nacionales se detuvo en el tema de titulación, formación e incentivos en la carrera docente. (Sexta ronda de centros del BID, Teachers's careers, incentives and performances in Latin America, año 1999).

En síntesis, en este capítulo se abordan los siguientes ejes:

- ⁿ Las personas que eligen la carrera docente no se distribuyen al azar en la población. Parte de la selectividad en el conjunto de candidatos se ve influida por las características peculiares de la formación y la carrera docente. Este sesgo contribuye a definir el perfil socioeconómico del cuerpo docente, a cuya tarea se consagra este capítulo.
- ⁿ La distribución de los docentes entre diferentes sistemas y subsistemas educativos tampoco resulta del azar –de ahí la importancia en diferenciar los perfiles específicos y contrastar sus diferencias–.
- ⁿ Las diferentes cohortes² de docentes pueden presentar perfiles diferenciales ya que en el tiempo han cambiado el salario, las condiciones laborales y el prestigio de la carrera docente, afectando por tanto el sesgo en la selección que en la población se manifiesta hacia la carrera docente.
- ⁿ Por último, importa destacar la posición relativa del cuerpo docente en la estructura y estratificación social.

Para abordar las interrogantes relativas al perfil de selección docente, el bienestar de los docentes y las variaciones en su perfil socioeconómico entre subsistemas y cohortes docentes, el presente capítulo se estructura de la siguiente forma:

- ⁿ En primer lugar, se establece un perfil sociodemográfico del cuerpo docente en general y se lo contrasta con el perfil sociodemográfico de la población con educación secundaria completa y más.
- ⁿ En segundo lugar, se considera la posición del docente en la estratificación social, con un centro en los diferenciales de ingresos entre los hogares de los docentes y los hogares de la población en general y de la población con niveles educativos de secundaria completa y más.
- ⁿ En tercer lugar, se tratan los diferenciales de ingreso y clima educativo de los docentes para los diferentes subsistemas educativos y para el ámbito público y privado.
- ⁿ Finalmente, se desarrolla un análisis del clima educativo del hogar de origen por cohorte de docentes y alumnos procurando capturar la evolución de los diferenciales de clima educativo.

B. Perfil sociodemográfico

La docencia pertenece al grupo de profesiones consideradas tradicionalmente como feminizadas. Al igual que la profesión de asistente social y la enfermería, la docencia, asociada al cuidado de personas y a una vocación de servicio, fuertemente anclada en las capacidades de relacionamiento interpersonal, se ha transformado en la mayor parte del mundo durante el siglo XX en una profesión esencialmente femenina. Como puede constatar en el siguiente gráfico, la evidencia corrobora esta percepción.

² Por cohorte se entiende en este contexto específico los grupos de docentes que ingresan al ejercicio en fechas iguales. Así se distinguen cohortes de antigüedad que representan en definitiva generaciones docentes.

III. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

No sólo puede observarse un claro predominio de la mujer sino también la mayor feminización en primaria y su disminución en el ámbito de secundaria. En el caso de los docentes de la UTU, la feminización prácticamente deja de existir³.

Cuadro 4: Docentes por sexo y subsistema

	Primaria Pública	Primaria Privada	Secundaria Pública	Secundaria Privada	UTU Ciclo Básico	UTU Bachillerato
Masculino	45	28	290	279	484	486
Femenino	955	972	710	721	566	564
Total	100	100	100	100	100	100

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

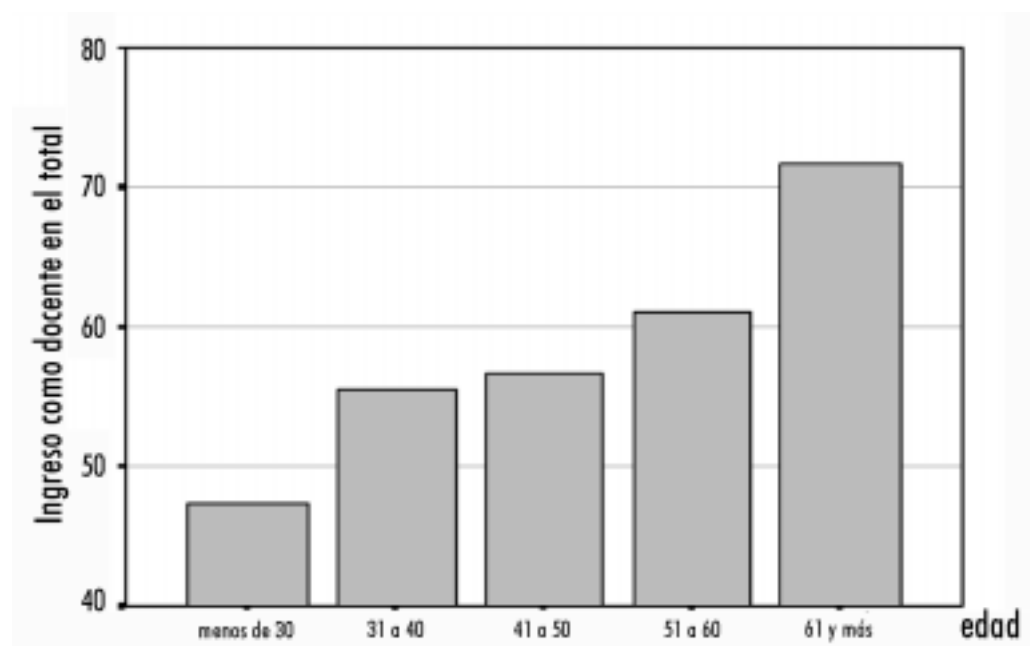
Este atributo de la profesión posee una serie de efectos relevantes a la hora de considerar el perfil socioeconómico y las razones por las cuales ciertas personas seleccionan la carrera docente. En particular, en el pasado la opción por la carrera docente tenía una relación de continuidad con la posición predominantemente subordinada en materia económica de la mujer en uniones estables de pareja. Así, la mujer que optaba por la carrera docente valoraba la posibilidad de estabilidad y tiempo libre, por sobre los niveles de ingreso posibles. El ingreso, si bien operaba como incentivo, lo hacía a partir del objetivo de constituirse en el complemento de ingreso del "gana-pan" principal – tradicionalmente el hombre– y rara vez se constituía en un ingreso a la par del hombre y menos aún en el ingreso principal del hogar. Las tendencias seculares a la transformación de los arreglos familiares ha modificado, en el conjunto de la estructura social, el modelo gana-pan tradicional. En efecto, el incremento de los hogares monoparentales con jefatura femenina implica un aumento de responsabilidades financieras. Y aún en los hogares biparentales, aparece con mucho mayor frecuencia la condición de jefa de hogar y la contribución económica equivalente o aún superior a la de su pareja⁴.

Si bien la contribución de ingresos al hogar en las docentes más jóvenes es menor que la de aquellas de mayor edad, esto debe pensarse menos como cambio en el perfil del docente que como efecto del ciclo de vida y del ingreso adicional que se recibe por concepto de antigüedad, criterio central en la carrera docente en Uruguay. Cabe también agregar que en ningún caso de los tramos de edad considerados, dicha contribución es en promedio inferior al 45%, lo que indica una importante participación de la mujer docente en los ingresos del hogar. Se constata, por tanto, que el modelo "gana-pan" tradicional no es aplicable a esta categoría de población en la realidad uruguaya actual, lo cual implica que la condición económica de los hogares de los maestros y profesores se encuentra ligada a los salarios que ellos perciben. Cabe notar, por otra parte, que no existen diferencias significativas entre la contribución que realizan mujeres maestras y profesoras, por lo cual esta constatación sería válida para todos los subsistemas. En el caso de la UTU, la contribución tiende a ser aún más importante en promedio, lo que es razonable esperar ya que en este subsistema aparece una proporción mayor de hombres y por tanto de jefaturas de hogares.

³ Estos datos obtenidos en la Encuesta IIPE-ANEP son completamente congruentes con los registrados en los censos de recursos humanos del organismo realizados a mediados de los años '90.

⁴ Ver Filgueira C., 1997; y Kaztman R. y Filgueira F., 2001.

Gráfico 1: Contribución económica de la mujer docente al ingreso del hogar para cohortes de edad (en media de contribución)



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

El proceso de creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la agudizada característica de la docencia como mercado segmentado por género se refleja con claridad en la pauta de feminización creciente de la profesión en todos sus subsistemas, con la puntual excepción de secundaria que muestra una feminización mayor en una de las categorías de las edades intermedias.

Cuadro 5: Estructura de la ocupación docente por género y para tramos de edad

SUBSISTEMA			Menos de 30	31 a 40	41 a 50	51 a 60	61 y más
Primaria	Sexo	Masculino	30	28	50	77	125
		Femenino	97,0	97,2	95,0	92,3	87,5
Secundaria	Sexo	Masculino	29,2	29,4	24,8	32,5	40,0
		Femenino	70,8	70,6	75,2	67,5	60,0
Enseñanza técnica	Sexo	Masculino	42,3	43,0	42,2	50,0	50,0
		Femenino	57,7	57,0	57,8	50,0	50,0

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

Así, debe tenerse en cuenta que los docentes se han tornado mayoritariamente mujeres pero ello no debe interpretarse a partir de la pauta del modelo "gana-pan" tradicional. Por el contrario, esta creciente participación de la mujer en la docencia debe entenderse o bien como la de un segundo "gana-pan" que opera como equivalente al hombre, como apoyo fundamental en la captación de recursos que garanticen el bienestar del hogar o como único sustento familiar, como ocurre en buena parte de los casos de los docentes de mayor edad, viudos y separados.

La estructura familiar de los docentes no es radicalmente diferente de la de la población general. Sin embargo, caben algunas precisiones. En el caso de las mujeres

III. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

aparece una mayor proporción de jefas de hogar que en la población general. Esto puede deberse a que los universos son muy diferentes. En efecto, estamos comparando la jefatura de hogar en las Encuestas de Hogares, respecto de la jefatura de hogar declarada en la encuesta ANEP-IIPE realizada sólo a docentes y, por tanto, a hombres y mujeres que están efectivamente ocupados y que, además, poseen un nivel educativo equivalente al menos a la población con estudios terciarios de algún tipo –puntualmente puede haber docentes de enseñanza media que no completaron tal nivel educativo pero es una situación en extremo rara, a no ser en algunos casos de oficios en UTU–. Todo ello favorece una mayor presencia de jefas de hogar mujeres.

Cuadro 6: Estructura familiar de los docentes por cohortes de edad, en porcentajes

TIPO DE HOGAR ⁵	22 a 35	36 a 45	46 a 55	56 y más	TOTAL
Unipersonal	74	48	66	224	70
Nuclear sin hijos	163	57	107	51	111
Nuclear biparental con hijos	319	528	474	357	448
Nuclear monoparental con hijos	40	116	149	163	95
Extendido	376	175	183	184	257
Compuesto	27	98	21	20	19
TOTAL	100	100	100	100	100

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

Asimismo, como puede observarse en la tabla arriba presentada, en las categorías más jóvenes es destacable la alta proporción de docentes que viven en hogares extendidos. Esta proporción es notoriamente mayor que para el correspondiente tramo de edad (en el entorno del 15%).

C. El docente uruguayo y su posición en la estratificación social

En 1967 se habían matriculado en Magisterio aproximadamente 9000 alumnos. En 1981 este número había descendido a poco más de 2000 alumnos. Parte de la explicación puede residir en que una profesión esencialmente segregada por género recibiera crecientemente la competencia de otras profesiones que, dominadas previamente por los hombres, se hubiesen abierto como posibilidades reales a las mujeres en el menú de opciones. Otra parte de la explicación puede encontrarse, sin embargo, en el importante proceso de deterioro de las condiciones y posibilidades de bienestar y salarios que la carrera docente ofrecía. En 1986 el salario real promedio de los maestros había caído a menos de las tres cuartas partes de su valor real en 1960⁶. Entre 1986 y 1990, luego de la restauración democrática, perdió un 15% adicional de su valor real. Entre 1990 y 1995 el salario fluctuó a la alta y a la baja pero finalizó el período un 10% por debajo de su nivel de 1986. Fue a partir de 1995 que se produjo un incremento modesto pero consistente del salario, alcanzando hacia 1999 un valor similar a 1986 (BID, 2000). En términos comparativos con sus pares del cono sur (Chile y Argentina), la evidencia para Uruguay sugiere una posición deficitaria. 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

⁵ Ver anexo metodológico.

⁶ Cabe destacar la excepcionalidad del salario de docentes y otros funcionarios del Estado en 1960. En estos años los mismos permitían un estilo de vida propio de sectores medios altos con importante capacidad de ahorro.

aproximadamente, en Uruguay apenas superan los 6000 dólares (BID, 2000). Esta diferencia se torna aún mayor si consideramos los salarios medios anuales de los maestros con al menos 15 años de experiencia. En 1997 la escala salarial de los docentes por grados o nivel en la carrera –7 grados– para 20 horas semanales oscilaba entre los 270 y 450 dólares mensuales⁷.

Cuadro 7: Salario mensual por 20 horas semanales

Grado	Mensual US\$	Por Hora US\$
1	275,5	344
2	294,8	369
3	315,5	394
4	337,6	422
5	361,2	452
6	387,2	494
7	415,1	519

Fuente: CODICEN, 1996; Hacienda, CEP, 1997.

Si bien este deterioro material no se manifiesta en condiciones y configuraciones sociales marcadamente peores de los maestros más jóvenes en el interior del país, sí parece poseer ese efecto en Montevideo.

Cuadro 8: Maestros en hogares sin pobreza y/o necesidades básicas insatisfechas por cohorte, en porcentajes, 1997

Década en que estudió	Maestros	
	Montevideo	Interior
1960s	96	97,8
1990s	87	97,6

Fuente: ECH: INE

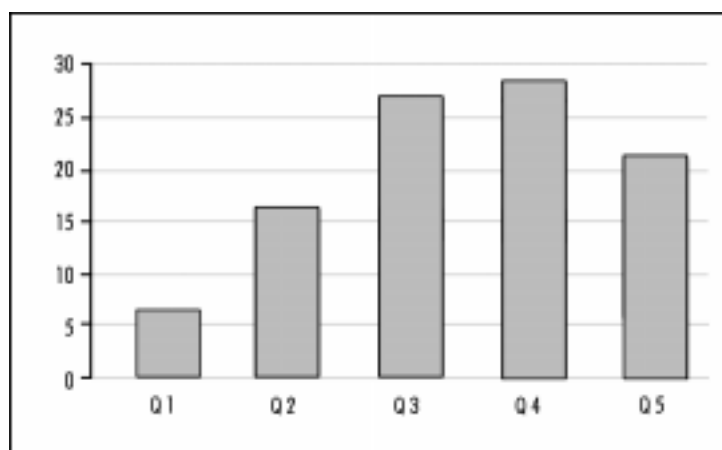
Si comparamos cohortes que estudiaron en los años 60 con aquellas que lo hicieron en los años noventa, puede observarse un moderado descenso de maestros que pertenecen a hogares por encima de la línea de pobreza y con sus necesidades básicas satisfechas. Si bien es cierto que la diferencia puede deberse a etapas del ciclo vital de los dos grupos, el que esta diferencia sea clara en Montevideo pero imperceptible en el interior, sugiere que en la capital el conjunto de candidatos proviene y/o permanece crecientemente en sectores de más bajos ingresos que antes. Debe considerarse en este punto que si bien los salarios de los maestros son iguales en todo el territorio nacional –con excepciones como la escuela rural y los programas especiales–, los costos de vida en el interior son notoriamente más bajos que en Montevideo. Volveremos sobre un análisis más pormenorizado de cohortes en este aspecto más adelante.

Ahora bien, esta realidad no corresponde exclusivamente a los maestros sino que es extensible al resto del cuerpo docente nacional. Sin embargo, es claro que la posición del docente a partir del ingreso del hogar es superior a la que se registraría de contar

⁷ Mancebo, Ma. E; Torello, M. y otros, 2000.

el hogar sólo con ingresos por parte del docente. Casi no existen casos –a no ser en las edades más avanzadas y en hogares unipersonales– donde el ingreso del docente sea el único ingreso del hogar. De hecho, la distribución por quintiles de ingreso nacional de los docentes es mejor que la distribución por quintiles del resto de los hogares de la población general. En otras palabras, el grueso de los docentes uruguayos pertenecen a los sectores medios y medios altos del total de los hogares del país. Como puede verse en el siguiente gráfico, los docentes están sobre-representados en los hogares del quintil tres y cuatro –27,1% y 28,6%, respectivamente– y sub-representados en los hogares del quintil uno y dos –6,5% y 16,4%, respectivamente–. En el quintil más rico la proporción de docentes es de 21,4%, lo cual implica una muy leve sobre-representación. Ello no implica afirmar una condición material privilegiada. Y ello al menos por dos razones. La primera es que persisten en el 40% más pobre de la población más de un 20% de los docentes. Dicha población no supera un ingreso de 2.800 pesos per cápita (aproximadamente 220 dólares del año 2001) lo cual es a todas luces una situación de fuerte ajuste material cuando no de pobreza.

Gráfico 2: Distribución docente a partir del ingreso de hogares por quintiles de ingresos de los hogares urbanos, año 2000

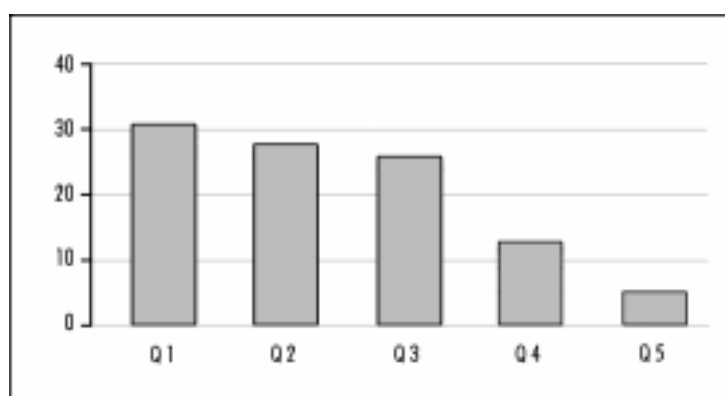


Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP, y ECH, 2000

La segunda razón es que esta comparación con la distribución por quintiles general es un tanto engañosa ya que aquí estamos incluyendo a un amplio conjunto de población con niveles educativos muy por debajo de los del cuerpo docente. Para realizar una comparación más pertinente debe observarse la posición relativa de los docentes en una distribución de quintiles de ingreso per-cápita del hogar en aquellos hogares en donde al menos uno de los miembros de la pareja posea una educación de secundaria completa o mayor. Al realizar esta operación el panorama cambia drásticamente. Cuando comparamos los ingresos del hogar de los docentes respecto del ingreso percibido por otros hogares con niveles educativos similares, resulta claro que los docentes se encuentran en los hogares más pobres de este grupo. Esta realidad genera fuertes inconsistencias de status, al no asociarse el status educativo con el status económico del individuo. Podría establecerse una primera hipótesis: la posible transformación en el sesgo de reclutamiento de los maestros y profesores –que, como veremos más adelante, podría estar indicando que la profesión asume para los sectores de menos ingresos el rol de canal de movilidad

social— lleva a una disminución de esta inconsistencia, moderando con ello también los posibles efectos negativos de dicha inconsistencia en las configuraciones de actitudes de los maestros y profesores. En cualquier caso y más allá de estas especulaciones, resulta claro que si bien los docentes pertenecen en su gran mayoría a hogares de los estratos medios del conjunto social, pertenecen también a los hogares de los estratos de menor ingreso de la población con niveles educativos superiores.

Gráfico 3: Distribución docente a partir del ingreso de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares urbanos en donde jefe o cónyuge alcanzaron secundaria completa o más, año 2000



Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP. y ECH, 2000

En efecto, tan sólo el 17% de los docentes se ubican en el 40% más rico de la población con educación media completa o más, en tanto casi el 60% de los docentes lo hacen en los dos quintiles de menores ingresos de esta población de referencia.

D. El corte público-privado

A nivel de la población uruguaya una percepción relativamente generalizada indica que el sistema educativo privado funciona con una mejor dotación de recursos físicos, una mayor cantidad de recursos humanos y un mejor ratio alumnos/docente que el sistema público. Adicionalmente, diversos estudios han mostrado que en el sistema privado predominan los contextos socioeducativos favorables y muy favorables, todo lo cual facilita la labor del docente y tiene un potencial impacto positivo sobre el rendimiento del estudiante.

En el marco de esta percepción no suele considerarse como un factor clave de distancia entre los dos sistemas el diferencial de calidad de los recursos humanos, sino que, por el contrario, se asume que el cuerpo docente es esencialmente el mismo en el sistema público y en el privado. Esta imagen ampliamente arraigada, que se repite con los médicos en el sistema de salud, es tomada como verdadera por una buena parte de los estudios sobre calidad educativa.

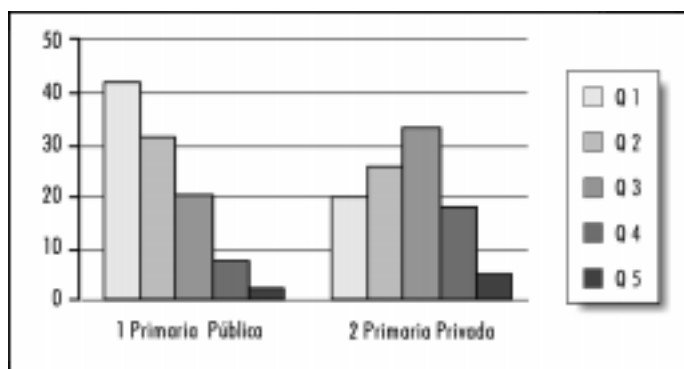
Los datos recabados por la presente investigación revelan, sin embargo, que el perfil socioeconómico de los docentes que declaran como principal empleo el sector privado es notoriamente superior en materia de ingresos y posición relativa en la estratificación social a la de aquellos que dicen trabajar en el sector público. Ello es

III. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

muy claro en el caso de los maestros. Como puede observarse en el gráfico siguiente, el 40% de los maestros de la escuela pública pertenecen al quintil más pobre de la población con secundaria completa y más, en tanto poco menos de un 20% de los maestros de escuelas privadas pertenecen a dicho quintil. Asimismo, un 17,5% de los maestros privados pertenecen al quintil cuatro en tanto solamente un 7% de los maestros públicos pertenecen a dicha categoría.

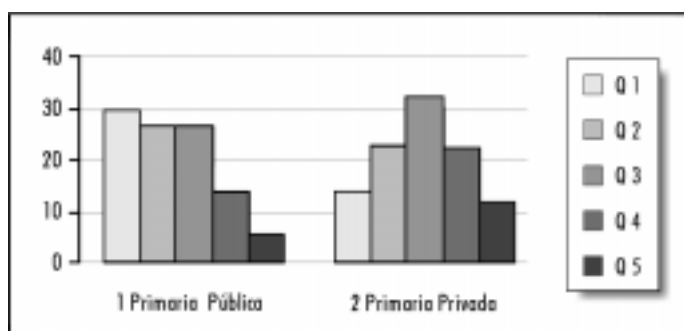
Algo similar sucede en la enseñanza secundaria, aunque es más moderada la diferencia: se encuentran en el 40% más pobre, casi el 60% de los docentes públicos, y poco más del 35% de los docentes privados. En la misma dirección, en el 40% más rico, los docentes del sistema público no alcanzan al 20% en tanto los privados logran una representación del 30% en dicha categoría de ingresos.

Gráfico 4: Distribución de los maestros a partir del ingreso de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares en la población educada⁸, por sistema público y privado



Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IPE. y ECH, 2000

Gráfico 5: Distribución de docentes de secundaria a partir de los ingresos de sus hogares por quintiles de ingreso de los hogares con jefe y/o cónyuge en la población educada, por sistema público o privado



Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IPE. y ECH, 2000

⁸ Para definir estos hogares se selecciona a aquellos en donde el jefe y/o el cónyuge tienen secundaria completa o más.

¿Cómo se explica esta distancia? ¿Qué factores contribuyen a gestarla? Una hipótesis plausible es que los diferenciales en la distribución por quintiles de ingreso entre docentes del sistema privado y del público responda a un tema de edades: si los docentes con más antigüedad se encontraran en el sistema privado, el efecto del ciclo vital y de su propia escala salarial por antigüedad podría estar contribuyendo a posicionar a los docentes públicos y privados en diferentes estratos sociales.

Sin embargo, al considerar la distribución de los docentes por quintiles y edades puede percibirse que se mantienen notorias diferencias entre el sistema público y privado para las mismas categorías de antigüedad. Más aún: si se observa con detenimiento la tendencia de la brecha entre estratos de docentes públicos y privados, existen elementos que sugieren un incremento de la misma –no del todo robusto en los quintiles más bajos pero sí muy claro en los quintiles más altos– en la medida que aumenta la antigüedad o la edad. Ello estaría indicando que el reclutamiento de estratos de docentes públicos y privados es diferencial desde el inicio de las carreras docentes y que dichas poblaciones diferenciales con capitales físicos, humanos, sociales y culturales también diferentes, tienden a retroalimentarse, favoreciendo más la movilidad por ciclo vital en el sector privado que en el sector público.

Cuadro 9: Distribución docente a partir de los ingresos de sus hogares por quintiles de ingresos de la población educada (*) y antigüedad docente para el sistema público y privado

	1 a 2 años	3 a 5 años	6 a 10 años	11 a 15 años	16 a 20 años	21 a 25 años	25 años y más
PÚBLICO							
Q1	48	39	35	39	46	32	28
Q2	30	27	26	30	27	25	24
Q3	23	23	21	22	25	28	20
Q4	37	16	9	8	9	13	14
Q5	23	12	33	37	21	43	54
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

PRIVADO							
Q1	21	20	13	21	15	14	12
Q2	45	23	19	25	20	26	23
Q3	17	36	41	27	39	39	25
Q4	13	16	17	24	19	19	27
Q5		34	65	34	14	12	15
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

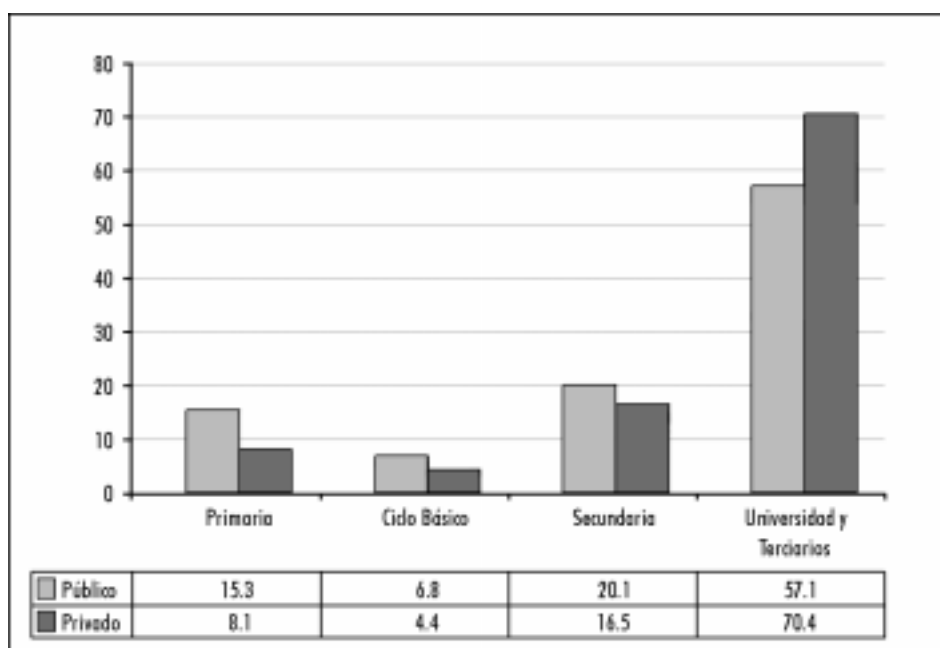
Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP. y ECH, 2000

El gráfico que se presenta a continuación fortalece esta hipótesis. En efecto, el capital humano del hogar de aquellos docentes que no son jefes es más alto en los docentes del sistema privado al considerar el nivel educativo promedio alcanzado por sus cónyuges.

(*) Se refiere a los quintiles de ingresos definidos por los hogares en donde jefe y/o cónyuge poseen al menos secundaria completa.

III. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

Gráfico 6: Nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar del docente –cuando el docente no se define como jefe de hogar– por sistema público y privado, en porcentajes



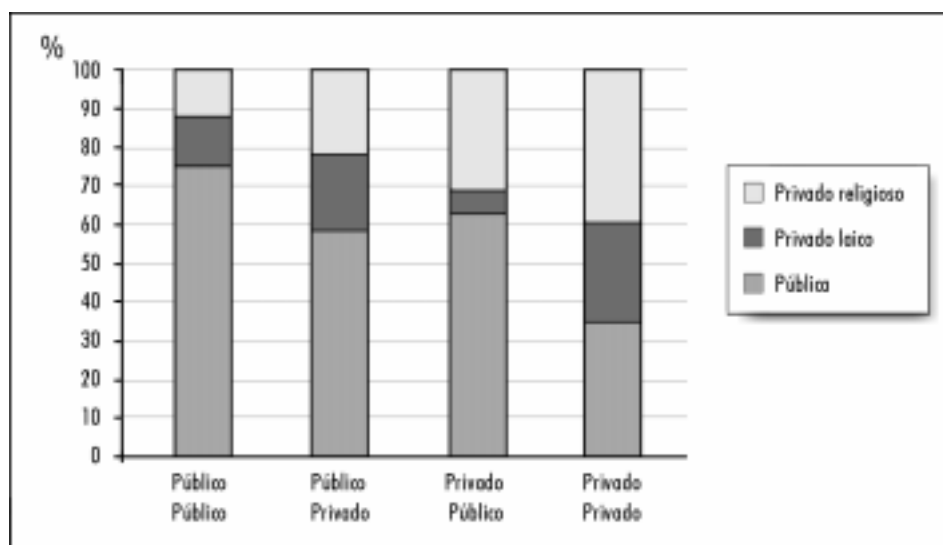
Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP., 2000.

De acuerdo a la información relevada, muchos de los docentes del sector privado cuentan con parejas de mayor nivel educativo que los docentes del sistema público. Trece puntos porcentuales son los que separan a éstos de aquellos en relación a la educación universitaria de la pareja. A su vez, en tanto el 22% de los docentes del sistema público conviven con quienes sólo han alcanzado completar el ciclo básico de secundaria, solamente el 12,5% de los docentes privados se encuentran en esta situación.

La mejor situación de los docentes de la educación privada podría, por tanto, estar indicando algo más que una mera diferencia de ingresos. Los datos presentados hasta aquí sugieren que estamos en presencia de configuraciones de activos sociales superiores al menos para una parte de los docentes privados. Existe la posibilidad que quienes enseñan en la actividad privada provengan de un circuito social con características parcialmente endogámicas que operan en el reclutamiento del maestro y profesor. A su vez, esa adscripción a círculos sociales tendería a permanecer y reproducirse, transfiriéndose a sus hijos.

La distinción del perfil de los docentes del ámbito público y del privado no sería sólo una distinción de bienestar material e inserción institucional sino una diferencia en términos de capital social. Ello implicaría que la segmentación de calidad entre el sistema público y privado podría estar respondiendo no sólo a los factores tradicionalmente considerados, tales como la cantidad de recursos humanos, el contexto socioeducativo del centro, y los recursos materiales y didácticos, sino también a diferencias en el nivel socioeconómico y en el capital cultural y educativo que en promedio poseen unos y otros docentes. La alta asociación entre la trayectoria educativa del docente –si estudió en primaria y/o secundaria pública o privada– y el lugar donde desempeña sus tareas –subsistema público o privado– sustentan esta idea así como la de ciertos circuitos endogámicos de reproducción de estratos sociales al interior del cuerpo de maestros y profesores.

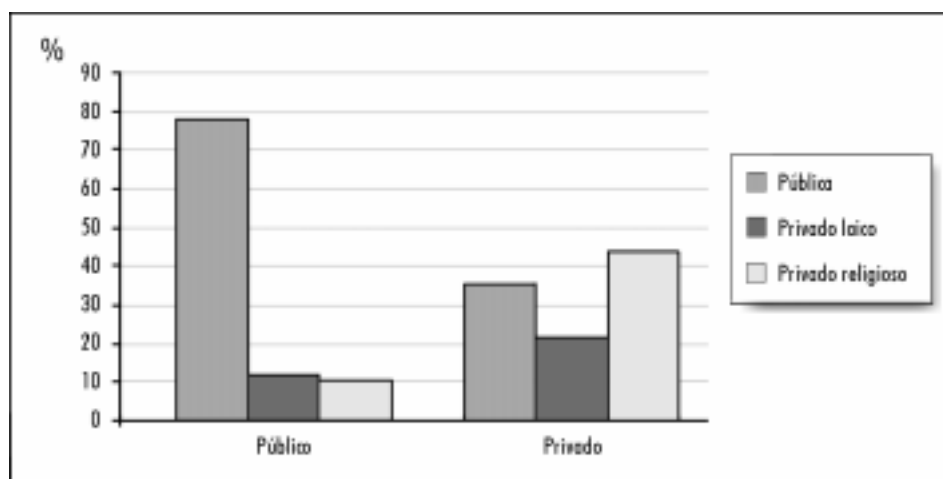
Gráfico 7: Subsistema en el que trabajan los docentes por trayectoria educativa de los docentes en primaria y secundaria, en porcentajes de dónde trabajan



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

La opción diferencial del tipo de centro al que envían a sus hijos los docentes del sistema público y privado fortalece aún más la especulación de que estamos ante dos grupos sociales diferenciados por sus ingresos pero también por su posición más general en la estratificación social, educativa y de acceso a redes y recursos.

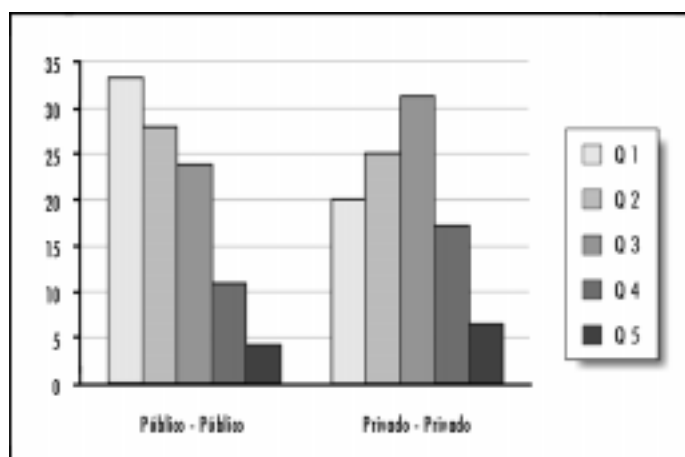
Gráfico 8: Tipo de centro al que asisten los hijos de los docentes por tipo de centro en que enseñan los docentes



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

Ahora bien, la observación de los extremos de las trayectorias educativas de los docentes por quintiles de ingresos lleva a moderar tal afirmación. Si bien es cierto que los docentes que se educaron en el sistema primario y secundario públicos pertenecen claramente a los niveles de ingresos más bajos, aquellos que lo hicieron en ambos niveles en el sistema privado, presentan una distribución más apoyada en el quintil 3 y 4 pero no muestran diferencias tan marcadas como sería de esperar en una hipótesis de total segmentación social del docente público y privado.

Gráfico 9: Docentes que se educaron en sistema público y privado por quintiles de ingreso específicos



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

También es cierto que los centros públicos y privados –salvo contadas excepciones en el sector privado– no tienen escalas salariales radicalmente diferentes. La presencia de los docentes de mejor posición en la estratificación del sistema privado puede responder tanto a la elección del docente como al reclutamiento del sistema privado o a una combinación de ambas fuerzas. Si la elección del docente poseyera un peso importante, y si no existen diferenciales de salarios marcados entre el sistema público y privado, ¿qué es lo que está sucediendo? Posiblemente algo similar a lo que ocurre en el sistema público con los maestros de mejor puntaje, efectivos y con mayor antigüedad: cuando no existen incentivos específicos que favorecen la elección del docente de los centros de contextos sociales desfavorecidos, los docentes mejor posicionados en el escalafón elegirán los centros de población estudiantil con la menor problemática social y académica. Trasladando este razonamiento a la diferencia de perfil entre los docentes del ámbito público y del privado, se podría interpretar que la radicación de los docentes de mayor nivel social en las escuelas privadas está fuertemente afectada por la segregación social del estudiantado entre los centros públicos y los privados.

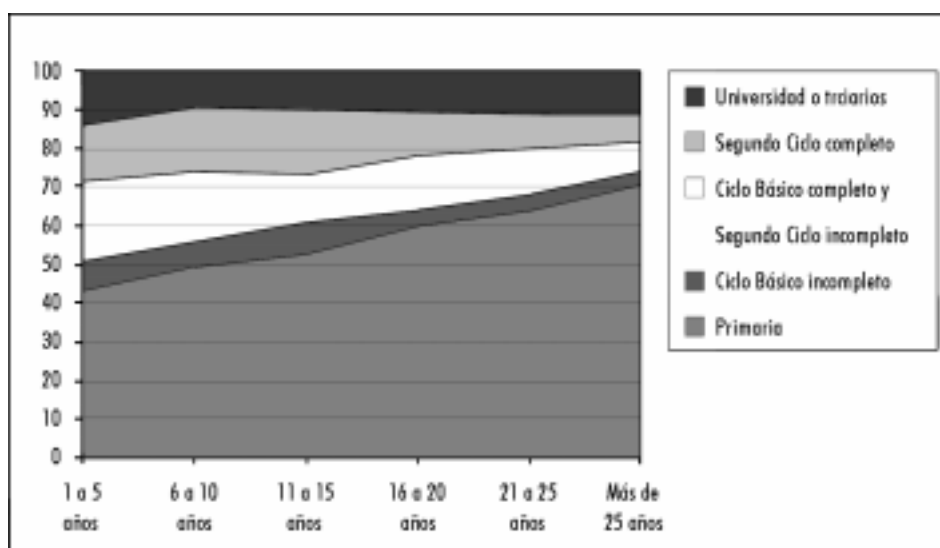
Nuevamente, los datos sugieren que una parte de los docentes del sector privado pertenecen a las clases medias acomodadas y operan en un circuito de relaciones que les otorga un capital social claramente superior al de sus pares del ámbito público. Las distancias relativas de asistencia a sistema privado y público de sus hijos respecto a las distancias relativas a sus ingresos sugieren, de hecho, que no es la distinción de ingresos la más importante sino la de circuitos diferenciales de capital social y cultural.

E. Evolución de la extracción social del docente por cohortes

De manera ideal, para capturar la evolución de la extracción social del docente, se debería trabajar con dimensiones de capital físico, humano y social en diferentes momentos de reclutamiento en el tiempo. Dado que sólo contamos con una medición en el tiempo de las cohortes docentes, sus promedios diferenciales de ingresos o niveles educativos de los cónyuges o hijos pueden responder tanto a diferencias en la extracción social como a las etapas del ciclo de vida del docente. Contamos, no obstante, con una dimensión que no es susceptible de contaminación por ciclo de vida: el clima educativo del hogar de origen del docente. Se trata de un poderoso indicador de la extracción social del maestro y profesor que no es susceptible de cambios por avances o mejoras debidas a la acumulación de capital y activos como producto del ciclo vital del individuo.

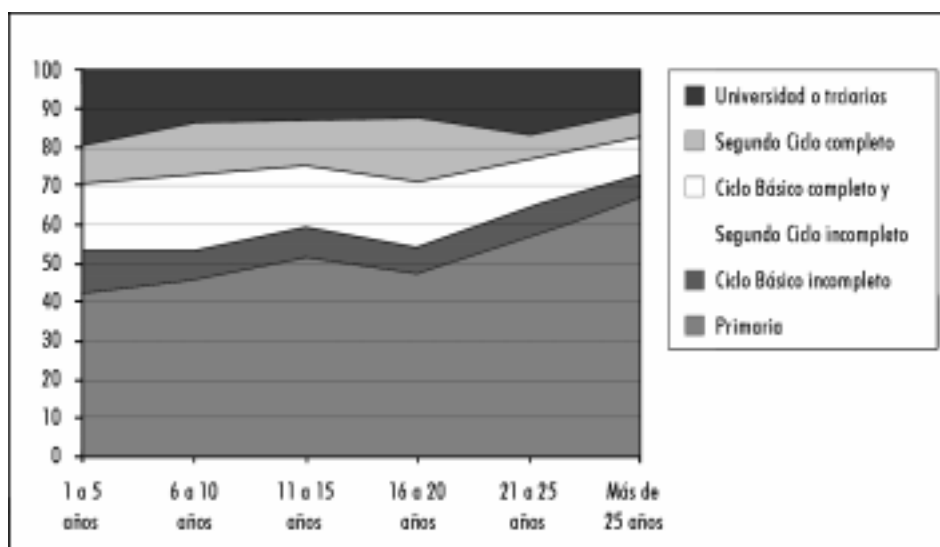
Dado el avance de la educación y la expansión de la matrícula en primaria, enseñanza media y universitaria en la población general en los últimos 60 años, es esperable que el docente más joven pertenezca a hogares cuyo clima educativo –considerando en este caso la educación alcanzada por el padre– sea mejor que el del cuerpo docente de mayor edad. 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. Los gráficos que se presentan a continuación deben leerse de derecha a izquierda para seguir la pauta cronológica de antigüedad: puede verse así que los docentes más jóvenes se encuentran en el extremo izquierdo –1 a 5 años de antigüedad– en tanto los más antiguos se encuentran en el otro extremo.

Gráfico 10: Educación alcanzada por los padres de maestros por cohortes de antigüedad docente, en porcentaje de docentes para cada cohorte



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

Gráfico 11: Educación alcanzada por los padres de profesores de secundaria y técnica por cohortes de antigüedad docente, en porcentajes de docentes para cada cohorte



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

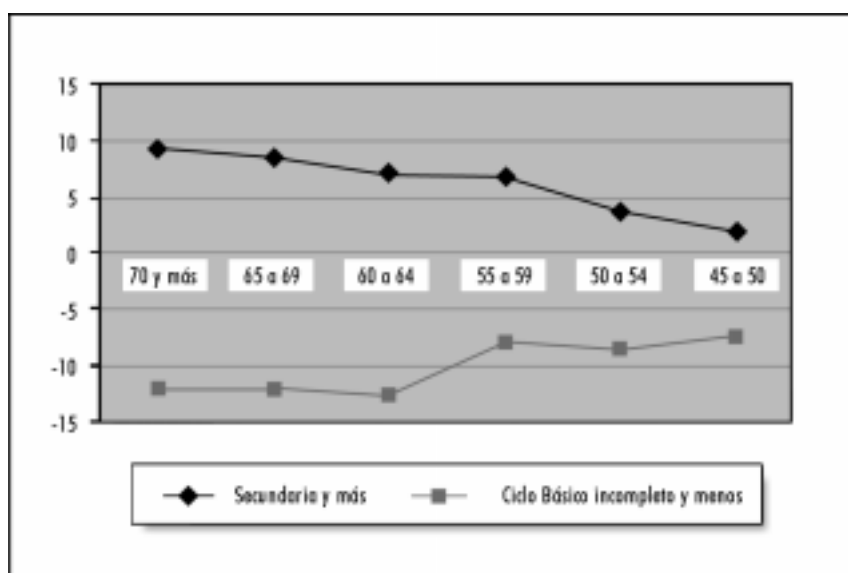
III. Perfil sociodemográfico de los docentes uruguayos

En términos generales y para ambas categorías se registra un aumento que lleva a que poco más que el 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. Asimismo, el 50% de los docentes más jóvenes provienen de hogares en donde el padre alcanzó a completar el ciclo básico de secundaria.

Existen leves diferencias entre el avance del clima educativo de los maestros y los profesores. En tanto entre los maestros jóvenes tan sólo un 13% proviene de hogares cuyos padres poseían estudios universitarios, este porcentaje asciende a casi 20% en los profesores de secundaria.

Ahora bien, es importante contrastar este avance con la expansión educativa de la población general. En otras palabras, la selección del cuerpo docente en el tiempo ha mejorado en términos del clima educativo de los hogares de origen, pero la pregunta es si lo ha hecho a la par que la mejora general del clima educativo de todos los hogares, si lo ha hecho por debajo o por encima de ella.

Gráfico 12: Comparación de la educación de los padres de los maestros y de la población general por tramo de edad en diferencias porcentuales (*)



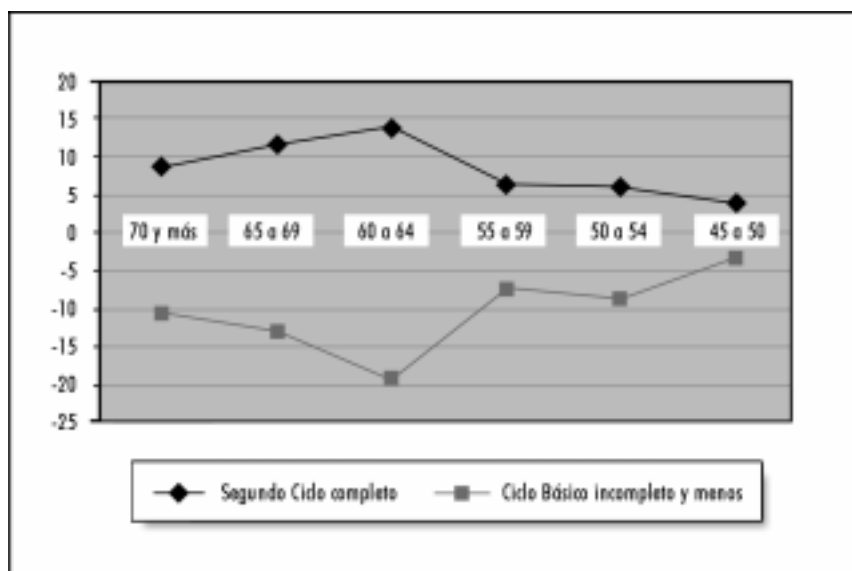
(*) Se toma como referencia la educación del padre del docente y su comparación con la población general en la edad correspondiente a la edad estimada del padre del docente.

Al realizar esta operación puede verse 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. En tanto el porcentaje de maestros cuyos padres habían alcanzado secundaria o más era 10% superior al de la población general –con edades similares a la de los padres de los docentes–, en los padres de los maestros más jóvenes esta diferencia se reduce al 2%. Por su parte, en tanto el cuerpo de maestros se reclutaba a partir de un porcentaje bastante menor de padres con menos del ciclo básico completo que la población general (12%), el mismo se reduce al 6% en los padres de los maestros más jóvenes.

El cambio en el sesgo de reclutamiento de los docentes de secundaria es diferente pero también muestra esta tendencia a la disminución de los diferenciales educativos del

hogar de origen del docente y de la población en general. Las edades en la que mayor distancia se percibe es en el tramo de padres entre 60 y 64 años (docentes por tanto de una edad equivalente a los 30 a los 35 años). Luego, la brecha positiva de los más educados disminuye del 15% al 3% en tanto la brecha negativa de reclutamiento de los sectores menos educados pasa del -21% a -5%.

Gráfico 13: Comparación de la educación de los padres de los maestros y de la población general por tramo de edad (en diferencias porcentuales) (*)



(*) Se toma como referencia la educación del padre del docente y su comparación con la población general en la edad correspondiente a la edad estimada del padre del docente.

Estos gráficos sobreestiman en cierta medida la convergencia del clima educativo de docentes y población general, ya que consideran la educación del padre para el docente pero no toman en cuenta el nivel educativo alcanzado por hombres y mujeres en las categorías etáreas de la población general⁹. Comparando contra el clima educativo de los hombres en la población general, la evidencia indica que efectivamente se modera la convergencia, aunque ella no desaparece, especialmente en los maestros y profesores de secundaria en lo que hace a los sectores menos educados. En la enseñanza secundaria en relación a los sectores más educados, la convergencia global de todo el período se pierde pero se mantiene aunque más leve la de los 60 a 64 años a las cohortes más jóvenes.

⁹ Lo ideal sería poder trabajar con el clima educativo del hogar del docente considerando padre y madre, pero por la forma de recolección del dato ello no es posible. Contrastando solamente el clima educativo del hogar de origen del docente (padre) contra la categoría etarea de referencia solamente de hombres en la población general se controla por este posible efecto falso de convergencia.

LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTES

A. Las trayectorias educativas de los docentes uruguayos

Una gran parte de los docentes uruguayos recibió toda su formación en la enseñanza pública. En efecto, las dos terceras partes de los encuestados cursaron su educación primaria y media en establecimientos del Estado, frente a una minoría del 16.2% que realizó toda su trayectoria educativa en establecimientos privados¹. La enseñanza técnica, por su parte, aparece como el subsistema con la menor proporción de docentes que asistieron a centros privados, sea en forma total o parcial.

Tal como se refirió en el capítulo anterior, la encuesta revela que la cantidad de docentes que realizaron toda su educación primaria y media en establecimientos del Estado es significativamente mayor entre quienes hoy trabajan en el ámbito público que entre quienes trabajan en el sistema privado.

Cuadro 10: Trayectoria educativa de los docentes, según tipo de establecimiento en el que trabajan (*).

TIPO DE ADMINISTRACIÓN/TRAYECTORIA EDUCATIVA		
PÚBLICO	Público - Público	739
	Público - Privado	40
	Privado - Público	97
	Privado - Privado	119
PRIVADO	Público - Público	515
	Público - Privado	70
	Privado - Público	125
	Privado - Privado	238
TOTAL	Público - Público	682
	Público - Privado	47
	Privado - Público	105
	Privado - Privado	162
TOTAL		1000

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

(*) "Su educación primaria y media, la hizo fundamentalmente en establecimientos...públicos, privados laicos, privados religiosos?".

Tal como lo han mostrado los últimos censos de recursos humanos de ANEP realizados a mediados de la década del '90², varía significativamente entre Primaria, Secundaria y la Enseñanza Técnica la proporción de docentes que cuentan con el título habilitante para el ejercicio de la docencia. Primaria se destaca por ser el nivel en el que prácticamente todos los docentes son maestros titulados mientras que en la enseñanza media es alto el número de quienes ejercen sin título. Concretamente, en la encuesta realizada declararon tener título de profesor un 48.8% y un 30.8% de los encuestados en Secundaria y el CETP, respectivamente, registrándose una falta más aguda de título entre los docentes del Interior y entre quienes provienen de un nivel socioeconómico

¹ Ver anexo metodológico.

² ANEP- MECAEP (1995), Los recursos humanos en el Consejo de Educación Primaria. Montevideo. mimeo. CEPAL (1995). Los recursos humanos en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Montevideo. CEPAL, Oficina de Montevideo. ANEP-MESyFOD (1996), Docentes de Secundaria. A un año del censo de octubre de 1995. La Reforma de la Educación. Documento V. Montevideo. CODICEN.

bajo o medio bajo. A su vez, comparativamente, los liceos privados tienen una proporción algo mayor de docentes titulados que los públicos.

Cuadro 11: Tenencia de título, según subsistema educativo en el que trabaja (*).

	Subsistema			TOTAL
	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
No tiene título	05	233	233	134
Tiene título de maestro	905	80	194	446
Tiene título de profesor de enseñanza Media	03	469	300	253
Tiene título de maestro y profesor	23	19	08	20
Tiene otros títulos de grab no docente	01	69	123	44
Tiene título docente y otro grab no docente	36	89	123	69
Tiene título de postgrad	27	40	20	32
TOTAL	100	100	100	100

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

(*) "¿Qué título tiene Ud?".

Cuadro 12: Tenencia de título, según área geográfica y nivel socio-económico (*).

	Área geográfica		Nivel socio-económico				TOTAL
	Montevideo	Interior	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
No tiene título	102	156	268	119	100	74	134
Tiene título de maestro	400	477	504	522	408	313	446
Tiene título de profesor de enseñanza Media	291	228	152	219	295	304	253
Tiene título de maestro y profesor	18	22	10	21	22	26	20
Tiene otros títulos de grab no docente	47	42	15	21	68	74	44
Tiene título docente y otro grab no docente	95	52	36	41	91	108	69
Tiene título de postgrad	48	22	15	26	16	72	32
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

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

(*) "¿Qué título tiene Ud?".

Cuadro 13: Tenencia de título, según subsistema educativo y tipo de establecimiento en el que trabaja (*).

	Sistema					TOTAL
	Primaria		Secundaria		Enseñanza técnica	
	Público	Privado	Público	Privado		
No tiene título	03	11	261	178	233	134
Tiene título de maestro	917	861	97	46	194	446
Tiene título de profesor de Ens. Media	01	11	452	505	300	253
Tiene título de maestro y profesor	28	07	19	21	08	20
Tiene otros títulos de grab no docente	00	04	62	85	123	44
Tiene título docente y otro grab no docente	32	53	88	93	123	69
Tiene título de postgrab	20	53	23	72	20	32
TOTAL	100	100	100	100	100	100

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

(*) "¿Qué título tiene Ud?".

Una vez logrado el título, la docencia en Uruguay se perfila como una profesión de acceso relativamente rápido. En Primaria –subsistema en el cual el ingreso a la enseñanza está estrictamente reglamentado– ocho de cada diez encuestados consiguieron su trabajo como docente en el primer año posterior a su titulación (65.3% en los seis meses después de recibirse y un 14.0% en el primer año posterior al título). En contraste, en la enseñanza media la mayoría de los docentes con título (docente o no) declaró haber ingresado a la docencia antes de recibirse, evidenciando Secundaria una mayor celeridad relativa que el CETP. Por otra parte, los datos indican que el ingreso a la enseñanza se ha visto facilitado para las generaciones más jóvenes, lo que puede vincularse a los procesos de masificación educativa que el país ha procesado en las últimas décadas. A título de ejemplo, entre los maestros demoraron un año o más en insertarse en la docencia un 4.3% de los menores de 34 años, un 9.9% del tramo de 35 a 44 años, y un 13.1% del tramo 45 años o más.

Cuadro 14: Demora en conseguir trabajo, según subsistema educativo en el que trabaja y edad (*).

	Subsistema			Edad			TOTAL
	Primaria	Secundaria	Enseñanza Técnica	Hasta 34 años	35 a 44 años	45 años y más	
Más de un año antes de recibirse	35	380	314	192	209	210	204
Durante el año previo a recibirse	96	240	201	178	159	158	166
Menos de seis meses después de recibirse	653	210	196	480	422	382	429
De seis meses a un año después de recibirse	140	59	98	97	105	105	102
Entre uno a dos años después de recibirse	52	41	72	22	52	73	49
Más de dos años después de recibirse	22	53	108	21	47	58	42
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

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

(*) "¿Cuánto tiempo transcurrió desde que se recibió hasta que consiguió su primer trabajo como docente?".

Entre los docentes encuestados, muchos fueron los que iniciaron su labor docente en instituciones educativas con un alumnado de nivel socioeconómico bajo (42.0%). Este patrón se registra tanto en Montevideo como en el Interior, pero se hace más evidente en Primaria que en la UTU y en ésta que en Secundaria: declararon haber comenzado a enseñar en centros con una mayoría de alumnos de nivel social bajo un 56.2% de maestros, un 39.9% de profesores del CETP y un 29.5% de profesores de Secundaria. Ello refleja el más temprano proceso de cobertura universal que consiguió Primaria en comparación con la educación media así como también el "filtro" que se produce en el tránsito desde el ciclo primario al medio y la extracción social más baja de los estudiantes del CETP en relación a la de quienes asisten a Secundaria³.

Esta relación entre la experiencia docente y el contexto social en el que se trabaja –a menor experiencia, peor contexto– parece haberse agudizado entre las generaciones más jóvenes. Así, declaró haber comenzado a enseñar con alumnos de nivel socioeconómico bajo un 63.3% de los maestros con 1 o 2 años de antigüedad y un 51.2% de los maestros con más de 25 años de trayectoria, al tiempo que entre los profesores de liceo, las proporciones fueron de 44.1% y 23.0%, respectivamente.

³ Véase ANEP-MESyFOD (2001), Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria. Niveles de cobertura y características de la población asistente, año 1999, en Cuadernos de Trabajo, Serie Estudios Sociales sobre la Educación, Número IX. Montevideo. ANEP. ANEP-MESyFOD (2000), Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3eros. años del Ciclo Básico. Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Segunda comunicación. Montevideo. ANEP.

Cuadro 15: Percepción del nivel socio-económico de los alumnos del establecimiento en el que comenzó a trabajar como docente, según área geográfica, tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja (*).

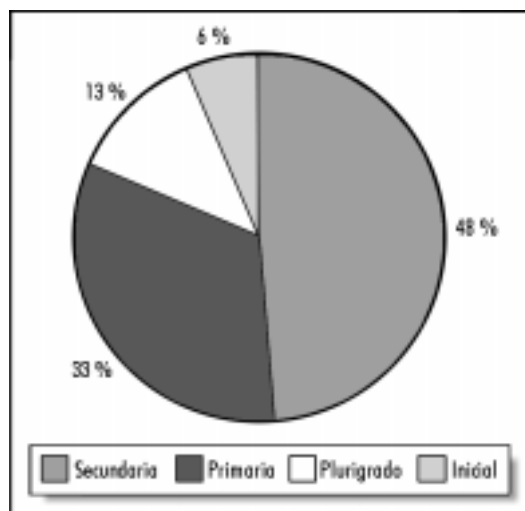
	Área geográfica		Tipo de establecimiento		Subsistema			TOTAL
	Montevideo	Interior	Público	Privado	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
Bajo	44	49	41	29	52	25	39	40
Medio	52	53	52	64	36	60	59	51
Alto	74	32	35	87	51	53	12	48
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

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

(*) "Ud. inició su labor como docente en una institución educativa en la cual la mayoría de los alumnos eran/son de nivel socioeconómico..."

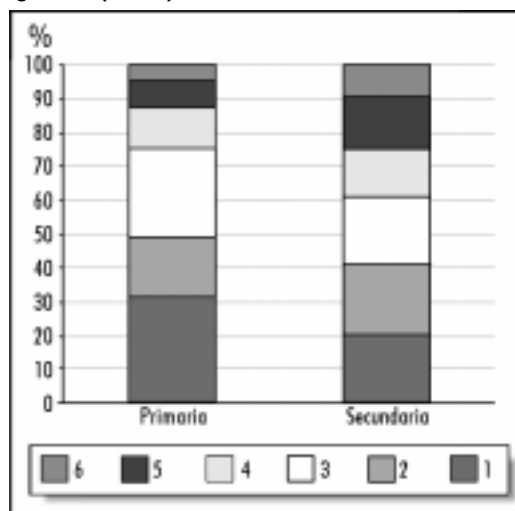
En términos del subsistema en que iniciaron su carrera docente, el 33% de los mismos desarrollaron sus primeras experiencias en la escuela primaria, un 6% en la educación inicial, en tanto un 13% lo hizo en escuelas rurales plurigrado. El 48% restante empezó a trabajar en el nivel medio de la enseñanza. Resalta también el claro predominio de los grados inferiores de la primaria y en menor medida de la secundaria como punto de partida de la carrera docente.

Gráfico 14: Porcentaje de docentes según nivel en que iniciaron su carrera



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

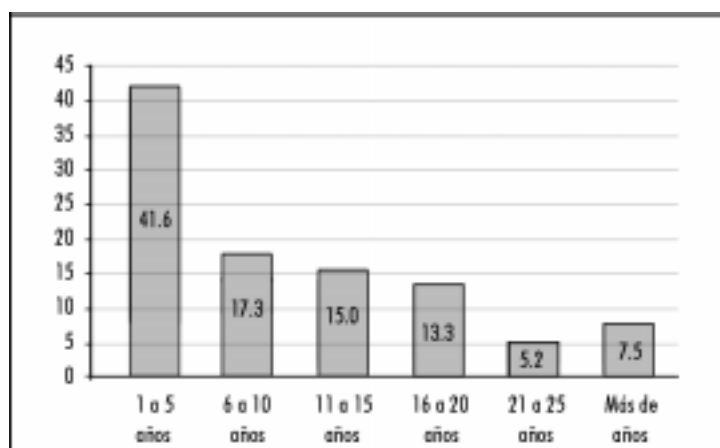
Gráfico 15: Maestros y profesores que comenzaron su carrera docente según grado (en %)



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

En efecto, como puede observarse en el gráfico 15 casi el 80% de los maestros inician su carrera en primero, segundo o tercer año. De hecho la mitad de los maestros inician sus práctica docente en los dos primeros grados. En secundaria la pauta es menos marcada pero los tres primeros grados (esto es el ciclo básico) involucra en el inicio de sus carreras a más del 60% de los docentes. Finalmente, en este punto cabe destacar el importante porcentaje de maestros jóvenes que están haciendo sus primeras armas en la educación inicial. Ello, es lógico, y responde a la importante expansión de la educación inicial en los últimos 7 años.

Gráfico 16: Maestros que comenzaron su carrera docente en educación inicial según antigüedad (en %) (*).



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

(*) "¿Cuál fue el primer grado o año con el que trabajó como docente?" "¿A qué nivel pertenecía?"

Llama la atención que, evaluando su propia experiencia, los docentes encuestados no reconocieron a los supervisores como la fuente de consejos más útiles en su primera etapa como enseñantes. Entre los maestros hay una alta valoración del lugar que en este sentido ocuparon los compañeros de trabajo, otros docentes y, en menor medida, los directores. En la enseñanza media también las sugerencias dadas por inspectores aparecieron con una escasa significación, al tiempo que se realizó la importancia de los compañeros, los otros docentes y los formadores de los centros de formación docente (que reciben un bajo reconocimiento por parte de los maestros en ejercicio); en este rol los directores del Interior son bastante más valorados por los profesores que sus pares capitalinos. Este escalonamiento del reconocimiento a unos y otros actores de la comunidad educativa es relativamente homogéneo entre las diversas generaciones puesto que no se constatan mayores diferencias por antigüedad docente.

Cuadro 16: Persona que mejor lo aconsejó en el inicio de su trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja y área geográfica (*).

ÁREA GEOGRÁFICA	MONTEVIDEO				NEUR			
	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	TOTAL	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	TOTAL
Profesor de ID/PA/IN	57	23	25	122	49	18	150	124
Los directores	172	68	26	112	177	129	178	155
Los supervisores	21	47	51	36	65	33	23	46
Compañeros de trabajo	43	29	22	31	38	21	20	39
Otros docentes	271	32	38	29	24	25	276	28
Otros no docentes	13	27	77	23	22	22	69	21
Nadie	32	40	51	37	34	50	70	46
TOTAL	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000

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

(*) "Durante sus primeros años de trabajo como docente, ¿quién le dio los consejos más útiles?"

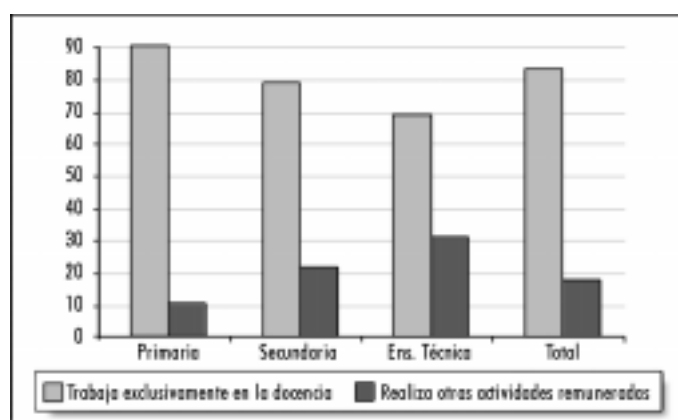
B. Las condiciones de trabajo y la satisfacción profesional

1. Las actuales condiciones de trabajo

La amplísima mayoría de los maestros y profesores uruguayos trabaja exclusivamente en la docencia –sea directa y/o indirecta– y sólo una minoría del 17.3% 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.

Gráfico 17: Tipo de dedicación a la docencia, según subsistema educativo en el que trabaja (*).



Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP
(*) "¿Tiene otra actividad remunerada ajena a la docencia?"

Cuadro 17: Cantidad de horas semanales que trabaja en docencia directa e indirecta, según subsistema y tipo de dedicación a la docencia (*).

DEDICACIÓN A LA DOCENCIA	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
TRABAJA EXCLUSIVAMENTE EN LA DOCENCIA	88	74	64	82
20 o menos	58	115	121	314
21 a 30	53	139	121	320
31 a 40	325	250	306	881
41 a 50	71	276	289	636
50 o más	12	169	162	343
Total	100	100	100	100
REALIZA OTRAS ACTIVIDADES REMUNERADAS	101	214	308	623
20 o menos	656	301	295	1252
21 a 30	76	282	192	550
31 a 40	183	181	205	569
41 a 50	46	146	269	461
50 o más	38	91	38	167
Total	100	100	100	100

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

(*) "¿Tiene otra actividad remunerada ajena a la docencia?" "¿En total, ¿cuántas horas semanales trabaja Ud. en todos los establecimientos educativos en docencia directa e indirecta?"

Ahora bien, maestros y profesores no sólo se diferencian por la cantidad diferencial de horas de trabajo docente sino también por la concentración en un solo centro educativo: enseñan en un solo establecimiento un 67.6% de los maestros frente a 25.4% de los profesores de liceo y un 37.5% de los profesores de escuelas técnicas. Se podría pensar que tal dispersión se amortigua a medida que el docente avanza en su carrera, pero la encuesta muestra, por el contrario, que son muchos los docentes con una larga trayectoria que enseñan en varios centros.

Cuadro 18: Cantidad de establecimientos educativos en los que trabaja, según antigüedad como docente y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	1a2 años	3a5 años	6a10 años	11a15 años	16a20 años	21a25 años	Más de 25 años	TOTAL
SUBSISTEMA								
PRIMARIA								
1	88	95	72	68	63	60	72	66
2	12	25	28	39	31	36	28	33
3	0	11	15	9	0	38	15	13
4	0	0	5	4	20	11	0	5
5	0	0	0	0	7	5	5	2
Tot	10	10	10	10	10	10	10	10
SECUNDARIA								
1	48	30	27	29	11	29	28	24
2	30	30	33	35	44	43	32	39
3	13	20	26	29	28	27	28	21
4	18	72	58	98	108	84	107	81
5	0	22	23	35	38	21	34	26
6	0	6	6	0	11	10	6	6
7	0	0	0	0	0	5	0	1
8	0	0	0	0	0	0	6	1
9	0	0	6	0	0	0	0	1
Más de 9	0	0	0	0	0	0	0	2
Tot	10	10	10	10	10	10	10	10
ENSEÑANZA TÉCNICA								
1	50	32	37	20	50	34	48	35
2	37	36	49	50	33	45	21	37
3	13	27	17	17	16	12	17	18
4	0	53	48	28	31	0	87	36
5	0	26	0	0	0	0	0	4
6	0	0	16	28	0	0	0	8
8	0	0	16	0	0	0	0	4
9	0	26	0	0	0	0	0	4
Más de 9	0	0	0	28	0	0	0	4
Tot	10	10	10	10	10	10	10	10

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

(*) "¿En cuántos establecimientos educativos trabaja Ud. como docente?".

2. La satisfacción con el trabajo docente y las aspiraciones de futuro

En total sintonía con los hallazgos de Lortie de hace varias décadas⁴, en su trabajo cotidiano los docentes uruguayos encuentran la mayor fuente de satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos, aspectos que recibieron no sólo los más altos puntajes (9.2 puntos en 10, en ambos casos) sino también las menores dispersiones entre las respuestas⁵.

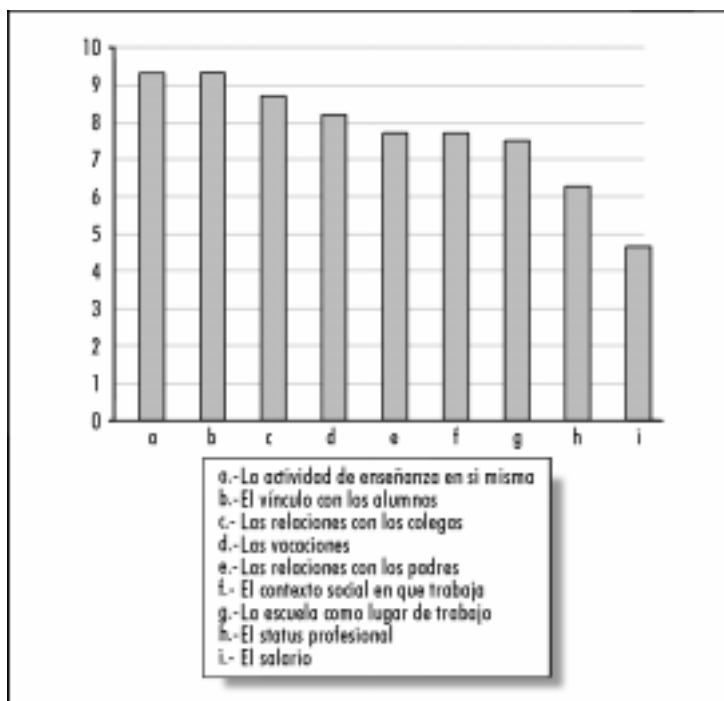
En un segundo nivel aparecen las relaciones con los colegas (8.6) y un incentivo extrínseco como son las vacaciones (con un promedio de 8.1).

En un tercer escalón de satisfacción se ubican el relacionamiento con los padres (7.6), el contexto social en el que trabaja (7.6) y el centro educativo como lugar de trabajo (7.4).

Finalmente, el status profesional no conforma a muchos docentes (6.2) y el salario es más un factor de disconformidad que de satisfacción (4.6).

Este ordenamiento de preferencias se mantiene básicamente inalterado entre los hombres y las mujeres, en los diversos grupos etarios, entre maestros y profesores, entre quienes trabajan en Montevideo y quienes lo hacen en el Interior, y entre quienes se desempeñan en el ámbito público y quienes están insertos en la educación privada. Entre los docentes uruguayos hay, pues, un gran consenso respecto a la satisfacción que aporta a su labor cotidiana cada uno de los aspectos de la docencia.

Gráfico 18: Nivel de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo (*). (Promedios).



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

(*) "Clasifique de 1 a 10 el grado de satisfacción que experimenta en la docencia, considerando..."

⁴ Lortie, D. (1975), *The schoolteacher. A sociological study*. Chicago. The University of Chicago Press.

⁵ Véase en el Anexo Metodológico la forma de construcción del índice de satisfacción en la docencia.

Cuadro 19: Nivel de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja (*) (**).

	TIPO DE ESTABLECIMIENTO		SISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Público	Privado	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
La actividad de enseñanza en sí misma	92	94	93	92	90	92
La escuela como lugar de trabajo	72	80	76	72	74	74
El salario	44	52	44	47	52	46
Las relaciones con los colegas	86	86	88	84	84	86
El relacionamiento con los padres	76	77	81	72	74	76
El status profesional	61	65	63	62	63	62
El vínculo afectivo con los alumnos	92	92	94	91	90	92
El contexto social en el que trabaja	75	80	75	77	78	76
Las vacaciones	81	81	83	80	78	81

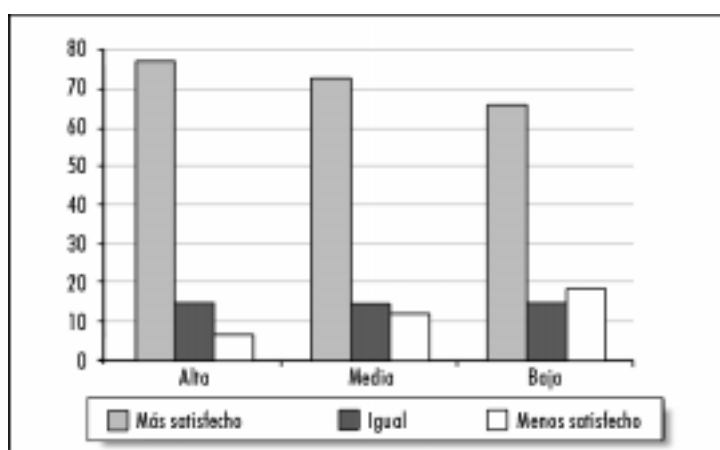
Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IPE

(*) "Clasifique de 1 a 10 el grado de satisfacción que experimenta en la docencia, considerando..."

(**) Promedios de 1 a 10, donde 10 significa la mayor satisfacción y 1 representa la menor satisfacción.

Por otra parte, siete de cada diez encuestados declararon estar más satisfechos con su trabajo de lo que lo estaban en el momento de inicio de su carrera. No obstante, como puede observarse en los siguientes gráficos, este incremento en la conformidad es mayor en Primaria y Enseñanza Técnica que en Secundaria, en el ámbito privado que en el público, entre las mujeres que entre los hombres, y entre quienes se autoperciben como pertenecientes a la clase alta y media.

Gráfico 19: Satisfacción con el trabajo comparado con el momento en que inició la carrera docente, según autopercepción de clase social (*).



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

(*) "Comparando con el momento en que inició su carrera, Ud. considera que con su trabajo está..."

Cuadro 20: Satisfacción con el trabajo comparado con el momento en que inició la carrera docente, según subsistema educativo en el que trabaja, sexo y autopercepción de clase social (*).

	HOMBRES				MUIRES			
	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Más satisfecho	704	635	718	657	746	669	769	714
Menos satisfecho	222	150	109	149	137	155	133	145
Igual	74	210	173	190	117	172	98	140
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
AUTOPERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL		Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL			
A.TA	Más satisfecho	682	797	857	773			
	Menos satisfecho	136	51	0	68			
	Igual	182	136	143	148			
	Total	100	100	100	100			
MEDIA	Más satisfecho	769	686	769	729			
	Menos satisfecho	124	126	94	122			
	Igual	107	185	138	148			
	Total	100	100	100	100			
BAJA	Más satisfecho	718	602	690	662			
	Menos satisfecho	161	211	190	186			
	Igual	121	183	119	149			
	Total	100	100	100	100			
TOTAL	Más satisfecho	744	659	747	703			
	Menos satisfecho	141	154	123	145			
	Igual	115	183	130	149			
	TOTAL	100	100	100	100			

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

(*) "Comparando con el momento en que inició su carrera, Ud. considera que con su trabajo está..."

En concordancia con esta satisfacción que va creciendo a lo largo de la carrera, en el cuerpo docente nacional la "actitud de fuga" es mínima, con sólo un 3.1% que expresó su deseo de dedicarse a otra ocupación. Cuando proyectan su futuro la mitad de los docentes aspira a "seguir en su puesto actual", tendencia que es más fuerte en el Interior que en Montevideo (55.5% y 48.1%, respectivamente), fundamentalmente por la atracción que ejerce la posibilidad de realizar "alguna otra actividad educativa" (opción que en la capital es escogida por un 21.8% de los encuestados, frente a un 12.4% del Interior).

Cuadro 21: Aspiraciones profesionales de los docentes, según subsistema y tipo de establecimiento educativo en el que trabaja (*).

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
PÚBLICO				
Seguir en su puesto actual	485	563	652	515
Ocupar cargos de dirección o gestión	140	68	83	102
Lo mismo que hace ahora pero en otra institución	118	85	47	96
Otra actividad profesional en el ámbito educativo	164	151	99	151
Otra ocupación	32	31	24	31
Aspirar a un cargo de inspector	18	33	32	26
Jubilarse	46	30	28	37
Total	100	100	100	100
PRIVADO				
Seguir en su puesto actual	580	541	—	555
Ocupar cargos de dirección o gestión	110	91	—	98
Lo mismo que hace ahora pero en otra institución	14	35	—	27
Otra actividad profesional en el ámbito educativo	177	200	—	192
Otra ocupación	42	35	—	38
Aspirar a un cargo de inspector	11	35	—	26
Jubilarse	49	37	—	42
Total	100	100	100	100

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

(*) "¿Cuáles son sus aspiraciones laborales y profesionales para los próximos años?".

Otros dos clivajes inciden en las aspiraciones de los docentes: la forma de administración de la institución y el subsistema de pertenencia. Por un lado, los maestros de las escuelas públicas fueron quienes expresaron en mayor proporción su deseo de cambiar su actual inserción laboral, lo cual puede en parte explicarse por la larga y sólida trayectoria de concursos que tiene Primaria tanto para los cargos de docencia directa como para los cargos medios de gestión; los maestros de la administración pública visualizan entonces con mayor probabilidad su ascenso a cargos de dirección o inspección, así como también su posibilidad de traslado. Por otro lado, en los centros privados apareció como más importante que en los públicos la aspiración a continuar en el mismo puesto y a realizar otras actividades educativas. Los diferenciales salariales y específicamente las características socio-educativas de los centros, pueden también contribuir a explicar este fenómeno.

Cuadro 22: Aspiraciones profesionales de los docentes, según subsistema y área geográfica (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
ÁREA GEOGRÁFICA				
MONTEVIDEO				
Seguir en su puesto actual	466	492	513	481
Ocupar cargos de dirección o gestión	126	85	128	105
Lo mismo que hace ahora pero en otra institución	71	74	77	73
Otra actividad profesional en el ámbito educativo	206	228	205	218
Otra ocupación	38	39	26	33
Aspirar a un cargo de inspector	11	38		25
Jubilarse	44	24	26	33
No sabe, no contesta	38	28	26	33
Total	100	100	100	100
INTERIOR				
Seguir en su puesto actual	468	606	678	555
Ocupar cargos de dirección o gestión	139	68	75	99
Lo mismo que hace ahora pero en otra institución	112	64	42	82
Otra actividad profesional en el ámbito educativo	140	120	79	124
Otra ocupación	31	34	23	32
Aspirar a un cargo de inspector	19	31	37	27
Jubilarse	49	39	28	42
No sabe, no contesta	42	38	37	39
Total	100	100	100	100
TOTAL	100	100	100	100

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

(*) "¿Cuáles son sus aspiraciones laborales y profesionales para los próximos años?".

3. La actitud ante el cambio en las condiciones laborales

La encuesta incluyó una batería de posibles líneas de transformación de las condiciones de trabajo docente, buscando recabar el grado de acuerdo con cada una de ellas. Las respuestas obtenidas resultaron ser altamente congruentes con el patrón de satisfacción con distintos aspectos de su trabajo que fue descripto anteriormente.

Así, hubo prácticamente unanimidad respecto a la conveniencia de "mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula" (98.3%), "ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella" (94.2%) y "favorecer la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento" (92.1%).

A su vez, se recogió un alto nivel de acuerdo (tres de cada cuatro encuestados) respecto a que "habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor" (77.4%).

En contraste, solamente un 17.2% de los docentes aceptó la posibilidad de "prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida".

En un marco de fuertes consensos básicos, las diferencias por género, edad o nivel socioeconómico son únicamente de matiz. Cabe mencionar que los profesores se inclinan más que los maestros por la concentración horaria –lo que es lógico, dada la mayor fragmentación de su estructura laboral– y la extensión del calendario escolar es más aceptada por los hombres y por los profesores de enseñanza media.

Cuadro 23: Grado de acuerdo con distintas líneas de transformación del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentajes de acuerdo) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Mejorar el salario por horas fuera aula	98.8	97.9	98.0	98.3
Ampliar el tiempo y posibilidades de trabajo en equipo	98.0	95.2	94.1	94.2
Favorecer concentración horaria docentes	87.7	95.2	96.8	92.1
Diversificar la carrera docente	76.8	77.9	78.3	77.4
Prolongar el calendario escolar anual	125	208	206	172

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

(*) "Nos interesa conocer su opinión acerca de posibles transformaciones en algunas condiciones de trabajo docente. Al respecto, por favor indique el grado de acuerdo con cada uno de los siguientes enunciados..."

4. El salario

Las aspiraciones salariales de los docentes uruguayos deben ser leídas en el contexto de una sociedad con una larga historia de integración⁶ y amortiguación de los conflictos sociales⁷, en la cual la educación ha gozado de una alta valoración por parte de todos los sectores sociales⁸.

En efecto, maestros y profesores expresaron su aspiración a ganar cifras razonables⁹ a las que ubicaron en una posición intermedia en una concentrada escala de sueldos que hipotéticamente podrían percibir personas en otras ocupaciones.

La pregunta concreta fue: "Suponiendo que un empleado bancario ganara 10.000 pesos por mes, cuál cree Ud. que debería ser el sueldo mensual de un médico, un agente de policía, un gerente de una empresa mediana ...?". Frente a ella, el ordenamiento de los encuestados fue el que sigue: obreros no especializados, \$ 8.190; agente de policía, \$ 11.309; gerente de empresa mediana, \$ 14.642; maestro, \$ 15.620; profesor, \$ 15.830; diputado, \$ 16.586; juez, \$ 19.230; ministro, \$ 20.811; médico, \$22.555.

Como se ve, en una escala con 10 posiciones, los docentes asignaron el lugar nro. 5 a los maestros y el nro. 6 a los profesores, y dijeron aspirar a ganar un salario igual al de los diputados (entre \$15.000 y \$ 16.000). Por otra parte, entre el sueldo más bajo (correspondiente a los obreros no especializados) y el más alto (asignado a la profesión de médico) establecieron una brecha muy corta, de 2.75.

⁶ De ahí el concepto de "sociedad hiperintegrada" acuñado por Germán Rama en La democracia en Uruguay (Montevideo, Ed. Arca, 1989).

⁷ Real de Azúa, C. (1984), Uruguay, ¿una sociedad amortiguadora? Montevideo. Ed. Banda Oriental-Ciesu.

⁸ Respecto a la relación educación-sociedad en una perspectiva de larga duración, véase el capítulo I de ANEP, Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999. Montevideo. ANEP.

⁹ Un estudio del año 2000 estimó que en Uruguay, al momento de inicio de la carrera, el salario docente anual en instituciones públicas era de US\$ 6.225, en el mismo rango que el percibido por los docentes argentinos (US\$ 6.759), más bajo que el de los docentes chilenos (US\$ 12.711) y mucho más bajo que el de los docentes de la OCDE (con un promedio de US\$ 18.486) (véase Mancebo, Ma. E.+Torello, M., et al, El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector, Serie Estudios Sectoriales. Washington, BID).

Sobre la base de una fuerte homogeneidad de opiniones, los sueldos esperados son sistemáticamente más altos entre los profesores de Secundaria –respecto a maestros y otros profesores–, los encuestados de Montevideo, quienes pertenecen a las clases más acomodadas y quienes trabajan en centros educativos privados.

Cuadro 24: Sueldo que considera apropiado para distintas profesiones, según nivel socioeconómico, área geográfica y tipo de establecimiento educativo en el que trabaja (*).

	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO				ÁREA GEOGRÁFICA		TIPO DE ESTABLECIMIENTO		TOTAL
	Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	Montevideo	Interior	Público	Privado	
Sueldo de un médico	21780	21480	22779	24241	24189	21490	21993	24429	22555
Sueldo de un agente de policía	10912	11193	11532	11546	11721	11041	11176	11692	11339
Sueldo de un gerente de empresa mediana	13208	13943	15042	16280	16384	13707	14269	15713	14642
Sueldo de un empleado bancario	10000	10000	10000	10000	10000	10000	10000	10000	10000
Sueldo de un maestro de primaria	14986	15497	15970	15974	16945	14760	15381	16305	15620
Sueldo de un profesor de enseñanza media	15009	15574	16239	16290	17252	14994	15577	16559	15830
Sueldo de un juez	17280	18110	19964	21429	21644	17655	18553	21177	19230
Sueldo de un obrero no especializado	7776	8212	8889	8573	8921	7713	8095	8462	8190
Sueldo de un diputado	15660	15533	16781	18478	17917	15720	16128	17913	16556
Sueldo de un ministro	19557	19288	21469	22949	22119	19959	20260	22493	20811

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

(*) "Suponiendo que un empleado bancario ganara 10.000 pesos por mes, cuál cree Ud. que debería ser el sueldo mensual de..."

C. Las dificultades de la labor docente

La labor que desempeñan cotidianamente los docentes en los establecimientos educativos es muy compleja en tanto implica la ejecución de tareas de variada índole, desde enseñar contenidos y formar en competencias a los alumnos hasta interactuar con adultos en diversas posiciones –padres preocupados por el desempeño de sus hijos, otros docentes, directores, supervisores–.

En la encuesta se presentó a los maestros y profesores una serie extensa de tales tareas y se les pidió que señalaran si cada una de ellas representaba para ellos una dificultad seria, una dificultad manejable o no era en absoluto una dificultad. Las respuestas definen una situación con cuatro niveles de dificultad.

En primer lugar, hay tres actividades que los docentes uruguayos encuentran relativamente sencillas: llevar adelante la relación con los directivos, trabajar con sus colegas y organizar el trabajo en clase.

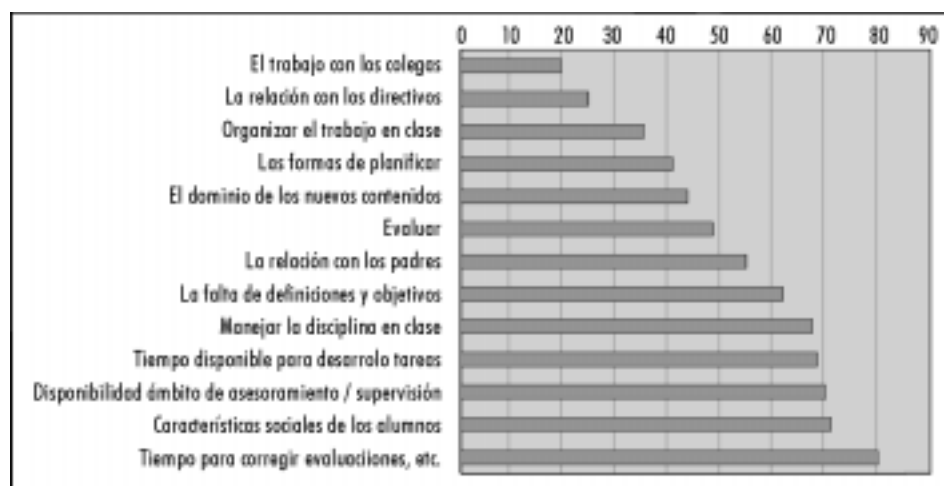
En un segundo nivel de facilidad se posicionaron tres actividades en las que la formación docente suele insistir: la planificación, el dominio de nuevos contenidos y la evaluación. En estos casos más del 50% de los encuestados se inclinó por la opción “no es una dificultad” aunque alrededor del 40% dijo “es una dificultad manejable”.

En un tercer nivel, con un predominio de la dificultad, resultaron la relación con los padres (54.3%), la falta de definiciones y objetivos claros (61.2%), el manejo de la disciplina en clase (66.9%) y el tiempo disponible para el desarrollo de las tareas (67.7%).

Finalmente, las dificultades más importantes aparecieron en relación a la disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión (69.3%), las características sociales de los alumnos (70.4%) y el tiempo para corregir evaluaciones (79.3%). En estos aspectos fueron entre un quinto y un tercio de los encuestados los que hablaron de dificultades “serias”.

Estas dificultades de naturaleza pedagógica y social fueron compartidas en los subsistemas de Primaria, Secundaria y la Enseñanza Técnica, sin perjuicio de algunas preocupaciones específicas, tales como el manejo de la disciplina, que fue más resaltado en el caso de los maestros. En efecto, prácticamente uno de cada cinco docentes de primaria (18.1%) manifiesta que es una dificultad seria.

Gráfico 20: Opinión sobre en qué medida distintos aspectos del trabajo cotidiano representan una dificultad (*)



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

(*) “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 Ud. una dificultad en su trabajo diario y cuáles no”.

En alta sintonía con esta declaración de dificultades aparecen las opciones de los docentes respecto a qué harían si tuvieran diez horas semanales más de trabajo rentadas en el centro educativo: un 75% invertiría su tiempo en su formación (sea en instancias formales o mediante autoperfeccionamiento) y un 62% se dedicaría al trabajo con los alumnos¹⁰

¹⁰ Esta proporción es particularmente alta en la enseñanza técnica, con ocho de cada diez profesores dispuestos a emplear las 10 horas en enseñanza directa.

(enseñanza de aula o con otras modalidades), lo cual revela la existencia un cuerpo docente estudioso y dispuesto a profundizar en la labor de enseñanza propiamente dicha. Además, un 34% dijo que trabajaría con sus colegas, un 28% que prepararía clases y realizaría tareas de corrección y un 23.8% se embarcaría en proyectos de servicios a la comunidad.

Cuadro 25: Actividades que realizaría si le dieran diez horas más de trabajo rentadas, según subsistema educativo en el que trabaja (Suma de menciones) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Enseñanza en el aula	187	225	304	716
Formación y perfeccionamiento en instancias formales	371	290	352	1013
Autoperfeccionamiento (leer, integrar, buscar nuevos materiales)	442	419	320	1181
Proyectos de servicio a la comunidad	247	228	253	728
Trabajo con colegas	420	386	249	1055
Atención y actividades con los padres	215	184	198	597
Trabajo con el alumno sobre aspectos que le interesen	347	488	506	1341
Actividades geniales	28	38	32	98
Corrección de exámenes	93	110	83	286
Preparar clases	198	174	134	506
Trabajos de investigación	297	346	336	979
Producción de materiales pedagógicos	133	228	198	559

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

(*) "Si le dieran diez horas más de trabajo rentadas en la semana en el centro educativo donde presta servicio, cuáles de las siguientes actividades elegiría para ocupar ese tiempo extra?".

D. La complementariedad entre la autonomía docente y el apoyo técnico

En el estudio se preguntó a los docentes su evaluación respecto al grado de autonomía que les gustaría tener en diversos aspectos de su labor, comparándolo con el que actualmente ejercen.

Las respuestas indican que la demanda de autonomía existe pero no es abrumadora: un tercio de ellos reclamó más autonomía para la definición de contenidos y prioridades y para el uso de sistemas de evaluación, cerca de un 30% hizo lo propio con la administración del tiempo de aprendizaje y el uso de métodos pedagógicos, y alrededor de un quinto incluyó el pedido de más autonomía en lo referente a la definición de reglas de conducta y convivencia en el aula.

El índice de predisposición a la autonomía¹¹ muestra que no hay diferencias significativas en las respuestas de los docentes por sexo o edad, pero sí registra que son más demandantes de autonomía los docentes capitalinos que los del Interior, los maestros que los profesores de escuelas técnicas, y éstos que los profesores liceales, quienes trabajan en el sistema público que quienes lo hacen en el ámbito privado, y los docentes que se autoperciben en la clase baja o en un proceso de movilidad descendente.

También aparecieron algunas diferencias de énfasis en las demandas. Así, en Primaria apareció como más fuerte el pedido de autonomía en cuanto al uso de métodos pedagógicos y de sistemas de evaluación, mientras que en la enseñanza media se remarcó la autonomía para el uso del tiempo de aprendizaje.

¹¹ Véase Anexo Metodológico.

Cuadro 26: Predisposición a tener más autonomía en distintos aspectos del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentaje de personas que quisiera tener más autonomía) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Definición de contenidos y prioridades	34.9	34.0	36.0	34.5
Uso de sistemas de evaluación	40.8	29.7	24.1	34.0
Uso del tiempo de aprendizaje	24.8	32.0	31.2	28.8
Uso de métodos pedagógicos	31.8	22.4	28.5	27.0
Definición de reglas de conducta	19.0	21.5	23.3	20.6

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

(*) "¿Qué grados de autonomía le gustaría tener respecto de las siguientes dimensiones de la tarea docente...?".

Cuadro 27: Índice de predisposición a la autonomía, según área geográfica, nivel socio económico, evaluación de la situación económica propia respecto a la de sus padres cuando era niño y tenencia de título.

	Índice de predisposición a la autonomía
TOTAL	1.56
ÁREA GEOGRÁFICA	
Montevideo	1.79
Interior	1.41
NIVEL SOCIOECONÓMICO	
Alto	1.44
Medio alto	1.56
Medio bajo	1.59
Bajo	1.63
EVALUACIÓN DE SU SITUACIÓN ECONÓMICA RESPECTO A LA DE SUS PADRES CUANDO ERA NIÑO	
Ascendentes	1.54
Estables	1.28
Decadentes	1.87
TIPO DE ESTABLECIMIENTO EN EL QUE TRABAJA	
Público	1.68
Privado	1.20
SUBSISTEMA EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJA	
Primaria	1.77
Secundaria	1.35
Enseñanza Técnica	1.66
TENENCIA DE TÍTULO	
No tiene título	1.25
Tiene título de maestro	1.73
Tiene título de profesor de enseñanza media	1.42
Tiene título de maestro y profesor	1.57
Tiene otros títulos de grado no docente	1.68
Tiene título docente y otro grado no docente	1.26
Tiene título de postgrado	2.03

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

El reclamo de asistencia técnica también existe, con variaciones importantes entre unos aspectos y otros: un 40.8% de los docentes pidió apoyo técnico para mejorar el uso de métodos pedagógicos, un 29.2% en relación al uso de sistemas de evaluación, un 26.8% en la definición de contenidos y prioridades, un 15.4% en la definición de reglas de conducta y una minoría del 10.6% en cuanto al uso del tiempo de aprendizaje.

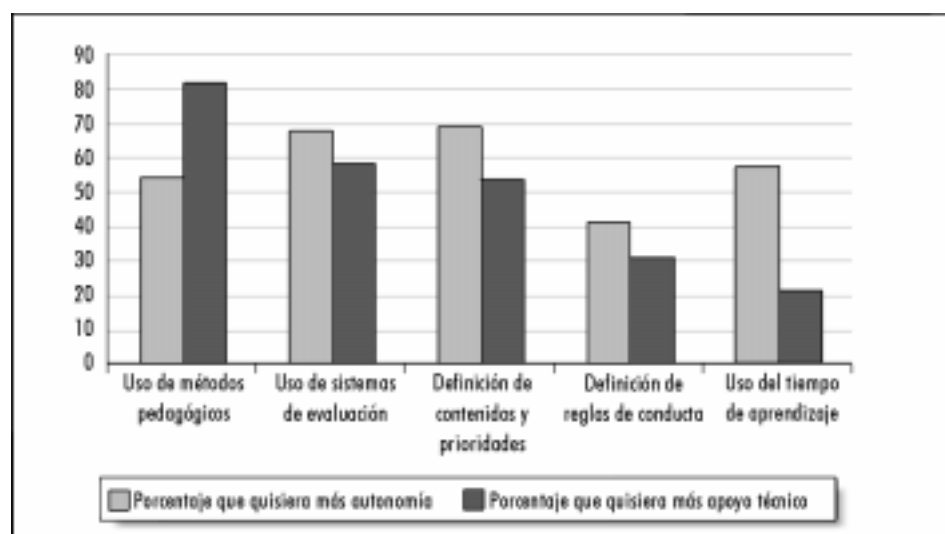
Cuadro 28: Predisposición a recibir apoyo técnico en distintos aspectos del trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo porcentaje de personas que quisiera tener más apoyo técnico) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Uso de métodos pedagógicos	406	405	485	408
Uso de sistemas de evaluación	296	299	233	292
Definición de contenidos y prioridades	278	250	312	268
Definición de reglas de conducta	164	150	130	154
Uso del tiempo de aprendizaje	75	129	130	106

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

(*) "¿En cuál de estas dimensiones de la tarea docente le gustaría tener más apoyo técnico?".

Gráfico 21: Predisposición a tener más autonomía y más apoyo técnico en distintos aspectos del trabajo docente.



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

E. La formación como factor de profesionalización docente

La literatura sobre profesionalización docente considera la formación como un factor clave de profesionalización¹². De ahí la importancia de indagar en las opiniones de los docentes uruguayos respecto a su importancia, sus modalidades más rendidoras y su disposición a invertir en ella.

¹² Para una revisión teórica del estado del arte sobre profesionalización docente véase IIPE (2000), Los docentes y los desafíos de la profesionalización, volumen I (Bs. As.: IIPE) y Manebo, Ma. E. (2002), La fundación de los CERP: un análisis desde el ángulo de la profesionalización docente, en Revista Prisma (Montevideo: Universidad Católica, en prensa).

En cuanto a la formación docente de grado, casi las tres cuartas partes (72.2%) de los encuestados consideran que la institución más adecuada para llevarla a cabo es la ANEP con el reconocimiento universitario de los estudios docentes, alternativa que supondría un ajuste en la tradicional formación inicial uruguaya que ha sido siempre de carácter netamente normalista.

Frente a ello, un 20.5% se inclina por un cambio más radical, con un anclaje netamente universitario de las carreras de Magisterio y Profesorado, sea en la Universidad de la República –opción predominante– o en las universidades en general. Otra minoría del 16.6% no cree que sea necesario introducir cambios y optó por “la ANEP, como en la actualidad”.

Las opiniones muestran diferencias según el subsistema de pertenencia de los encuestados. En este sentido, los maestros fueron los más proclives al carácter universitario del título al tiempo que los profesores del CETP aceptaron en mayor grado la actual situación, con títulos docentes expedidos por ANEP.

Cuadro 29: Opinión sobre cuáles son las instituciones más adecuadas para llevar a cabo la formación docente de grado, según subsistema educativo en el que trabaja (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
La ANEP, como en la actualidad	123	186	269	166
La ANEP, con reconocimiento universitario de los estudios docentes	776	606	589	722
La Universidad de la República	166	148	99	152
Las Universidades en general	36	68	51	53

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

(*) “¿Cuáles instituciones considera Ud. que son las más adecuadas para llevar a cabo la formación docente de grado?”.

En cuanto a la formación permanente –frecuentemente llamada “capacitación en servicio” –, la encuesta indica con contundencia la importancia que ella ha tenido en el país de 1995 en adelante: la mitad de los docentes encuestados participó desde entonces en alguna o varias instancias de capacitación en servicio de 40 horas o más. Entre ellos aproximadamente un tercio vivió una experiencia de capacitación y el resto asistió a varias de ellas (un 41.5% realizó dos o tres cursos y un 19.8% de cuatro o más). Las cifras sugieren, por otra parte, que en términos comparativos la capacitación implementada alcanzó más al Interior que a Montevideo y a la enseñanza técnica más que a Secundaria y Primaria.

El balance que maestros y profesores hacen de la formación permanente recibida es plenamente positiva: dos terceras partes de los docentes involucrados evaluó que la misma le había aportado mucho para su experiencia docente.

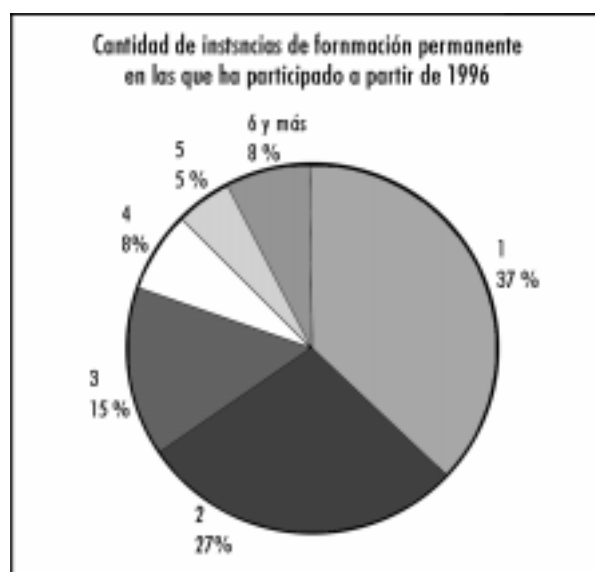
Cuadro 30: Instancias de capacitación, según área geográfica, tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		TIPO DE ESTABLECIMIENTO		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Rbico	Privado	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
Ha recibido capacitación	468	527	526	438	448	526	656	504

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

(*) “A partir de 1996, ¿participó Ud. en alguna o varias instancias de capacitación en servicios de 40 horas o más?”.

Gráfico 22: Cantidad de instancias de capacitación en las que ha participado, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo entre quienes participaron en instancias de capacitación) (*).



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

(*) "¿En cuántas?".

Cuadro 31: Evaluación del conjunto de las experiencias de capacitación en las que participó, según subsistema educativo en el que trabaja. (Sólo entre quienes participaron en instancias de capacitación) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Aportó mucho	693	628	771	669
No aportó mucho	290	325	211	299
No aportó nada	17	45	18	31
TOTAL	100	100	100	100

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

(*) "Como balance general, Ud. diría que el conjunto de experiencias de capacitación en que Ud. participó..."

Proyectándose a futuro, los docentes consideran que lo que necesitan aprender lo pueden lograr fundamentalmente a través del intercambio con colegas (68.0%) y los cursos formales (62.5%). Además de estos dos canales de capacitación, otros docentes señalaron la importancia del perfeccionamiento a través de la experiencia de trabajo (54.2%), las lecturas (50.0%) o la realización de una carrera sea de grado o postgrado (47.8%). Llama poderosamente la atención la baja inclinación a la capacitación a través de cursos a distancia –con sólo 10.6% en la suma de menciones acumuladas–, lo cual puede interpretarse en dos sentidos: como un indicador de la importancia que los docentes asignan al contacto cara a cara con los formadores y colegas, o como reflejo de los temores del cuerpo docente respecto al manejo de las nuevas tecnologías implicadas en las modalidades más actualizadas de formación a distancia.

Cuadro 32: Medio por el cual considera que puede aprender lo que necesita, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de tres menciones) (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
Lecturas	512	492	512	503	419	500
Cursos formales presenciales	572	661	629	614	672	625
Cursos a distancia	69	130	56	135	198	106
Experiencia de trabajo	531	548	574	505	585	542
Intercambio con colegas	705	664	747	640	573	680
Una carrera de grado o postgrado	536	489	429	524	466	478

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

(*) "Lo que más necesito aprender lo puedo lograr a través de..."

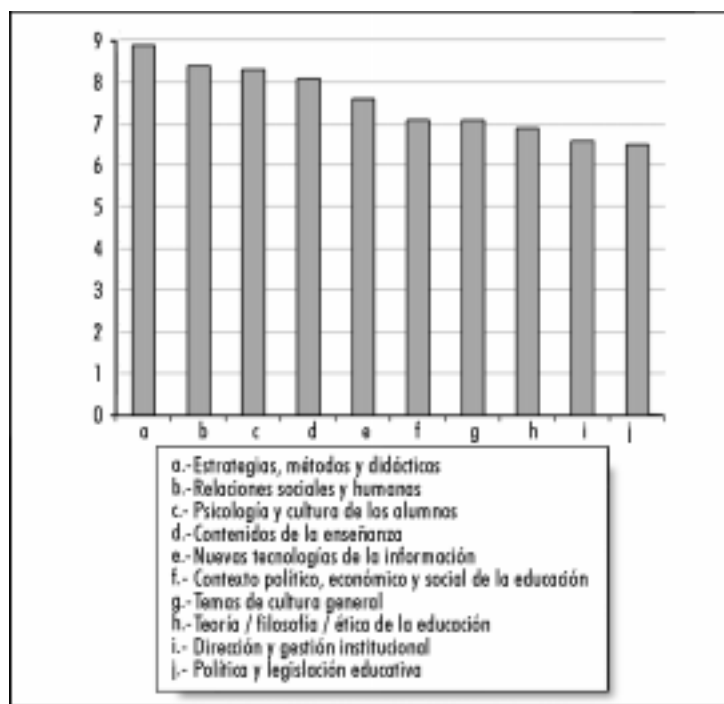
Las actividades de capacitación que los docentes priorizan son de carácter eminentemente práctico y revelan su fuerte preocupación por el trabajo en el aula y el centro educativo, en un patrón relativamente homogéneo con tenues diferencias por edad, subsistema de pertenencia y región del país.

Así, en una escala de 1 a 10 puntos recogieron los promedios más altos y las dispersiones de respuestas más bajas "las estrategias, métodos y didácticas" (promedio de 8.9), "las relaciones sociales y humanas" (8.4), "la psicología y cultura de los alumnos" (8.3) y "los contenidos de la enseñanza" (8.1).

Algo menor fue la demanda de capacitación en "nuevas tecnologías de la información" (7.6), "temas de cultura general" (7.1) y "el contexto político, económico y social de la educación" (7.1).

En un tercer nivel se ubicaron las preferencias por la capacitación en "teoría, filosofía y ética de la educación" (6.9), "dirección y gestión institucional" (6.6) y "política y legislación educativas" (6.5). Complementariamente a los promedios, cabe notar que la mayor dispersión de respuestas se dio en relación a la capacitación en "dirección y gestión institucional", lo que refleja la existencia de un grupo de docentes que sí visualiza ese campo como muy atractivo.

Gráfico 23: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional (Promedios) (*) (**).



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

(*) "Si en el futuro Ud. 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?".

(**) Los promedios varían de 1 a 10, donde 10 significa la máxima importancia atribuida y 1 la menor importancia.

Cuadro 33: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional, según área geográfica y edad. (Promedios) (*) (**).

	ÁREA GEOGRÁFICA		EDAD			TOTAL
	Montevideo	Interior	Hasta 34	35 a 44	45 y más	
Nuevas tecnologías de la información	73	79	73	78	79	76
Teoría/filosofía/ética de la educación	67	71	68	69	71	69
Contenidos de la enseñanza	79	83	81	81	81	81
Estrategias, métodos y didácticas	88	90	89	89	89	89
Psicología y cultura de los alumnos	82	85	84	83	83	83
Relaciones sociales y humanas	82	84	84	83	84	84
Contexto político, económico y social de la educación	70	72	70	70	74	71
Política y legislación educativa	62	67	63	64	68	66
Dirección y gestión institucional	64	68	64	66	70	66
Temas de cultura general	70	73	69	70	75	71

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

(*) "Si en el futuro Ud. 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?".

(**) Los promedios varían de 1 a 10, donde 10 significa la máxima importancia atribuida y 1 la menor importancia.

Cuadro 34: Importancia asignada a distintos temas para su propio perfeccionamiento profesional, según subsistema educativo en el que trabaja. (Promedios) (*) (**).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Nuevas tecnologías de la información	77	75	80	76
Teoría/filosofía/ética de la educación	67	71	71	69
Contenidos de la enseñanza	83	80	81	81
Estrategias, métodos y didácticas	90	88	87	89
Psicología y cultura de los alumnos	85	82	82	83
Relaciones sociales y humanas	85	82	83	84
Contexto político, económico y social de la educación	72	70	72	71
Política y legislación educativa	66	63	69	65
Dirección y gestión institucional	68	64	69	66
Temas de cultura general	74	69	71	71

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

(*) "Si en el futuro Ud. 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?".

(**) Los promedios varían de 1 a 10, donde 10 significa la máxima importancia atribuida y 1 la menor importancia.

En forma consistente con lo anterior, lo que los docentes más valoran en un programa de perfeccionamiento es el interés y la pertinencia de los temas. Ello se refleja en un 71.7 que nombra el punto en la suma de las tres menciones. En un segundo nivel de importancia, se ubicaron el nivel profesional de los responsables de los cursos y el intercambio con otros docentes ("la participación en experiencias de grupo" y "la puesta en común con los colegas"). En un tercer escalón, los encuestados colocaron "la calidad de los materiales", "el tiempo de aprendizaje" y "la interacción con los coordinadores del curso".

Cuadro 35: Opinión sobre cuál es el aspecto más importante en un buen programa de perfeccionamiento, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de tres menciones) (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
Interés y pertinencia de los temas	723	714	732	720	628	717
Calidad de los materiales	211	222	172	218	281	218
Tiempo de aprendizaje	237	255	205	284	261	218
Interacción con los coordinadores del curso	197	232	216	212	265	219
Participación en experiencias de grupo	354	333	410	335	379	371
Puesta en común con los colegas	305	303	326	285	296	304
Nivel profesional de los responsables del curso	730	658	699	686	628	687
Incentivos y estímulos que se ofrecen	235	211	222	214	253	221

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

(*) "Lo más importante en un buen programa de perfeccionamiento es..."

Finalmente, las respuestas muestran una suerte de contradicción en la valoración de los aspectos materiales de un curso de perfeccionamiento. Por un lado, cuando se pidió a los encuestados que señalaran qué era lo más importante en un buen programa de perfeccionamiento la opción "incentivos y estímulos que se ofrecen" recibió sólo un 22.1% en la suma de menciones. Por otro lado, cuando se les preguntó explícitamente cuáles eran a su entender los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento, cobraron una gran relevancia "los estímulos salariales", con un 75.1% en la suma de las tres menciones. Le siguieron en importancia "el uso del tiempo de trabajo para la capacitación" y "el puntaje en la carrera".

Cuadro 36: Opinión sobre cuáles son los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa perfeccionamiento, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
Estímulos salariales	77.1	73.9	83.2	70.3	62.1	75.1
Uso del tiempo de trabajo para la capacitación	53.5	50.7	59.6	50.1	45.8	53.8
Diplomas y certificaciones formales	16.4	17.6	16.2	17.1	21.7	17.1
Puntaje en la carrera docente y de gestión	38.7	44.5	31.3	40.4	56.5	42.2
Otros	6.9	10.0	7.6	9.4	11.5	8.8

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

(*) "¿Cuáles cree Ud. que son los estímulos e incentivos más eficaces para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento?".

F. Las posiciones respecto a la evaluación de los docentes

La evaluación de los docentes –como toda evaluación– puede ser objeto de arduas controversias, las que entre otros factores provienen de los criterios aplicados en el proceso evaluatorio.

Interrogados respecto a si los mecanismos actualmente existentes (visitas de dirección e inspección) son adecuados, los docentes mostraron posiciones divididas: para un 47.6% no lo son, para un 42.2% sí los son, con posiciones más críticas en Montevideo que en el Interior y en primaria y secundaria que en la enseñanza técnica.

Cuadro 37: Opinión sobre si los mecanismos actuales de evaluación de los docentes (visitas de dirección e inspección) son adecuados, según área geográfica y subsistema educativo(*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
Adecuados	33.7	47.8	42.7	40.7	48.2	42.2
Indecuada	55.1	42.7	47.8	48.5	41.5	47.6
No sabe, no contesta	11.2	9.5	9.4	10.9	10.3	10.2
TOTAL	100	100	100	100	100	100

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

(*) "Con respecto a la evaluación de los docentes, ¿Ud. cree que los mecanismos actuales (visitas de dirección e inspección) son adecuados?".

En cuanto a quiénes deben ser los evaluadores, se pidió a los maestros y profesores que priorizaran tres opciones en un conjunto de seis posibles agentes. Tomando la suma de las menciones, obtuvieron un lugar privilegiado y parejo supervisores y directores, le siguieron los colegas docentes más calificados y los expertos en educación, con un peso muy poco significativo asignado a los padres de familia, la comunidad escolar y los alumnos.

Desde esta perspectiva podría afirmarse que existe una relativa conformidad con las prácticas de evaluación docente habituales en el sistema. La única salvedad la constituye en este sentido el significativo mayor peso asignado a los colegas docentes más calificados que no cuentan hoy con canales institucionales para emitir su juicio sobre los docentes en ejercicio.

Cuadro 38: Opinión sobre quiénes deberían participar en la evaluación de los docentes, según sexo, área geográfica y subsistema educativo (*).

	SEXO		ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Hombres	Mujeres	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Ens. técn.	
Los colegas docentes más calificados	642	518	617	492	496	385	530	542
Un supervisor o inspector	740	774	728	794	755	781	759	768
El director	644	788	746	770	867	671	723	760
Los padres de familia y la comunidad	151	120	126	127	158	98	130	126
Los alumnos de los establecimientos	311	243	256	256	158	333	324	256
Otros expertos	491	417	357	451	391	423	478	414
No sabe, no contesta	111	140	171	110	175	111	55	134

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

(*) "¿Quiénes deben participar en la evaluación de los docentes?".

La encuesta sondeó también la disposición de los maestros y profesores a vincular la evaluación docente al salario. Por un lado se les preguntó respecto a la conveniencia de encontrar mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más, y se observó que sus opiniones estaban divididas en este punto: un 45.9% cree que no pero un 39.1% cree que sí, con un 15.0% de encuestados que no manifiestan su posición.

Cuadro 39: Opinión sobre si habría que encontrar mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más, según sexo, nivel socioeconómico y autopercepción de clase (*).

	SEXO		AUTOPERCEPCIÓN DE CLASE			TOTAL
	Hombres	Mujeres	Alta	Media	Baja	
De acuerdo	486	368	489	399	377	391
En desacuerdo	393	475	352	463	457	459
No sabe	121	157	159	139	166	150
TOTAL	100	100	100	100	100	100

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

(*) "¿Algunos piensan que habría que encontrar mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más que los demás. Ud. está de acuerdo?".

Por otro lado, cuando se pidió a los encuestados que asignaran puntaje a diversos criterios que podrían ser utilizados para determinar las categorías salariales de los docentes, se encontró que los tres principales criterios fueron el título académico de grado (con un promedio de 8.6 en 10, y una baja desviación estándar), la evaluación periódica de la calidad del desempeño (8.4) y la antigüedad docente (8.2), seguidos en orden de importancia por la participación en actividades de capacitación (7.9), los otros antecedentes académicos que pueda tener el maestro o profesor (7.2) y, por último, el contexto social en el que se ubica el establecimiento (7.2).

Se registra así una particular combinación de continuidad y ruptura con el tradicional sistema de remuneración vigente en el país: continuidad porque el sistema valora el título docente y la antigüedad, ruptura porque se pondera la evaluación docente, se valora la formación permanente y se relega a un último lugar la compensación por enseñar en los contextos más difíciles socialmente –criterio éste al que intermitentemente han recurrido diferentes administraciones en el pasado–.

Cuadro 40: Opinión sobre cuáles deberían ser los criterios utilizados para determinar categorías salariales de los docentes, según autopercepción de clase social y subsistema educativo en el que trabaja. (Promedios) (*) (**).

	AUTOPERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL			SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Alta	Media	Baja	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
La antigüedad docente	83	82	82	86	79	81	82
Título académico de grado	89	86	86	84	88	87	86
Otros antecedentes académicos	76	72	72	70	73	76	72
Evaluación periódica de la calidad del desempeño personal	87	84	84	81	87	88	84
Contexto social del establecimiento	72	71	73	80	65	69	72
Participación en actividades de capacitación	82	78	80	79	78	82	79

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

(*) “¿Cuáles deberían ser los criterios utilizados para determinar las categorías salariales de los docentes?”.

(**) Los promedios varían de 1 a 10 donde 10 significa la mayor importancia atribuida a ese ítem y 1 la menor.

En síntesis: una parte importante de los maestros y profesores estaría dispuesta a trabajar en un régimen de incentivos, tendencia que es más fuerte entre los hombres, los profesores y los docentes de extracción social más alta (según su percepción).

LAS VISIONES SOBRE EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

A. Los fines de la educación

En una serie dada de fines posibles que la educación puede perseguir, se pidió a los docentes que seleccionaran los dos que ellos consideraban más importantes y los dos menos importantes.

El ordenamiento de fines encontrado muestra una gran consistencia entre los diversos grupos de docentes, entre las primeras y segundas menciones, así como en la selección de fines relevantes y relegables. Más de dos tercios de los docentes (69.6%) dio más importancia –en la suma de dos menciones– al desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico, seguido por la preparación para la vida en sociedad (42.7%) y la enseñanza de valores morales (31.1%). Llama poderosamente la atención que la enseñanza de conocimientos actualizados y relevantes haya recogido tan sólo un 24.9% de las primeras y segundas respuestas, ocupando así un claro cuarto lugar entre los fines priorizados por los docentes uruguayos.

Como fines claramente relegados aparecieron “formar para el trabajo”, “crear hábitos de comportamiento”, “proporcionar conocimientos mínimos” y “seleccionar a los sujetos más capacitados”.

Cuadro 41: Opinión sobre cuáles son los fines más importantes de la educación, según subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de dos menciones) (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	Total
Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico	68	77	66	211
Preparar para la vida en sociedad	44	40	37	121
Enseñar conocimientos, actualizados y relevantes	23	27	38	88
Crear hábitos de comportamiento	5	9	3	17
Enseñar valores morales	37	20	23	80
Seleccionar a los sujetos más capacitados	9	10	20	39
Proporcionar conocimientos mínimos	24	44	40	108
Formar para el trabajo	63	68	158	289
Promover la integración de los grupos sociales más postergados de la sociedad	152	112	107	371
No sabe, no contesta	6	6	16	28

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

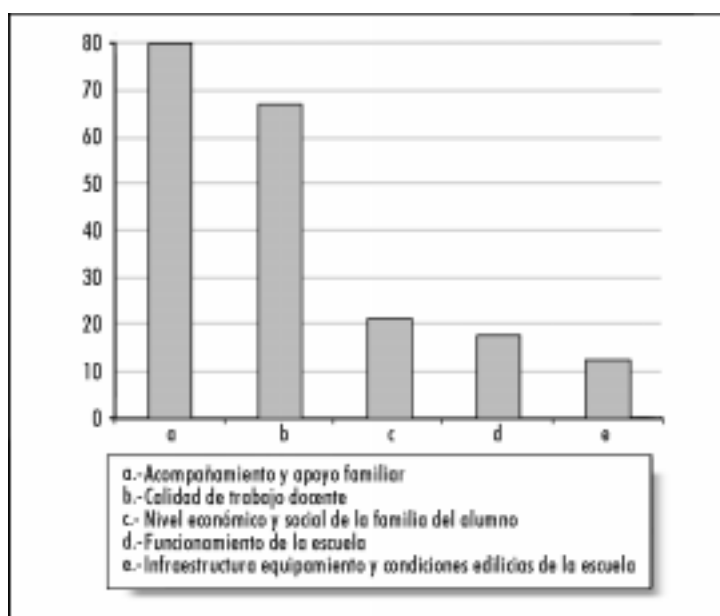
(*) “¿Cuáles son los fines que Ud. considera prioritarios que debe perseguir la educación? Seleccione los dos más importantes y los dos menos importantes”.

B. El papel de los docentes en el proceso educativo

A la hora de explicar el aprendizaje de los alumnos, se puede afirmar que los docentes uruguayos asignan más importancia a los factores extraescolares que a los escolares propiamente dichos. Interrogados sobre este punto, en la suma de dos menciones ocho de cada diez encuestados (80%) consideró que el apoyo de la familia era uno de

los dos factores que más incide en el aprendizaje, y un 21.3% seleccionó “el nivel socioeconómico de los alumnos”. Por otro lado, 66.9% mencionó la calidad del trabajo docente, 17.8% el funcionamiento de la escuela y 12.4% la infraestructura general del centro educativo.

Gráfico 24: Opinión sobre cuáles son los factores que más inciden en el aprendizaje (Suma de dos menciones) (*).



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

(*) Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje. De la lista siguiente, elija los que Ud. considera más importantes."

Cuadro 42: Opinión sobre cuáles son los factores que más inciden en el aprendizaje, según subsistema educativo en el que trabaja. (Suma de dos menciones) (*).

	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	TOTAL
Funcionamiento de la escuela	181	161	265	178
Acompañamiento y apoyo familiar	812	787	660	800
Calidad del trabajo docente	651	694	613	669
Nivel económico y social de la familia del alumno	220	208	209	213
Infraestructura, equipamiento y condiciones edificios de la escuela	96	131	225	124

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

(*) Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje. De la lista siguiente, elija los que Ud. considera más importantes."

En forma congruente con los fines que se asigna a la educación y la explicación que se da al rendimiento escolar, 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. Concretamente, frente a dos posibles definiciones del rol del maestro, un 74.7% de los encuestados optó por la frase “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”, frente a un 18.6% que eligió “el docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento.”

Sobre la base de esta tan extendida conceptualización que relega la transmisión de conocimientos a un segundo plano, varios clivajes sociales actúan introduciendo una nota de heterogeneidad; de hecho la proporción de docentes que se autoidentifican como “facilitadores” es mayor entre las mujeres que entre los hombres, entre los maestros que entre los profesores, en el Interior respecto a la capital, en el ámbito privado respecto al público, y entre quienes subjetivamente se perciben como miembros de la clase baja.

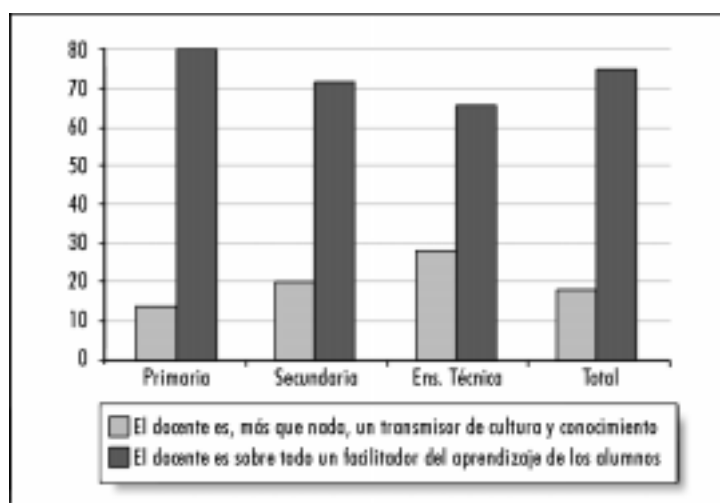
Cuadro 43: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según sexo, área geográfica y autopercepción de clase social (*).

	SEXO		ÁREA GEOGRÁFICA		AUTOPERCEPCIÓN DE CLASE SOCIAL			TOTAL
	Hombres	Mujeres	Montevideo	Interior	Alta	Media	Baja	
El docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento	240	166	138	209	307	192	156	130
El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos	620	761	773	730	648	747	757	747
Ninguna	57	67	79	55	45	56	77	65
No sabe	12	07	09	07		05	10	08
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

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

(*) “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 y b. El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”.

Gráfico 25: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según subsistema educativo en el que trabaja (*).



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

(*) “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 y b. El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”.

Cuadro 44: Opinión sobre cuál debería ser el rol del docente en la educación, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	TIPO DE ESTABLECIMIENTO		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Público	Privado	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
El docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento	190	153	139	200	281	180
El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos	737	777	800	716	656	747
Ninguna	65	65	55	76	51	65
TOTAL	100	100	100	100	100	100

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

(*) "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 y b. El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos".

C. El papel de las nuevas tecnologías en el proceso educativo

Ahora bien, en este proceso educativo en el que la transmisión de conocimientos no parece representar un fin central y los docentes se definen básicamente como facilitadores, se podría esperar que las nuevas tecnologías ocupen un papel relevante, cumpliendo –al menos parcialmente– las funciones que la escuela de alguna forma relega. En este sentido, resulta interesante notar que en términos teóricos los docentes uruguayos tienen una actitud positiva respecto al papel de las nuevas tecnologías de la información en la educación. Proporciones superiores al 80% dijeron que las mismas “van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos” (87.3%), “son recursos que facilitan la tarea de los docentes en las aulas” (84.7%), “permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje” (72.7%). En la misma dirección, la mayoría no cree que vayan a “reemplazar el trabajo de los docentes en el aula” (73.0%) ni que contribuyan “a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas” (65.8%). Utilizando una medida resumen, se observó que seis de cada diez docentes tienen una actitud alta o media en el “índice de actitud positiva hacia las nuevas tecnologías”¹, con un mejor posicionamiento de los profesores de las escuelas técnicas y maestros que de los profesores liceales, y de los docentes del interior respecto a los capitalinos.

¹ Véase Anexo Metodológico.

Cuadro 45: Posición respecto a distintas afirmaciones sobre el efecto de nuevas tecnologías de la información en el trabajo docente, según subsistema educativo en el que trabaja (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
VAN A REEMPLAZAR PARCIALMENTE EL TRABAJO DE LOS DOCENTES EN EL AULA				
De acuerdo	180	209	241	199
VAN ACONTRIBUIR A DESHUMANIZAR LA ENSEÑANZA Y LAS INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS				
De acuerdo	196	263	249	233
VAN A ALENTAR EL FACILISMO DE LOS ALUMNOS				
De acuerdo	422	486	455	481
SON RECURSOS QUE FACILITARÁN LA TAREA DE LOS DOCENTES EN EL AULA				
De acuerdo	868	823	881	847
PERMITIRÁN MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE				
De acuerdo	788	662	787	727
VAN A AMPLIAR LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO AL CONOCIMIENTO POR PARTE DE LOS ALUMNOS				
De acuerdo	919	829	883	873

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

(*) "En relación a los efectos que tendrán las nuevas tecnologías de la información (PC, internet, enseñanza programada, a distancia, etc) sobre el trabajo docente, está Ud de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones?".

Cuadro 46: Índice de actitud positiva hacia las nuevas tecnologías², según subsistema educativo en el que trabaja (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Bajo	405	447	377	423
Medio	361	302	341	331
Alto	234	251	282	246
TOTAL	100	100	100	100

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

(*) "En relación a los efectos que tendrán las nuevas tecnologías de la información (PC, internet, enseñanza programada, a distancia, etc) sobre el trabajo docente, está Ud de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones?".

No obstante lo anterior, algunos datos de la encuesta permiten abrigar dudas respecto a la traducción de esta actitud positiva en las prácticas docentes que efectivamente incorporen las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza. En primer lugar, las opiniones de los docentes se dividen cuando juzgan el efecto a las nuevas tecnologías sobre la contracción de los alumnos al estudio, dado que más del 40.0% teme que ellas alienten el facilismo de los alumnos. En segundo término, más allá de estas opiniones, los docentes no parecen tener una gran familiaridad con el uso de nuevas tecnologías de la información: más del 40% de los docentes no tiene PC en su hogar, un 54.8% no tiene Internet y un 58.4% no tiene casilla de correo electrónico en su casa.

² Ver anexo metodológico

Cuadro 47: Tenencia de computadora, Internet y casilla de correo electrónico, según subsistema educativo en el que trabaja (*).

	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	TOTAL
Tiene computadora	485	626	661	563
Tiene acceso a internet	366	521	498	452
Tiene correo electrónico	333	481	479	416

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

(*) "¿Posee computadora en su hogar? ¿Posee Internet en su hogar? ¿Tiene casilla de correo electrónico en su hogar?".

D. Los temas de posible tratamiento en el centro educativo

Los docentes muestran un grado importante de acuerdo respecto a los temas que pueden ser tratados en las instituciones escolares. En primer lugar, hay casi unanimidad respecto a la conveniencia de dedicar tiempo escolar a los tópicos de salud en su sentido amplio: un 97.7% de los encuestados estuvo de acuerdo en impartir educación sexual y reproductiva, y un 97.1% acordó con trabajar en la prevención de adicciones.

En cuanto a los temas que genéricamente podemos llamar "sociales" aparecen niveles de acuerdo altos pero no uniformes: el análisis de los medios de comunicación de masas es apoyado por nueve de cada diez docentes, el referente al mundo del trabajo y las empresas por ocho de cada diez, mientras que la consideración de la música rock o tropical es favorecido por seis de cada diez docentes.

Finalmente, si el principio de laicidad educativa quedó profundamente arraigado en la sociedad uruguaya desde la reforma varelana en adelante, recientemente la sociedad uruguaya ha esbozado un debate respecto al tema pero no ha llegado a profundizar en él. Esta tensión se refleja con total claridad en la encuesta: aparece un gran acuerdo de los maestros y profesores en cuanto a la necesidad de educar en valores (97.8%) – expresión que muchas veces es manejada en forma relativamente imprecisa en el ámbito educativo–, pero la adhesión baja cuando se trata de considerar en clase situaciones políticas y sociales de actualidad (76.5) y aparece un corte importante en relación a la enseñanza de religión: entre quienes enseñan en el ámbito privado la mayoría (59.1%) acuerda con enseñar religión pero entre quienes lo hacen en el público predomina (72.2%) netamente el desacuerdo.

La misma tensión se traduce, por otra parte, en el enfoque sobre la docencia como actividad, dado que si bien hay un predominio de la visión vocacional y experta, no se encuentra un total relegamiento de la visión crítica³.

En efecto, concitaron altísimos niveles de acuerdo las siguientes tres afirmaciones: "la docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología" (92.5%), "un buen docente se distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función" (79.1%), "en su actividad el docente debe regirse por el principio de neutralidad política" (85.0%). Simultáneamente, la idea de que "el trabajo del docente debe estar asociado con un compromiso político general" dividió a los encuestados puesto que un 55.1% dijo estar de acuerdo con ella frente a un 42.9% que discrepó.

³La literatura distingue cinco orientaciones de formación del profesorado, con sus correspondientes modelos de profesor: académica, tecnológica, práctica, crítica y personalista (Véase Marcelo, C. La formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona. Ed. EUB-Publagraphic, 1995).

Cuadro 48: Porcentaje de los docentes que manifiesta acuerdo con que se traten distintos temas en las instituciones escolares (*).

	TOTAL
EDUCACIÓN SEXUAL Y SALUD REPRODUCTIVA	97
RELIGIÓN	31
ANÁLISIS DE SITUACIONES POLÍTICA- SOCIAL	65
MÚSICA ROCK, TROPICAL, ETC	60
ANÁLISIS TV Y OTROS MEDIOS DE MASAS	99
PREVENCIÓN DE ADICCIONES	91
EL MUNDO DEL TRABAJO Y LAS EMPRESAS	76
EDUCACIÓN EN VALORES	98

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

(*) "¿Está Ud. de acuerdo con que se traten estos temas en las instituciones escolares?"

Cuadro 49: Porcentaje de los docentes que manifiesta estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" respecto a distintos enunciados sobre la actividad docente (*).

	TOTAL
Un buen docente se distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función	71
La docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología	95
En su actividad política el docente debe regirse por el principio de neutralidad política	50
El trabajo docente debe estar asociado a un compromiso político general	51

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

(*) "Y ahora, ¿cuál es su posición respecto a los mismos enunciados?"

E. La autonomía de los centros educativos

En un sistema educativo que tradicionalmente ha sido muy centralizado, con un sector público que recibe casi el 85% de la matrícula de la educación básica y media, se ha planteado recientemente un segundo debate en torno a la autonomía de que deben gozar los centros educativos. Dicho debate se ha desarrollado en forma intermitente, vinculado a la aspiración de la educación privada –fundamentalmente la católica– a recibir el financiamiento estatal al servicio educativo que brindan los colegios.

La encuesta no sondeó las opiniones docentes sobre los temas de financiamiento educativo pero sí tocó el tema de la autonomía de los centros. Concretamente, la pregunta formulada fue: "Sobre el tema de la autonomía de las instituciones escolares existen diversas opiniones. ¿Cuál de estas dos frases se aproxima a su sentir personal?: A. Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo. B. Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje."

Cuadro 50: Opinión sobre la autonomía de las instituciones escolares, según sexo, edad, y área geográfica (*).

	SEXO		EDAD			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	Hombres	Mujeres	Menos de 35 años	36 a 44	45 años y más	Montevideo	Interior	
Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo	192	147	158	159	150	151	160	156
Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje	606	646	606	641	674	590	671	638
Ninguna	137	147	160	149	124	202	197	145

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

(*) "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? a. Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo o b. Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje".

Las respuestas de los docentes fueron claras: casi dos terceras partes (63.8%) optó por una mayor autonomía y un 15.6% expresó su temor a que tal camino llevara a un debilitamiento de la responsabilidad estatal en materia educativa y el 20.5% mostró sus dudas al no inclinarse por ninguna de las dos alternativas.

El análisis de los clivajes sociales muestra que la demanda de autonomía no varía significativamente con la edad ni con la región, aunque es algo mayor entre las mujeres y en los subsistemas de enseñanza primaria y técnica. También levemente, la demanda de autonomía es algo mayor en ámbito público.

Cuadro 51: Opinión sobre la autonomía de las instituciones escolares, según tipo de establecimiento y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	TIPO DE ESTABLECIMIENTO		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Público	Privado	Primaria	Secundaria	Ens. técnica	
Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo	160	145	153	164	126	156
Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje	648	611	658	611	606	638
Ninguna	136	172	134	161	111	145

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

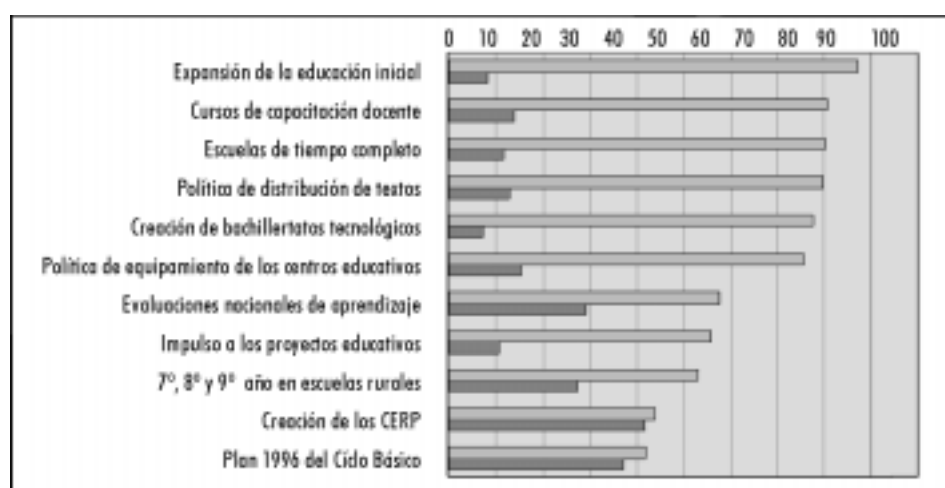
(*) "Sobre el tema de la autonomía de las instituciones escolares existen diversas opiniones. ¿Cuál de estas dos frases se aproxima más a su sentir personal? a. Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo o b. Una mayor autonomía de las instituciones educativas fortalecerá sus capacidades para aumentar la igualdad de oportunidades de aprendizaje".

F. Las visiones sobre la Reforma Educativa uruguaya

Con el tema educativo en el primer lugar de la agenda pública y política, Uruguay se embarcó en la segunda mitad de la época en una profunda transformación educativa de carácter sistémico, en cuyo marco se impulsaron innovaciones en todos los niveles educativos dependientes de ANEP, desde la educación inicial hasta la formación docente⁴.

La encuesta buscó conocer las opiniones de los docentes respecto a las principales políticas del período 1995-2000, para lo cual se pidió a los encuestados que manifestaran su grado de acuerdo con diversas líneas de acción. Por tratarse de una reforma en torno a la cual las controversias fueron fuertes⁵, llaman la atención las altas proporciones de docentes que acuerdan con sus acciones –con algunos matices en las opiniones que se explican por el subsistema de pertenencia y la región de residencia–.

Gráfico 26: Grado de acuerdo con distintos aspectos del proceso de Reforma Educativa (*) (**).



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

(*) 'Por favor, manifieste su grado de acuerdo con los siguientes aspectos del proceso de Reforma Educativa'.

(**) En el gráfico aparecen los porcentajes de muy de acuerdo y de acuerdo sumados, así como los de muy en desacuerdo y desacuerdo sumados. No se presenta el porcentaje de "no sabe/no contesta" para simplificar la visualización de los datos.

Maestros y profesores expresaron una altísima aceptación respecto a la expansión de la educación inicial (87.3%), los cursos de capacitación docente (80.8%), las escuelas de tiempo completo (80.4%), la política de distribución de textos (79.8%), la creación de los Bachilleratos Tecnológicos (77.9%) y la política de equipamiento de los centros educativos (75.7%). Como se ve alrededor de ocho de cada diez docentes aprobaron estas políticas.

⁴ Una exposición exhaustiva de las líneas de la reforma se encuentra en ANEP (2000), Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999. Montevideo. ANEP.

⁵ Respecto al proceso reformista puede consultarse Mancebo, Ma. E., 'La larga marcha' de una reforma educativa 'exitosa': de la formulación a la implementación de políticas educativas, en Mancebo-Narbond-Ramos (Coord.) (1985-2000), Uruguay: la Reforma del estado y las políticas públicas en la democracia restaurada. Montevideo. Banda Oriental-ICP, en prensa.

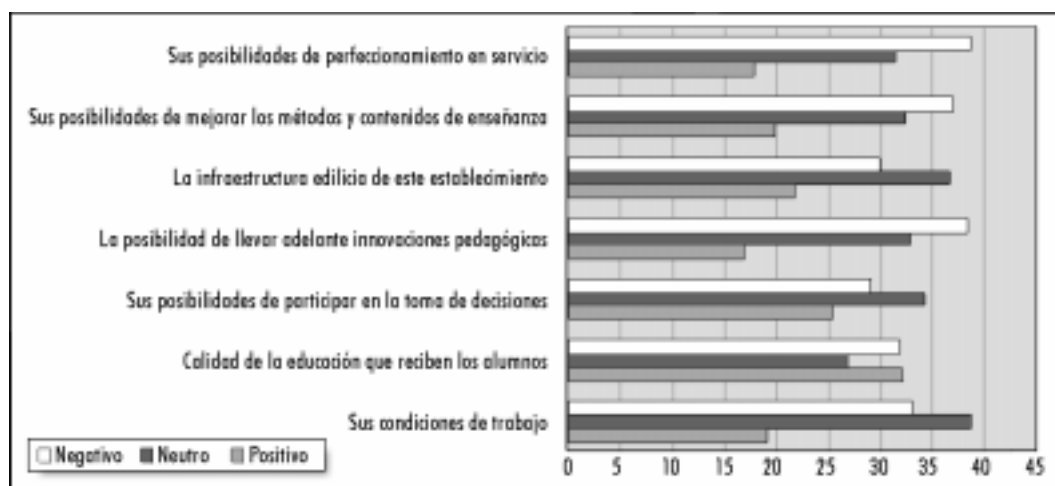
Concitaron también alta aprobación pero con reservas de otros docentes las evaluaciones nacionales de aprendizaje (57.9%), el impulso a los Proyectos Educativos (56.0%) y la creación de 7mo., 8vo. y 9no. en las escuelas rurales (53.3%).

Finalmente, los mayores niveles de rechazo se levantaron en relación a la creación de los Centros Regionales de Profesores (41.8%) y el Plan 1996 del Ciclo Básico (37.4%). Además, las mayores proporciones de desacuerdo se observan entre los docentes de Secundaria y de Montevideo, en donde un 50.4% y 46.2% respectivamente manifiestan su rechazo.

En términos más directos y personales, se planteó a los encuestados: "En su experiencia como docente, cuál cree Ud. que ha sido el impacto de la Reforma Educativa en cada uno de los siguientes aspectos?"

El análisis de las respuestas muestra que hay entre un 30% y un 40% de docentes que visualizan impactos positivos de la Reforma en su experiencia concreta, según el siguiente orden: sus posibilidades de perfeccionamiento en servicio (38.7%), la posibilidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas (38.6%), sus posibilidades de mejorar los métodos y contenidos de la enseñanza (37.1%), sus condiciones de trabajo (33.2%), la calidad de la atención que reciben los alumnos (32.1%), sus posibilidades de participar en la toma de decisiones (29.1%), la infraestructura edilicia de este establecimiento (30.2%).

Gráfico 27: Percepción de cuál fue el impacto de la Reforma Educativa en distintos aspectos.



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

(*) "En su experiencia como docente, ¿cuál cree Ud. que ha sido el impacto de la Reforma Educativa en cada uno de los siguientes aspectos?"

El resto de los docentes se dividen entre quienes asumen una posición neutra y quienes perciben impactos negativos en los diversos aspectos, lo que muestra con claridad la polémica que el país en general y los docentes en particular vivieron en torno a la Reforma.

De todas formas, no todos los ítems generan igual reacción negativa, la que es más aguda en lo relativo a la calidad de la atención que reciben los alumnos (32.3%), la

infraestructura edilicia de este establecimiento (21.8%) y las posibilidades de participar en la toma de decisiones (25.5%). Menor rechazo se encontró en cuanto a las posibilidades de mejorar los métodos y contenidos de la enseñanza (20.0%), las condiciones de trabajo (19.1%), las posibilidades de perfeccionamiento en servicio (18.1%) y la posibilidad de llevar adelante innovaciones pedagógicas (17.1%).

G. Confianza en instituciones que actúan en el campo de las políticas educativas

En las sociedades contemporáneas confluyen e interactúan en el campo de las políticas educativas una multiplicidad de instituciones, de carácter público y privado, nacional e internacional. De ahí que pareciera pertinente relevar el grado de confianza que despiertan en los docentes algunas de dichas instituciones.

El análisis de las respuestas es alentador para la educación nacional en tanto no se está en presencia de un cuerpo docente descreído sino con niveles razonables de confianza institucional, con bajos niveles de desconocimiento de las organizaciones nombradas y con capacidad de discriminar entre unas y otras.

A nivel nacional, la institución que recoge el mayor grado de confianza es la Universidad de la República (93.4%), seguida por ANEP y el Ministerio de Educación y Cultura con niveles similares de aceptación (64.6% y 60.0%, respectivamente).

A nivel de los organismos internacionales, resultan mucho mejor posicionadas las agencias de Naciones Unidas que los Bancos: Unicef recibe 91.7% de confianza, Unesco 88.5%, el Banco Interamericano de Desarrollo 39.3% y el Banco Mundial 32.7% — ambos con un papel significativo en el financiamiento de las políticas educativas del país desde mediados de los años 90—.

En cuanto a las instituciones que ofrecen educación superior, luego de la bien posicionada Universidad de la República, aparecen el Instituto de Profesores Artigas (90.7%), las Universidades privadas (49.4%) y los Centros Regionales de Profesores (41.9%). Respecto a estos últimos continúa entonces predominando la desconfianza, lo que está acorde con la visión crítica sobre su creación que fue recogida en otras partes de la encuesta.

En términos generales se puede señalar que los niveles más altos de desconfianza se encuentran entre los profesores de Secundaria y en Montevideo.

Cuadro 52: Confianza en instituciones relacionadas a la educación, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SUBSISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
UNESCO						
Mucha y bastante confianza	859	902	808	871	893	885
Mucha y bastante desconfianza	19	11	10	17	20	14
BANCO MUNDIAL						
Mucha y bastante confianza	226	394	352	293	395	327
Mucha y bastante desconfianza	477	302	345	404	324	372
UNICEF						
Mucha y bastante confianza	905	920	917	912	909	914
Mucha y bastante desconfianza	28	26	32	24	20	27
BID						
Mucha y bastante confianza	290	462	407	365	482	393
Mucha y bastante desconfianza	462	295	338	389	320	362
UNIVERSIDADES PRIVADAS						
Mucha y bastante confianza	423	541	504	485	494	494
Mucha y bastante desconfianza	229	141	151	201	166	176

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

(*) "Indique el grado de confianza que le merece la acción de las siguientes instituciones".

Cuadro 53: Confianza en instituciones relacionadas a la educación, según área geográfica y subsistema educativo en el que trabaja (*).

	ÁREA GEOGRÁFICA		SISTEMA EDUCATIVO			TOTAL
	Montevideo	Interior	Primaria	Secundaria	Enseñanza técnica	
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA						
Mucha y bastante confianza	936	933	930	935	949	934
Mucha y bastante desconfianza	16	13	15	12	20	14
IPA						
Mucha y bastante confianza	874	930	910	889	945	907
Mucha y bastante desconfianza	53	18	32	36	08	32
CERP						
Mucha y bastante confianza	316	487	566	283	447	419
Mucha y bastante desconfianza	388	305	175	400	304	388
ANEP						
Mucha y bastante confianza	518	731	701	578	755	646
Mucha y bastante desconfianza	290	153	180	248	119	207
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA						
Mucha y bastante confianza	465	690	641	553	664	600
Mucha y bastante desconfianza	285	144	158	207	142	180

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

(*) "Indique el grado de confianza que le merece la acción de las siguientes instituciones".

ACTITUDES Y VALORES

A. Las actitudes ante algunas prácticas sociales e individuales de nuestra época

El estudio también indagó en las actitudes de los docentes ante algunas prácticas sociales e individuales que se presentan con relativa frecuencia en las sociedades contemporáneas. Para ello se pidió a cada encuestado que expresara en qué grado consideraba admisible cada uno de los ítems de una batería relativamente extensa.

El robo, la agresión a personas, la destrucción de bienes públicos y la coima fueron drásticamente rechazadas por los docentes. En efecto, cuando se les preguntó respecto a “llevarse un producto de un negocio sin pagar”, más de nueve de cada diez entrevistados (93.4%) declararon que era inadmisible. Algo similar ocurrió con conductas como “agredir físicamente a alguien por un insulto” (90.1% lo catalogó como inadmisible), “dañar bienes públicos” (97.3% lo consideró inadmisible) y “coimear a funcionarios públicos” (92.2%).

Los docentes emitieron un segundo grado de sanción moral frente a la práctica de colarse en el transporte público y a la de «no declarar a la DGI el total de ingreso», con 66.6% y 58.6% de «inadmisibles» respectivamente.

La amplia mayoría de los docentes calificó como inadmisibles las conductas que suponen poner en riesgo la propia salud física y moral. Pasar semáforos en rojo recibió un 86.1% de sanciones y el uso de drogas duras como la heroína fue repudiado por nueve de cada diez encuestados (90.5%); similarmente, algo más de ocho de cada diez (82.8%) juzgó inadmisible el suicidio.

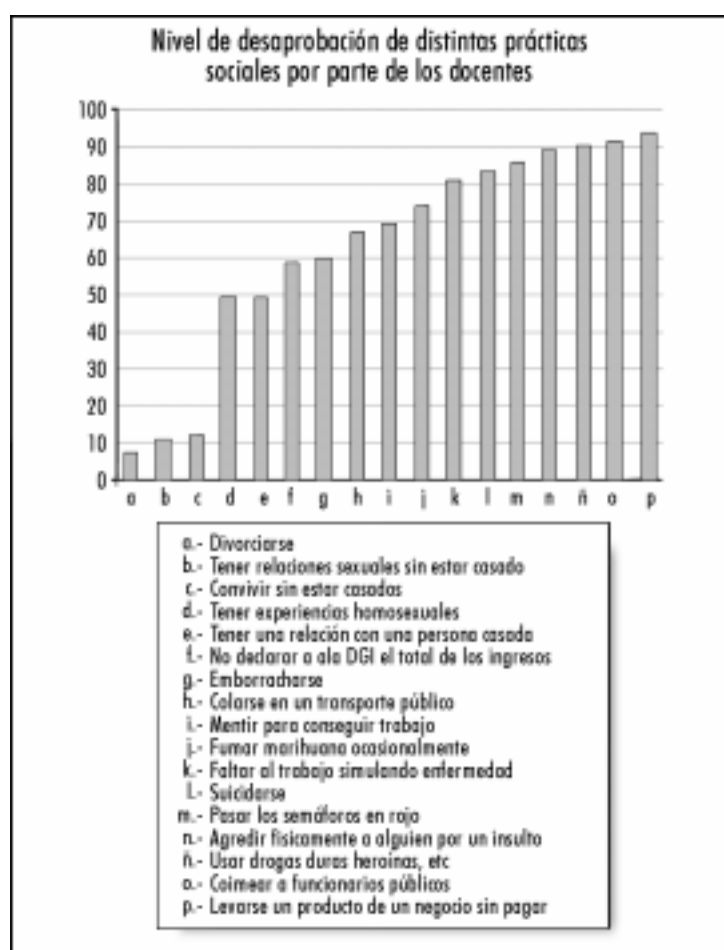
Llamativamente, tres cuartas partes de los maestros y profesores catalogaron como inadmisible fumar marihuana ocasionalmente (74.4%), pero cuando se les preguntó sobre la práctica de emborracharse la respuesta fue comparativamente más benévola: 59.3% lo consideró inadmisible.

Otro conjunto de conductas sobre las que el estudio relevó la posición de los docentes refiere a las relaciones de pareja y sexuales. El divorcio es admitido por casi dos tercios (64.2%) de los maestros y profesores. Un panorama similar se observa respecto a tener relaciones sexuales sin estar casado o a convivir sin estar casados: 55.2% y 58.4% consideran admisibles estas prácticas respectivamente.

En este marco relativamente liberal, los docentes uruguayos mostraron tener posiciones algo menos tolerantes cuando se les preguntó sobre la admisibilidad de tener experiencias homosexuales o tener una relación con una persona casada. En ambos casos, aproximadamente la mitad de los encuestados (49%) juzgó inadmisibles estas conductas.

Finalmente, en materia laboral los docentes mostraron actitudes flexibles. Poco más de ocho de cada diez docentes (81.7%) evaluó que faltar al trabajo simulando enfermedad es una conducta inadmisible, pero cuando se les preguntó por la admisibilidad de mentir para conseguir un trabajo, las opiniones fueron más permisivas: la proporción de quienes repudian esta práctica es de 68.7%, algo que seguramente esté condicionado por la actual situación económica del país.

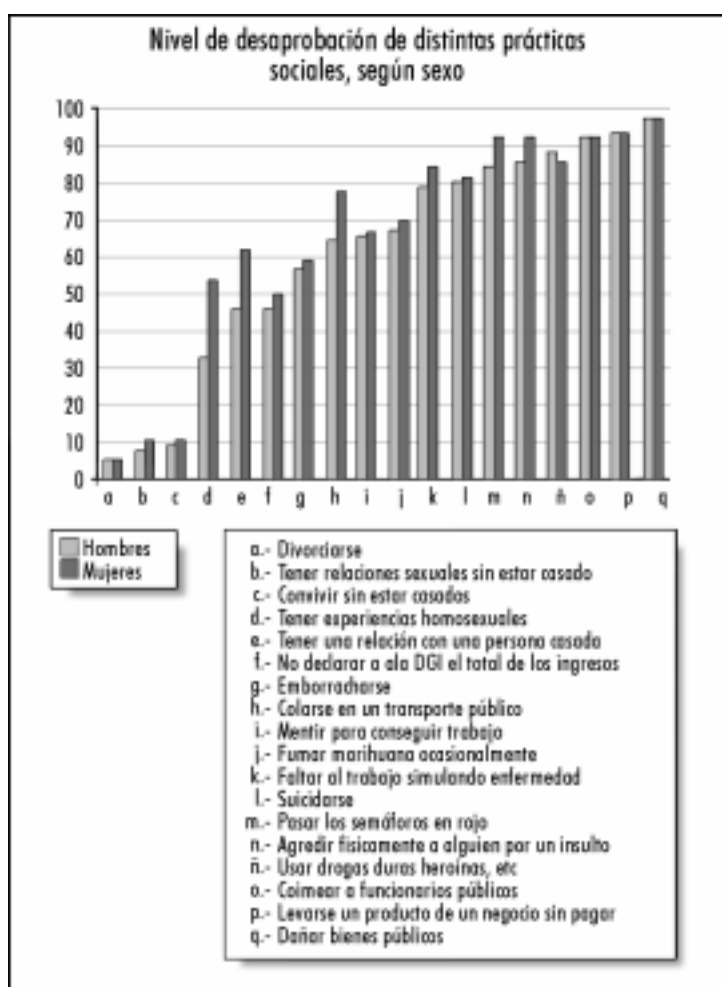
Gráfico 28: Actitudes ante diferentes prácticas (*).



(*) "¿Según Ud., estas conductas de la gente son admisibles o inadmisibles?".

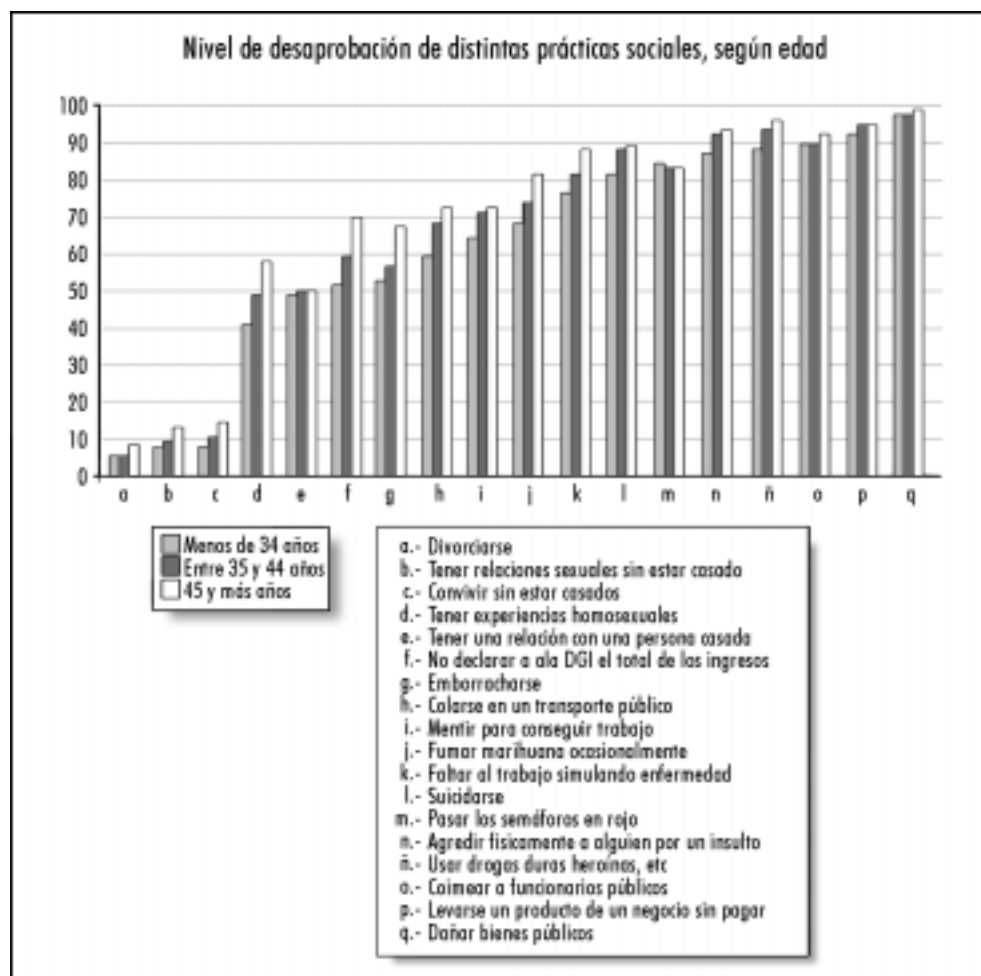
Hecha la descripción, cabe preguntarse cuáles son los factores asociados a la asunción de esas prácticas y valores. Genéricamente, puede afirmarse que la admisibilidad/inadmisibilidad de las "prácticas sociales jurídicamente sancionadas" parece estar relativamente relacionadas con la edad: la proporción de quienes consideran inadmisible colarse en el transporte público, llevarse un producto de un negocio sin pagar, agredir físicamente a alguien para responder a un insulto, no declarar a la D.G.I. el total de los ingresos, dañar bienes públicos, "coimear" a funcionarios públicos y pasar un semáforo en rojo es sistemáticamente más alta entre los docentes de 45 y más años de edad, y tiende a descender entre los menores de 34 años. También se registran algunas diferencias significativas cuando los datos son analizados según el nivel socio-económico de los docentes: si se consideran las prácticas sociales jurídicamente sancionadas y aquellas específicamente relacionadas con el trabajo (colarse en el transporte público, robar, agredir físicamente a alguien, faltar al trabajo simulando enfermedad, mentir para conseguir un trabajo) quienes se encuentran en los estratos socio-económicos más altos suelen ser menos "permisivos". Sin embargo, al considerar otro tipo de actividades (fumar marihuana ocasionalmente, emborracharse, suicidarse, convivir sin estar casados, divorciarse, tener una relación con personas casadas), quienes ocupan los lugares más bajos de la escala social son quienes presentan niveles de desaprobación más altos. Esta evidencia resulta consistente con los hallazgos sistemáticos que revelan niveles mayores de conservadurismo, al menos desde lo normativo, en los sectores de nivel socioeconómico más bajo.

Gráfico 29: Actitudes ante diferentes prácticas (*), según sexo del entrevistado.



(*) "¿Según Ud., estas conductas de la gente son admisibles o inadmisibles?".

Gráfico 30: Actitudes ante diferentes prácticas (*), según edad del entrevistado.



(*) "¿Según Ud., estas conductas de la gente son admisibles o inadmisibles?".

Además de estos factores, en las opiniones sobre la admisibilidad de conductas individuales que ponen en riesgo la salud física, como fumar marihuana, emborracharse, usar drogas o suicidarse, el género parece influir de forma importante. En este sentido, como se ha confirmado en numerosos estudios de opinión, las mujeres tienden a ser menos permisivas que los hombres. Este fenómeno se registra aún con más claridad en las opiniones sobre las relaciones sexuales y de pareja, sobre las que las mujeres tienden a opinar de forma más conservadora que los hombres.

B. Las actitudes frente a las nuevas generaciones

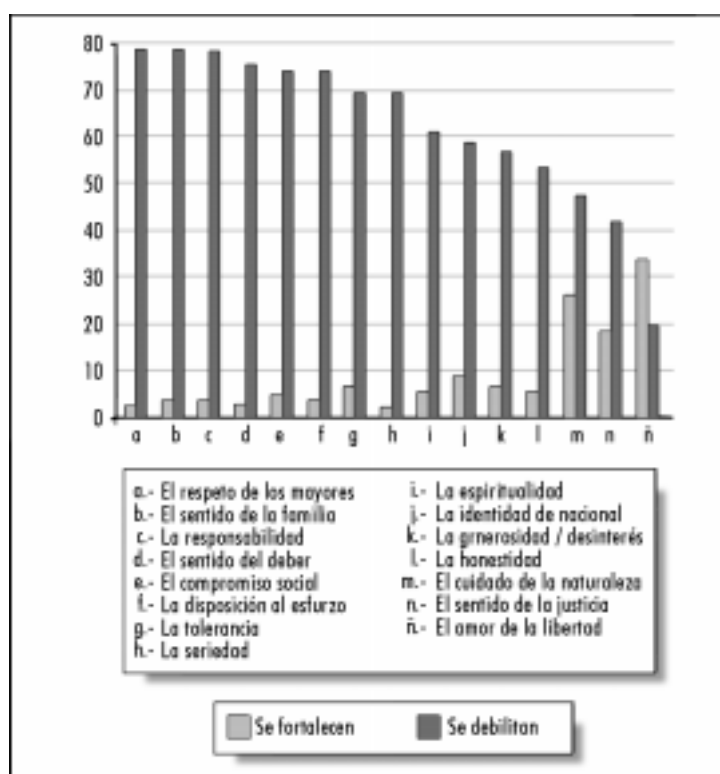
El estudio también instaba a los docentes a opinar sobre la vigencia de determinados valores en los jóvenes de hoy. Específicamente, se les pidió que dijeran si esos valores se han fortalecido, debilitado o siguen estables en la mayoría de los jóvenes.

Los resultados muestran una actitud bastante pesimista por parte de maestros y profesores sobre las nuevas generaciones. La proporción de encuestados que opinan que los valores se debilitan es significativamente alta, siendo los valores que pierden vigor – en orden– el respeto a los mayores (78.3% opina que se debilita), el sentido de la familia (78.1%), la responsabilidad (77.7%), el sentido del deber (74.7%), el compromiso

social (73.9%), la seriedad (68.8%), la espiritualidad (60.6%), la identidad nacional (58.3%), la generosidad (56.3%) y la honestidad (52.9%). Sólo cuando se trata del amor a la libertad las opiniones aparecen más divididas: casi un quinto de los docentes (19.0%) piensa que es un valor debilitado, pero algo más de cuatro de cada diez (44.1%) consideran que se mantiene estable e incluso un tercio (33.2%) opina que éste es un valor que se ha fortalecido.

El grado de pesimismo/optimismo en relación a la forma en que se manifiestan distintos valores en los jóvenes tiende a variar cuando los resultados son analizados según el subsistema educativo en que los docentes trabajan. En este sentido, los maestros parecen ser sistemáticamente más críticos que los profesores de secundaria y los de la enseñanza técnica, con lo cual se podría hipotetizar que su menor frecuencia de relacionamiento cotidiano con los jóvenes los lleva a asumir como propios los estereotipos socialmente más generalizados. Las diferencias más amplias se registran, específicamente respecto a los siguientes valores: honestidad, sentido de la justicia, disposición al esfuerzo y generosidad/desinterés.

Gráfico 31: Opinión sobre el debilitamiento de distintos valores entre los jóvenes (*).



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

(*) "¿Qué opina usted acerca del fortalecimiento o debilitamiento de ciertos valores en la mayoría de los jóvenes de hoy?".

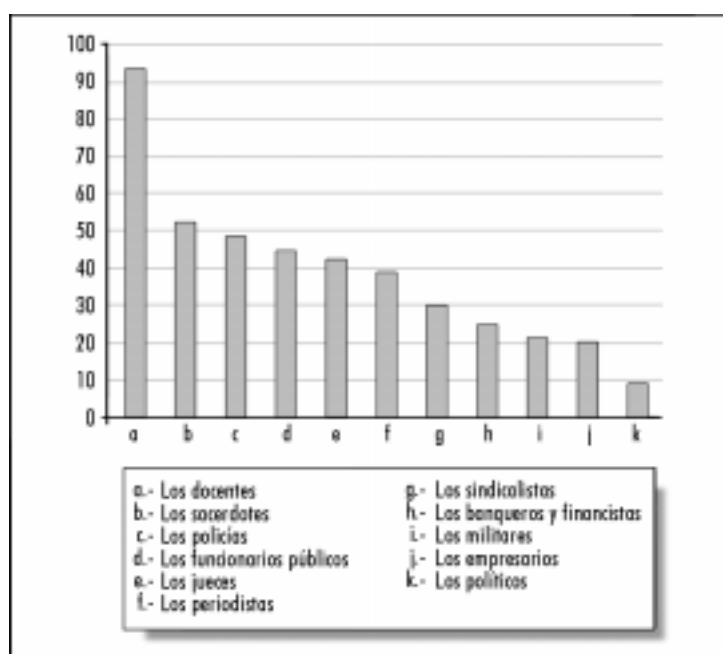
C. La confianza y la discriminación hacia diversos actores

El nivel de confianza que los docentes depositan en distintas instituciones y actores sociales es muy variado. 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 perciben más confianza por parte de maestros y profesores: 52.2%, 48.4% y 44.5% expresan mucha o bastante confianza, respectivamente. Por otro lado, la proporción de quienes confían en los jueces es de

algo más de cuatro de cada diez (42.3%), algo menor en el caso de los periodistas (38.9%) y de poco menos de un tercio (30.1%) en el de los sindicalistas.

Los actores sociales que parecen recibir más desconfianza de los docentes son los banqueros (apenas un cuarto de los entrevistados –24.8%– confía en ellos en alguna medida), los militares (21.3%), los empresarios (20.2%) y los políticos (sólo 9% de los docentes confía en ellos, frente a 66.7% que dice tener mucha o bastante desconfianza en ellos).

Gráfico 32: Confianza en diversos actores sociales (Porcentaje que expresa mucha y bastante confianza) (*).



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

(*) "Grado de confianza que le merecen los siguientes grupos sociales".

Otra forma de aproximarse a los valores de los docentes es detectar si entre ellos se dan actitudes discriminatorias hacia distintos sectores o grupos de la sociedad caracterizados por un rasgo particular. En este sentido, la investigación incluyó un conjunto de preguntas diseñadas específicamente para relevar tal aspecto. Los resultados muestran que casi dos tercios de los entrevistados (63.6%) no quisieran tener como vecino a personas con antecedentes penales. Cifras algo menores aunque igualmente significativas se registran en relación a un drogadicto (60.6%), extremistas de derecha (54.5%) y extremistas de izquierda (49.6%).

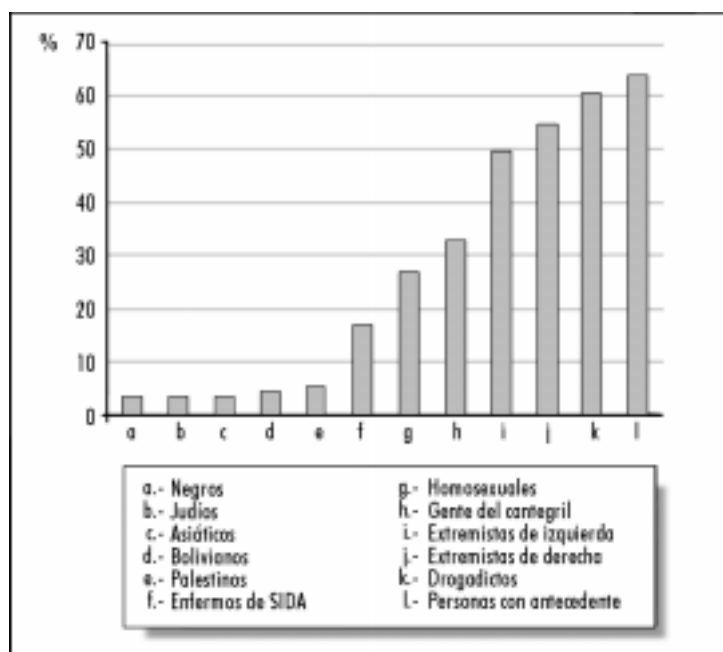
Aunque con proporciones comparativamente menores de respuestas discriminatorias, es relevante destacar que un tercio de los docentes (33.2%) declaró que no le gustaría ser vecino de gente que vive en un cantegril, un cuarto de los docentes (26.8%) desearía no ser vecino de una persona homosexual y un porcentaje algo menor (17.6%) dijo que no le gustaría vivir cerca de un enfermo de sida.

Según los datos recabados en la encuesta, son minoritarias entre los profesores y maestros uruguayos las actitudes de rechazo o "xenófobas" hacia personas de otras nacionalidades o etnias. La proporción de entrevistados que dijo no querer ser vecino

de personas pertenecientes a distintos grupos étnicos (por ej.: palestinos, judíos, asiáticos, negros, peruanos) nunca superó el 5%.

Adicionalmente, las opiniones de los docentes en estos temas no parecen estar influidas por factores como el género, el nivel socio-económico o el subsistema en el que trabajan. Sin embargo, sí se detectan leves variaciones cuando las actitudes discriminatorias se analizan al interior de los distintos grupos de edades. En este sentido, los docentes de 45 años y más son menos tolerantes que los de menos edad, una característica que es consistente con los análisis de opinión pública que se han realizado al respecto.

Gráfico 33: Grado de discriminación respecto a distintos grupos



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

(*) "En la siguiente lista hay varios grupos de gente. ¿Podría decirme a quiénes le gustaría y a quienes no le gustaría tener de vecino?".

Un abordaje interesante es la comparación de estos datos con información relevada en encuestas de opinión pública con el mismo instrumento. La información muestra que los docentes son sistemáticamente más tolerantes, es decir, declaran en menor proporción su indisposición a tener como vecino a estos grupos sociales que la población uruguaya en general. La excepción a esto se ve sólo cuando se comparan los datos relacionados a los "extremistas" tanto de derecha como de izquierda, frente a los cuales los docentes parecen ser menos tolerantes¹.

D. La tensión entre libertad e igualdad

Intentando profundizar en las orientaciones que los docentes uruguayos tienen hacia los valores políticos, el estudio indagó en las ideales que deberían perseguirse prioritariamente en un sistema político. Concretamente, utilizando una consigna que

¹ Agustín Canzani: "Iguales pero no tanto", El Observador de fin de semana, 30 de marzo de 1996.

ha sido testeada en numerosas investigaciones de cultura política, se pidió a los entrevistados que dijeran a cuál de las siguientes frases se acercaba más su forma de pensar:

- a) "Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una u otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos" y
- 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 se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes"

Los resultados muestran opiniones divididas con un cierto predominio del principio de igualdad: casi cinco de cada diez docentes (47.2%) se inclina hacia la opción que prioriza la igualdad, un tercio (33.5%) prefiere el desarrollo de la libertad por sobre el de la igualdad, mientras que un quinto (21.6%) consideró que la respuesta depende de situaciones específicas o no optó por ninguna de las dos alternativas.

Cuadro 54: Actitudes hacia la libertad y la igualdad (*).

	TOTAL
Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una u otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos	35
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	42
Depende, no está de acuerdo con ninguna	11
No sabe ni contesta	3
TOTAL	100

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

(*) "¿Cuál de estas dos frases está más cerca de su opinión personal? A. Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una u otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos y 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 se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes".

La percepción sobre la situación económica propia actual comparada con la de los padres cuando el docente era niño mostró ser un elemento importante en el análisis de las respuestas a la disyuntiva entre la libertad y la igualdad. Entre quienes son "ascendentes" (consideran que su situación hoy en día es mejor a la de sus padres), la proporción de quienes prefieren la libertad es de 36.5%, mientras que 38.8% optan por la igualdad. Esta relación varía entre los "estables" (consideran que su situación económica permanece incambiada respecto a la de sus padres) 35.3% y 41.5%. Finalmente, la relación es de 28.2% y 48.4% entre los "descendentes" (declaran estar peor que sus padres cuando ellos eran niños).

Cuadro 55: Actitudes hacia la libertad y la igualdad, según evaluación de su situación económica actual comparada a la de sus padres cuando era niño (*).

	Ascendentes	Estables	Decadentes	No sabe, no contesta	TOTAL
Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una u otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos	365	353	282	189	335
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	388	415	484	416	422
Depende, no está de acuerdo con ninguna	220	196	190	270	207
No sabe no contesta	28	36	44	95	36
TOTAL	100	100	100	100	100

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

(*) "¿Cuál de estas dos frases está más cerca de su opinión personal? A. Para mí la libertad y la igualdad son igualmente importantes, pero si tuviera que decidirme por una u otra, consideraría la libertad personal como lo más importante, es decir, el que cada cual pueda vivir en libertad y desarrollarse sin obstáculos y 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 se vea desfavorecido y el que las diferencias de clase social no sean tan fuertes".

E. Las visiones sobre la delincuencia

La valoración de la libertad por parte de un grupo específico –en este caso los docentes– también puede verse indirectamente, por ejemplo a través de las soluciones que se impulsarían frente al problema de la delincuencia. En la encuesta se planteó una pregunta específica al respecto y se dio al entrevistado la oportunidad de elegir dos opciones entre varias posibles. Las respuestas muestran una firme convicción que el origen de la delincuencia es social y una débil inclinación al uso de la fuerza.

En efecto, cuando se analiza la suma de menciones, algo menos de un cuarto (23.9%) sugiere que se debería aumentar las penas a los delincuentes, poco más de tres cuartas partes (78.9%) opinó que habría que resolver el problema del empleo, más de ocho de cada diez (81.6%) que la mejor medida sería mejorar la educación de la infancia y la juventud, y apenas 10.8% dijo –en la suma de menciones– que la solución se alcanzaría nombrando más policías para proteger el orden.

Cuadro 56: Actitudes hacia la delincuencia (Suma de menciones) (*).

	TOTAL
Aumentar las penas a los delinquentes	239
Contratar más policías para proteger el orden	108
Resolver el problema del empleo	789
Mejorar la educación de la infancia y la juventud	816

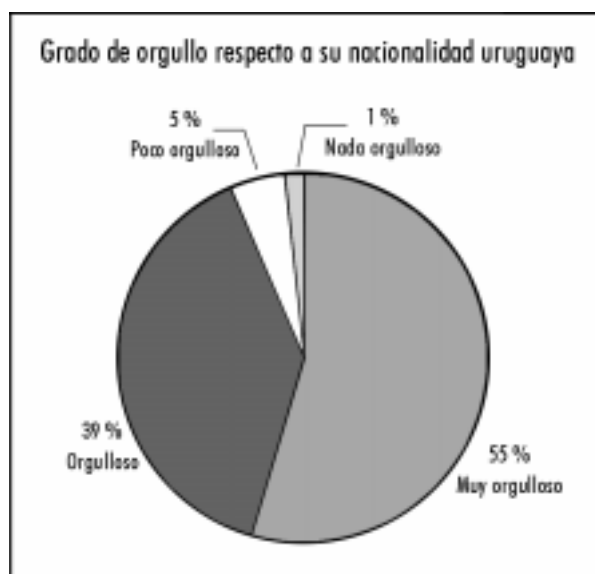
Fuente: Encuesta A.N.E.P - UNESCO/IIEP.

(*) "Con respecto al problema de la delincuencia y la criminalidad, ¿qué es lo que Ud. considera más adecuado hacer?".

F. El orgullo de ser uruguayo

Finalmente, se preguntó a los docentes sobre el grado en que se enorgullecen de su nacionalidad. Los resultados muestran que algo más de la mitad (54.2%) dice estar muy orgulloso de ser uruguayo, mientras que cuatro de cada diez (39.5%) está simplemente orgulloso. La proporción de quienes están poco o nada orgullosos es baja, alcanzando apenas a 6.4% de los docentes.

Gráfico 34: Orgullo de ser uruguayo (*).



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

(*) "¿Cuán orgulloso está Ud. de ser uruguayo?"

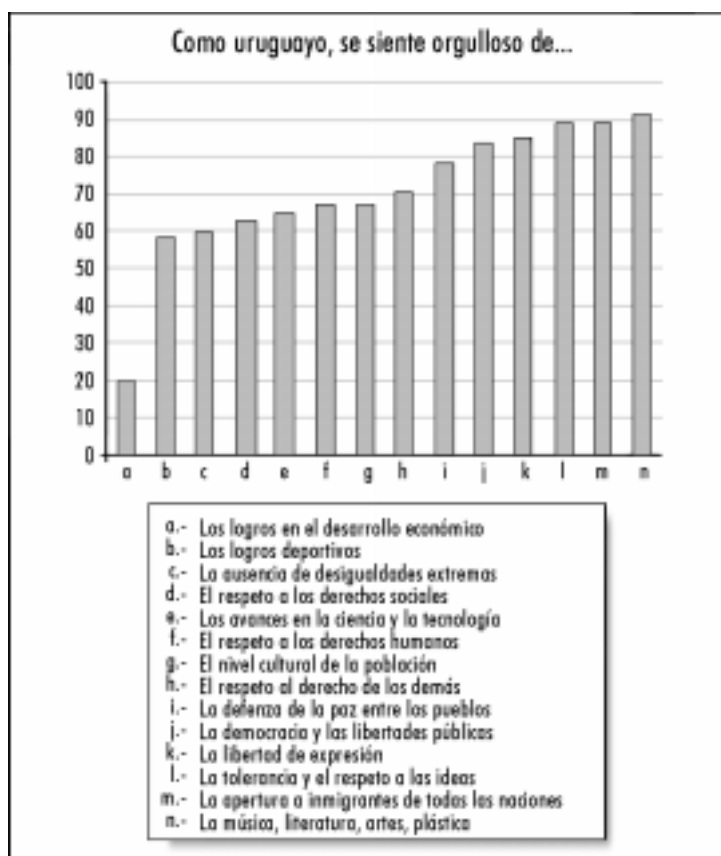
Entre los maestros y profesores, la trayectoria política del país constituye una fuente principal del orgullo de ser uruguayo: la apertura a los inmigrantes (mencionada por un 89.0% de los encuestados), la tolerancia (88.4%), la democracia y las libertades públicas (83.3%), la defensa de la paz entre los pueblos (78.3%), la libertad de expresión (70.4%), el respeto a los derechos humanos que se da en el país (66.5%) y el respeto a los derechos sociales (62.9%).

La cultura es también una fuente de orgullo por la nacionalidad: nueve de cada diez encuestados destacaron la música, literatura y artes plásticas (91.6%) y seis de cada diez hablaron del nivel cultural de la población y de los avances tecnológicos.

En un pie de igualdad quedaron los logros deportivos (mencionados por el 57.9%) y la ausencia de desigualdades extremas (59.1%).

En el otro extremo, cuando se pregunta por los logros económicos, apenas un quinto (19.5%) dijo que esto era un motivo de orgullo para los uruguayos.

Gráfico 35: Razones que explican el orgullo de ser uruguayo (*).



(*) "Hay muchas cosas por las que le gente se puede sentir orgullosa de su país. ¿Se siente Ud. orgulloso de su país por algunas de las siguientes cosas?".

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.

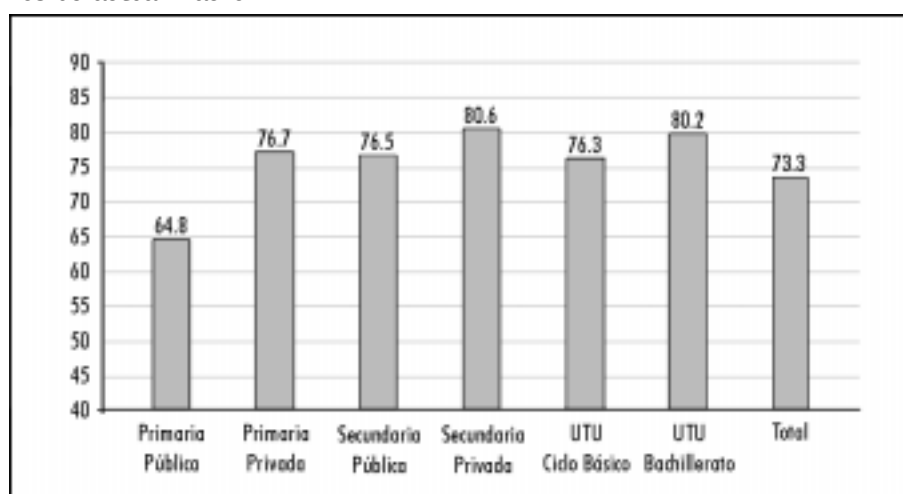
Los docentes presentan diferencias en sus consumos culturales que dependen de los ingresos de los hogares, de la región donde residen, de los subsistemas y forma de administración donde enseñan.

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.

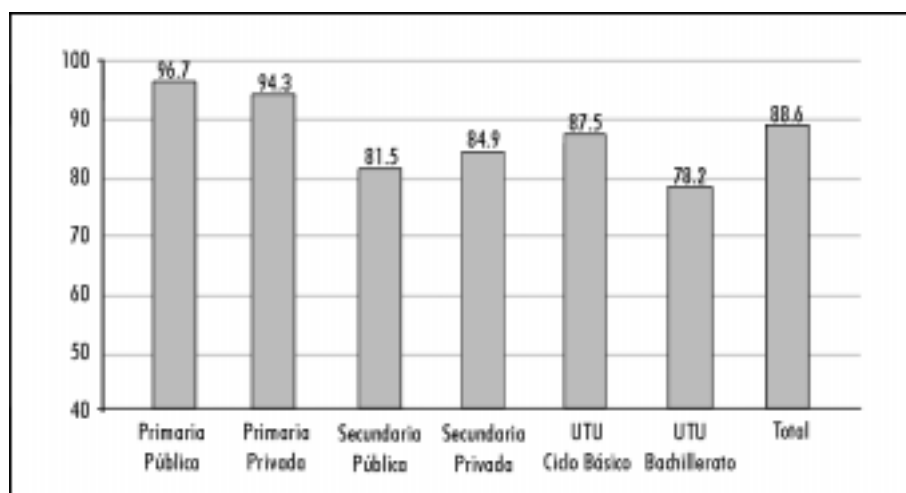


La diferencia más marcada se encuentra entre la primaria pública y el resto de los subsistemas. En este sentido cabe señalar la pertinencia de la oferta de cursos de capacitación continua para docentes de la escuela pública que caracterizó a la segunda mitad de la década de los noventa. De no haberse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

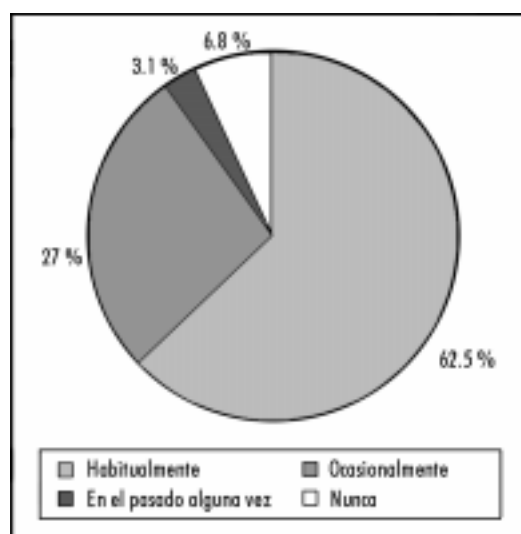
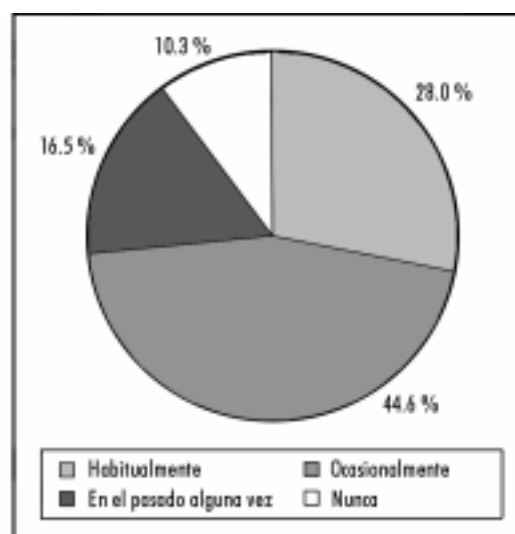


Gráfico 39: Porcentaje de docentes según frecuencia con que concurre a biblioteca



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

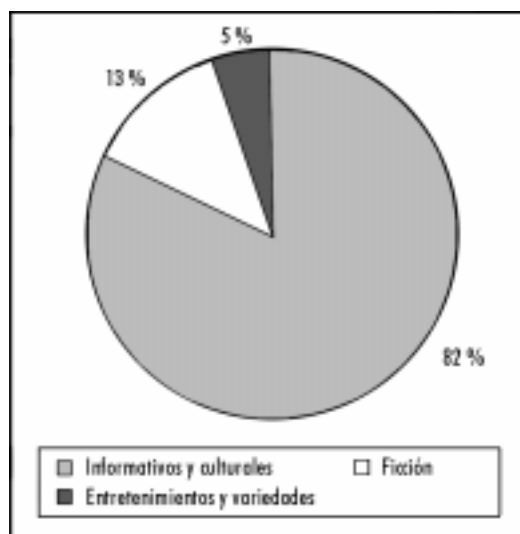
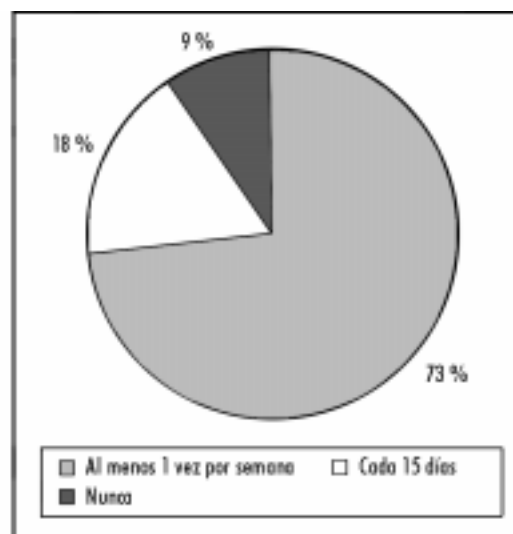
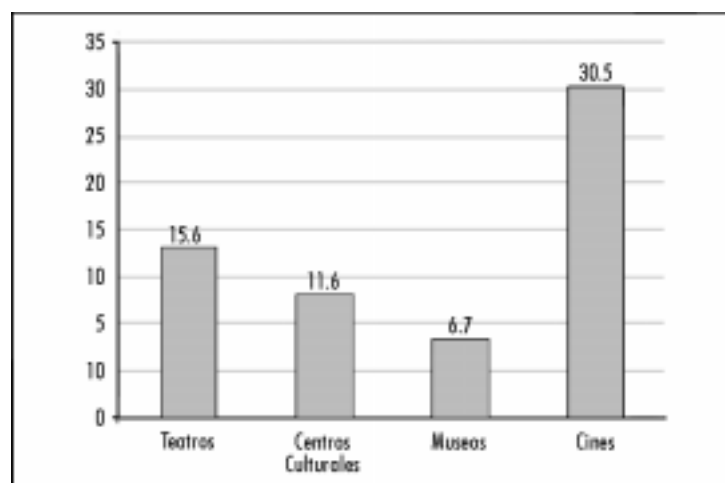


Gráfico 41: Porcentaje de docentes según frecuencia de lectura de diarios



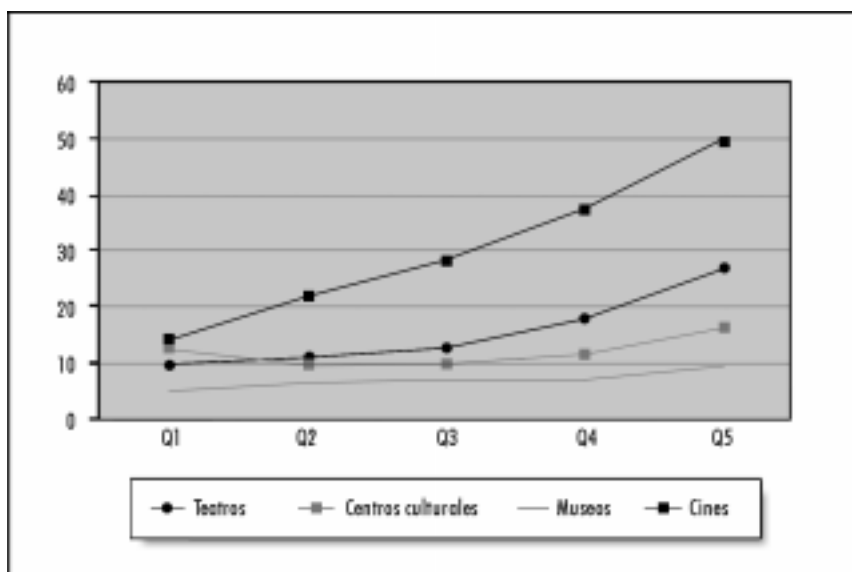
Cuando nos detenemos, no ya en los bienes culturales de fácil acceso, sino en aquellos de uso más esporádico, podemos ver que el porcentaje de docentes que declara concurrir semanal o mensualmente a dichas actividades es notoriamente más bajo. Con la excepción del cine que agrupa en esta categoría de 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.

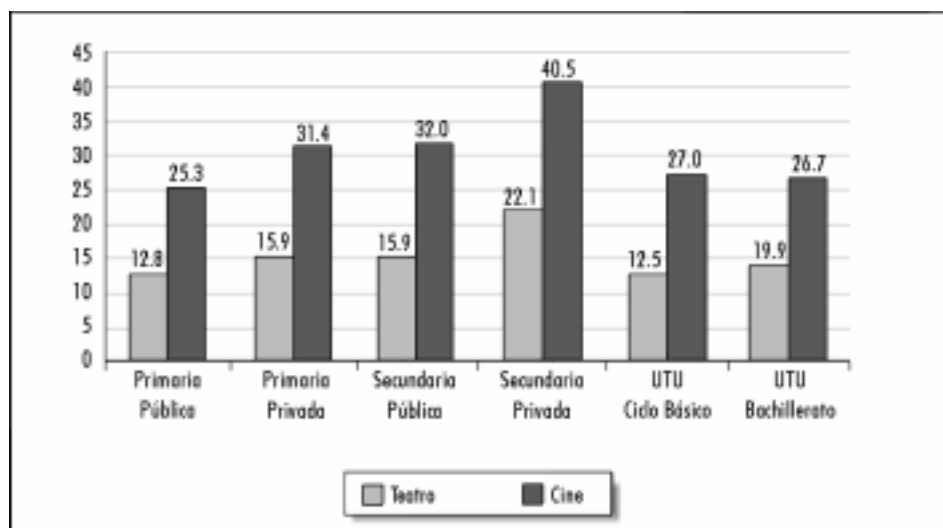
Gráfico 43: Porcentaje de docentes que concurren semanal o mensualmente a actividades culturales según quintiles de ingreso per cápita de sus hogares.



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.

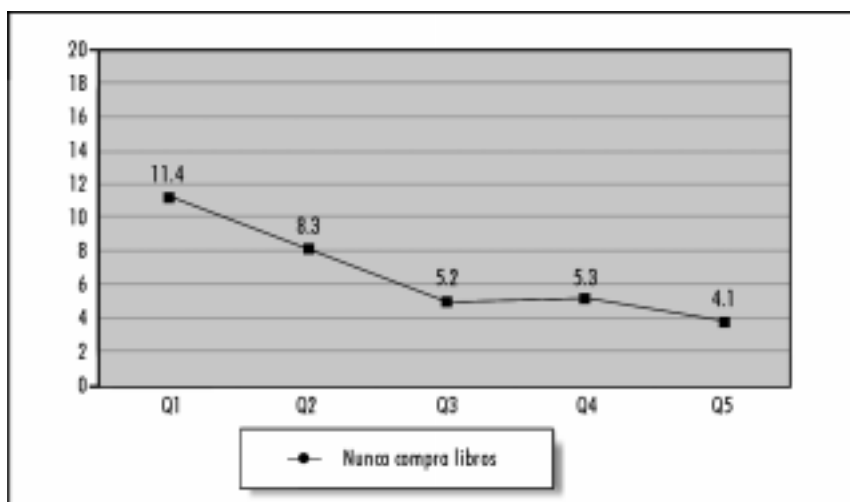
Un elemento que refuerza lo anotado y constituye un factor más de diferenciación de capital social y cultural de los sistemas privados y públicos es el acceso diferencial a estos bienes, lo cual no es sorprendente dada la ya anotada diferencia en materia de ingresos por hogar entre docentes del sistema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

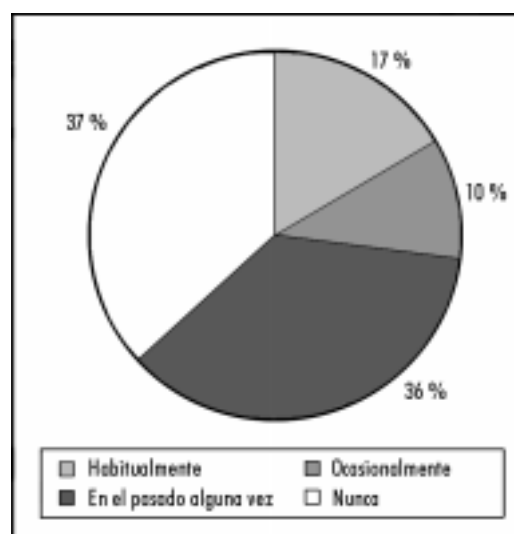
Gráfico 45: Porcentaje de docentes que nunca compra libros según quintiles de ingreso.



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.

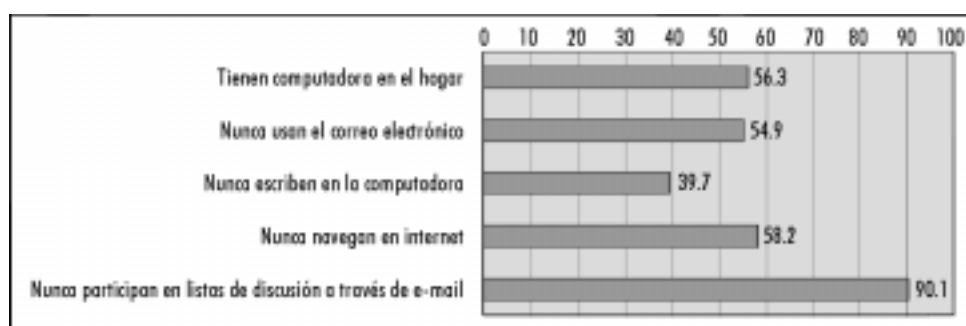
Gráfico 46: Porcentaje de docentes según exposición y uso del inglés.



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 hegemonizado 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	UTU ciclo básico	UTU bachillerato	TOTAL
Escribe en PC	88.8	91.6	92.9	94.3	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

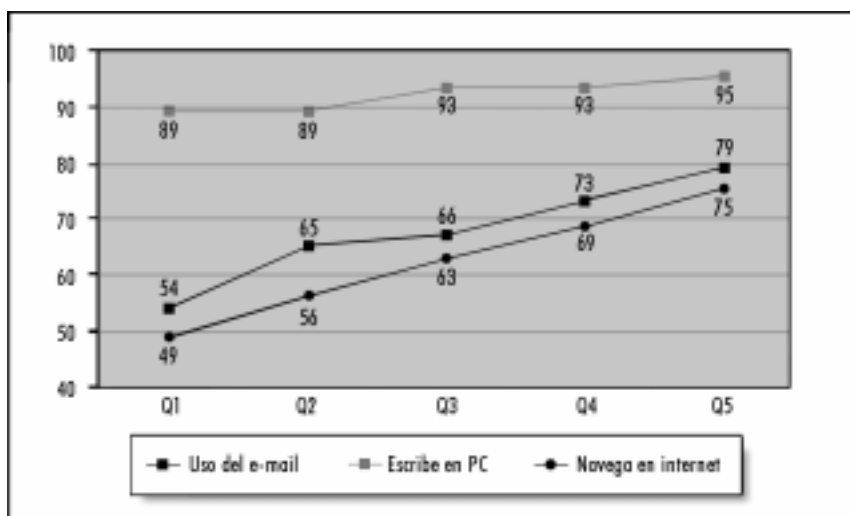
Resulta claro que el uso de las nuevas tecnologías en computación presenta un sesgo por antigüedad que no responde solamente al acceso a computadoras. Como puede verse entre quienes poseen computadoras el uso de correo electrónico e internet tiende a descender (con puntuales excepciones) a medida que 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	94.6	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.

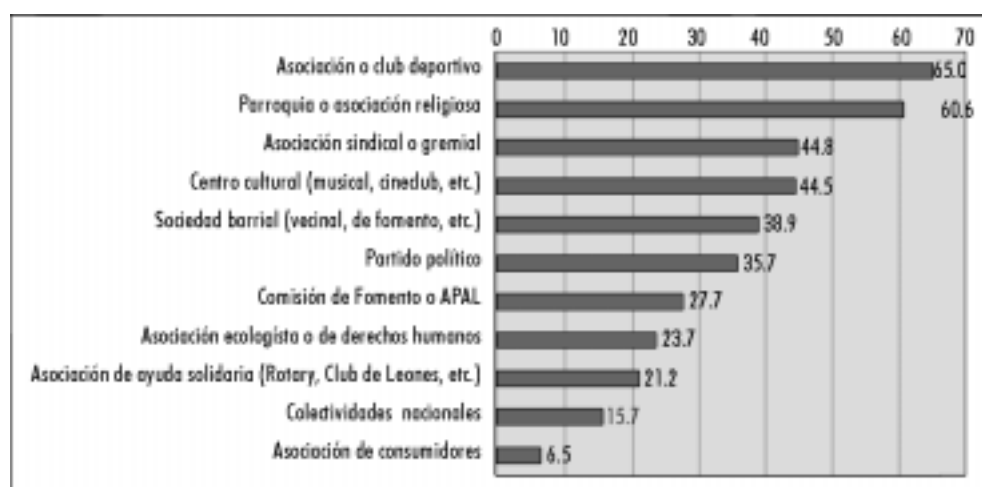


Si las escuelas y liceos uruguayos no quieren ingresar en una crisis de legitimidad como la augurada en el World Education Report las mismas deben enfrentar el desafío de alfabetización en los lenguajes del mundo global. En buena medida y dada la aceleración de las transformaciones tecnológicas la escuela 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.

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 retorna 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 US\$ 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 «premien 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.

BIBLIOGRAFÍA

- ⁿ ANEP (2000), *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo. ANEP.
- ⁿ ANEP- MECAEP (1995), *Los recursos humanos en el Consejo de Educación Primaria*. Montevideo. Mimeo.
- ⁿ ANEP-MESyFOD (1996), *Docentes de Secundaria. A un año del censo de octubre de 1995. La Reforma de la Educación. Documento V*. Montevideo. CODICEN.
- ⁿ ANEP-MESyFOD (2000), *Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3eros. años del Ciclo Básico. Análisis del perfil de las familias de los estudiantes. Segunda comunicación*. Montevideo. ANEP.
- ⁿ ANEP-MESyFOD (2001), *Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria. Niveles de cobertura y características de la población asistente, año 1999. En Cuadernos de Trabajo, Serie Estudios Sociales sobre la Educación, Número IX*. Montevideo. ANEP.
- ⁿ CEPAL (1995), *Los recursos humanos en el Consejo de Educación Técnico Profesional*. Montevideo. CEPAL, Oficina de Montevideo.
- ⁿ Filgueira, Carlos (1997), *Sobre revoluciones ocultas: la familia en Uruguay*. Montevideo. CEPAL.
- ⁿ Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001), *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*. UCUDAL/Instituto Interamericano del Niño. Montevideo.
- ⁿ Lortie, D. (1975), *The schoolteacher. A sociological study*. Chicago. The University of Chicago Press.
- ⁿ Mancebo, Ma. E. (2002), "La fundación de los CERP: un análisis desde el ángulo de la profesionalización docente", en *Revista Prisma*. Montevideo. Universidad Católica, en prensa.
- ⁿ Mancebo, Ma. E., "La 'larga marcha' de una reforma educativa 'exitosa': de la formulación a la implementación de políticas educativas". En prensa.
- ⁿ Mancebo, Ma. E. y Torello, M., et al, (2000), *El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Serie Estudios Sectoriales*. Washington. BID.
- ⁿ Mancebo-Narbondó-Ramos. (Coord.) *Uruguay: la Reforma del estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000)*. Montevideo. Banda Oriental-ICP.
- ⁿ Marcelo, C. (1995), *La formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Ed. EUB Poblagraphic.
- ⁿ NCES (2000), *The Condition of Education*. National Center for Education Statistics/ US Department of Education.

- ⁿ OECD (1998), Education at a Glance. OECD Indicators; Centre for Educational Research and Innovation.
 - ⁿ Rama, Germán (1989), La democracia en Uruguay. Montevideo. Arca.
 - ⁿ Real de Azúa, C. (1984), Uruguay, ¿una sociedad amortiguadora? Montevideo. Banda Oriental-CIESU.
 - ⁿ UNESCO (1998), World Education Report.
- UNESCO (2001), América Latina y el Caribe, Informe regional educativo de países. Instituto de estadística de la UNESCO.

ANEXO I

Ficha Técnica

FICHA TÉCNICA

Universo: Docentes que trabajan en docencia directa en centros educativos urbanos de enseñanza primaria y secundaria, públicos y privados.

Diseño de la muestra: probabilística, bietápica.

Número de centros en los que se realizó la encuesta: 543

Número de encuestas previstas en la muestra: 3000

Número de encuestas realizadas: 2993

Metodología de selección: Exceptuando los centros de secundaria pública –donde ya se disponía del listado de profesores en soporte magnético–, en todos los otros centros el encuestador elaboró una lista de docentes contando los grupos y el/los docente(s) correspondiente(s) a cada grupo. Sobre este listado el encuestador debió aplicar los números aleatorios previstos y sortear a los docentes que efectivamente encuestó.

Fecha del trabajo de campo: 15 de octubre de 2001 a 14 de diciembre de 2001.

Personal asignado a encuestas: 90 encuestadores

Personal asignado a codificación: 7 críticos codificadores

Personal asignado a digitación: 2 digitadores y 1 jefe de digitación

Personal asignado a supervisión: 5 supervisores

Supervisión:

La supervisión se realizó en 2 etapas:

Etapla 1: En el momento de recibir el formulario, y en presencia del encuestador, se controló la consistencia de las respuestas en un conjunto de preguntas.

Etapla 2: Crítica-codificación. En esta etapa se corroboró que estuviese toda la información debidamente registrada, respetando la conexión entre las preguntas que así lo requirieran.

Adicionalmente, se realizó una supervisión por centro, corroborando la asistencia del encuestador, y el método de trabajo desarrollado.

Porcentaje de la muestra supervisada: 100 % de los cuestionarios.

Porcentaje de rechazo en los centros: 1,1844 %

Porcentaje de rechazo entre los docentes: 1,1360 %

ANEXO II

Descripción metodológica

a. Trayectoria educativa

La variable “trayectoria educativa” se construye a partir de la combinación de las respuestas de los docentes a las preguntas “Su educación primaria y media, la hizo fundamentalmente en establecimientos...” (P19 en el cuestionario)

b. Índice de Nivel Socioeconómico de los docentes

El índice de Nivel Socioeconómico (NSE) se construyó a partir de las dimensiones de capital educativo y capital económico. El mismo constituye un ordenamiento de los docentes según las características sociales y económicas del hogar de residencia, y se refleja en términos operacionales en un índice que varía entre 0 y 60, siendo los valores más altos un indicador de una mejor posición en la estructura socioeconómica.

Las dos dimensiones empleadas para la construcción del índice (capital educativo y capital económico) presentan un mismo peso de ponderación en el indicador final. La variable operativa del capital educativo es el nivel de instrucción del jefe de hogar, en tanto el capital económico surge de la consideración de la tenencia de auto, cantidad y año del mismo, tenencia de computadora y acceso a internet.

Los pesos relativos de las diferentes variables son los siguientes:

Dimensión/Variable	Valor mínimo	Valor máximo
Capital Educativo	0	30
Capital Económico	0	30
Auto	0	20
Computadora	0	5
Internet	0	5
Total	0	60

A partir de la construcción del índice de NSE se procedió a agruparlo en cuatro categorías de igual tamaño. Los docentes clasificados en grupos de 25 por ciento se denominaron como: “Bajo”, “Medio bajo”, “Medio alto” y “Alto”.

c. Tipo de hogares¹

Unipersonal: Es el hogar particular integrado por sólo una persona.

Nuclear: Es el hogar particular integrado por solamente los cónyuges, los cónyuges con sus hijos o una persona con sus hijos.

Los hogares nucleares se subclasifican en:

- Nuclear sin hijos
- Nuclear biparental con hijos
- Nuclear monoparental con hijos

¹ Definición extraída del “VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas, 22 de mayo de 1996”. Instituto Nacional de Estadística. Montevideo.

Extendido: Corresponde al Hogar Nuclear más otros parientes, o una persona con otros parientes.

Compuesto: Corresponde al Hogar Nuclear o al Hogar Extendido más otra u otras personas cuya relación con el Jefe del Hogar no es de parentesco.

d. Índice de predisposición a la autonomía

Se construye a partir de las respuestas de los docentes a la pregunta 67, la cual mide la predisposición de los mismos a tener más autonomía en distintas tareas de su trabajo.

El índice varía entre +10 y -10, donde los valores más altos indican una mayor predisposición a la autonomía. La construcción operacional consiste en promediar para cada uno de los docentes las respuestas en las 5 tareas de su trabajo.

El siguiente cuadro especifica el procedimiento:

	Más autonomía = +10 Bien está = 0 Más regulación = -10	
Tareas	Valor mínimo	Valor máximo
a) Definición de contenidos y prioridades	-10	+10
b) Uso de métodos pedagógicos	-10	+10
c) Uso de sistemas de evaluación	-10	+10
d) Definición de reglas de conducta y convivencia en el aula	-10	+10
e) Uso del tiempo de aprendizaje	-10	+10
Índice Final (Promedio de respuestas)	-10	+10

Nota: El promedio se calcula excluyendo las respuestas "No sabe" de las diferentes tareas.

e. Índice de actitud positiva hacia las nuevas tecnologías

El siguiente índice mide la actitud que los docentes presentan con relación a los efectos que tendrán las nuevas tecnologías de la información sobre el trabajo docente.

Se trata de un índice sumatorio simple de las respuestas a las preguntas p48a a p48f. La distribución obtenida se divide en terciles, donde el primer tercil es un nivel "bajo", el segundo "medio" y el tercer tercil es el nivel "alto".

ANEXO III

Cuestionario utilizado

ANEXO III

Cuestionario utilizado

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 a distintas temáticas socioculturales.

Deseamos aclararles 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 Ud. 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.- Departamento.....

--	--

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 |
| Casado/a primeras nupcias | () ₂ |
| Casado/a segundas nupcias | () ₃ |
| Unido/a de hecho | () ₄ |
| Separado/a | () ₅ |
| Divorciado/a | () ₆ |
| Viudo/a | () ₇ |

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 |
| Es 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?

- Primaria incompleta ()₁
 Primaria completa ()₂
 Primer ciclo (7 a 9 años) media inc. ()₃
 Primer ciclo (7 a 9 años) media comp.. ()₄
 Segundo ciclo (10 a 12 años) media inc. ()₅
 Segundo ciclo (10 a 12 años) media com ()₆
 Formación docente incompleta ()₇
 Formación docente completa ()₈
 Universitaria incompleta ()₉
 Universitaria completa ()₁₀
 Otros estudios terciarios incompletos ()₁₁
 Otros estudios terciarios completos ()₁₂

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 ()₁
 hijos propios ()₂
 hijos de su pareja ()₃
 padre ()₄
 madre ()₅
 hermanas/os ()₆
 suegro ()₇
 suegra ()₈
 otro familiar ()₉
 otro no familiar ()₁₀

5.- Cuántas personas viven en total en su hogar (contándose también 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

9.2.- Tiene casilla de correo electrónico en su hogar?

- Sí ()₁
 No ()₂
 No sabe ()₃

10.- Posee automóvil?

- Sí, un auto ()₁..... Pase a pregunta N° 11
 Sí, dos autos ()₂..... Pase a pregunta N° 11
 No ()₃

11.- De qué año?

Año:

--	--

Año:

--	--

12.- 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

13.- Cómo cree usted que es su situación económica respecto a la de sus padres cuando usted era niño/a?

- Mejor ()₁
 Igual ()₂
 Peor ()₃
 No sabe ()₄

14.- Cómo cree que será su situación económica de aquí a 5 años?

- Mejor ()₁
 Igual ()₂
 Peor ()₃
 No sabe ()₄

15.- Cuál fue el máximo nivel de instrucción que tuvo cada uno de sus padres?

Por favor marque con una cruz las opciones que corresponda en cada caso.

		a)Padre	b)Madre
Primaria incompleta	(1)		
Primaria completa	(2)		
Primer ciclo (7 a 9 años) media incompleta	(3)		
Primer ciclo (7 a 9 años) media completa	(4)		
Segundo ciclo (10 a 12 años) media incompleta	(5)		
Segundo ciclo (10 a 12 años) media completa	(6)		
Formación docente incompleta	(7)		
Formación docente completa	(8)		
Universitaria incompleta	(9)		
Universitaria completa o más	(10)		
Otros estudios terciarios incompletos	(11)		
Otros estudios terciarios completos	(12)		
No sabe	(13)		

16.- Tiene usted hijos en edad escolar?

Sí () 1
No () 2 → Pase a pregunta N° 19.

17.- A qué tipo de establecimientos educativos concurre?
(En caso de tener más de uno, preguntar por el menor)

Público () 1
Privado laico () 2
Privado religioso () 3

18.- Hay en su familia alguien que se dedique o 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

19.- Su educación primaria y media, la hizo fundamentalmente en establecimientos...

	a) prim aria	b)Media
...públicos	(1)	
... privados laicos	(2)	
... privados religiosos	(3)	

20.- Qué título tiene usted?

(Marque las opciones que correspondan)

No tiene título () 1
Maestro () 2
Maestro técnico () 3
Profesor de Educación Media () 4
Profesional/Universitario () 5
Otros títulos terciarios () 6
Postgrado () 7
Maestría () 8
Doctorado () 9

21.- En qué año se recibió?

--	--	--	--

22.- (Para los que no tienen título) ¿Inició y abandonó estudios en alguna carrera?

Sí, carrera docente () 1
Sí, carrera universitaria () 2
Sí, otros estudios terciarios () 3
No () 4

23.- Está cursando actualmente alguna carrera de una duración superior a dos años?

Sí () 1
No () 2 → Pase a pregunta N° 25.

24.- Indique el nivel de la carrera que está cursando
(Marque sólo una opción)

Formación docente () 1
Universitario () 2
Postgrado () 3
Maestría () 4
Doctorado () 5

25.- Cuánto tiempo transcurrió desde que se recibió hasta que consiguió su primer trabajo como docente?

Más de un año antes de recibirme () 1
Durante el año previo a recibirme () 2
Menos de seis meses después de recibirme () 3
De seis meses a un año después de recibirme () 4
De uno a dos años después de recibirme () 5
Más de dos años después de recibirme () 6
No sabe () 9

26 - Usted Inició su labor como docente en una institución educativa en la cual la mayoría de los alumnos eran/son de nivel socioeconómico...

Bajo () 1
Medio () 2
Alto () 3

27.-Cuál fue el primer grado o año con el que trabajó como docente?

Por favor, indique el año o grado. Si se inició en una escuela plurigrado, por favor ponga 9.

--

28.- A qué nivel pertenecía?

Inicial () 1
Primaria () 3
Secundaria, ciclo básico () 4
UTU, ciclo básico () 5
Segundo ciclo de Ens. Media () 6

29.- En qué tipo de establecimiento educativo inició usted su labor docente

Público () 1
Privado laico () 2
Privado religioso () 3

30.-Cuál es el carácter de su actual cargo en este establecimiento?

Efectivo () 1
Interino () 2
Suplente () 3

31.- Durante sus primeros años de trabajo como docente, quién le dio los consejos más útiles? (Por favor, elija sólo una opción).

Un profesor de práctica del IFD/IPA/IINN () 1
Los directores () 2
Los supervisores () 3
Compañeros de trabajo () 4
Otros docentes () 5
Otros no docentes () 6
Nadie () 7

32.- Cuántos años tiene de antigüedad docente?

--	--

33.- Tiene otra actividad laboral remunerada ajena a la docencia?

Sí ()₁
No ()₂ → Pase a pregunta N° 36

34.- Cuántas horas semanales trabaja en esa otra actividad?

--	--

35.- En cuántos establecimientos educativos trabaja usted como docente?

Públicos

--

 Privados

--

36.- En total, cuántas horas semanales trabaja Ud. en todos los establecimientos educativos en docencia directa e indirecta?

--	--

37.- ¿Y cuántas horas trabaja Ud. en este establecimiento?

--	--

38.- Promedialmente, cuántas horas semanales dedica a la actividad docente fuera del establecimiento (en preparación de materiales, corrección de cuadernos o exámenes, planificación, etc.)

--	--

39.- En total, qué cantidad de alumnos atiende usted en docencia directa en total por semana?

--	--	--

De aquí en más le haremos algunas preguntas sobre su trabajo en este establecimiento.

40.- En este establecimiento, en qué niveles dicta clases usted?

(Por favor, marque todas las opciones que correspondan)

Inicial ()₁
Primaria ()₂
Ciclo Básico ()₃
Bachillerato ()₄
Educación técnica, Formación Prof ()₅

41.- Qué evaluación cree usted que la comunidad hace de este establecimiento?

Es de los mejores ()₁
Es de buen nivel ()₂
Es de nivel regular ()₃
Es de bajo nivel ()₄

42.-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

43.- Y fuera de este establecimiento, ¿en qué niveles dicta clases usted?

(Por favor, marque todas las opciones que correspondan)

Inicial ()₁
Primaria ()₂
Ciclo Básico ()₃
Bachillerato ()₄
Educación Técnica, Formación profesional ()₅
Universidad ()₆
Formación docente ()₇

Opinión sobre la educación

A partir de aquí le haremos una serie de preguntas con el fin de conocer su opinión respecto a diferentes aspectos de la educación.

44.- Cuáles son los fines que usted considera prioritarios que debe perseguir la educación? Seleccione los dos más importantes y los dos menos importantes.

	a)Indique las dos más importantes	b)Indique las dos menos importantes
1. Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico		
2. Preparar para la vida en sociedad		
3. Enseñar conocimientos, actualizados y relevantes		
4. Crear hábitos de comportamiento		
5. Enseñar 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		

45.- Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje. De la lista siguiente, elija los dos que usted considera más importantes.
(Marque las dos más importantes)

El funcionamiento de la escuela	() 1
El acompañamiento y apoyo de la familia	() 2
La calidad del trabajo docente	() 3
El nivel económico y social de la familia del alumno	() 4
Infraestructura, equipamiento y condiciones edilicias de la escuela	() 5
No sabe	() 9

**46.- ¿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, tropical, etc.	☐	☐
e) Análisis de la televisión y otros medios de comunicación de masas	☐	☐
f) Prevención de adicciones	☐	☐
g) El mundo del trabajo y las empresas	☐	☐
h) Educación en valores	☐	☐

47.- 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

48.- En relación a 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)
a) Van a reemplazar parcialmente el trabajo de los docentes en el aula	☐	☐	☐
b) Van a contribuir a deshumanizar la enseñanza y las instituciones pedagógicas	☐	☐	☐
c) Van a alentar el facilismo de los alumnos	☐	☐	☐
d) Son recursos que facilitarán la tarea de los docentes en las aulas	☐	☐	☐
e) Permitirán mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje	☐	☐	☐
f) Van a ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento por parte de los alumnos	☐	☐	☐

49.- 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 una dificultad en su trabajo diario y cuáles no.

	1) Es una dificultad seria	2) Es una dificultad manejeable	3) No es una dificultad
a) Manejar la disciplina en clase	☐	☐	☐
b) La relación con los directivos	☐	☐	☐
c) El trabajo con los colegas	☐	☐	☐
d) El dominio de los nuevos contenidos	☐	☐	☐
e) La falta de definiciones y objetivos claros sobre lo que hay que hacer	☐	☐	☐
f) Las formas de planificar	☐	☐	☐
g) La relación con los padres	☐	☐	☐
h) Las características sociales de los alumnos	☐	☐	☐
i) Organizar el trabajo en clase	☐	☐	☐
j) Evaluar	☐	☐	☐
k) El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas	☐	☐	☐
l) La disponibilidad de ámbitos de asesoramiento y supervisión	☐	☐	☐
m) El tiempo disponible para corregir evaluaciones, cuadernos, etc.	☐	☐	☐

50.- Si le dieran diez horas más de trabajo rentadas en la semana en el centro educativo donde presta servicio, cuáles de las siguientes actividades elegiría para ocupar ese tiempo extra?

(Elija las tres más importantes)

a) Enseñanza en el aula	
b) Formación y perfeccionamiento en instancias formales	
c) Autoperfeccionamiento (leer, indagar, buscar nuevos materiales)	
d) Proyectos de servicio a la comunidad	
e) Trabajar con sus colegas	
f) Atención y actividades con los padres	
g) Trabajo con los alumnos sobre aspectos o temas que les interesen	
h) Actividades gremiales	
i) Corrección de exámenes, cuadernos, trabajos, etc	
j) Preparación de clases	
k) Trabajos de investigación	
l) Producción de materiales pedagógicos	

51.- Cuáles instituciones considera usted que son las más adecuadas para llevar a cabo la formación docente de grado?

La ANEP, como en la actualidad	() ₁	
La ANEP, con reconocimiento universitario de los estudios docentes	() ₂	
La Universidad de la República	() ₃	
Las Universidades en general	() ₄	
Otra institución	() ₅ →	cuál?.....
No sabe	() ₉	

52.- A partir de 1996, ¿participó Ud. en alguna o varias instancias de capacitación en servicios de 40 horas o más?

Sí	() ₁
No	() ₂

53.- En cuántas?

--	--

54.- Como balance general, Ud. diría que el conjunto de experiencias de capacitación en que Ud. participó...

Le aportó mucho para su experiencia docente	() ₁
No le aportó mucho para su experiencia docente	() ₂
No le aportó nada	() ₃

56.- 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 postgrado	() ₆

57.- Si en el futuro Ud. 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, donde 10 representa la valoración máxima)

a) Nuevas tecnologías de la información (informática, educación a distancia, etc.)	
b) Teoría, filosofía y ética de la educación	
c) Contenidos de la enseñanza	
d) Estrategias, métodos y didácticas	
e) Psicología y la cultura de los alumnos	
f) Relaciones sociales y humanas (manejo de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo, etc.)	
g) Contexto político, económico y social de la educación contemporánea	
h) Política y legislación educativa	

i) Dirección y gestión institucional	
j) Temas de cultura general (artes, etc.)	

58.- 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

59.- ¿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

60.- 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).

a) La antigüedad docente	
b) El título académico de grado	
c) Otros antecedentes académicos	
d) Evaluación periódica de la calidad del desempeño personal	
e) Contexto social del establecimiento	
f) Participación en actividades de capacitación que tengan evaluación	

61.- Con respecto a la evaluación de los docentes, ¿usted cree que los mecanismos actuales (visitas de dirección e inspección) son adecuados?

- Sí ☐ 1
- No ☐ 2
- No sabe ☐ 9

62.- Algunos piensan que habría que encontrar mecanismos adecuados para que los mejores docentes ganen más que los demás. Usted está de acuerdo?

- Sí ☐ 1
- No ☐ 2
- No sabe ☐ 9

63.- Quiénes deben participar en la evaluación de los docentes?

(Por favor, señale tres opciones)

- Los colegas docentes más calificados ☐ 1
- Un supervisor o inspector ☐ 2
- El director ☐ 3
- Los padres de familia y la comunidad escolar ☐ 4
- Los alumnos de los establecimientos ☐ 5
- Otros expertos y especialistas en educación de ANEP ☐ 6

64.- Cuáles son sus aspiraciones laborales y profesionales para los próximos años?

(por favor, 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
- Aspirar a un cargo de inspección ☐ 6
- Jubilarse ☐ 7
- No sabe ☐ 9

65.- Clasifique de 1 a 10 el grado de satisfacción que experimenta en la docencia, considerando

a) La actividad de enseñanza en sí misma	
b) La escuela como lugar de trabajo (infraestructura, limpieza, recursos disponibles, etc)	
c) Salario	
d) Relaciones con los colegas	
e) Relacionamiento con los padres	
f) Status profesional	
g) Vínculo afectivo con los alumnos	
h) El contexto social en el que trabaja	
i) Las vacaciones	

66.- Comparando con el momento en que inició su carrera, usted considera que con su trabajo está...

- ...más satisfecho () 1
 ...menos satisfecho () 2
 ...igual () 3

67.- 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)
a) Habría que favorecer la concentración horaria de los docentes en un solo establecimiento				
b) Habría que ampliar el tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con otros colegas, tanto en el aula como fuera de ella				
c) Habría que diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro / director / supervisor				
d) Habría que prolongar el calendario escolar anual para mejorar la calidad de la educación ofrecida				
e) Habría que mejorar el salario de forma de remunerar las horas de trabajo fuera del aula				

68.- Qué grados 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)
a) Definición de contenidos y prioridades				
b) Uso de métodos pedagógicos				
c) Uso de sistemas de evaluación				
d) Definición de reglas de conducta y convivencia en el aula				
e) Uso del tiempo de aprendizaje				

69.- ¿En cuál de estas dimensiones de la tarea docente le gustaría tener más apoyo técnico?

- Definición de contenidos y prioridades () 1
 Uso de métodos pedagógicos () 2
 Uso de sistemas de evaluación () 3
 Definición de reglas de conducta y convivencia en el aula () 4
 Uso del tiempo de aprendizaje () 5
 No sabe () 9

70.- 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?

- A. Dar más autonomía a los establecimientos escolares es una política que desresponsabiliza al Estado en la prestación del servicio educativo.

- B. 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

71.- Por favor, manifieste su grado de acuerdo con los siguientes aspectos del proceso de la Reforma Educativa

	Muy de acuerdo (1)	De acuerdo (2)	En desacuerdo (3)	Muy en desacuerdo (4)	No sabe (9)
a) Expansión de la Educación Inicial					
b) Creación de los CERP					
c) Política de distribución de textos					
d) Impulso a los Proyectos Educativos PME, PREL, INNOVAR					
e) Cursos de capacitación docente					
f) Escuelas de tiempo completo					
g) 7º, 8º y 9º año en escuelas rurales					
h) Plan 1996 de Ciclo Básico					
i) La creación de los Bachilleratos Tecnológicos					
j) Evaluaciones Nacionales de Aprendizaje					
k) Política de equipamiento de los centros educativos					

72.- En su experiencia como docente, cuál cree Ud 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)
a) Sus condiciones de trabajo				
b) La calidad de la educación que reciben sus alumnos				
c) Sus posibilidades de participar en la toma de decisiones				
d) La posibilidad de llevar adelante Innovaciones pedagógicas				
e) La infraestructura edilicia de este establecimiento				
f) Sus posibilidades de mejorar los métodos y contenidos de enseñanza				
g) Sus posibilidades de perfeccionamiento en servicio				

73.- Suponiendo que un empleado bancario ganara 10.000 pesos por mes, cuál cree usted que debería ser el sueldo mensual de...

a) Un médico	
b) Un agente de policía	
c) Un gerente de una empresa mediana	
d) Un empleado bancario	10000
e) Un maestro de primaria con diez años de antigüedad y 8 hs. de clase diarias	
f) Un profesor de enseñanza media con diez años de antigüedad y 8 hs. de clase diarias	
g) Un juez	
h) Un obrero no especializado	
i) Un diputado	
j) Un ministro	

74.- 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)
a) UNESCO					
b) Banco Mundial					
c) UNICEF					
d) Banco Interamericano de Desarrollo (BID)					

e)	Universidades privadas				
f)	Universidad de la República				
g)	Instituto de Profesores Artigas (IPA)				
h)	Centros Regionales de Profesores (CERP)				
i)	ANEP				
j)	Ministerio de Educación y Cultura				

75.- Evalúe de 1 a 10 su grado de acuerdo con cada una de las siguientes proposiciones.

a)	Ser maestro o profesor es una de las profesiones donde lo más importante es la <i>vocación</i>	
b)	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	
c)	Para ser un buen docente son más importantes las <i>cualidades éticas y morales</i> que el dominio de técnicas y conocimientos	
d)	La cualidad más importante para el ejercicio de la docencia es el <i>conocimiento</i> actualizado del contenido a desarrollar	
e)	El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las <i>tecnologías y didácticas más actualizadas</i> .	
f)	Un profesional de la docencia debe ser un especialista en <i>implementación y planificación</i> curricular	
g)	El docente en el aula no debe incursionar en <i>problemas políticos actuales</i>	
h)	El maestro debe desarrollar únicamente <i>valores de probada validez universal</i>	
i)	El docente debe evitar toda forma de militancia y <i>compromiso ideológico</i> en el aula	
j)	El maestro debe <i>desarrollar la conciencia social y política</i> de las nuevas generaciones	
k)	Los docentes deben comprometerse con <i>la democratización</i> social y política del país.	
l)	Los docentes deben tener conciencia de que <i>su rol es político</i>	

76.- Cuando comenzó su carrera docente, cuál era su posición respecto a los siguientes enunciados?

	Estaba muy de acuerdo (1)	Estaba de acuerdo (2)	Estaba en desacuerdo (3)	Estaba muy en desacuerdo (4)
a)	Un buen docente se distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función			
b)	La docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología			
c)	En su actividad el docente debe regirse por el principio de neutralidad política			
d)	El trabajo del docente debe estar asociado con un compromiso político general			

77.- Y ahora, cuál es su posición respecto a los mismos enunciados?

	Está muy de acuerdo (1)	Está de acuerdo (2)	Está en desacuerdo (3)	Está muy en desacuerdo (4)
e)	Un buen docente se distingue más que nada por la entrega y el desinterés en el cumplimiento de su función			
f)	La docencia debe ser una profesión con un fuerte componente de conocimiento y tecnología			
g)	En su actividad el docente debe regirse por el principio de neutralidad política			
h)	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.

78.- 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 respecto a ellas.
(Señale con una cruz donde corresponde)

	Música/ Danza (1)	Escritura literatura (2)	Pintura/ Escultura (3)	Teatro (4)	Cine/Video (5)
a) Usted					
b) Su padre					
c) Su madre					
d) Su/s hijo/a/os/as					
e) Su/s hermano/a/os/as					
f) Su cónyuge					

79.- ¿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)
a) Teatro					
b) Museos					
c) Cine					
d) Conciertos					
e) Estadios					
f) Clubes					
g) Bailes					

80.- ¿Realiza usted alguna de las siguientes actividades? ¿Con qué frecuencia?
(seleccione 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)
a) Va a escuchar ópera					
b) Visita museos					
c) Va al cine					
d) Va a recitales de rock					
e) Va a centros culturales a ver muestras					
f) Va a ver obras de teatro					
g) Va a bailar					
h) Va a peñas o festivales de canto popular					
i) Alquila películas en el video club					
j) Va a conciertos					
k) Va al estadio, va al fútbol					

81.- 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)
a) Mira TV					
b) Usa el correo electrónico					
c) Escucha la radio					
d) Estudia o toca algún instrumento musical					
e) Escribe en su computadora					
f) Escucha música en su casa					
g) Lee el diario					
h) Lee revistas de actualidad					
i) Navega por Internet					
j) Hace gimnasia, deporte o alguna act. física					
k) Participa de listas de discusión a través del correo electrónico					

82.- 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)
a) Concorre a seminarios de especialización				
b) Saca fotografías				
c) Compra libros (no textos de estudio)				
d) Fotocopia materiales				
e) Lee revistas especializadas en educación				
f) Estudia o ensaya actuación				
g) Lee literatura de ficción				
h) Graba música				
i) Va a la biblioteca				
j) Compra CD o cassettes				
k) Estudia o practica idiomas extranjeros				
l) Lee materiales de estudio o formación				
m) Pinta, esculpe o aprende a hacerlo				
n) Practica o aprende danzas				
o) Estudia o realiza alguna artesanía				
p) Ve partidos de fútbol en TV				

83.- ¿Cuál de estos géneros musicales prefiere? Por favor, seleccione los tres que más escucha.

a) Rock nacional	
b) Jazz tradicional	
c) Tango	
d) Folklore y canto popular	
e) Jazz moderno	
f) Música clásica	
g) Rock inglés y norteamericano	
h) Música tropical	
i) Música latina actual (Ricky Martin, Luis Miguel, etc)	
j) Música New Age	
k) Murgas	
l) Candombe	
m) Otros especificar	
n) Ópera	

84.- Si tuviera que elegir un programa de TV ¿por cuál de estos géneros optaría? Elija el más importante y el menos importante.

	1) Marque el más importante	2) Marque el menos importante
a)Tiras diarias o semanales de ficción		
b)Informativos y noticiarios		
c)Programas de opinión		
d)Variedades, humorístico		
e)Documentales		
f)Deportes		
g)Películas		
h)"Reality shows" ("Gran Hermano", etc)		

85.- Por favor, indique su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones calificándolas de 1 a 10, dónde 10 represente su máximo grado de acuerdo.

a) Una cosa es la cultura y otra bien diferente, el entretenimiento. Un ejemplo claro: ópera y cumbia	
b) La TV y la Internet funcionan como verdaderas enciclopedias en la cultura contemporánea	
c) Hay dibujos animados actuales que ayudan a los niños a hacer operaciones de abstracción muy complejas	
d) La música clásica es una expresión musical más: ni mejor ni peor que las otras	
e) Sólo son cultas las personas que leen y se preocupan por aprender cada vez más.	

f)	El folklore es la verdadera cultura del pueblo.	
g)	La cumbia y música tropical son músicas tan legítimas como cualquier otra	
h)	A las personas ordinarias no les interesa la verdadera cultura	
i)	El rock nacional de nacional no tiene nada, en el fondo es parte de una cultura extranjera	

86.- Participa en alguna de las siguientes asociaciones o instituciones?

	Habitualmente (1)	Ocasionalmente (2)	Alguna vez en el pasado (3)	Nunca (4)
a)				
b)				
c)				
d)				
e)				
f)				
g)				
h)				
i)				
j)				
k)				
l)				

87.-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

88.- Según usted, estas conductas de la gente son admisibles o inadmisibles?

(marque la opción que corresponde)

	Admisible (1)	Me es indiferente (2)	Inadmisible (3)
a)			
b)			
c)			
d)			
e)			
f)			
g)			
h)			
i)			
j)			
k)			
l)			
m)			
n)			
o)			
p)			
q)			
r)			

89.- 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				

90.- 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

91.- 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 jueces					
j)Los periodistas					
k)Los sindicalistas					

92.- En la siguiente lista hay varios grupos de gente. Podría decirme a quienes le gustaría y a quienes no le gustaría tener de vecino?

	Me gustaría (1)	No me gustaría (2)	Me es indiferente (3)
a) Homosexuales			
b) Bolivianos			
c) Enfermos de SIDA			
d) Extremistas de derecha			
e) Extremistas de izquierda			
f) Gente con antecedentes penales			
g) Drogadictos			
h) Negros			
i) Judíos			
j) Palestinos			
k) Asiáticos			
l) Franceses			
m) Paraguayos			
n) Chilenos			
o) Peruanos			
p) Ancianos			

q) Gente del cantegril			
------------------------	--	--	--

93.-Cuál de estas dos frases está más cerca de su opinión personal?

- 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 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

94.- Cuán orgulloso está usted de ser uruguayo/a?

Muy orgulloso ☐ 1
Orgulloso ☐ 2
Poco orgulloso ☐ 3
Nada orgulloso ☐ 9

95.- 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

96.- 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 al derecho de los demás		
g) La libertad de expresión		
h) El respeto a los derechos sociales		
i) La defensa de la paz entre los pueblos del mundo		
j) La tolerancia y el respeto a todas las ideas y religiones		
k) La música, la literatura, las artes plásticas, etc.		
l) La apertura a los inmigrantes de todas las nacionalidades		
m) El nivel cultural de la población		
n) La ausencia de desigualdades extremas		

97.- De los siguientes idiomas, ¿cuáles entiende, habla, lee y/o escribe?

	Entiende	Habla con alguna dificultad	Habla fluidamente	Lee	Escribe
Inglés					
Francés					
Portugués					
Otros					

98.- (Para los que entienden algún idioma extranjero) ¿Dónde aprendió el idioma que Ud. maneja mejor?

En la escuela o liceo público ☐ 1
En la escuela o liceo privado ☐ 2
Institutos de enseñanza de idiomas ☐ 3
Centros de Lenguas Extranjeras de la ANEP ☐ 4
En el exterior ☐ 5
No corresponde ☐ 9

ANEP
Administración Nacional
de Educación Pública
Consejo Directivo Central



Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria

