

CUADERNO 09

Perfil de los docentes en América Latina

LUCILA FALUS Y MARIELA
GOLDBERG
ISSN 1999-6179 / Junio 2011



Organización
de Estados
Iberoamericanos
OEA



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIEP
Sede Regional Buenos Aires



SITEAL
SISTEMA DE INFORMACION DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París
Francia

© IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
C1425EHS, Buenos Aires
Argentina
www.iipe-buenosaires.org.ar

© Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo 38
28015, Madrid
España
www.oei.es

ISSN: 1999-6179

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de la autora y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IPE, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o e sus autoridades, fronteras o límites.

Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

PERFIL DE LOS DOCENTES EN AMÉRICA LATINA

1. Acerca del conocimiento de la condición docente

En la educación básica de nivel primario, el proceso de enseñanza- aprendizaje es esencialmente un proceso de interacción entre dos actores: niños que asisten a la escuela y adultos especializados en la función de enseñar, a quienes tradicionalmente se le da el nombre de maestros o docentes. Esa relación se desarrolla en un espacio histórico y social concreto, en consecuencia está atravesado por múltiples circunstancias que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela.

En ese encuentro se ponen en juego un conjunto de factores de distinta naturaleza: el dominio que los docentes tienen de los contenidos disciplinares, las estrategias didácticas adoptadas por ellos para transmitir esos contenidos, la forma en que esos contenidos interpelan las experiencias, vivencias y valores culturales de los estudiantes, las condiciones físicas, socio-afectivas y destrezas cognitivas que los niños han ido desarrollando antes de concurrir a la escuela, la medida en que los docentes favorecen el desarrollo de nuevas destrezas, la posibilidad de que se puedan establecer y cumplir determinadas “reglas de juego” para desarrollar el trabajo áulico, los recursos materiales que ofrece la escuela para que se puedan desplegar las actividades de aprendizaje, el nivel de expectativas que ambos actores tienen de lograr una experiencia pedagógica exitosa, el bienestar o satisfacción de los docentes en relación con la escuela y el vínculo que establecen con los alumnos y la comunidad, el grado de valoración que los estudiantes sienten por parte de los docentes.

Dado que lo que ocurre en esta interrelación se dirime una parte sustantiva de la práctica educativa, el docente -uno de los componentes fundamentales del encuentro-, constituye un actor clave y su desempeño es uno de los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos de calidad. Por tal razón su papel no puede soslayarse a la hora de definir y poner en práctica las políticas educativas.

En los planteos que se formulan sobre los nuevos sentidos de la educación en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Delors; 1996)¹, Tedesco rescata dos de los fines en donde la acción del docente ocupa un lugar de liderazgo indiscutible: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

La sociedad de la información y el conocimiento impone a las personas el desafío de tener que renovar los conocimientos permanentemente: los saberes que se reciben en la escuela primaria no son suficientes para adquirir los conocimientos necesarios que requiere inserción satisfactoria en el mundo del trabajo, las trayectorias escolares se hacen más extensas. Más aún, los aprendizajes se renuevan durante el desempeño

¹ Jacques Delors “La educación encierra un tesoro” (1996). En http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

laboral y en los ámbitos extra-laborales. Por eso la escuela primaria debe poder preparar a los estudiantes para que desarrollen la capacidad de *aprender durante la vida*, esto es, adquirir el oficio de aprender.

De esta manera, las exigencias del docente como agente que guía el proceso de aprendizaje, se multiplican y diversifican. El reto que tiene por delante va más allá de la mera transmisión y enseñanza de los contenidos específicos de su disciplina. Deben estar en condiciones de favorecer el desarrollo de los procesos cognitivos que habiliten a los estudiantes la comprensión y asimilación de nuevos saberes. Por otra parte, se hace necesario que puedan preparar a los niños a enfrentar una realidad compleja en la que la escuela está dejando de ser el lugar exclusivo de transmisión de la cultura y donde la irrupción de las nuevas tecnologías de información en la vida cotidiana multiplican los canales de acceso a distintas formas de conocimiento. Por tal motivo, la figura del docente se vuelve cada vez más necesaria e irremplazable.

Además de la necesidad de consolidar la dimensión “profesional” de la docencia, en los nuevos sentidos de la educación se subraya enfáticamente que ésta debe estar encaminada a promover la formación de valores que fomenten el ejercicio de la ciudadanía, la cohesión social, la construcción de la identidad y la convivencia armoniosa con la diversidad. Esos valores se relacionan con el respeto, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad. *Aprender a vivir juntos* también requiere de la mediación irremplazable de un maestro a cargo del aula, intercediendo en situaciones concretas, enseñando a resolver conflictos por vías no violentas, promoviendo la tolerancia, estimulando la solidaridad, etc.

La función de “formar ciudadanía y socializar a las nuevas generaciones” fue un elemento constitutivo en el momento “fundante” de la Escuela, el cual coincidió con los procesos de constitución y consolidación de los Estados nacionales. Sin embargo, en sus orígenes esa misión se edificó a partir de un discurso homogeneizante respecto de la configuración de identidades que promovió la supresión de la diferencia, expulsando a determinados sectores de la escuela.

En las sociedades actuales la escuela se ha masificado pero las instituciones que hasta hace poco tiempo funcionaban como reguladoras del orden social – el mercado de trabajo y el Estado- han perdido su capacidad integradora y vastos sectores de población permanecen en situación de exclusión. “Vivir juntos” no ha dejado de ser algo “natural” y ha dejado de estar en el imaginario. (Tedesco: op cit). Por esa razón la función de formar valores que promuevan la convivencia y la tolerancia a la vez que resulta todo un desafío, se vuelve más imperiosa.

En las últimas décadas se asistieron importantes transformaciones en las familias que tuvieron significativas repercusiones en la forma de socialización de las nuevas generaciones. Uno de los fenómenos más relevantes se relaciona con la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo. En efecto, el Informe sobre Panorama Social de América Latina 2009 de la CEPAL señala que 1990 y 2007, la tasa de actividad de las mujeres entre 25 y 54 años experimentó un aumento de alrededor de 20 puntos (CEPAL, 2009 op cit). A su vez, la mayor presencia de la

mujer en el ámbito extra-doméstico no se vio acompañada en igual medida en un mayor involucramiento de los hombres en el trabajo al interior del hogar. Por tal motivo, tales fenómenos tuvieron efectos directos sobre las prácticas del cuidado y atención de los niños.

Paralelamente se produjeron cambios importantes en los comportamientos demográficos y sociales que dieron lugar a nuevas configuraciones familiares. Estos cambios incidieron en el aumento de la participación de las familias monoparentales, generalmente encabezadas por una mujer, en la reducción de la incidencia de la familia ampliada y en la emergencia de familias reconstituidas o ensambladas.

En este nuevo escenario, entra en crisis la tradicional división de roles que escuela y familia habían establecido con respecto a la socialización de los niños. En el pasado la familia operaba sobre la contención afectiva, el cuidado, la enseñanza de pautas básicas. Como consecuencia de ello, los niños llegaban a la escuela con ciertas habilidades desarrolladas sobre las que se sentaban las bases de los futuros aprendizajes. Por otra parte, durante su escolaridad los niños en general solían contar con más apoyo y acompañamiento familiar.

Este nuevo “acomodamiento de roles” no está resuelto y suele ser una fuente importante de malestar y frustración por parte del docente y de descontento por parte de la sociedad.

A su vez, con la expansión del acceso a la educación, llegan a la escuela niños de diferentes entornos. Muchos de los estudiantes provenientes de los sectores con mayores desventajas económicas y sociales concurren a las escuelas menos abastecidas en recursos didácticos y peor dotadas de instalaciones y servicios (SITEAL: 2010) En escenarios de pobreza y exclusión, el rol del docente es mucho más importante, pues hace necesario que en esos contextos se desempeñe un profesional con un fuerte grado de “involucramiento personal” y compromiso con su labor pero que también sea portador de estrategias y didácticas eficaces y flexibles que puedan adaptarse a las características sociales y culturales de los estudiantes de cada contexto.

Actualmente sobre la escuela y los docentes recaen nuevas demandas. No sólo se pide que los maestros enseñen de manera “interesante y productiva”, que cumpla con los requisitos profesionales y burocráticos de su tarea como capacitarse, diseñar proyectos institucionales, planificar las clases, evaluar y ser evaluado también se le exige que cuide la salud, que provea contención, cuidado y orientación, que distribuya alimentos, que proteja derechos.

Según datos analizados en el recuadro “Las escuelas y sus recursos: ¿reproducen la desigualdad?” (La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. SITEAL) existen dos escenarios, en donde el cuerpo docente puede ser valorado de manera diferente de acuerdo con la tarea que tengan que desarrollar. Por un lado, el que esta compuesto por establecimientos educativos donde predominan los sectores socioeconómicos altos, que no tienen

carencias en infraestructura o servicios, los docentes están capacitados y cuentan con personal de apoyo. Por otro lado escuelas con carencias decisivas en el proceso educativo. En el segundo escenario es posible imaginar que los docentes deben responder a los requerimientos sin el personal de apoyo o los recursos materiales con los que si cuentan y en los cuales se apoyan para la enseñanza los docentes de las escuelas más provistas. De esta forma se convierten en “trabajadores multifunción” y en los recursos “primordiales” con los que cuentan estas instituciones.

Las mayores responsabilidades y funciones que recaen sobre los docentes no tuvieron como correlato un mayor reconocimiento de la sociedad. En todo caso como señala Tedesco², ese reconocimiento ha quedado en un plano “retórico” puesto que contrasta fuertemente con la ausencia de medidas concretas tendientes a mejorar su situación material y su práctica. Fueron especialmente insuficientes las medidas que apuntan a crear condiciones laborales favorables, perfeccionar la formación profesional inicial y la capacitación en ejercicio de manera de adecuarla a los desafíos que enfrenta el desempeño frente al aula.

Las reformas educativas que se llevaron a cabo en las últimas décadas en la mayoría de los países de la región, hicieron énfasis en aspectos institucionales, dejando de lado la importancia del factor humano. Estas reformas introdujeron cambios en la duración de los ciclos primario y secundario, la extensión de la duración de los años de escolaridad obligatoria, en los diseños curriculares, en los modelos de gestión y planificación, en las metas esperadas de las políticas y en algunos casos se aplicaron políticas activas compensatorias como programas para fortalecer la dotación de recursos etc.

Sin embargo esas transformaciones estructurales no gravitaron en la manera esperada en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que como enfatizan varios autores³ no se avanzó en cómo hacer llegar estos nuevos planteos al aula. Los docentes a su vez se sintieron excluidos como sujetos activos en la definición e implementación de esas reformas, motivo por el cual, en algunos países, aquellas fueron objeto de fuertes resistencias de las asociaciones docentes.

A su vez, esas reformas tuvieron lugar en los años en que la mayoría de los países aplicó programas de ajuste estructural que derivaron en un recorte importante del gasto en educación. Como el salario docente constituye una parte sustantiva del presupuesto educativo, la consecuencia directa de aquellas medidas fue el deterioro salarial y de las condiciones laborales y de vida de las personas que ejercen la

2 Tedesco Juan Carlos (s/f) “Profesionalización y Capacitación docente” IIPE-UNESCO Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

3 Calvo, Gloria (2008) “La preocupación por la equidad y la formación docente”. En Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina”. Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. UNESCO.

Tenti Fanfani, E. W “Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política”. IIPE-UNESCO Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>

docencia. Lógicamente esta situación gravita sobre la calidad del desempeño en la medida en que desestimula la elección de la carrera, provoca abandono, ausentismo, conflictos gremiales, apatía, desmoralización y la necesidad de salir a buscar un trabajo adicional.

El carácter “masivo” de la docencia es un problema estructural que enfrentan las políticas educativas. Según estimaciones de la UIS- UNESCO en el año 2009 el número de docentes de escuelas primaria alcanza aproximadamente 2,9 millones en toda la región. Dada esa magnitud, cualquier acción que tienda a revertir la situación y desempeño docente -leve mejora salarial, reducción del horario lectivo para realizar actividades de capacitación- tiene un fuerte impacto económico que muchas veces es difícil de asumir.

Otro aspecto importante que es destacado por Tedesco⁴ refiere a la fuerte disociación entre el tipo de formación inicial y las exigencias para el desempeño. Los programas de formación docente parecen estar cada vez más alejados de los problemas reales que los docentes deben enfrentar en su práctica. De acuerdo al mencionado autor los aquellos se otorga más importancia a los contenidos que a las prácticas innovadoras, se otorga prioridad al trabajo individual y no al trabajo en equipo, no se trabaja sobre los aspectos afectivos.

En cuanto a la práctica laboral también existen un conjunto de circunstancias y factores que atentan con la posibilidad de un desempeño eficaz. A pesar de que las reformas educativas impulsaron modelos organizacionales que alentaron la autonomía de las instituciones para definir sus propios proyectos y objetivos, gestionar sus recursos trabajar en estructuras más horizontales y participativas, el modelo de organización del trabajo escolar vigente en la mayoría de las escuelas hace que se sigue trabajando en forma aislada en lugar de generar equipos de trabajo, especialmente en las escuelas con escasos recursos y/o las que deben atender las “urgencias” derivadas de los problemas de la pobreza.

Por otra parte, los primeros años de la carrera, en lugar de ser objeto de políticas adecuadas es ejercido justamente en los escenarios más complejos (zonas marginales, con recursos precarios), donde se requiere la atención más competente y experimentada. En lugar de establecer incentivos a los docentes con mayor experiencia para desempeñarse en los ámbitos donde serían mejor aprovechados, en algunos países el sistema suele “premiarlos” con mecanismos de promoción vertical, promoviendo que accedan a puestos de trabajo que implican abandonar el aula y realizar tareas de gestión o administración.

Un tema recurrente que también afecta la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, asociado al deterioro de las condiciones de educabilidad de los alumnos, es el corrimiento de la función pedagógica hacia otro tipo de acciones tendientes a que los niños estén en “condiciones de aprender” (alimentación,

4 Tedesco Juan Carlos (s/f) op. Cit.

atención de la salud, contención psicológica etc.) que se produce fundamentalmente en escuelas donde concurre población con altos niveles de privación. Estas condiciones que hacen que muchos docentes sientan que deben “sacrificar” su compromiso con la enseñanza, lleva a que se erosione la confianza del docente en la capacidad de aprender de los alumnos y con ello la propia confianza en su capacidad de enseñar.

Objetivos del trabajo

Actualmente pareciera quedar claro que los esfuerzos orientados a producir mejoras en la calidad de la educación deberían reorientar la atención a la problemática docente y generar intervenciones que se encaminen a mejorar tanto su formación y desarrollo profesional y sus condiciones de trabajo.

Sin duda un primer paso es tener un diagnóstico que permita conocer las características que asume la profesión docente en la actualidad. Esta serie de cuadernos se instala en esta preocupación y por lo tanto **se propone realizar una contribución –de base empírica- que sirva para seguir profundizando el conocimiento sobre la situación de los docentes y aportar herramientas para el diseño de políticas que apunten a mejorar las prácticas educativas.** Este aporte reconoce antecedentes en importantes estudios sobre la temática, entre los que se destaca la investigación realizado por IIPE Unesco Buenos Aires, el trabajo desarrollado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe sobre las condiciones de trabajo y salud docentes y sobre la evaluación de desempeño y la carrera profesional docente.

Recientes investigaciones (Tenti, F. E. y Tedesco, J. Dirie, C)⁵ destacan que los docentes dejaron de ser el colectivo homogéneo que el imaginario había instalado en un pasado no muy lejano, por lo tanto se espera realizar un descripción sobre las características comunes de este colectivo profesional así como de sus aspectos diferenciadores tanto en el plano regional como al interior de cada país.

El objetivo de este trabajo es esencialmente **descriptivo** y tiene el propósito de **trazar un retrato de los docentes de cada país de la región según algunos atributos “objetivos”** como el perfil socio-demográfico, el nivel de formación inicial, las condiciones laborales y el manejo que tienen de las nuevas tecnologías de información. Para algunos tópicos en particular la información se presentará en forma desagregada para los docentes más jóvenes y los de mayor edad de manera de buscar indicios sobre las variaciones que se pudieron haber dado en el tiempo, para algunos tópicos en particular la información.

A partir de la información analizada se busca arribar a una clasificación de países que

5 “Nuevos tiempos y nuevos docentes” (2002). Tedesco, J:C y Tenti Fanfani, En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. DINIECE.

describa diferentes escenarios sobre las condiciones que prevalecen en la región para el ejercicio de la docencia. Asimismo se llevará a cabo un análisis comparativo de algunas características de los maestros según los diferentes entornos socio-culturales en donde están insertos.

Algunas consideraciones sobre la fuente de información y los alcances de este trabajo.

Este trabajo se desarrolla con información “secundaria”, es decir que no estuvo construida especialmente para responder a los objetivos que se propone. La fuente de datos proviene del Segundo Estudio Regional sobre Calidad Educativa, desarrollado en países de América Latina y el Caribe en el año 2006. En el marco de ese estudio se realizaron pruebas estandarizadas para medir el rendimiento académico de los alumnos de tercer y sexto grado en una muestra representativa de escuelas. Además de las pruebas se aplicaron un conjunto de cuestionarios a docentes, alumnos, familias y directores con el fin de ahondar en las características de los diferentes factores que pueden estar asociados al rendimiento académico de los estudiantes. De lo dicho se desprende que la fuente utilizada tiene importantes ventajas que legitiman su uso pero también presenta algunas limitaciones.

En cuanto a las ventajas se puede señalar que es una fuente que provee información comparable sobre un conjunto de características de los docentes de cada uno de los países de la región para las desagregaciones urbano-rural, sector público y privado. Debido a que se aplicaron un conjunto de cuestionarios en forma simultánea, es posible vincular la información de las características de los docentes y sus prácticas en el aula, con las del tipo de escuelas en el que se desempeña, los alumnos a los que enseña y las familias a las que pertenecen esos alumnos. Al poder describir a los docentes en los contextos en los que éstos se desempeñan las posibilidades analíticas de la información se enriquecen sensiblemente.

Entre las restricciones de la fuente se señala que existen algunas que afectan la selección del universo y otras que afectan el análisis e interpretación de los datos. Respecto de las primeras se señala que la fuente sólo permite describir a los docentes en actividad, excluyendo a los que se encuentran circunstancialmente fuera del ejercicio de la docencia (por ejemplo en uso de licencia) y que además están al frente del aula de los grados de tercero y sexto. Esto último deja por fuera no sólo a los docentes al frente de otros grados sino también a los que se encuentra desarrollando otro tipo de tareas al interior de la escuela o fuera de ella (gestión, conducción, apoyo, investigación, elaboración de materiales didácticos etc.).

El SERCE es una investigación desarrollada para profundizar en el conocimiento de los factores que se asocian a los niveles de desempeño de los alumnos de nivel primario. Por tal motivo, la información que se recaba está orientada a explorar el comportamiento de las variables que se consideran relacionados con los problemas de rendimiento escolar de acuerdo al marco teórico en el que se basa aquella investigación. Sin embargo la cantidad y diversidad de temáticas que aborda hace de

esta fuente un invaluable recurso para actualizar el conocimiento de la problemática condición docente y las condiciones en las que desarrolla su práctica.

También debe ser tenido en cuenta el “efecto” del contexto en el que se desarrolló la investigación –la escuela- en las respuestas reportadas por los docentes. Dado que los docentes son interrogados en el marco de una investigación que evalúa indirectamente su propia práctica, es probable que en sus respuestas se “cuele” cierto “deber ser” de la práctica docente, es decir las ideas o representaciones sobre lo que los docentes piensan que se “espera” de un buen docente.

Otra de las limitaciones surge del propio instrumento, sobre todo en el sondeo de opiniones más del orden subjetivo. Se trata de un cuestionario muy “estructurado” compuesto casi exclusivamente por preguntas cerradas con un número acotado de alternativas de respuesta. En este tipo de cuestionarios escapan al conocimiento de la investigación no sólo el nivel de comprensión que los respondentes tienen de esas preguntas sino también los sentidos que le atribuyen. ¿Tiene el mismo tipo de significado la respuesta de un el maestro de más de 50 años egresado de una escuela de nivel medio que la de un docente joven con formación universitaria que afirma que es muy importante tener apoyo técnico en didáctica de la matemática? ¿A qué recuerdos y experiencias concretas apela cada docente que considera que es importante recibir apoyo técnico para trabajar con alumnos de bajo rendimiento?

También se registran problemas de calidad de datos (especialmente vinculados a la falta de respuesta) que limitan el aprovechamiento de toda la información relevada.

Por último cabe hacer un comentario en relación con ámbito geográfico de la información. El funcionamiento de las escuelas y las características de los docentes se inscriben en un espacio histórico concreto, atravesado por múltiples procesos de alcance regional, nacional y local, cuyas particularidades exceden a las posibilidades interpretativas de este trabajo, aunque no la de muchos lectores conocedores de las realidades educativas de cada país. Esos procesos a su vez pueden tener efectos diversos y hasta contradictorios sobre la información que se muestra. Una distribución similar sobre alguno de los atributos que se describen puede tener origen en circunstancias muy diferentes y por lo tanto significados también disímiles.

En los datos del conjunto de la región “se ocultan” las especificidades de los fenómenos que están asociados a ellos. Por eso sólo contribuyen a realizar una caracterización “de trazo grueso”.

La información se presenta en forma desagregada para cada país aunque no se realiza una interpretación “contextualizada” de la misma. El gran desafío es encontrar en un enorme acervo de datos los rasgos comunes y las especificidades en la caracterización de la condición docente para el conjunto de los países y al interior de ellos.

2. Perfil de los docentes de América Latina

2. 1 Características demográficas: sexo y edad

Al promediar la primera década del tercer milenio, las evidencias que aporta la información que se analiza indican que la profesión sigue convocando más mujeres que a varones en todos los países de la región. La razón de femineidad promedio se ubica en 2,6 mujeres por cada varón (gráfico 1).

Los datos que muestra el Gráfico 1 indican también que no existe un patrón único para todos los países, ya que las diferencias en el nivel de predominio femenino son muy marcadas entre algunos de ellos. La casi exclusividad de las mujeres en la docencia sólo es una realidad de Argentina y Uruguay, donde se observa 1 maestro varón por cada 11 y 15 maestras mujeres, respectivamente. En estos países, de temprana expansión del sistema educativo, es probable que el fuerte predominio femenino siga reflejando la herencia del pasado, en donde las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de las mujeres de los estratos medios estaban restringidas a menos opciones.

Aunque con menor intensidad que en los mencionados países, Brasil presenta también un índice de femineidad relativamente alto. Cabe destacar que en estos países la tasa de femineidad de la mitad de los docentes de mayor edad es más elevada que la del 50% más joven, lo que permitiría conjeturar que en los años más recientes se produjo una mayor incorporación de varones en el ejercicio de la docencia (Cuadro 1).

En una situación opuesta, se destacan México, Guatemala, Ecuador, Cuba y Perú donde hay menos de dos maestras mujeres por cada maestro varón, registrándose en los dos primeros una situación de relativa paridad. En estos países no se produjeron variaciones significativas entre la mitad de los docentes más “viejos” y los más jóvenes.

Costa Rica y República Dominicana donde se registra cuatro mujeres por cada varón, son los únicos países donde los maestros más jóvenes tienen una presencia relativamente más importante que entre los de mayor edad, lo que induciría a pensar que en ellos se produjo una reciente feminización de la actividad docente o bien que los varones fueron abandonando la actividad en mayor medida que las mujeres para pasar a ocupar otros puestos fuera del aula u otras profesiones no vinculadas a la escuela (Cuadro 1).

La mayor presencia femenina en la profesión evidenciada en algunos países muy presumiblemente esté vinculada con la vigencia de los tradicionales roles de género, que estipulan para las mujeres las tareas de crianza de los hijos y la condición de “soporte” afectivo y fuente de cuidados del resto de las personas. De acuerdo a este imaginario, el trabajo con niños aparece como una actividad “natural” de las mujeres –aún cuando se trata de trabajos remunerados -que se cristaliza en la persistente retórica de la imagen de la maestra como “segunda mamá”.

Otro elemento que pudo haber colaborado en la sobrerrepresentación femenina en la docencia puede hallarse en las condiciones que rodearon la génesis del oficio. En el momento fundante de la Escuela, una de las principales funciones de los maestros, se vinculaba a la construcción de identidad nacional y la cohesión social. El quehacer de esos primeros docentes estaba fuertemente asociado con la idea de “misión” o “apostolado”. Así, en sus orígenes, la condición docente tenía un elevado contenido “vocacional” y de “servicio”, desdibujándose el carácter de trabajador entre quienes la ejercían, es decir de personas que realizan una actividad a cambio de una retribución monetaria. El fuerte componente vocacional arraigado en la identidad de los maestros, muy probablemente derivó en que la retribución material de la profesión tuviera en aquel período una centralidad menor que entre colectivos ocupacionales y su ejercicio estuviera más extendido entre la población con menor “responsabilidad” en el mantenimiento del hogar.

Desde entonces se produjeron importantes transformaciones cualitativas y cuantitativas en el sector (masificación, sindicalización, heterogeneidad social y cultural del cuerpo docente) y si bien el componente vocacional sigue estando bastante presente, el oficio se concibe cada vez más como una actividad laboral o una profesión.

En concordancia con lo recientemente expuesto, un trabajo desarrollado en el marco del programa de investigación desarrollada por el IIPE sobre profesionalización de los docentes en América Latina, reveló que solo una baja proporción de docentes mujeres especialmente en Argentina y Uruguay, declaraban que su salario representaba el mayor componente del ingreso del hogar (Tenti; 2007)⁶.

Trasciende a los objetivos y posibilidades de entendimiento de este trabajo profundizar a qué causas obedecen y cómo repercute en el aula y las escuelas cada situación en cada uno de los países. Sin embargo se advierte que la mayor presencia femenina en la profesión no hace más que contribuir a que se forjen y cristalicen determinados estereotipos de género que asigna a hombres y mujeres cualidades “innatas” y roles diferenciados. Cabe recordar que a pesar de que las relaciones entre los géneros están en profunda transformación, aún sigue recayendo sobre las mujeres mayores responsabilidades en la esfera doméstica y en contraparte los varones siguen sobrellevando el mandato de ser los principales proveedores.

6 Tenti Fanfani, Emilio (2007)- “La condición docente”. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo Veintiuno Editores Argentina. Febrero de 2007.

GRÁFICO 1



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO 1. RAZÓN DE MAESTRAS MUJERES SOBRE MAESTROS VARONES. TOTAL Y CUARTILES DE EDAD. PAÍSES DE AMÉRICA LATINA 2006

	Total	1º y 2º cuartil (A)	3º y 4º cuartil (B)	Diferencia A-B
Argentina	10,8	13,6	10,6	3,0
Brasil	6,9	10,1	5,2	5,0
Colombia	2,0	1,6	2,5	-0,9
Costa Rica	4,1	3,0	5,5	-2,6
Cuba	1,6	1,5	1,7	-0,1
Chile	3,6	3,7	3,5	0,3
Ecuador	1,6	1,3	2,1	-0,8
El Salvador	2,3	2,4	2,2	0,1
Guatemala	1,3	1,2	1,4	-0,2
México	1,2	1,3	1,1	0,2
Nicaragua	2,9	3,8	2,4	1,4
Panamá	2,6	2,7	2,5	0,2
Paraguay	2,1	2,4	1,9	0,4
Perú	1,6	1,4	1,9	-0,5
República Dominicana	4,6	3,3	6,3	-3,0
Uruguay	14,5	17,7	12,6	5,1
TOTAL	2,6	2,7	2,5	0,2

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

En el ejercicio de cualquier actividad laboral -la docencia no es una excepción-, la edad en la que se realiza es una variable importante, ya que muchos aspectos que inciden en la práctica (formación, experiencia, expectativas respecto a la profesión, nivel de satisfacción etc.) suelen ser diferenciales según la edad de quien la ejerza.

Al analizar un colectivo poblacional, se debe tener en cuenta no sólo el factor temporal individual sino también los procesos históricos por los que fueron atravesando las distintas generaciones que lo componen. En la mayoría de los países los docentes más jóvenes se fueron incorporando a las escuelas con posterioridad a que fueran implementadas las llamadas reformas educativas que tuvieron efectos particulares sobre los procesos formativos y las condiciones laborales.

La estructura de edades de los docentes de cada país de la región depende de un conjunto de factores que son fundamentalmente de naturaleza no demográfica porque son básicamente los que rigen las condiciones de acceso a la carrera, de permanencia y de retiro. Asimismo la evolución de la demanda –empujada fundamentalmente por las variaciones en el volumen de la matrícula de estudiantes- también puede incidir en los cambios cuantitativos en el stock de docentes que se producen en cada período.

Las condiciones de inicio a la profesión dependen de las credenciales y otros requisitos solicitados para iniciar la formación, de la duración de esta última así como de los mecanismos de selección que establecen los sistemas educativos de cada país para ejercer la docencia. Por otra parte, el volumen de jóvenes que se suman a la actividad también se asocia a la medida en que ésta se presenta como una alternativa conveniente y atractiva en relación otras opciones que ofrece el mercado de trabajo.

En la mayoría de los países de la región la inversión de tiempo requerido para obtener el título habilitante es menor que el que insume la formación para otras actividades profesionales, lo que habilita a un ingreso a edades relativamente tempranas.

En cuanto a la permanencia en la docencia, los sistemas de promoción constituyen un factor importante a tener en cuenta. Casi todos los países cuentan con sistemas de promoción horizontal, por la cual los docentes perciben incrementos salariales o ascensos en el escalafón sin que ello signifique modificar sus labores de docente en el aula. Por otra parte, también se establecen sistemas de promoción vertical, por el cual el ascenso está asociado al ejercicio de otras tareas como las de dirección o supervisión, por las que se recibe un incremento salarial.

Finalmente la estructura etaria de los docentes también se vincula con los mecanismos que regulan el retiro de la profesión, esto es: edad y/o años de servicios mínimos para obtener la jubilación. Existen diversas modalidades que rigen el retiro: haber alcanzado la edad mínima, tener determinados años de servicio, cumplir con uno de los dos requisitos, o cumplir simultáneamente con ambos.

Según información de un estudio comparado sobre carrera profesional y evaluación docente en países de América Latina y Europa⁷, en la mayoría de los países de la región la edad mínima para acceder al beneficio de la jubilación se encuentra entre los 55 y los 60 años, pero es variable según país. Por otra parte, en todos los países los docentes pueden continuar trabajando aún después de haber cumplido con los requisitos para obtener el retiro, aunque en algunos se imponen restricciones en el tiempo para seguir en la actividad.

La información que se analiza a continuación presenta indicadores resúmenes de la edad de los docentes. En este tipo de información “transversal” (acotada a una sola observación) se condensan los efectos de los mencionados procesos no demográficos. Por esta razón es difícil discernir los efectos de cada uno de los fenómenos que inciden sobre el inicio, la permanencia y el retiro de la docencia, sobre la estructura de edades de los docentes. Por otra parte aquellos procesos han ido modificándose en el tiempo y afectaron de diferente manera las sucesivas cohortes de maestros. En la

⁷ Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe UNESCO. Santiago de Chile. Junio, 2007-

suma, la concurrencia y asincronía de los fenómenos que inciden en el ingreso y retiro puede tener distintos y hasta contrapuestos efectos sobre la estructura de edades de los maestros de nivel primario. De todas maneras la información comparada de los países permite dar cuenta de diferentes situaciones y realizar algunas conjeturas.

En más de la mitad de los países la edad mediana de los docentes varía entre los 39 y 41 años es decir que oscila en un rango de tres años. En 11 de los 16 el rango de variación se extiende a cinco años, pues se encuentra entre los 38 y los 42 años. Se deduce entonces que respecto de este primer indicador resumen, la mayoría de los países muestran una situación de relativa homogeneidad.

Uno de los países que se alejan de ese patrón es Chile, que se distingue por elevado nivel de envejecimiento de su plantel docente ya que registra una edad mínima de 47 años para 50% más añoso. Además uno de cada cuatro maestros tiene 55 años o más.

En el otro extremo se encuentran Guatemala, Nicaragua y Paraguay en donde la edad mínima de la mitad de los docentes con mayor edad es de 32, 33 y 34 años respectivamente. En estos países el 25% de los docentes de edad más avanzada tienen 40 años o más (en Guatemala 39) y la cuarta parte de los docentes más jóvenes tiene menos de 25 años.

Respecto de los restantes países se pueden distinguir dos grupos: uno – conformado por Cuba, Panamá, Colombia, Ecuador y Uruguay- donde la brecha entre la edad del primer y el tercero cuartil es más amplia, denotando una mayor dispersión en la estructura de edades y el otro –que lo integran Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, México, Perú y República Dominicana- donde esa brecha es más acotada, es decir donde las edades están concentradas en un rango más limitado.

Para aproximarnos a la dinámica de los procesos de “entrada” y “salida” a la profesión en cada uno de los países, se analizan indicadores sobre el año de inicio en la actividad y sobre los años de antigüedad docente. En el primer caso se considera únicamente a los docentes con menos de 15 años de profesión, ya que entre aquellos de mayor antigüedad puede ocurrir que sólo “permanezcan” en la observación aquellos que comenzaron a edades más avanzadas, distorsionando de esta manera el valor del indicador. Como indicador del grado de retraso de la “salida” de la docencia, se consideran los años de antigüedad de los docentes con más de 15 años de actividad, ya que de esta manera se elimina la incidencia del peso de los docentes de baja antigüedad en los países de reciente crecimiento de la demanda.

El gráfico 2 revela que los países donde la edad promedio al inicio es bastante elevada son Chile, República Dominicana, Argentina, Costa Rica y Perú. En estos países la edad media se ubica por encima de los 27 años (en Chile casi en los 29 años) y la mitad tiene 25 años o más cuando comenzaron a trabajar como maestros. En Argentina, Perú y República Dominicana pareciera haberse atrasado aún más la edad de ingreso en el periodo más reciente, ya que los docentes de menor edad tienen una edad de inicio más elevada. En menor medida otros países que tienen

comparativamente un ingreso tardío a la actividad docente son El Salvador, y Ecuador. En el caso de Chile y Perú, es probable que un factor gravitante en el ingreso tardío a la docencia sea la duración de la formación inicial⁸. En países como Argentina y Costa Rica, El Salvador y Ecuador⁹, donde la formación tiene una duración más acotada, probablemente el “reclutamiento” de los candidatos a seguir la profesión se nutra de una importante proporción de personas que comienzan la formación en forma diferida al momento de finalización de los estudios de nivel secundario (muy probablemente luego de haber ejercido otras actividades ajenas a la docencia) o bien de personas que finalizaron ese nivel a edades más avanzadas.

Contrariamente, los países que se destacan por un inicio más precoz en la actividad docente son Cuba, Guatemala, Nicaragua Brasil, México y Paraguay. Cuba tiene la particularidad de presentar una estructura etaria más bien dilatada es decir, con fuerte amplitud entre las medidas de posición y una edad media al inicio de la carrera muy joven. Lo específico de este país es que todos los graduados tienen una plaza asegurada hasta su jubilación, es decir no se produce ningún año de dilación entre la finalización de la carrera y el inicio de la profesión. Otro rasgo distintivo es que, si bien la formación docente es de nivel universitario, los estudiantes se integran al trabajo desde el segundo grado de la carrera. Es probable que los encuestados hayan incluido esos años de formación en la contabilización de los años de docencia, de allí que la edad de inicio resulta tan baja.

En los países donde se observaron las estructuras demográficas más jóvenes – Guatemala, Nicaragua y Paraguay-, la edad de inicio en la docencia es también bastante temprana. Inclusive en el primero de ellos pareciera haber habido un descenso en los años más recientes ya que entre los que tienen más menos de 8 años de antigüedad es dos años y medio más baja que entre los que están entre 8 y 15 años (Cuadro 2).

Un fenómeno a tener en cuenta es que estos países experimentaron en la última década un fuerte incremento de su matrícula escolar. Además de ser países con niveles altos de fecundidad que repercuten en una estructura demográfica con alta proporción de niños aún bastante elevada, tuvieron una expansión más tardía de su sistema educativo, por ello es muy probable que ello haya impulsado a convocar y reclutar más jóvenes para cubrir puestos de trabajo en un número cada vez mayor de aulas y escuelas¹⁰.

8 Por ejemplo, en Chile existe una fuerte tradición universitaria en la formación y la misma suele tener una duración de entre 3 y 5 años. En efecto, entre la mitad de los docentes más jóvenes el 90% tienen nivel universitario. En Perú la duración del profesorado es de no menos de 10 semestres.

9 En Argentina El Salvador y Ecuador la formación docente es de nivel terciario y tiene una duración de tres años.

10 De acuerdo a cifras publicadas por la base de datos por CEPALSTAT, la base de datos de estadísticas e indicadores sociales, tomando como referencia el año 1990, Guatemala duplicó su población escolar, en Nicaragua se incrementó aproximadamente en un 50% y en Paraguay cerca de un 30%.

Por otra parte, en Guatemala y Nicaragua los requisitos para comenzar la carrera docente y la duración de la misma, permitirían ejercer la profesión a edades relativamente más tempranas que en la mayoría de los restantes países. En el primero de ellos, la formación inicial del magisterio se realiza en el nivel medio y en Nicaragua se puede acceder con la aprobación del ciclo básico del nivel secundario - 3º año-, y en ese caso la carrera dura 3 años, o con la aprobación del bachiller y realizar el magisterio de nivel superior de dos años de duración.

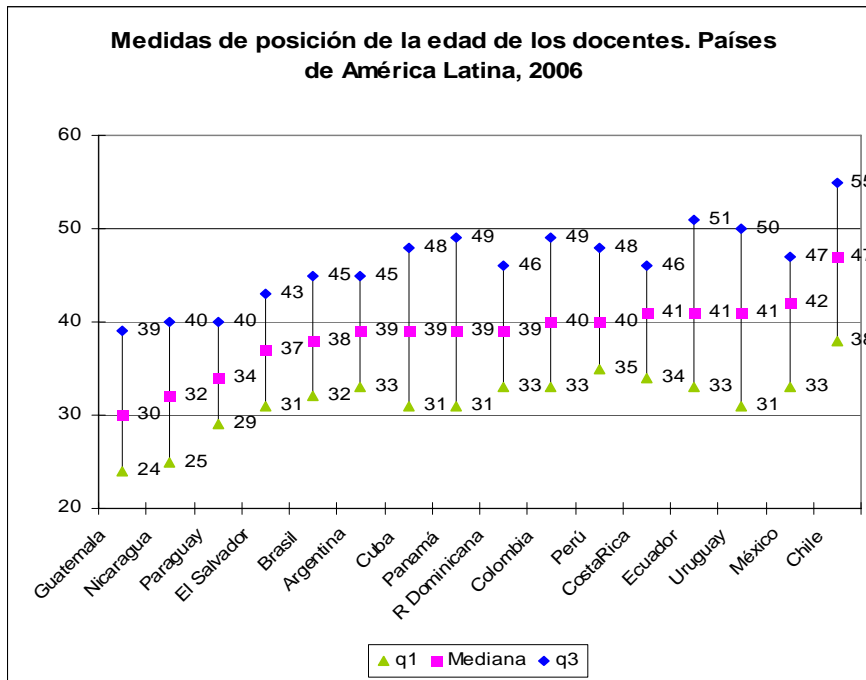
A partir de los indicadores sobre antigüedad de los docentes presentados en el Cuadro 3, se puede identificar un grupo de países donde los docentes parecieran permanecer frente al aula un período más prolongado. Entre los docentes que tienen más de 15 años de antigüedad de Chile, Cuba, Ecuador, Colombia y Panamá, más de la mitad trabajan en la docencia hace más de 25 años y tienen una antigüedad promedio que supera los 25 años. Si bien la explicación de esta situación escapa a las posibilidades de comprensión de este trabajo, muy probablemente en estos países se privilegien mecanismos de promoción horizontal que incentiven a los docentes a permanecer más años ejerciendo el rol de enseñar.

Los países donde los docentes con más antigüedad tienen un peso más bajo son Perú, Costa Rica, Paraguay, Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Argentina. En tres de ellos –Costa Rica, Perú y Argentina- se conjuga una edad relativamente tardía de inicio con baja antigüedad de los docentes con más años de carrera. Puede ocurrir que en estos países la docencia sea una actividad que se ejerza durante un período acotado dentro de una trayectoria laboral que combina otras actividades laborales o el abandono de la profesión y/o que se propicien mecanismos de promoción vertical, a partir de los cuales los docentes con más antigüedad asumen roles diferentes al trabajo del aula.

En las escuelas del ámbito urbano, la estructura de edades de los docentes difiere según si trabajan en escuelas del sector público o privado. En todos los países excepto en Uruguay, la edad mediana de los maestros del sector público es más elevada. En algunos de ellos en particular, como Guatemala, Colombia y Ecuador, la diferencia es muy marcada (17, 13 y 12 años respectivamente). Muy probablemente el sector privado no está dispuesto a asumir los “costos” que representa el componente salarial relativo a la antigüedad.

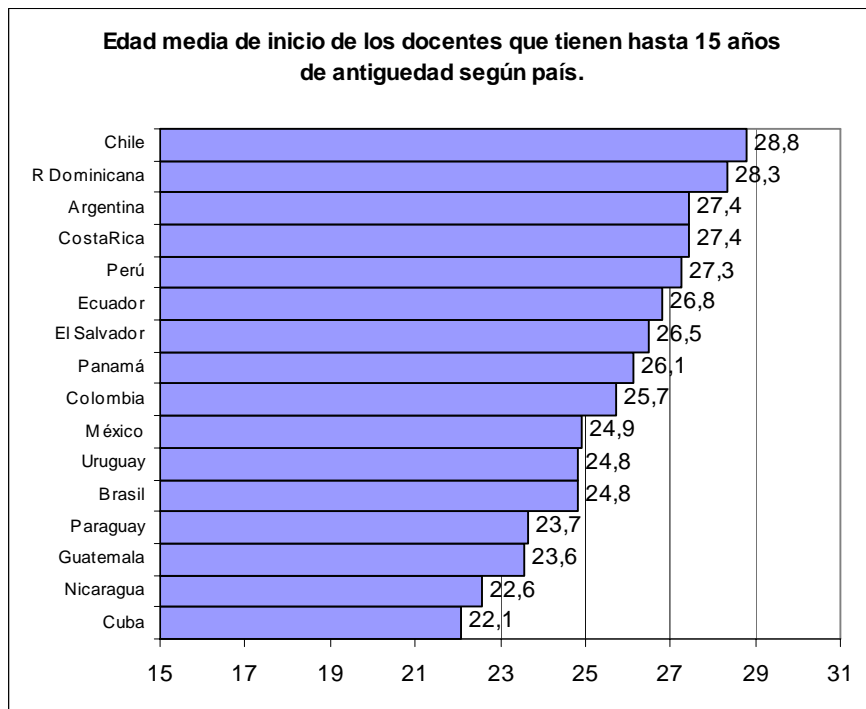
En cuanto a medio rural, el patrón que está más generalizado entre los países indica una situación intermedia entre la que se presenta en las escuelas del sector público y privado de las áreas urbanas.

GRAFICO 2



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO 3



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO 2. DOCENTES CON HASTA 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD.

Edad promedio según cantidad de años que ejerce la docencia.

	Antigüedad	
	Menos de 8 años	De 8 a 15 años
Argentina	28,33	26,59
Brasil	26,23	24,47
Colombia	27,1	24,31
Costa Rica	27,85	27,24
Cuba	21,93	22,02
Chile	29,02	28,64
Ecuador	27,08	26,37
El Salvador	26,44	26,36
Guatemala	22,87	25,32
México	24,48	25,4
Nicaragua	22,39	23,07
Panamá	26,66	24,97
Paraguay	26,68	23,43
Perú	28,31	26,25
Rep. Dominicana	28,9	27,21
Uruguay	24,81	25,21

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO 3. DOCENTES CON MÁS DE 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD.

Porcentaje de docentes que trabajan hacen más de 25 años, hace más de 30 y antigüedad media. Países de América Latina

Países	% de docentes con más de 25 años de antigüedad	% de docentes con más de 30 años de antigüedad	Antigüedad media
Argentina	21,2%	8,3%	22,31
Brasil	26,8%	8,1%	22,94
Colombia	53,0%	25,0%	25,47
Costa Rica	10,2%	2,5%	19,99
Cuba	54,4%	38,7%	26,91
Chile	61,3%	40,7%	28,01
Ecuador	54,6%	23,2%	26,32
El Salvador	19,5%	4,5%	22,18
Guatemala	21,7%	3,0%	22,14
México	37,7%	8,4%	24,55
Nicaragua	16,4%	5,3%	21,63
Panamá	52,1%	18,0%	25,56
Paraguay	13,6%	3,4%	21,62
Perú	10,2%	3,2%	21,11
República Dominicana	30,2%	7,3%	22,59
Uruguay	43,1%	15,2%	24,24

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

2.2 Formación docente: Nivel de instrucción, Formación inicial, demandas de capacitación en ejercicio y manejo de computadoras

Una formación inicial y permanente de los docentes, que combine la excelencia académica con la formación pedagógica o específica para el trabajo escolar, tiene un rol estratégico en la formación de procesos educativos de calidad.

Los retos que la sociedad de la información y el conocimiento imponen a las escuelas y sus docentes, se relacionan con las demandas de preparar a los estudiantes a adquirir habilidades cada vez más complejas acordes con las mayores exigencias que se derivan del avance tecnológico en el sistema productivo. Ante estas nuevas demandas se vuelve también imprescindible e imperiosa la necesidad de fortalecer la formación y el carácter profesional de la función docente.

Por otra parte, la llegada a la escuela de niños provenientes de sectores que viven en

situaciones de exclusión social hace necesario un saber profesional que sea capaz de poner en práctica recursos y estrategias didácticas eficaces para lograr que los niños con mayores desventajas se apropien de los conocimientos socialmente significativos y logren desempeños escolares satisfactorios.

El proceso de reformas educativas implementadas en los años noventa dio lugar a profundos cambios en los diseños curriculares de manera de actualizar y adaptar los contenidos escolares y las estrategias pedagógicas a las nuevas demandas. Para lograr que los docentes se apropiaran de estos nuevos saberes en la mayoría de los países se llevaron a cabo políticas de mejoramiento y fortalecimiento de la formación docente.

Sin embargo en muchos de ellos el panorama de la oferta formativa sigue caracterizándose por un alto grado de fragmentación. Si bien en casi todos esa formación se realiza en el nivel superior (excepto en Guatemala y algunas escuelas de Nicaragua), la misma se desarrolla tanto en universidades como en institutos superiores y su distribución en uno u otro tipo de institución obedece más a la lógica de creación y funcionamiento de uno y otro circuito que a las necesidades particulares del sistema formador (Alliaud, A.; 2010)¹¹.

En efecto, los docentes que tienen formación superior, se distribuyen en el nivel universitario y no universitario en diferentes proporciones según país (ver información estadística complementaria en el Anexo). En algunos de ellos como Brasil, Colombia, Cuba y Panamá, entre los docentes de edad más avanzada se incrementa el peso de los que tienen nivel universitario (pudieron haber finalizado este tipo de estudios mientras ejercían la docencia o bien debido a que en los años recientes se incrementó la oferta de institutos de nivel terciario). En cambio en Chile, El Salvador y México ocurre el fenómeno inverso: los docentes de menor edad son los que tienen un porcentaje más alto en el nivel universitario.

La información que se analiza en este informe se limita ofrecer un retrato de los docentes según su nivel de formación. Ello quiere decir que no se profundiza en aspectos relativos a la evaluación de la calidad de los procesos formativos (duración la formación, diseño curricular, sistemas de evaluación etc.). De todas maneras el dato sobre la proporción de docentes con formación pertinente, si bien no es condición suficiente para asegurar prácticas áulicas más eficientes y buenos resultados de sus alumnos en términos de desempeños escolares, constituye punto de partida que indica la presencia de recursos más calificados al frente del proceso educativo.

En la mayoría de los países una amplia proporción de los docentes tiene formación pedagógica y una proporción importante de ellos realizaron esa formación en el nivel superior universitario o terciario (Cuadro 4). En Costa Rica y Uruguay la casi totalidad de los docentes tiene formación pedagógica en nivel superior. En Chile República Dominicana, Cuba y Colombia los docentes con esa formación superan el 90%- Los países donde la formación docente de nivel medio tiene mayor relevancia

¹¹ "Formación Docente". En *Voces en el Fenix*. Revista del Plan Fenix, Año 1 Número 3. Septiembre 2010

cuantitativa son Argentina, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Perú. En la oferta formativa de Guatemala y Nicaragua existe aún en la actualidad instancias de formación docente en escuelas de nivel medio.

En México se presenta la situación particular de que uno de cada cuatro docentes tiene estudios de nivel superior sin formación docente y en El Salvador esa realidad se observa en uno de cada diez maestros.

Los países donde la docencia es ejercida por personas con insuficiente o nula formación son Guatemala, Nicaragua y en menor medida Panamá y Ecuador. En el primero más de un tercio de los maestros no tiene estudios pedagógicos ni formación superior. En Nicaragua es relativamente elevado el porcentaje de maestros con estudios pedagógicos incompletos.

Al comparar el nivel de formación que tienen la mitad de los docentes más jóvenes y los de mayor edad, sólo se aprecian cambios importantes en cuatro países. En Argentina y Ecuador se incrementa entre los más jóvenes el peso de los docentes con formación pedagógica en el nivel superior (en detrimento de la formación pedagógica en el nivel medio). En México disminuye el peso de los docentes de nivel superior sin formación pedagógica. En Nicaragua, los docentes más jóvenes tienen un porcentaje más alto de formación pedagógica incompleta (es probable que los de mayor edad también hayan comenzado a trabajar en la docencia en esa situación y finalizaron sus estudios mientras ejercían la profesión).

En el plantel docente del ámbito rural de la mayoría de los países, los docentes con formación docente de nivel superior están algo menos representados y tienen una mayor presencia relativa los maestros sin una preparación adecuada para la labor que desempeñan. Esta situación se encuentra más agudizada en México Paraguay Nicaragua y Guatemala.

Por su parte, en el ámbito urbano no existe un único patrón en relación con la comparación entre los maestros de escuelas públicas y privadas. En México, Paraguay, Guatemala y Ecuador la probabilidad de encontrar un docente con formación pertinente es mayor en el sector privado que en las escuelas públicas. En Nicaragua, por el contrario, las escuelas públicas concentran docentes con mejor formación. En el resto de los países no se aprecian diferencias significativas.

Si bien la encuesta cuyos datos se analizan en este informe no indaga sobre la formación durante el ejercicio de la profesión, ofrece una mirada de los docentes sobre las áreas o temas sobre los cuales éstos consideran que es importante recibir apoyo técnico.

Cabe destacar que, como en muchos países las condiciones para escalar posiciones en la carrera docente se derivan de la posibilidad de realizar cursos de capacitación, es muy probable que en las respuestas proporcionadas se tiñan aspectos que nada tienen con la expectativa de mejorar el trabajo en el aula sino con las aspiraciones ascender en el escalafón. De allí que en todas las aspectos sobre los que se inquiriere, una alta proporción de docentes manifieste que considera muy necesario recibir

apoyo técnico

Sin embargo la información presenta matices. De esos matices podría inferirse cuáles son los temas sobre los que los docentes manifiestan que se encuentran menos preparados. Muy probablemente ellos den cuenta de la distancia que existe entre lo que la preparación que se brinda la formación inicial y las expectativas previas al comenzar la actividad en relación con los verdaderos desafíos que deben enfrentar en la práctica.

Además de los mencionados matices la información tiene un importante grado de consistencia entre países. Más allá del nivel que registra cada país en casi todos se presenta un ordenamiento similar de los ítems.

Los temas sobre los que se manifiesta menor demanda de apoyo son los que refieren a los contenidos de matemática¹² y en menor medida “el manejo de la disciplina”. De alguna manera se trata de dos tópicos sobre los que nadie duda que corresponden al “saber hacer” de un maestro y sobre el que existe una formación específica y un conjunto de dispositivos e instrumentos elaborados relativamente accesibles: plan de clases, manuales, cuadernos de ejercitación, sanciones disciplinarias institucionalizadas, etc.

En relación al primer tema -temas estrictamente disciplinares - la formación inicial es un aspecto condicionante ya que los docentes que no tienen formación pedagógica ni estudios de nivel superior se diferencian fuertemente del resto revelando un mayor reconocimiento de necesidad de apoyo. En cuanto al manejo de la disciplina no se observan diferencias significativas de acuerdo al nivel de formación de los docentes.

Opuestamente los tópicos que registran mayor demanda son en primer lugar capacitación para trabajar con alumnos de bajo rendimiento (en tres de cada cuatro docentes) y luego adiestramiento en manejo de computadoras (un 70% de los maestros de la región) manifestándose baja variabilidad tanto en uno como en otro ítem.

El énfasis puesto en la necesidad de capacitación para trabajar con alumnos de bajo rendimiento, que seguramente acarrea una dosis importante de frustración en los docentes, pareciera estar reflejando la emergencia de un fenómeno cualitativa y cuantitativamente importante que los docentes no saben cómo abordar.

Cabe preguntarse cómo llega un niño a “convertirse” en estudiante con bajo rendimiento o bien qué problemáticas están por detrás de esa “fachada”. Para responder esta inquietud el concepto de “educabilidad” resulta orientador.

¹² Refiere a necesidad de apoyo técnico en numeración, medición, geometría y estadística y este dato representa lo que señalan los docentes de sexto grado. En el cuestionario sobre la enseñanza de la lengua se indagó sobre necesidad de apoyo técnico en aspectos disciplinares de esta área pero la base de datos no contiene información sobre el ítem.

Las condiciones que hacen posible el desarrollo de los aprendizajes escolares comienzan a gestarse desde la primera infancia y se renuevan durante toda la escolarización. Esas condiciones presuponen el acceso de las familias a determinadas condiciones de bienestar que permiten garantizar a sus hijos una alimentación adecuada, un desarrollo saludable y un crecimiento en un ambiente “sano”. A su vez, para que un niño sea “educable” y no se convierta en estudiante de bajo rendimiento es importante que desarrolle determinadas aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. Es más probable que ello ocurra, si además de acceder a determinados satisfactores materiales, crece en entornos que les brindan acompañamiento, atención, cuidado, estímulo, afecto, valoración y y los adultos más cercanos de su medio familiar tienen altas expectativas sobre su capacidad de aprender.

Lopez sostiene que el concepto de educabilidad debe ser comprendido como un concepto relacional en la medida que “se define por la tensión entre lo que el alumno porta y lo que la escuela espera o exige de ellos. Por lo tanto puede ser interpretado como el resultado de una adecuada distribución entre las responsabilidades del Estado y la familia.

En este sentido, cuando los maestros reclaman de manera generalizada la necesidad de apoyo para trabajar con estudiantes de bajo rendimiento - que desde este marco pueden “interpretarse” como estudiantes que se alejan de aquellos que tienen los “atributos esperados” por la escuela- se presentan indicios sobre la emergencia de condiciones de “ineducabilidad”. Ese reclamo docente alerta sobre la necesidad imperiosa de encontrar nuevas estrategias para comenzar a equilibrar los desajustes entre escuela y familia.

Por último es importante mencionar que la formación inicial no pareciera “preparar” a los futuros maestros a enfrentar esta problemática. De hecho el mayor porcentaje de docentes que consideran muy importante recibir apoyo para trabajar con alumnos de bajo rendimiento se registra entre los de mayor formación (estudios de nivel superior y formación pedagógica).

Otro de los aspectos donde la demanda de apoyo técnico se encuentra más extendida es en el manejo de computadoras. No cabe duda que el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de comunicación e información – entre las que se destaca la computadora – abre nuevas posibilidades de innovación en el proceso pedagógico. De acuerdo a la investigación sobre la condición docente desarrollada en el IPE¹³, las docentes tendrían una actitud positiva y receptiva frente a la incorporación de computadoras al proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para lograr un aprovechamiento de la informática en el aula que permita renovar el trabajo pedagógico es fundamental no sólo que se avance en el proceso de equipamiento en las escuelas, especialmente en algunos países donde existe un fuerte

13 Se descartó la información de Brasil, Cuba, México Perú

rezago¹⁴. También es fundamental que se avance en el desarrollo de capacidades de los docentes. En este sentido, la fuerte demanda por recibir apoyo técnico puede interpretarse como un dato positivo que habla nuevamente de una buena predisposición de los docentes para superar este déficit.

El nivel de instrucción de los maestros marca variaciones en el porcentaje de docentes que consideran muy importante recibir apoyo en manejo de computadoras especialmente entre las categorías “extremas” los que tienen formación docente de nivel superior – con menor porcentaje de maestros que reclaman apoyo -y los que no tienen ningún tipo de formación –verificándose un mayor porcentaje en esa situación. El resto de los grupos se encuentran en una situación intermedia.

De todas maneras muy probablemente estas variaciones se vinculan con las características específicas de estas subpoblaciones: los maestros sin formación pedagógica ni estudios superiores seguramente proviene de sectores sociales con menor acceso a este tipo de bienes.

Es importante tener en cuenta que, al menos hasta el año 2006, el manejo de computadoras por parte de los docentes –que representa el sólo el primer paso para incorporar esa tecnología al proceso pedagógico- estaba poco generalizado en algunos países de la región, aunque el panorama es bastante heterogéneo por país.

En el conjunto de los docentes de los países con los que se cuenta información confiable, alrededor del 40% de ellos no usan habitualmente esa herramienta. La situación se vuelve más crítica en Paraguay donde uno de cada siete docentes no está habituado al uso de PC y en segundo lugar en Nicaragua puesto que esa situación se registra en dos de cada diez docentes. En el contexto actual, signado por la fuerte presencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, especialmente entre los niños y jóvenes, ese dato, cobra especial relevancia.

En el otro extremo se ubican Chile, Uruguay y Costa Rica. En estos países el 80% de los docentes la usan habitualmente. En los países donde la porción de docentes están más habituados al manejo de computadoras, la gran mayoría tiene acceso desde su casa.

Los docentes que manejan computadoras están más presentes en las escuelas dotadas de equipamiento informático para uso de los alumnos. Es muy probable que a las escuelas mejor dotadas concurren docentes de mayor nivel socio-económico.

Sin embargo en algunos países también es elevado el porcentaje de docentes que no manejan esta herramienta en escuelas que están dotadas de computadoras. En estos casos es evidente que el aprovechamiento de este recurso se encuentre fuertemente limitado.

No debe perderse de vista que las medidas tendientes a dotar de mayor equipamiento

14 Véase Cuaderno N° 7 (SITEAL; 2010)

informático a las escuelas que hasta el 2006 estaban desprovistas, deben considerar la urgencia de adiestrar a los docentes en el manejo de la herramienta para garantizar un mejor aprovechamiento en el proceso de aprendizaje.

CUADRO 4. DOCENTES SEGÚN FORMACIÓN INICIAL (EN %). PAÍSES DE AMÉRICA LATINA 2006.

	Formación docente		Formación docente incompleta	Sin formación docente		Total
	Nivel superior	Sin nivel superior		Nivel superior	Sin nivel superior	
Argentina	85,2	7,1	1,1	6,3	0,3	100,0
Brasil	88,8	1,4	1,2	8,0	0,6	100,0
Colombia	93,8	0,0	1,6	4,5	0,2	100,0
Costa Rica	97,7	1,4	0,5	0,5	0,0	100,0
Cuba	92,2	1,4	2,9	3,2	0,3	100,0
Chile	91,8	2,9	0,2	4,6	0,6	100,0
Ecuador	80,7	6,8	4,3	4,3	3,9	100,0
El Salvador	85,1	2,0	2,2	10,4	0,4	100,0
Guatemala	31,1	7,8	12,9	9,9	38,2	100,0
México	72,3	0,6	1,6	24,9	0,6	100,0
Nicaragua	68,9	6,5	13,9	5,2	5,5	100,0
Panamá	78,3	8,2	7,3	3,8	2,4	100,0
Paraguay	87,0	7,0	2,6	1,5	1,8	100,0
Perú	85,0	9,0	3,5	1,9	0,6	100,0
R Dominicana	93,4	2,3	0,9	2,4	1,1	100,0
Uruguay	99,6	0,4	0,0	0,0	0,0	100,0
Total	84,2	2,7	2,1	9,2	1,9	100,1

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO 5. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE CONSIDERAN MUY IMPORTANTE TENER APOYO TÉCNICO EN DIFERENTES ÁREAS SEGÚN PAÍSES. AÑO 2006

	Computación	Técnicas de enseñanza	Manejo de la disciplina	Alumnos con bajo rendimiento	Didáctica de la matemática (1)	Contenidos de la matemática (1)
Argentina	60,3	41,1	39,6	72,9	63,6	34,7
Brasil	63,5	44,9	34,8	71,0	50,2	29,7
Colombia	79,1	54,4	48,6	82,1	79,3	37,0
Costa Rica	83,9	70,0	74,0	84,8	75,6	44,7
Cuba	70,5	50,3	43,3	64,3	49,4	42,1
Chile	49,4	46,0	40,5	73,6	69,0	25,6
Ecuador	78,5	67,3	59,4	75,1	80,1	57,6
El Salvador	82,4	62,9	61,2	76,4	68,5	44,8
Guatemala	76,2	60,0	48,4	79,7	70,2	52,5
México	75,0	52,8	46,6	78,0	68,2	40,3
Nicaragua	70,5	63,6	60,8	77,2	66,4	54,2
Panamá	74,0	51,6	45,5	65,6	56,4	45,8
Paraguay	56,8	51,7	52,8	75,5	63,6	40,8
Perú	71,9	56,5	46,8	75,3	67,9	47,5
República Dominicana	79,1	51,3	59,7	78,6	47,0	37,3
Uruguay	55,7	37,3	33,2	75,7	54,3	29,2
Total	69,6	50,7	43,6	75,0	64,1	39,6
Media	70,4	53,9	49,7	75,4	64,4	41,5
Desvío	10,3	9,2	11,0	5,3	10,3	9,1
CV	14,7	17,1	22,1	7,0	16,0	22,0

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

Cuadro 6
Porcentaje de docentes que consideran muy importante tener apoyo técnico en diferentes áreas según países. Año 2006

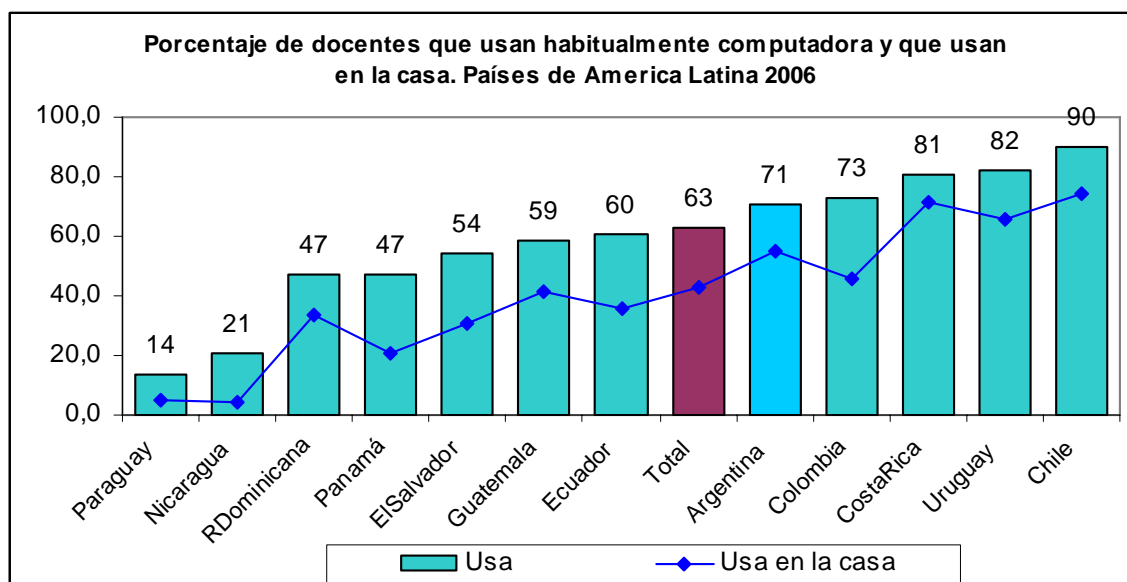
	Manejo de PC	Técnicas de enseñanza (métodos de evaluación y trabajo en grupo)	Manejo de la disciplina	Alumnos con bajo rendimiento	Didáctica de la matemática (1)	Contenidos de la matemática (1)
FD Nivel superior	68,5	51,8	43,3	76,0	64,5	39,6
FD Nivel Medio	73,3	49,6	44,7	64,5	55,4	28,3
FD incompleta	72,3	40,1	42,3	74,7	54,1	37,2
Sin FD Nivel superior	75,7	45,0	45,0	70,7	61,4	42,1
Sin FD Nivel P/M	79,6	54,4	49,4	72,1	77,3	68,6

CUADRO 7. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE MANEJAN COMPUTADORA SEGÚN SI LA ESCUELA TIENE COMPUTADORAS. PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. AÑO 2006.

Países (1)	Escuelas sin computadoras	Escuelas con computadoras en cantidad insuficiente	Escuelas con computadoras en cantidad suficiente
Argentina	63,6	69,1	80,9
Colombia	52,8	74,9	79,9
Costa Rica	72,2	85,3	92
Chile	81,5	88,2	86,9
Ecuador	49,8	59	64,3
El Salvador	48,3	55,4	71,1
Guatemala	55,3	80,6(2)	(3)
Nicaragua	18,2	28,3 (2)	(3)
Panamá	44,1	43,6	65,6
Paraguay	10,6	38,2(2)	(3)
República Dominicana	41,8	40,5	68,9
Uruguay	78,8	81,6	88,6

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO 4



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

(1) Se excluye Brasil Cuba, México y Perú porque presentan datos inconsistentes.

(2) Corresponde al conjunto de escuelas con computadoras

(3) Insuficiente cantidad de casos

2.3 Lugar de residencia de los docentes

Finalmente en el conjunto de la región cuatro de cada diez docentes no residen en la misma localidad donde enseñan. Este dato, si bien encierra situaciones probablemente muy diversas – en tanto permita identificar la frecuencia del traslado, la distancia, la duración del viaje, el medio de transporte empleado etc.- alerta sobre el alto grado de movilidad espacial que caracteriza esta actividad. Seguramente esto se vincule al grado de “capilaridad” geográfica que tiene la escuela. En tanto el Estado tiene la obligación de garantizar oferta educativa a toda la población en edad de estar escolarizada, la distribución de las escuelas en el territorio debe llegar hasta los lugares más alejados de los principales centros poblados, que en muchos casos son áreas donde no existen otros servicios y donde no se cuenta en forma suficiente con recursos calificados para ejercer el rol del enseñar.

Es importante señalar que el porcentaje de docentes que residen en una localidad diferente de la que trabajan no es homogéneo en toda la región (Cuadro 8). La situación varía en forma considerable según países. En Panamá, Guatemala y Costa Rica –países que a su vez tienen un alto porcentaje de escuelas rurales- ese valor es tres veces más alto que entre aquellos con menor proporción de docentes que se trasladan para concurrir a su lugar de trabajo, como Brasil, Cuba y Argentina. En estos últimos el porcentaje de maestros que residen en otra localidad es del orden del 20%.

La necesidad de trasladarse en forma frecuente es una realidad “esperable” entre los docentes que trabajan en establecimientos educativos ubicados en áreas rurales de hecho dos de cada tres maestros de escuelas rurales residen en otra localidad. En este caso existe un mayor grado de homogeneidad entre países. Excepto en cuatro – Argentina, Cuba, Paraguay y República Dominicana – en el resto más de la mitad de los docentes no viven en la misma localidad donde enseñan.

Un aspecto llamativo es que la proporción de docentes que se trasladan para ir a trabajar no es desdeñable tampoco en las áreas urbanas. Esta situación se comprueba en un tercio de los maestros latinoamericanos. En algunos países como en Argentina, Brasil y Cuba esa proporción es muy baja (en el orden del 16%) pero en otros, entre los que se destaca Costa Rica y Panamá, se verifica en más de la mitad de los maestros.

CUADRO 8. PORCENTAJE DE MAESTROS QUE RESIDEN EN UNA LOCALIDAD DIFERENTE A LA QUE TRABAJAN POR PAÍS Y SEGÚN ÁREA URBANO/RURAL Y PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL

	Total	Público	Rural	% de docentes en escuelas rurales
Argentina	22.9	16.3	50.6	19.1
Brasil	20.6	16.4	45.9	14.3
Colombia	43.1	34.8	59.6	33.5
Costa Rica	65.4	55.0	72.4	59.4
Cuba	22.6	16.0	38.8	28.9
Chile	35.1	30.3	51.5	22.5
Ecuador	52.9	41.3	65.4	47.2
El Salvador	59.6	35.4	73.6	63.4
Guatemala	63.4	31.1	73.7	75.7
México	59.9	44.2	82.8	40.7
Nicaragua	59.5	44.5	65.6	59.5
Panamá	71.1	56.7	71.3	79.3
Paraguay	32.9	19.2	41.1	62.6
Perú	57.2	41.6	74.3	47.5
República Dominicana	36.9	33.9	49.0	39.5
Uruguay	37.2	33.6	78.0	8.1
Total	40.8	28.0	67.4	32.7

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

2.4 Condición laboral de los docentes

En la mayoría de los países uno de los factores que más pesan en la situación salarial y las condiciones laborales de los docentes es el posicionamiento en el “escalafón” o “carrera docente”. El ascenso en dicho escalafón está regulado por un estatuto que tienen características específicas y particulares en cada país. El análisis que aquí se presenta prescinde del conocimiento pormenorizado de esa dimensión. La mirada se instala en situaciones que describen algunos aspectos referidos a la situación laboral de los docentes pero no necesariamente éstos tienen un correlato directo con las remuneraciones y otros beneficios materiales.

En la gran mayoría de los países la docencia es, comparativamente con otro tipo de ocupaciones, una profesión que goza de relativa estabilidad: en 12 países más del 70% de los docentes acceden a contratos estables (Cuadro 9).

Los países donde los docentes tienen la mayor proporción de contratos estables son

Cuba, México, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Chile. En todos ellos, más de 8 de cada 10 docentes están bajo esta condición. Opuestamente, Guatemala y El Salvador son los que presentan menor proporción de docentes en esa situación de estabilidad. En estos últimos aproximadamente la mitad de los maestros que están frente a un aula están trabajando bajo contrato por un tiempo definido (un año o más).

Entre los países con mayor proporción de docentes que no tienen contratos estables, Argentina y Uruguay se destacan por la presencia –de alrededor de un 10%- de docentes de muy corta duración (menor a un año).

Además se verifica una tendencia creciente en el ejercicio por tiempo indefinido entre docentes a medida que asciende la edad. Mientras que en el 50% del plantel docente de mayor edad, 8 de cada 10 ejercen bajo esa condición, sólo 6 de cada 10 docentes más jóvenes obtienen ese beneficio.

La única excepción es Cuba y Paraguay, con estabilidad en el ejercicio de la docencia por término indefinido garantizada por el sistema educativo a todos los docentes, independientemente de la edad. En México, Panamá y República Dominicana, si bien se replica la mencionada tendencia, una amplia proporción de los docentes más jóvenes también goza de condiciones de estabilidad laboral.

La brecha más amplia entre docentes jóvenes y de mayor edad referida al porcentaje de docentes titulares se registra en El Salvador, Guatemala - ambos países con la más baja proporción de docentes que trabajan en forma estable - Perú y Colombia.

En el caso de Argentina, la misma tendencia creciente en la relación laboral de titularidad entre docentes de mayor edad vis a vis con los más jóvenes, tiene su correlato en la reducción de la proporción de docentes que ejercen bajo la modalidad de suplencias cortas.

En la mayoría de los reglamentos que regulan la carrera docente la posibilidad de titulación funciona como “premio” para aquellos que permanecen en la docencia por más años y ganan experiencia. De allí la diferencia que se verifica entre los más jóvenes y los de mayor edad. Sin embargo, no habría que descartar la hipótesis de que, al igual que lo que ocurre en otras ocupaciones del mercado de trabajo, en el período más reciente el ejercicio de la docencia se haya vuelto una actividad donde es más difícil lograr condiciones de estabilidad laboral (que también podría haberse acentuado a partir del crecimiento de la educación privada). Desde luego no es parte de este cuaderno determinar el peso que cada una de las posibles explicaciones de la diferencia que se verifica en las condiciones de estabilidad entre las generaciones en cada país.

Efectivamente la información en el ámbito urbano se registra mayor estabilidad en las escuelas del sector público que en las del sector privado a excepción de Argentina, Chile y Uruguay (ver información estadística del anexo). Esta situación se reproduce tanto entre los docentes más jóvenes como en los de mayor edad. En los tres países recientemente mencionados donde los docentes privados gozan de mayor estabilidad,

se registra una brecha más ancha entre los jóvenes que entre los mayores, ya que estos últimos están en mayor medida titularizados en ambos sectores.

De todas maneras hay países como Colombia, Perú, Ecuador y Costa Rica – este último en menor medida – donde la proporción de docentes con contratos estables en el sector privado es minoritaria: se verifica menos de 3 por cada 10 docentes en esa situación. Esta proporción es menor aún entre los docentes más jóvenes.

En la mayoría de los países la situación de revista de los docentes de las escuelas rurales es muy similar a la de los docentes que trabajan en escuelas públicas urbanas (es muy probable que la mayoría de las escuelas de áreas rurales pertenezcan al sector público). Sin embargo esto no ocurre en El Salvador, Guatemala, Colombia, Nicaragua y Perú donde la proporción de docentes con contratos más inestables es algo mayor.

Otro aspecto que se analiza es el carácter de “exclusividad” del trabajo en el centro educativo. El hecho ejercer la actividad en forma exclusiva muy probablemente impacte en forma positiva en la posibilidad de que pueda germinar en cada maestro un vínculo afectivo más fuerte con los estudiantes y una mayor identidad y compromiso con la institución en la que trabaja y su comunidad. En cambio, cuando el docente tiene más de un empleo es más factible que realice su actividad con un menor grado de involucramiento personal. Asimismo podría dar lugar a que se diluya en mayor medida el componente vocacional de la profesión y monopolice en la construcción de la identidad de esos docentes, la condición de trabajador asalariado.

Según los datos que revela el gráfico 5, alrededor de un tercio de los docentes de la región tienen un empleo adicional. Este promedio regional –los países con mayor volumen de población tienen los valores más elevados -no es representativo de la realidad de los distintos países, ya que en este aspecto la situación de los docentes es bastante heterogénea según el país donde resida.

Los países que superan el promedio general son Brasil, México, Uruguay y Argentina. El primero registra la situación máxima con una proporción de maestros que tienen otro empleo superior al 40%. Contrariamente, los países donde la probabilidad de tener otro empleo es más baja son Panamá y Cuba. En estos últimos los docentes gozan de fuerte estabilidad y tienen jornadas de trabajo en el mismo establecimiento comparativamente más extendidas que en la mayoría.

La probabilidad de tener un trabajo adicional (dentro o fuera del sistema educativo) aparece inversamente asociada a la cantidad de horas que trabajan los docentes en cada país. Previsiblemente en los países donde los docentes trabajan menos horas, la proporción de docentes con otro empleo aumenta (Gráfico 6).

Las jornadas laborales de “medio tiempo” se corresponden muy probablemente con salarios aún más bajos que los que representa una jornada más extendida. Es dable pensar que aquellos docentes que trabajan menos horas se encuentren con la necesidad de salir a buscar un empleo adicional para complementar sus ingresos.

Por otra parte, la probabilidad de tener otro empleo está más extendida entre los maestros varones que entre las maestras mujeres. Esta situación se registra en la mayoría de los países a excepción de Cuba (donde prácticamente ningún docente tiene otra actividad) Costa Rica, Panamá, República Dominicana y México. En este último los docentes que ejercen en forma “no exclusiva” abarca a una proporción importante de varones y de mujeres (ver información estadística del Anexo).

Para el conjunto de la región es levemente más elevada la proporción de docentes que tienen otro empleo entre los que tienen mayor edad. Aunque esta situación no se replica en el mismo sentido en los distintos países. Solo es una realidad de los docentes de Argentina, México, Guatemala, El Salvador y Uruguay (ver información estadística del Anexo).

La probabilidad de tener un trabajo adicional es además menor entre docentes del ámbito rural. Con excepción de Costa Rica, donde casi 1 de cada 4 docentes de escuelas rurales tienen un trabajo adicional mientras que esta proporción desciende a menos de 2 de cada 10, entre docentes urbanos. Cuba y Chile, son países donde la proporción de docentes con un trabajo adicional es especialmente baja y pareja según el área donde está ubicado el establecimiento.

En el resto de la región predomina una marcada diferencia entre el ámbito rural y el urbano por un lado, pero también en algunos países entre los docentes de escuelas privadas y de escuelas públicas. Los primeros tienen en mayor proporción trabajos adicionales en Uruguay, Perú, Paraguay, Ecuador y Colombia. En el resto de los países se observa la misma tendencia, pero menos marcada y solo en México se invierte la relación (mayor proporción de docentes de escuelas públicas tienen un trabajo adicional).

Otra característica que denota fuerte heterogeneidad entre los docentes de la región es la cantidad de horas que trabajan en las escuelas. Las medidas de dispersión presentadas en el gráfico 8 ponen en evidencia que en algunos de esos países también se registra una fuerte variabilidad de situaciones al interior de ellos.

Los países donde los docentes trabajan menos horas –alrededor de 20 horas semanales, que representarían jornadas diarias de cuatro horas - son Argentina y Uruguay. Estos países tienen además otras características en común: presentan una proporción importante de docentes con más de un empleo y una tasa de femineidad relativamente alta. En ambos casos se verifica una situación bastante homogénea al interior del país. Opuestamente ejercer la docencia en Costa Rica, Chile y Cuba equivale a trabajar en un establecimiento educativo realizando jornadas extendidas (en la mayoría de los casos alrededor de 7 a 9 horas por días). En Costa Rica se registra mayor variabilidad que en los otros dos.

En los restantes países la gran mayoría de los docentes trabajan entre 25 y 30 horas. En algunos se verifica una mayor homogeneidad al interior de ellos. Es el caso de Guatemala, México, Brasil, Perú y Ecuador. En cambio en otros se registra una importante desigualdad. Entre ellos se destaca El Salvador, Nicaragua, Paraguay,

República Dominicana y Colombia.

Las horas de dedicación de los docentes a sus tareas en el centro educativo donde ejercen se componen de mayoritariamente el tiempo que dedican a estar frente a los alumnos dando clase, pero también aquel que utilizan en preparar las clases, corregir y reunirse con padres y colegas – grafico 9.

Sin ninguna excepción, los docentes están frente a los alumnos dando clase al menos el 50% del tiempo de trabajo en el centro educativo. En el promedio de la región, el tiempo frente al aula alcanza al 60% de las horas de trabajo de un docente pero esta proporción no es homogénea en la cantidad de horas efectivas. Las diferencias entre estas proporciones son consecuencia de jornadas de estudio – de mayor o menor duración – según impone el sistema educativo en cada país.

Los países con mayor dedicación horaria, como Cuba y Chile (mas de 35 horas semanales), presentan dos situaciones diferentes: en el caso de los docentes en Cuba, permanecen frente al alumno el 52% del tiempo de dedicación, mientras que el 48% restante se invierte en corregir y preparar clases, en menor medida reunirse con los pares y padres de los alumnos. En el caso de Chile el 68% del tiempo se ocupa al aula y al alumnos, mientras que el 32% restante a las demás actividades.

Por otro lado, Argentina y Uruguay tienen en promedio la jornada de trabajo docente mas corta (20 horas semanales) y ambos invierten el 54% y 56% respectivamente del tiempo frente a sus alumnos. Siendo el tiempo efectivo bastante menor que el caso de Cuba o Chile.

Las horas adicionales de dedicación de los docentes – sin estar en presencia de los alumnos – son en todos los países minoritarias. El tiempo que los docentes dedican a preparar las clases es proporcionalmente la tarea que ocupa mayor proporción del tiempo del docente junto con corregir. Ambas tareas son de gran importancia para garantizar que el docente maximice las posibilidades de enseñanza en el horario de clase y para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Se desempeñan en forma pareja y demandan al docente alrededor del 15% y 12% del tiempo respectivamente.

Solo se observan diferencias en El Salvador y Nicaragua, donde preparar las clases es proporcionalmente la tarea adicional a la que mas tiempo dedican los docentes de esos países, quedando la corrección como una tarea más rezagada.

La actividad a la que se le dedica menor proporción de tiempo es al trabajo en equipo con los colegas del centro educativo. Esta información permitiría inducir que la docencia aun se sigue ejerciendo en forma individual y que no hay apoyo entre los pares.

CUADRO 9. DOCENTES DE AMÉRICA LATINA POR TIPO DE CONTRATO LABORAL CON EL CENTRO EDUCATIVO Y CUARTELES DE EDAD SEGÚN PAÍSES. AÑO 2006

Países	Total			Primer y segundo cuartil de edad			Tercer y cuarto cuartil de edad		
	Por tiempo indefinido o (cargo titular o nombrado)	A plazo de un año o más con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año (suplencias, etc.)	Por tiempo indefinido o (cargo titular o nombrado)	A plazo de un año o más con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año (suplencias, etc.)	Por tiempo indefinido (cargo titular o nombrado)	A plazo de un año o más con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año (suplencias, etc.)
Argentina	61,6	21,9	16,5	47,3	28,1	24,6	77,2	15,2	7,6
Brasil	69,4	26,7	3,9	61,3	32,6	6,1	78,3	20,1	1,6
Colombia	71,0	25,4	3,6	53,6	41,6	4,8	91,0	6,7	2,3
Costa Rica	72,6	22,9	4,5	62,1	30,3	7,6	84,9	13,7	1,4
Cuba	94,6	4,8	0,5	93,4	5,8	0,8	95,9	3,8	0,3
Chile	80,1	13,9	5,9	67,5	22,3	10,2	93,9	4,6	1,5
Ecuador	73,8	24,8	1,4	59,9	38,0	2,1	87,9	11,4	0,7
El Salvador	57,4	41,6	1,0	33,1	65,1	1,7	83,1	16,6	0,3
Guatemala	48,4	50,2	1,4	28,7	69,3	2,0	68,0	31,1	0,9
México	87,8	9,9	2,4	81,5	15,7	2,8	94,8	4,0	1,2
Nicaragua	78,9	18,1	2,9	70,2	25,6	4,2	88,6	9,8	1,7
Panamá	88,1	10,2	1,7	84,7	12,5	2,8	91,7	7,6	0,7
Paraguay	95,3	4,4	0,3	92,4	7,0	0,6	98,4	1,6	0,0
Perú	68,9	24,7	6,3	51,9	38,0	10,0	89,7	8,4	1,9
República Dominicana	88,2	10,4	1,4	80,7	17,2	2,1	95,9	3,3	0,7
Uruguay	65,0	22,8	12,2	51,5	29,9	18,6	80,6	14,6	4,8
Total	74,3	21,5	4,3	63,7	29,9	6,4	85,9	12,2	1,9

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO 5

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO 6

Países según promedio de horas que trabajan los docentes y probabilidad de que tengan otro trabajo.

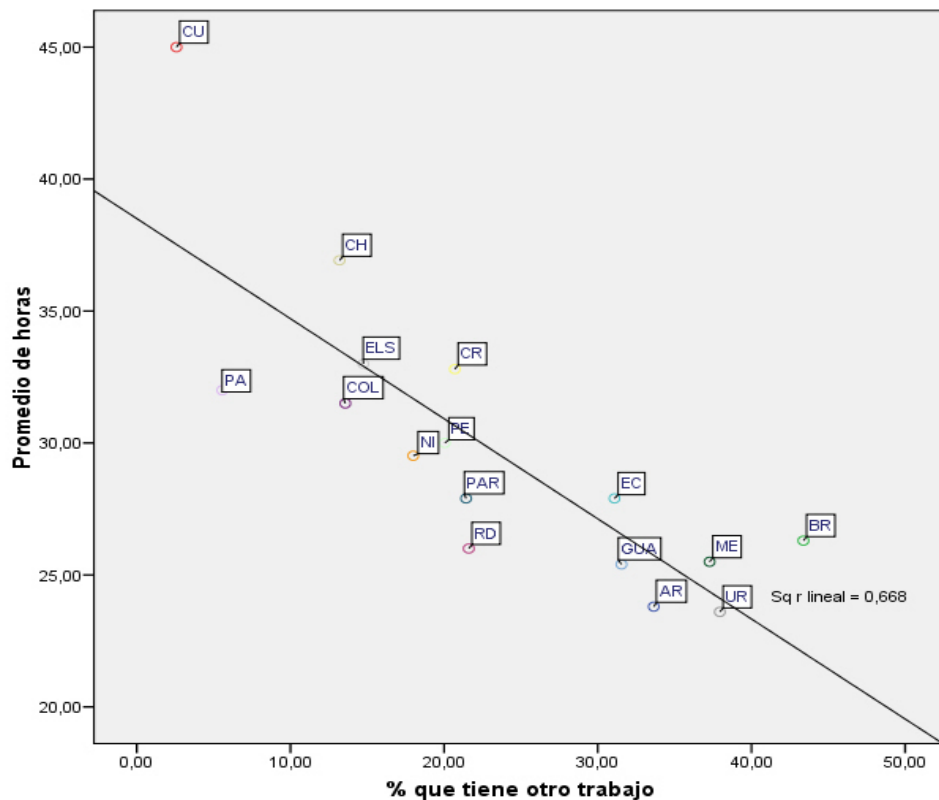
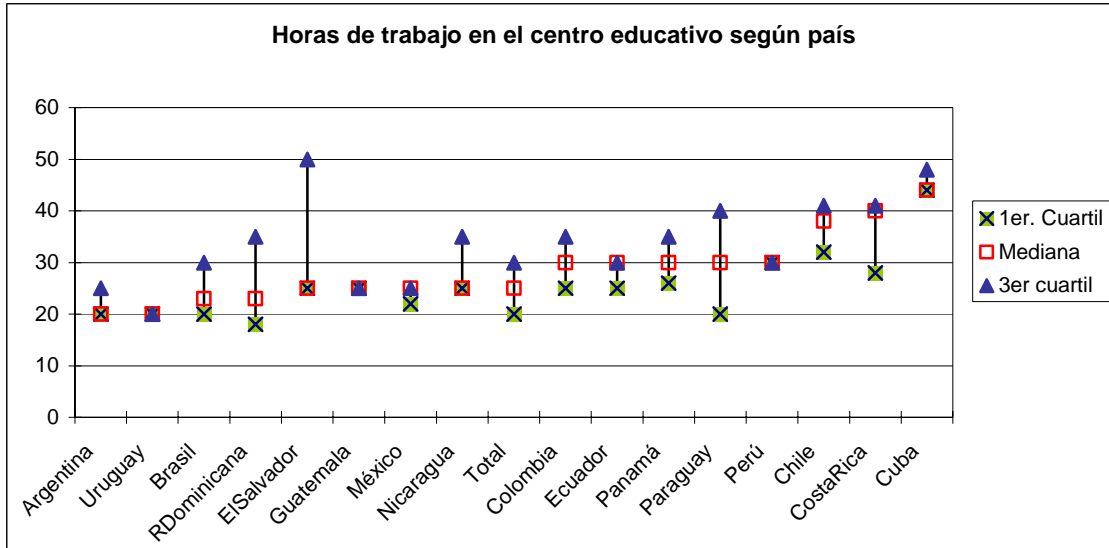
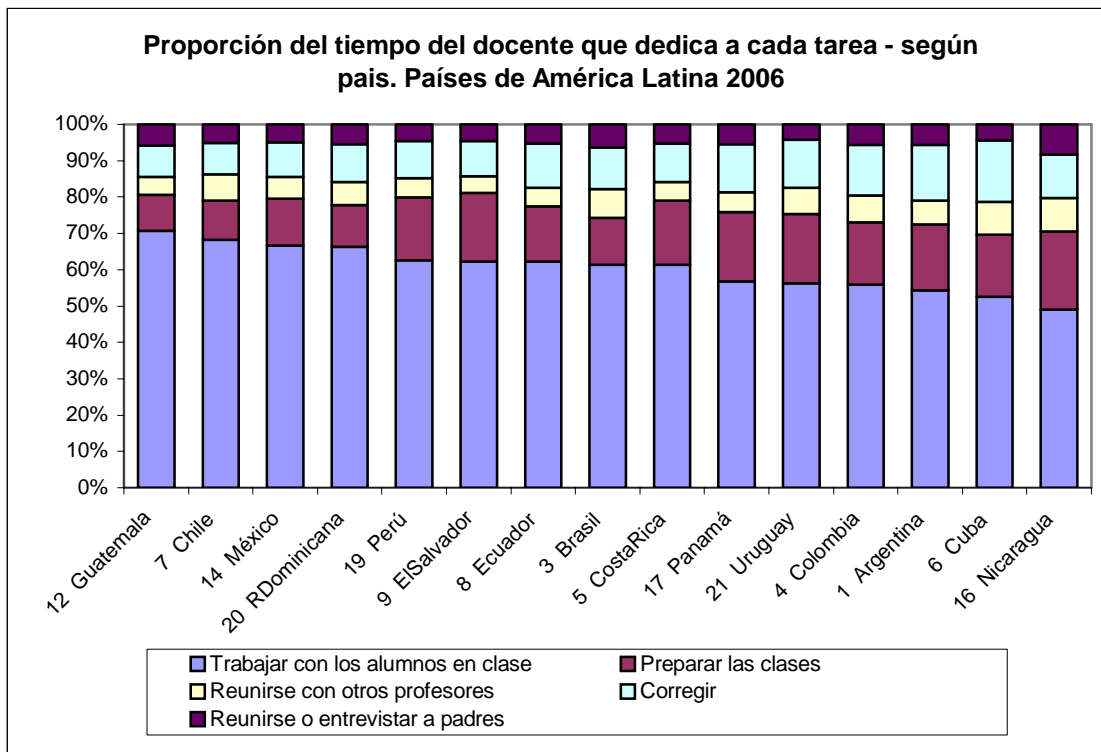


GRÁFICO 7



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO 8



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

Se excluye Paraguay porque presenta datos inconsistentes.

3. Clasificación de los países según las características de los docentes y las condiciones de ejercicio de la enseñanza

En este capítulo, a modo de síntesis, se analizan tres componentes constitutivos y de peso involucrados en el proceso de enseñanza, para de esta forma clasificar a los países y delinear la existencia de diferentes escenarios sobre **las características de los docentes y las condiciones en que se ejerce la enseñanza** en la región. Este ejercicio no significa reducir a esos componentes la complejidad del proceso educativo en tanto se reconoce que aquel es un fenómeno complejo y multidimensional, en cuyos *resultados se condensa la influencia de una gran variedad de factores escolares y extraescolares*.

El primer componente refiere a las **características de los recursos humanos** que se desempeñan como docentes, definida a partir del nivel formación inicial y los años de experiencia. Los indicadores considerados para clasificar a los países son el porcentaje de docentes con formación pedagógica de nivel superior y el porcentaje de docentes con más de 10 años de antigüedad.

El segundo componente considerado se vincula con las **condiciones laborales** de los docentes respecto de la institución donde se desempeñan. Los indicadores seleccionados son: el promedio de horas que trabajan en la escuela, el porcentaje de docentes que tienen contrato por tiempo indefinido y el carácter de exclusividad de trabajo en el establecimiento.

Se considera en el análisis un último componente que describe a las escuelas donde los docentes desarrollan su labor, en relación a cómo están **equipadas en servicios básicos, instalaciones y recursos didácticos** que se consideran importantes para el aprendizaje. El grado de presencia de estos recursos sin duda marca diferentes situaciones en cuanto a la posibilidad de optimizar la actividad de enseñanza - aprendizaje y de generar un entorno favorable para desplegar la vida escolar. El indicador que se utiliza –porcentaje de escuelas con alta concentración de recursos – deviene de una tipología construida a partir de un análisis de conglomerado (cluster).¹⁵

El desempeño de los países en las tres dimensiones – calidad de los recursos humanos, condiciones laborales de los docentes, y recursos materiales de la escuela donde ejerce la docencia – refleja en cada caso un escenario particular de las condiciones del ejercicio de la enseñanza. En esta particularidad algunos países se asemejan - en una dimensión o la combinación de estas - pero se diferencian del resto

¹⁵ Para elaborar dicha tipología incluyeron indicadores sobre: provisión de servicios básicos (disponibilidad de agua potable, disponibilidad de luz eléctrica y de baños adecuados (en cantidad o calidad); existencia de recursos para el aprendizaje (presencia de libros, de computadoras para uso de los alumnos y otros recursos tecnológicos), presencia de espacios e instalaciones facilitadores del aprendizaje complementarios a las aulas (huerta, laboratorio de ciencias, sala de arte, sala de música) y presencia de espacios e instalaciones destinados para la gestión escolar (sala de director, sala de maestros y de oficinas adicionales). Para mayores detalles véase Véase Cuaderno N° 7 (SITEAL; 2010)

de los países de la región.

No se espera obtener estrictamente situaciones homogéneas entre países que conforman cada grupo, dado que el análisis realizado en los capítulos anteriores ya permite advertir sobre condiciones heterogéneas entre países en diferentes indicadores: países con similitudes en un aspecto se diferencian en otros, que a la vez lo asemejan con otros diferentes.

Sin embargo, el aporte de este agrupamiento de países para clasificar las condiciones de ejercicio de la docencia, resulta facilitador para analizar resultados complejos, que abarcan una multiplicidad de dimensiones/componentes y una vasta variedad de países.

Se utilizó un análisis de dendograma -la representación gráfica de un análisis de conglomerados (*cluster*)- que es una técnica de análisis multivariado para agrupar componentes, en este caso a los países, en función de las condiciones de ejercicio de la docencia, con la finalidad de lograr la máxima homogeneidad posible en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos.

Un primer grupo - en el cuadro 10 - lo constituye un solo país: Guatemala. En este país las condiciones para el ejercicio de la docencia se diferencian en forma pronunciada del resto de la región en la mayoría de los indicadores considerados, presentando la posición más desventajosa. Se observa la proporción más baja de docentes en ejercicio con formación pedagógica de nivel superior y con experiencia mayor a 10 años. Cuentan con la más baja proporción de docentes con contrato por tiempo indefinido, denotando generalizadas condiciones de inestabilidad laboral. Una mayoritaria proporción de maestros trabajan 25 horas por semana y una tercera parte combina el trabajo en la escuela con otra actividad laboral. En lo relativo a las escuelas donde estos docentes ejercen, menos de uno de cada diez lo hace en escuelas con alta concentración de recursos. Debe tenerse presente que en este país, cuya configuración demográfica se caracteriza por una elevada proporción de población infantil, la expansión del sistema educativo ha sido de las más tardías de la región. Ello probablemente derivó en la necesidad de realizar un reclutamiento acelerado y masivo de docentes -y de habilitar nuevas aulas y escuelas- para cubrir la creciente demanda de enseñanza de mayores contingentes de niños. En este país también prevalece la formación docente dentro de la escolarización de nivel medio.

En el segundo agrupamiento, representado por Paraguay, República Dominicana, El Salvador y Nicaragua, tiene las siguientes particularidades: se incrementa significativamente -respecto del grupo 1- la proporción de docentes que poseen formación pedagógica de nivel superior, aunque esta proporción merma en Nicaragua. La mayoría de los docentes ejercen en condiciones de estabilidad laboral excepto en El Salvador, donde la situación se asemeja a la de Guatemala. En cuanto a la cantidad de tiempo de trabajo en la escuela la situación es heterogénea al interior del grupo, aunque cabe destacar que alrededor de la mitad de los docentes trabajan más de 25 horas en República Dominicana y Paraguay, siendo mayoritaria esta proporción en los demás países del grupo. Los valores referidos a la proporción de

docentes que tienen un empleo adicional son muy parejos y dan cuenta de una situación moderada en comparación con los demás grupos. Este grupo se caracteriza también por tener una pequeña proporción de escuelas con alta concentración de recursos. Por lo tanto, las mayores desventajas se encuentra en este punto: en el bajo equipamiento de las escuelas y en ciertas particularidades de alguno de los países la baja proporción de docentes con contrato por tiempo indefinido en El Salvador la significativa proporción de maestros sin formación pedagógica de nivel superior en Nicaragua y la baja dedicación horaria en República Dominicana y Paraguay.

Un tercer grupo también esta conformado por un solo país, es el caso de México. Este se caracteriza por presentar uno de los porcentajes más bajos de docentes con formación pedagógica de nivel superior (se recuerda que uno de cada cuatro tienen nivel terciario o universitario sin formación docente) pero una alta proporción de ellos tienen más de 10 años de experiencia en la docencia. Prevalecen los docentes con contrato por tiempo indefinido, pero los que trabajan en jornadas más extendidas constituyen 6 de cada 10 docentes, ubicándose en una posición intermedia respecto de los demás agrupamientos, mientras que una comparativamente alta proporción de ellos tiene un trabajo adicional. Respecto de los recursos materiales, es también bajo el porcentaje de escuelas mejor equipadas. Las desventajas de este grupo se reconocen en la baja presencia de escuelas equipadas y la cantidad de horas de desempeño escolar.

Un cuarto grupo, lo constituye Costa Rica, Colombia, Perú, Ecuador y Panamá. En este caso la proporción de docentes con formación pedagógica superior es algo mayor que en la mayoría de los países de los grupos anteriores. La proporción de docentes con experiencia mayor a 10 años se sitúan en una posición intermedia. En cuanto a las condiciones laborales se destaca porque en la gran mayoría de los países que lo conforman los docentes trabajan mayoritariamente más de 25 horas en las escuelas, pero merma en Colombia y Ecuador, este último es a la vez el país donde se registra un tercio de maestros que tienen un trabajo adicional. En relación a los grupos anteriores se observa un mayor peso de docentes ejerciendo en escuelas con alta concentración de recursos.

En el quinto agrupamiento los países involucrados son Argentina, Brasil y Uruguay. En relación con los indicadores de calidad de los docentes, el grupo presenta una situación bastante favorable, pero no lo es tanto en los que reflejan las condiciones laborales: es baja la incidencia de los docentes con contratos estables y la de docentes que trabajan más de 25 horas. A su vez el peso de los que tienen un empleo adicional es el más alto en relación a los demás agrupamientos. En relación con el equipamiento de las escuelas, los países del grupo se encuentran en un mejor posicionamiento. Estos países son los de más temprana escolarización y los de mayor presencia femenina en el ejercicio de la docencia. Además en el caso de Brasil, uno de los países con mayor población junto con México.

Finalmente, el sexto grupo, que está representado por Cuba y Chile presenta ventajas comparativas en todos los indicadores analizados: nivel de formación, experiencia, elevada extensión horaria de la jornada escolar, porque sus docentes permanecen en

la actividad por un tiempo muy prolongado de su vida y la mayoría se encuentran en condiciones de estabilidad laboral. Es amplia también la proporción de escuelas bien equipadas de servicios, instalaciones y recursos didácticos.

Cabe destacar que para obtener la clasificación expuesta los indicadores reflejan el promedio general de cada país pero al interior de los mismos también se exhibieron situaciones dispares que se trasladan a los agrupamientos de países. Como se aprecia en el cuadro 11 esas disparidades en las condiciones en las que se ejerce la docencia en algunos casos se conjugan con las desigualdades de origen de los alumnos ofreciendo un panorama algo más desventajoso a los alumnos de entornos socio-económicos menos favorecidos.

Respecto del nivel de formación de los docentes se corrobora que en el ámbito urbano la proporción que tiene formación pedagógica y nivel superior es más elevada que en el rural tanto para el conjunto de la región como en cada uno de los grupos de países identificados. Sin embargo al interior de las escuelas urbanas no existe una diferencia pronunciada en el perfil formativo según el nivel socioeconómico de la población que concurre a la misma, siendo apenas algo menor el peso de los docentes con formación pedagógica de nivel superior en las escuelas donde concurren niños de sectores más empobrecidos. Sin embargo esta situación no se replica en todos los grupos de países. En el grupo 4 y el grupo 6 (este último sólo conformado por Chile) no se verifica la misma situación dado que los docentes con formación pedagógica de nivel superior estarían ligeramente más representados en las escuelas situadas en barrios de clase baja o muy baja.

El peso de los docentes de más experiencia es siempre más elevado en las escuelas del ámbito urbano que en las de entornos rurales. Así en las áreas más dispersas y alejadas de los centros urbanos, que cuentan con una infraestructura más deficitaria, donde están las escuelas más desprovistas de recursos, la enseñanza está a cargo en mayor medida de docentes con menos experiencia –y juventud- y menor formación, con excepción de Chile. Dentro de las escuelas urbanas, el peso de los docentes más experimentados es algo menor en las que están emplazadas en barrios de clase media y alta, que en los de menor nivel socio-económico, excepto en los países del grupo 2.

Los educadores del ámbito rural son los que tienen menos manejo de computadoras en todos los grupos de países, con excepción del grupo 6 (Chile).

Respecto de las condiciones de estabilidad laboral las escuelas urbanas ubicadas en los barrios de clase media y alta registran menor peso de docentes con contrato por tiempo indefinido y las que se sitúan en barrios de clase baja y muy baja detentan la mayor proporción en esa situación. Sin embargo este promedio general de la región esconde realidades muy diferentes entre los grupos y al interior de ellos.

En términos de cantidad de tiempo dedicado a la escuela, las escuelas del medio rural gozan de mayor dedicación del docente. En el medio rural están menos representados aquellos que tienen otro empleo pero los docentes que residen en otra localidad asumen una proporción mayor.

Dentro del área urbana, se verifica una menor representatividad de docentes que trabajan más de 25 horas en las escuelas ubicadas en barrios de clase baja en casi todos los grupos de países. En cuanto a la probabilidad de tener otro empleo no se verifica un patrón único entre los docentes de escuelas urbanas de los distintos agrupamientos de países. A su vez adquiere menor relevancia el peso de los que viven en otra localidad.

Cuando la mirada se centra en los recursos de las escuelas con los que cuentan los docentes según el nivel socio-económico del entorno geográfico más cercano, los contrastes se vuelven mucho más pronunciados que los referidos a las características de los docentes y sus condiciones laborales. Las escuelas con alta proporción de recursos en los barrios de clase media y alta es alrededor de un 35% más alto que en las escuelas urbanas ubicadas en barrios de clase baja. A su vez es casi siete veces más elevada que la proporción de escuelas con alta concentración de recursos en el ámbito rural. Aunque con distinto nivel de intensidad, el sentido de estas diferencias se replica en todos los agrupamientos de países.

CUADRO 10. TIPOLOGÍA DE PAÍSES SEGÚN CALIDAD DE LOS RECURSOS HUMANOS Y CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES.

Grupos de países	Países	Calidad de los recursos humanos		Condiciones laborales de los docentes			Recursos materiales
		% de docentes con formación pedagógica de nivel superior.	% de docentes con más de 10 años de antigüedad	% de docentes con contrato por tiempo indefinido	% de docentes que trabajan más de 25 horas	% de docentes con más de un empleo	% de docentes en escuelas con alta concentración de recursos
GRUPO 1	Guatemala	31	34	48	83	32	8
GRUPO 2	República Dominicana	93	59	88	49	21	17
	Paraguay	87	51	95	55	21	5
	El Salvador	85	53	57	93	15	18
	Nicaragua	69	48	79	86	18	9
GRUPO 3	México	72	74	88	63	38	22
GRUPO 4	Costa Rica	98	63	72	87	21	25
	Colombia	94	69	71	82	13	52
	Perú	85	66	69	91	20	30
	Ecuador	81	67	74	82	31	25
	Panamá	78	56	88	90	5	27
GRUPO 5	Uruguay	100	66	65	21	38	33
	Brasil	89	69	69	42	43	56
	Argentina	85	60	62	29	33	35
GRUPO 6	Chile	92	77	80	97	13	87
	Cuba	92	71	95	97	2	57

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO 11. PERFIL DE LOS DOCENTES SEGÚN TIPOLOGÍA DE PAÍSES.

	Tiene formación docente de nivel superior	Maneja PC (1)	Tiene más de 10 años de antigüedad	Condición laboral por tiempo indefinido	% trabaja más de 25 horas	Tiene otro trabajo	Viven en la misma localidad	En escuelas de alta concentración de recursos
Total								
Barrios de clase Media y alta	87,0	74,1	70,5	69,3	56,9	37,7	77,8	67,9
Barrios de clase Baja y muy baja	84,5	71,8	72,8	76,7	52,3	40,0	68,2	42,8
Escuelas Rurales	74,3	52,5	56,1	73,2	72,8	20,4	31,3	9,1
Países grupo 1								
Barrios de clase Media y alta	40,3	67,6	54,7	67,3	92,7	31,7	70,7	33,3
Barrios de clase Baja y muy baja	35,7	67,8	41,7	48,7	88,2	41,1	68,7	27,0
Escuelas Rurales	28,7	55,7	28,5	44,8	80,5	30,0	25,3	0,0
Países grupo 2 (2)								
Barrios de clase Media y alta	91,8	36,3	58,7	81,1	62,9	23,7	71,0	26,2
Barrios de clase Baja y muy baja	88,1	50,5	61,3	86,9	61,6	24,9	67,1	19,8
Escuelas Rurales	86,7	30,9	49,7	76,5	69,6	14,9	44,8	3,9
Países grupo 3								
Barrios de clase Media y alta	78,1	s/d	70,3	79,2	70,9	42,9	62,1	53,3
Barrios de clase Baja y muy baja	73,3	s/d	87,9	90,8	45,8	54,6	51,8	17,6
Escuelas Rurales	67,2	s/d	61,1	91,5	74,6	19,1	14,3	7,0
Países grupo 4								
Barrios de clase Media y alta	90,5	81,4	65,4	51,6	84,4	26,6	66,2	77,5
Barrios de clase Baja y muy baja	92,0	73,8	74,4	76,0	85,5	19,4	57,5	49,5
Escuelas Rurales	84,5	56,6	60,2	73,0	87,6	13,6	31,8	10,9
Países grupo 5								
Barrios de clase Media y alta	91,4	78,7	73,5	68,8	38,7	41,0	89,2	74,6
Barrios de clase Baja	86,8	71,2	66,4	70,5	39,1	43,8	79,5	50,2

y muy baja								
Escuelas Rurales	86,7	55,9	56,4	57,4	44,5	30,6	54,1	13,0
Países grupo 6 (3)								
Barrios de clase Media y alta	90,6	89,0	71,2	79,0	96,3	10,5	73,8	97,0
Barrios de clase Baja y muy baja	93,7	89,9	80,0	80,9	95,8	15,8	67,4	96,2
Escuelas Rurales	90,2	90,8	79,9	79,1	99,1	10,7	47,3	54,1

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

Se excluye Brasil, Cuba, México y Perú porque presentan datos inconsistentes.

Se excluyen Nicaragua

4. Comentarios finales

En el proceso de enseñanza, el docente es un actor clave y su desempeño un factor que influye en gran medida en la construcción de un sistema educativo de calidad.

En escuelas con mayores carencias de recursos, servicios e instalaciones – se reconoce que en la región existe una proporción considerable de escuelas en estas condiciones (SITEAL, 2010)- la tarea del docente dentro del aula es primordial para transmitir conocimientos básicos y para proveer a los niños “condiciones adecuadas para aprender”, esto es brindarles estímulo, confianza, respeto, contenerlos psicológicamente, enseñarles a escuchar y ser escuchados, retenerlos en la escuela.

En los últimos años creció el acceso a las escuelas de niños provenientes de entornos sociales antes excluidos del sistema educativo. Asimismo se produjeron transformaciones económicas, demográficas y sociales que dieron lugar a importantes cambios al interior de las familias que afectaron el tamaño, estructura y funciones. Aumentaron las familias donde ambos cónyuges trabajan, adquirieron mayor relevancia los hogares monoparentales, los niños bajo el cuidado de hermanos u otros familiares, emergieron otras configuraciones como las llamadas familias ensambladas o reconstituidas que se alejan del “patrón tradicional que espera la escuela” (familia nuclear biparental). Estos cambios presentan un nuevo escenario que plantea una redefinición de la distribución de responsabilidades en la socialización de los niños entre la escuela y el hogar.

Otros aspectos novedosos a tener en cuenta en el momento de pensar la tarea de enseñanza es la irrupción cada vez más omnipresente de las nuevas tecnologías de información y comunicación y de los nuevos espacios de socialización a los que tienen acceso los niños en la actualidad. Una realidad más compleja que también espera que la educación pueda responder al nivel de exigencia de conocimientos que se requiere el desarrollo tecnológico en el sistema productivo. Estos aspectos implican la necesidad de transformar la enseñanza y adaptarla a un nuevo paradigma donde

prevalezca la necesidad de enseñar “*a aprender*” y “*a vivir juntos*”.

La situación descrita interpela a los docentes de dos maneras: como sujetos de esta sociedad y como trabajadores. En tanto sujetos sociales también están atravesados por los cambios que se producen en el ámbito familiar, por el deterioro de los ingresos laborales, la necesidad de tener más de un trabajo, la posibilidad o no de acceder y utilizar las nuevas tecnologías etc. Por el otro lado, el docente como trabajador está a cargo de niños cuyas familias son diferentes a las del pasado o que provienen de entornos socio económicos deprivados, sin contar con las herramientas en su formación inicial o capacitación a lo largo de la carrera para enfrentar estas exigencias (Tedesco; s/f, op. cit.)

Estas condiciones componen un ambiente complejo, con alta exigencia para el docente y la escuela. En su ejercicio cotidiano los docentes deben responder a nuevos requerimientos y a la vez cumplir con su tradicional rol como *transmisores de contenidos y formadores de ciudadanos*.

El colectivo docente adquirió en las últimas décadas un carácter masivo. Como tal, involucra una gran cantidad de personas con características disímiles en algunos aspectos y similares en otros que están insertas en contextos altamente heterogéneos para el ejercicio de la enseñanza.

En relación con la distribución por sexo se ha podido constatar una sobre representación de mujeres en casi todos los países, pero con diferencias importantes de grado. En dos de los países de escolarización más temprana – Uruguay y Argentina- el plantel está prácticamente monopolizado por maestras –aunque pareciera presentarse una incipiente tendencia a una mayor participación de varones en el oficio. En los países donde aún se observa un importante predominio femenino sería importante promover que se tienda a una mayor paridad, de manera de desmontar tradicionales estereotipos de género que relegan a las mujeres a determinadas actividades vinculadas al cuidado que suelen estar económicamente desvalorizadas.

El patrón por edad de la mayoría de los países es similar aunque hay un grupo que se distingue por la juventud de su plantel – como Guatemala, Nicaragua y Paraguay otro –representado por Chile- por el peso que detentan los docentes de edades avanzadas

En el caso de los primeros muy probablemente la elevada proporción de docentes jóvenes esté vinculada a reciente expansión cuantitativa de la matrícula escolar. Por su parte, en Chile se presentan simultáneamente dos factores: tardía edad de ingreso a la docencia y más prolongado período de permanencia en la actividad.

En algunos países como Chile, Argentina, República Dominicana, Costa Rica y Perú, la edad media de ingreso a la carrera es más elevada que la esperada, de acuerdo a la duración de la carrera formativa.

Por otra parte, en casi todos los países, los docentes más jóvenes – y con menos experiencia – se desempeñan en el ámbito rural, donde las escuelas tienen menos

recursos, existe una infraestructura más precarias y asisten sectores con mayores desventajas socio-económicas.

Una elevada proporción de los maestros que pueblan las aulas de la mayoría de los países de la región hacen su oficio con las credenciales apropiadas (formación pedagógica realizada en el nivel superior, sea éste universitario o terciario). Sin embargo aún está lejos el horizonte de cubrir todos los puestos con maestros en esas condiciones. Por otra parte ese horizonte es aún mucho más lejano en algunos países de la región. El caso extremo es Guatemala, donde sólo la tercera parte de los docentes tienen formación pedagógica de nivel superior, aunque en menor medida, también está bastante lejos de alcanzar en Nicaragua, Panamá y México, siendo las escuelas del ámbito rural las que presentan un perfil formativo más bajo.

Sin embargo aún aquellos docentes que realizaron la carrera formativa parecieran no sentirse preparados para enfrentar los nuevos desafíos que encuentran dentro de la escuela. Esta idea se deduce a partir de la información sobre la necesidad expresada por los docentes de recibir apoyo técnico en diferentes tópicos, pero especialmente en estrategias de trabajo para aplicar con niños de bajo rendimiento y en el manejo de computadoras. Ello pone de manifiesto la urgencia por transformar los procesos formativos, de manera de hacerlos más permeables a los problemas que enfrentan los docentes en el hacer concreto y de lograr que la capacitación en ejercicio pueda convertirse en instancias de reflexión y apoyo para la elaboración estrategias concretas que permitan encontrar cauce a las dificultades que se plantean en el aula.

Para poder responder a las mayores demandas que la sociedad hace recaer en la escuela, es necesario que mejoren las condiciones laborales de los docentes. De hecho, en varios países de la región los docentes realizan jornadas demasiado cortas en relación con multiplicidad de funciones que se espera que cumplan por parte de las familias en menores condiciones de ejercer algunas de estas actividades concernientes con el cuidado y socialización de sus niños y en relación con las crecientes exigencias que impone la sociedad del conocimiento. También es elevada la proporción de docentes que combinan su actividad en la escuela con otro trabajo a la vez que en algunos países el peso de los que no tienen estabilidad laboral es también significativo. Estos aspectos conspiran con la posibilidad de que pueda generarse un compromiso mayor con la escuela y la comunidad con la que interactúan y una mayor valoración por parte de toda la sociedad.

5. Bibliografía

- Allaiud, Andrea. “Formación Docente”. En *Voces en el Fenix*. Revista del Plan Fenix, Año 1 Número 3. Septiembre 2010
- Calvo, Gloria (2008) “La preocupación por la equidad y la formación docente”. En *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación. UNESCO.

- Jacques Delors “La educación encierra un tesoro” (1996). En http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Falus Lucía y Goldberg Mariela (2010) “Recursos, instalaciones y servicios en las escuelas de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. Cuaderno N° 7 SITEAL en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Lopez Nestor (2004) Educación y Equidad. Algunos aportes para la noción de Educabilidad Sede Regional Instituto Nacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Observatorio de la Educación Iberoamericana (s/f) “Organización y Estructura de la formación docente en Iberoamérica. Documento de trabajo.” Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) En <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>
- OREALC (2007) “Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa”. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe UNESCO. Santiago de Chile. Junio, 2007
- Tedesco Juan Carlos (s/f) “Profesionalización y Capacitación docente” IPE- UNESCO Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Tenti Fanfani, Emilio (2003) “Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Regional Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Tenti Fanfani, Emilio y Tedesco, J. C (2002) “Nuevos tiempos y nuevos docentes.. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Regional Buenos Aires. En <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
- Tenti Fanfani, Emilio (2007)- “La condición docente”. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo Veintiuno Editores Argentina. Febrero de 2007.
- Tenti Fanfani, Emilio Comp, (2006). “El Oficio de docente, trabajo y profesión en el Siglo XXI.” Siglo Veintiuno Editores Argentina. Noviembre de 2006.

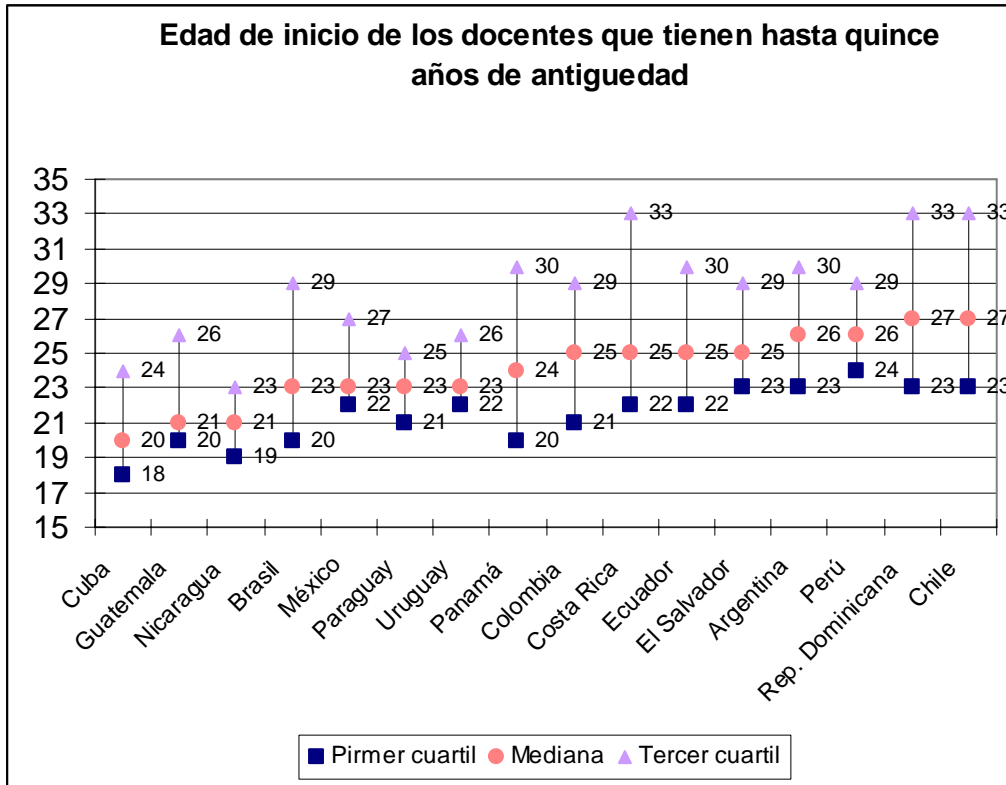
ANEXO INFORMACIÓN ESTADÍSTICA COMPLEMENTARIA

CUADRO A1. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE TIENEN OTRO TRABAJO SEGÚN SEXO, SEGÚN EDAD (CLASIFICADA EN CUARTILES) Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO. AMÉRICA LATINA, 2006

Países	Varón	Mujer	Primer y segundo cuartil	Tercer y cuarto cuartil	Publico Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	42,1	32,6	27,9	39,4	33,8	38,4	26,8
Brasil	62,2	40	42,8	42,9	43,9	45,6	34,5
Colombia -	18,5	11,2	14,8	12,1	10,3	31,2	9,8
Costa Rica	21,7	20,5	21,6	19,6	17,0	18,6	23,2
Cuba	1,7	3,2	2,3	2,8	2,4	-	3,1
Chile -	21,8	10,5	15,6	9,9	12,5	14,7	10,3
Ecuador	45,7	21,6	31,5	30,3	31,2	46,1	23,7
El Salvador	17,3	13,9	11	19	16,1	20,4	13,5
Guatemala	42,2	23,4	28,6	34,5	34,7	38,8	29,9
México	39,1	37	27,1	48,9	51,1	42,5	20,1
Nicaragua	22	16,5	13,4	21,2	25,5	31,9	14,0
Panamá	5,7	5,2	3,4	7,3	10,3	12,7	2,2
Paraguay	19,7	21,8	23,4	18,8	16,1	37,4	20,1
Perú	30,4	13,6	21,8	17,5	22,4	33,0	14,1
República Dominicana	21,8	21,3	24	17,8	24,9	28,8	12,6
Uruguay	54	37,1	34,5	42,4	34,0	65,5	19,6
Total	37,2	30,6	29,5	35,4	38,0	38,6	20,7

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRÁFICO A2



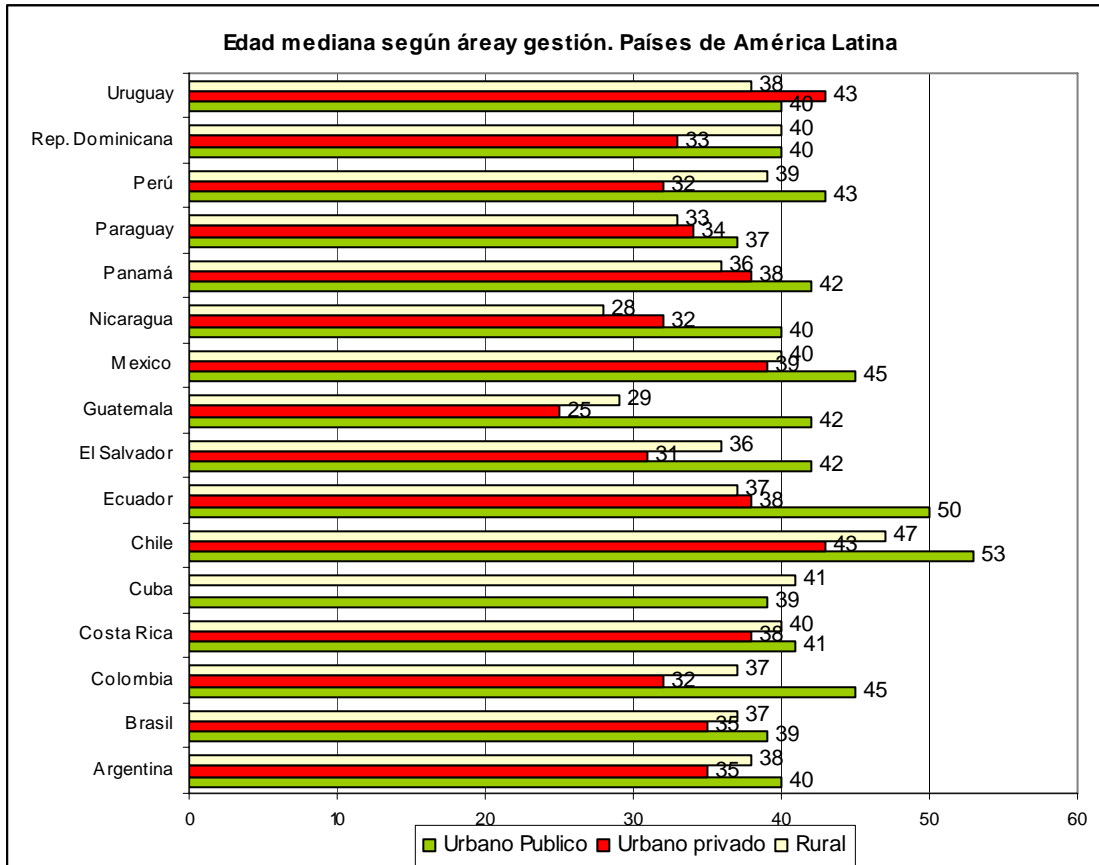
Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A2. EDAD PROMEDIO DE INICIO ENTRE LOS DE LOS DOCENTES QUE TIENEN HASTA QUINCE AÑOS DE ANTIGÜEDAD SEGÚN PAÍS. AMÉRICA LATINA, 2006

	Total	Más jóvenes	Menos jóvenes
Argentina	22,88	25,9	19,3
Brasil	20,57	19,9	21,6
Colombia	43,10	44,2	41,2
Costa Rica	65,39	67,5	62,7
Cuba	22,61	20,5	24,8
Chile	35,05	33,0	37,2
Ecuador	52,68	53,5	51,9
El Salvador	59,63	67,5	51,4
Guatemala	63,36	61,9	65,1
México	59,93	63,8	56,2
Nicaragua	59,52	63,2	54,6
Panamá	71,14	79,9	62,8
Paraguay	32,95	38,5	26,9
Perú	57,16	59,1	55,7
Rep. Dominicana	39,46	41,5	38,3
Uruguay	37,16	44,4	28,6
Total	40,75	42,2	39,3

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

GRAFICO A3



Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A4. DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES SEGÚN MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN SEGÚN CUARTILES DE EDAD POR PAÍSES.

Países	Primer y segundo cuartil de edad				Tercer y cuarto cuartil de edad			
	P +S	T	U	Total	P +S	T	U	total
Argentina	6	87	7	100	13	80	7	100
Brasil	4	19	77	100	3	11	85	100
Colombia	3	21	76	100	0	13	87	100
Costa Rica	4	0	96	100	0	1	99	100
Cuba	6	35	59	100	3	12	85	100
Chile	1	5	93	100	7	14	79	100
Ecuador	10	33	57	100	22	21	58	100
El Salvador	5	30	65	100	4	41	55	100
Guatemala	58	37	3	100	62	33	5	100
México	3	20	77	100	2	52	46	100
Nicaragua	33	52	15	100	19	61	19	100
Panamá	20	27	53	100	18	16	66	100
Paraguay	12	70	18	100	12	73	15	100
Perú	12	54	34	100	15	50	35	100
República Dominicana	6	11	83	100	4	13	83	100
Uruguay	0	0	100	100	1	0	99	100

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A5. DOCENTES SEGÚN NIVEL DE FORMACIÓN Y GRUPOS DE EDAD (EN CUARTILES) POR PAÍSES. AMÉRICA LATINA, AÑO 2006.

Países	Primer y segundo cuartil					Tercer y cuarto cuartil				
	Formación docente		Formación docente incomp.	Sin formación docente		Formación docente		Formación docente incomp.	Sin formación docente	
	Nivel superior	Sin nivel superior		Nivel superior	Sin nivel superior	Nivel superior	Sin nivel superior		Nivel superior	Sin nivel superior
Argentina	88,3	3,5	1,6	6,3	0,3	81,8	11,3	0,5	6,0	0,5
Brasil	89,5	1,2	1,4	6,8	1,0	87,6	1,8	1,0	9,4	0,2
Colombia	93,4	0,0	2,9	3,3	0,3	94,1	0,0	0,0	5,9	0,0
Costa Rica	96,3	2,8	1,0	0,0	0,0	99,0	0,0	0,0	1,0	0,0
Cuba	91,0	0,6	4,8	3,1	0,5	93,4	2,4	0,9	3,3	0,0
Chile	91,5	1,0	0,0	7,5	0,0	91,8	5,0	0,4	1,6	1,2
Ecuador	85,5	2,1	4,4	4,9	3,1	75,2	12,1	4,1	3,8	4,8
El Salvador	87,6	1,0	4,2	7,3	0,0	82,5	3,1	0,0	13,6	0,8
Guatemala	29,2	5,2	13,7	13,0	38,9	32,9	10,3	12,3	6,8	37,7
México	76,2	0,0	2,7	20,6	0,6	67,4	1,2	0,2	30,6	0,6
Nicaragua	62,3	3,8	22,4	5,1	6,4	77,5	10,3	4,7	4,7	2,8
Panamá	75,2	10,9	8,0	5,3	0,7	79,5	6,4	7,3	3,0	3,8
Paraguay	86,9	6,5	3,5	2,0	1,1	87,1	7,7	1,5	1,1	2,6
Perú	86,8	8,6	2,3	1,1	1,1	82,7	9,6	5,0	2,8	0,0
República Dominicana	93,1	1,9	1,8	1,6	1,6	93,2	2,9	0,0	3,3	0,6
Uruguay	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	99,2	0,8	0,0	0,0	0,0

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A6. DOCENTES SEGÚN NIVEL DE FORMACIÓN Y SECTOR Y ÁREA URBANO RURAL DONDE SE UBICA LA ESCUELA POR PAÍSES. AMÉRICA LATINA, AÑO 2006.

	Urbano		Rural
	Público	Privado	
Argentina			
FD Superior	84.2	87.8	86.2
FD Media/prim	8.1	4.9	5.8
SFD Superior	6.3	4.5	8.1
SFD Media/prim	1.4	2.8	0.0
Brasil			
FD Superior	89.4	88.1	86.1

FD Media/prim	1.2	0.0	3.9
SFD Superior	7.9	10.9	5.8
SFD Media/prim	1.5	1.0	4.2
Colombia			
FD Superior	95.0	90.2	93.8
FD Media/prim	0.0	0.0	0.0
SFD Superior	5.0	2.7	4.5
SFD Media/prim	0.0	7.0	1.7
Costa Rica			
FD Superior	100.0	94.5	96.5
FD Media/prim	0.0	5.5	1.9
SFD Superior	0.0	0.0	0.8
SFD Media/prim	0.0	0.0	0.8
Cuba			
FD Superior	91.4	n/c	94.3
FD Media/prim	1.5	n/c	1.2
SFD Superior	2.8	n/c	4.2
SFD Media/prim	4.3	n/c	0.3
Chile			
FD Superior	93.4	90.7	91.1
FD Media/prim	3.5	1.5	4.4
SFD Superior	1.9	7.3	3.6
SFD Media/prim	1.2	0.5	0.8
Ecuador			
FD Superior	82.1	88.0	76.5
FD Media/prim	7.6	1.5	8.5
SFD Superior	2.5	5.1	5.2
SFD Media/prim	7.9	5.3	9.9
El Salvador			
FD Superior	89.8	89.4	82.4
FD Media/prim	2.0	0.0	2.3
SFD Superior	7.7	0.0	13.3
SFD Media/prim	0.5	10.6	1.9
Guatemala			
FD Superior	36.6	44.6	28.2

FD Media/prim	11.5	4.5	7.6
SFD Superior	10.0	25.8	7.6
SFD Media/prim	41.9	25.1	56.6
México			
FD Superior	72.6	95.6	67.2
FD Media/prim	0.5	0.0	0.8
SFD Superior	26.8	4.4	26.6
FD Media/prim	0.0	0.0	5.4
Nicaragua			
FD Superior	88.7	74.9	63.1
FD Media/prim	5.3	3.5	7.3
SFD Superior	4.1	11.9	4.4
SFD Media/prim	1.9	9.7	25.3
Panamá			
FD Superior	87.1	81.3	74.0
FD Media/prim	3.2	8.1	10.3
SFD Superior	1.7	2.2	5.0
SFD Media/prim	8.0	8.3	10.7
Paraguay			
FD Superior	91.9	93.0	83.9
FD Media/prim	4.1	3.8	8.8
SFD Superior	3.1	2.0	0.8
SFD Media/prim	0.9	1.3	6.5
Perú			
FD Superior	91.7	89.1	78.7
FD Media/prim	3.0	2.7	15.6
SFD Superior	2.2	3.8	1.0
SFD Media/prim	3.1	4.5	4.7
R. Dominicana			
FD Superior	92.1	88.5	97.8
FD Media/prim	2.9	3.5	0.8
SFD Superior	2.4	4.1	1.3
SFD Media/prim	2.6	3.9	0.0
Uruguay			
FD Superior	99.5	100.0	100.0

FD Media/prim	0.5	0.0	0.0
SFD Superior	0.0	0.0	0.0
SFD Media/prim	0.0	0.0	0.0

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A7. DOCENTES DE AMÉRICA LATINA POR TIPO DE CONTRATO LABORAL CON EL CENTRO EDUCATIVO Y CUARTELES DE EDAD SEGÚN PAÍSES. AÑO 2006

	Publico Urbano			Privado Urbano			Rural		
	1º y 2º cuartil	3º y 4º cuartil	Total	1º y 2º cuartil	3º y 4º cuartil	Total	1º y 2º cuartil	3º y 4º cuartil	Total
	1 Por tiempo indefinido (cargo titular o nombrado)								
Argentina	38,8	74,7	58,2	71,9	90,4	78,1	41,8	77,1	56,6
Brasil	64,3	84,4	74,1	49,0	53,7	51,1	60,4	68,8	64,0
Colombia	81,6	96,2	91,0	8,9	24,6	11,5	58,2	93,8	70,8
Costa Rica	66,7	84,7	75,3	27,3	39,0	32,9	62,7	89,3	74,5
Cuba	92,6	96,8	94,6	-	-	-	95,7	93,9	94,8
Chile	48,2	94,1	78,1	77,1	93,9	82,5	64,0	93,5	78,9
Ecuador	69,9	94,7	87,8	22,4	52,4	32,4	75,8	92,7	82,8
El Salvador	74,5	97,5	91,5	45,2	66,4	49,5	22,5	74,5	45,0
Guatemala	13,5	89,5	74,0	48,5	49,2	48,3	25,7	63,4	44,0
México	79,1	95,3	88,9	61,7	82,3	64,8	87,9	95,9	91,0
Nicaragua	78,8	98,7	94,0	29,4	71,0	50,0	75,0	86,9	79,7
Panamá	85,2	96,0	91,9	39,9	63,1	51,7	89,2	94,5	91,6
Paraguay	97,6	99,1	98,6	76,2	94,2	85,7	93,8	99,0	95,8
Perú	82,1	98,5	92,0	9,2	15,1	10,6	54,4	90,8	69,6
República Dominicana	81,1	98,3	90,7	70,1	70,9	70,6	90,6	100,0	96,1
Uruguay	49,8	81,1	63,7	59,5	75,5	68,4	54,0	88,9	69,3
Total	68,1	89,7	80,1	44,6	61,3	49,8	67,0	86,0	75,0

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.

CUADRO A8. PORCENTAJE DE DOCENTES QUE TIENEN OTRO TRABAJO SEGÚN SEXO, SEGÚN EDAD (CLASIFICADA EN CUARTILES) Y TIPO DE ESTABLECIMIENTO. AMÉRICA LATINA, 2006

Países	Varón	Mujer	Primer y segundo cuartil	Tercer y cuarto cuartil	Publico Urbano	Privado Urbano	Rural
Argentina	42,1	32,6	27,9	39,4	33,8	38,4	26,8
Brasil	62,2	40	42,8	42,9	43,9	45,6	34,5
Colombia -	18,5	11,2	14,8	12,1	10,3	31,2	9,8
Costa Rica	21,7	20,5	21,6	19,6	17,0	18,6	23,2
Cuba	1,7	3,2	2,3	2,8	2,4	-	3,1
Chile -	21,8	10,5	15,6	9,9	12,5	14,7	10,3
Ecuador	45,7	21,6	31,5	30,3	31,2	46,1	23,7
El Salvador	17,3	13,9	11	19	16,1	20,4	13,5
Guatemala	42,2	23,4	28,6	34,5	34,7	38,8	29,9
México	39,1	37	27,1	48,9	51,1	42,5	20,1
Nicaragua	22	16,5	13,4	21,2	25,5	31,9	14,0
Panamá	5,7	5,2	3,4	7,3	10,3	12,7	2,2
Paraguay	19,7	21,8	23,4	18,8	16,1	37,4	20,1
Perú	30,4	13,6	21,8	17,5	22,4	33,0	14,1
República Dominicana	21,8	21,3	24	17,8	24,9	28,8	12,6
Uruguay	54	37,1	34,5	42,4	34,0	65,5	19,6
Total	37,2	30,6	29,5	35,4	38,0	38,6	20,7

Fuente: SITEAL en base a datos del SERCE- LLECE.