

¿Cómo Vivencian los Docentes Latinoamericanos su Trabajo y su Escuela? Nuevos Antecedentes a partir del Estudio TERCE

How Latin American Teachers Experienced their Work and their School? New Information from TERCE Study

José Weinstein *

Universidad Diego Portales

Este artículo realiza un análisis de los datos arrojados por el estudio TERCE en 15 países latinoamericanos en materia de la subjetividad de los docentes de enseñanza básica respecto de su trabajo pedagógico y de la escuela en la que se desempeñan. Entre sus conclusiones se cuentan: la alta satisfacción declarada por los docentes con su profesión, pero no con sus remuneraciones; una disonancia respecto de su capacidad de influencia sobre la educación de sus alumnos (co-existe una alta percepción de auto-eficacia con una visión determinante de las familias de origen); la alta diferenciación en las expectativas docentes en materia de continuidad de estudios de sus alumnos según países y también al interior de los mismos; un vínculo (y valoración) muy positivo con sus pares docentes, así como de sus directivos escolares y su apoyo profesional; la visión más crítica de los alumnos de 6° básico respecto del trabajo pedagógico y el cumplimiento de las responsabilidades profesionales de los docentes; y las diferencias en la subjetividad de los docentes según ciertas características individuales (género, edad y experiencia laboral) y de los centros educativos en los que trabajan (públicos v/s privados, urbanos v/s rurales). El artículo concluye mostrando la necesidad de políticas educativas que permitan cuidar y acrecentar el capital subjetivo de los docentes de la región, así como respecto de la necesidad de nuevos análisis comparados que permitan avanzar en la comprensión del puzzle en las diferencias de resultados entre los países considerados.

Descriptor: Docentes, Subjetividad, Docencia, Escuela, América Latina.

This article analyzes TERCE data about primary teacher opinions in 15 Latin American countries in relation to their work and, school. Some of the conclusions are the following: teachers were highly satisfied with their work, but not with their salaries; a dissonance exists in terms of the real educational effect they have on their students (a highly shared perception exists of self-sufficiency with a determinist vision of families background influence); an array of teachers expectations about the students continuing studies materials amongst the different countries and also within them; a very positive vision and relationship with their colleagues and with their principals in the school; a critical view of 6th graders in terms of teachers educational work in the classroom and accomplishment of professional duties; and some subjective differences in teachers according to their individual characteristics (gender, age and experience) and the type of school where they work (private v/s public, urban v/s rural). The analysis concludes by showing the need of educational policies that allow for the care and growth of the capital allocated for the teachers of the region and new comparative studies to further understand the differences amongst the teacher opinions in the different countries of the Region.

Keywords: Teachers, Subjectivity, Teaching, School, Latin America.

*Contacto: jose.weinstein@udp.cl

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 10 de junio 2016
1ª Evaluación: 21 de julio 2016
2ª Evaluación: 19 de agosto 2016
Aceptado: 28 de agosto 2016

Introducción

Este trabajo busca avanzar en el conocimiento sobre la subjetividad de los docentes latinoamericanos sobre su profesión y su escuela a la luz de la nueva información provista por el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (TERCE) desarrollado por OREALC-UNESCO Santiago. Si bien esta investigación no tiene por finalidad principal indagar en torno a los docentes –su centro radica en los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos de tercero y sexto básico–, la variedad y riqueza de la información recogida también permite abordar elementos de esta temática. De hecho, estos datos destacan por su comparabilidad y masividad, con cuestionarios respondidos por miles de profesores de alumnos de 3° y 6° grado de 15 países de la región, así como por la diversidad de temas que abordan en relación a los docentes: antecedentes laborales, formación inicial y desarrollo profesional, prácticas docentes y condiciones de trabajo, expectativas sobre estudiantes, clima escolar, liderazgo y gestión escolar.

La vinculación entre aprendizaje de los alumnos y características de los docentes ya ha sido realizada por otros análisis de estos mismos datos TERCE. Así el análisis realizado por parte de OREALC-UNESCO (2015) de factores asociados a los resultados de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado que existe una asociación significativa entre la puntualidad y la asistencia de los docentes (según es reportada por los estudiantes) y los logros de aprendizaje que obtienen los alumnos. Contrario sensu, la formación de los docentes (caracterizada por el nivel educacional, la obtención de título, modalidad de estudios en formación inicial, duración de la carrera, y el perfeccionamiento que ellos declaran) se ha mostrado paradójicamente como un elemento que no muestra mayor correlación con los aprendizajes de los alumnos, existiendo escasa diferenciación entre los docentes de un mismo país al respecto.

El foco del presente análisis es la descripción de aspectos relevantes de la subjetividad de los docentes vinculados con su labor escolar. Interesa conocer la percepción que los docentes tienen sobre un conjunto de temas que pueden informar sobre su *forma de estar* en la escuela y en su profesión, lo que incluye necesariamente los vínculos entre pares, así como su relación con otros actores claves para su vivencia escolar: los alumnos y los directivos. Debe advertirse desde ya que al no estar la encuesta diseñada con la pregunta de la subjetividad docente como objetivo, se ha debido actuar en base a aproximaciones temáticas, interpretando la información existente en torno a categorías no consideradas originalmente por el estudio TERCE.

Concretamente, se ha considerado la información entregada por los docentes de Lenguaje de 6° Básico encuestados de los 15 países, los que suman 2.815 profesores. Igualmente se ha consignado la opinión de los alumnos de sexto básico considerando que ellos, a diferencia de los alumnos de tercero, estaban en una buena posición para informar, mediante una encuesta, sobre las conductas y prácticas de sus profesores.

El texto está ordenado en torno a los siguientes temas: la satisfacción de los docentes con su profesión, las expectativas de logro respecto de sus alumnos, la visión de los alumnos en su convivencia, la relación laboral con los pares docentes, y la aproximación al liderazgo de los directivos escolares. En algunos puntos, como ocurre respecto de la convivencia escolar, se contrasta la visión de los docentes con la opinión de los estudiantes de sexto año básico. La perspectiva de los alumnos sobre los docentes y su docencia de aula se rescata más sistemáticamente en un capítulo específicamente dedicado al tema.

Finalmente, el texto se cierra sintetizando las principales conclusiones y abre una discusión de algunos temas de la subjetividad docente sobre su profesión y su vivencia escolar que emergen desde estos nuevos datos.

1. Alta satisfacción con su profesión, pero no con su salario

La tendencia mayoritaria entre los docentes es a manifestar una importante satisfacción con su profesión, la que se expresa en un acuerdo significativo con un conjunto de afirmaciones referidas al trabajo desempeñado como docente en la escuela, como puede apreciarse en la tabla 1.

Tabla 1. Afirmaciones sobre conformidad con docencia

| | MUY EN DESACUERDO | EN DESACUERDO | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO | TOTAL |
|---|----------------------|------------------|---------------|-------------------|-------|
| Me gusta trabajar en esta escuela | 0% | 1% | 35% | 64% | 100% |
| Mi trabajo me trae mucha frustración | 50% | 43% | 6% | 1% | 100% |
| Me siento satisfecho con mi trabajo como profesor | 1% | 2% | 41% | 57% | 100% |
| En esta escuela mi trabajo es considerado valioso | 0% | 4% | 53% | 43% | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Esta alta satisfacción no varía significativamente según género ni por edad y/o experiencia como profesor de los encuestados. También se mantiene estable entre quienes trabajan en establecimientos públicos o bien privados, así como entre docentes urbanos y rurales. Si bien los países tienden a mantener las grandes tendencias señaladas, se constata una mayor criticidad relativa en algunos (como es el caso de Uruguay) por sobre el resto.

La conformidad de los docentes con su situación laboral dentro de la escuela también parece reflejarse en su situación confortable en el aula, en cuanto a la relación con los alumnos. Así ellos reportan que la gran mayoría de ellos (casi el 80%) puede “realizar sus clases sin interrupciones”, y un porcentaje mayor aún (90%) afirma que cuando están explicando algo “los estudiantes prestan atención”. Esta percepción positiva del trabajo en aula está particularmente extendida entre los docentes de establecimientos rurales y solo se pone algo en duda en algunos pocos países –como Brasil y Colombia.

El principal núcleo de disconformidad se establece en torno a las remuneraciones percibidas: hay casi dos tercios de los docentes encuestados que se declaran insatisfechos con su salario. Así ante la afirmación “Estoy satisfecho con mi salario”, 19% se declara Muy en desacuerdo, 44% En desacuerdo, 32% De acuerdo y 5% Muy de acuerdo. Se aprecia que algunas variables informan de una mayor o menor criticidad: los docentes que tienen menos horas de contrato están más disconformes (la tendencia observada es “a menores horas de contratación, menor conformidad con el salario”) y lo mismo acontece con los docentes que trabajan en el sector público, que están más insatisfechos salarialmente que los que lo hacen en el privado.

Los docentes de los distintos países también manifiestan niveles de satisfacción diferenciados (tabla 2), pudiendo hacerse un ranking de disconformidad salarial (sumando los porcentajes de docentes Muy en Desacuerdo y En desacuerdo con la afirmación reseñada).

Tabla 2. Ordenamiento de disconformidad salarial de países

| PAÍS | NIVEL DE INSATISFACCIÓN SALARIAL |
|----------------------|----------------------------------|
| Uruguay | 92% |
| Argentina | 78% |
| México | 78% |
| Brasil | 72% |
| Panamá | 71% |
| Perú | 70% |
| Paraguay | 66% |
| República Dominicana | 61% |
| Chile | 56% |
| Honduras | 55% |
| Nicaragua | 52% |
| Costa Rica | 50% |
| Colombia | 48% |
| Guatemala | 47% |
| Ecuador | 42% |

Fuente: Elaboración propia.

Debe insistirse en la dispersión de la opinión docente según países, en que hay países que duplican los niveles de disconformidad salarial de otros, como es el caso de Uruguay respecto de Ecuador o Guatemala.

2. Disonancia sobre la capacidad transformadora del docente y expectativas diferenciadas respecto del futuro educativo de los alumnos

Los docentes declaran una fuerte convicción de que mediante su trabajo educativo pueden lograr hacer avanzar a los alumnos, desarrollando sus potencialidades. Ello incluso sería posible con los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje (tabla 3). La alta tasa de respuesta positiva a afirmaciones que apuntan en la dirección de una percepción de auto-eficacia escolar es testimonio elocuente de esta creencia de *optimismo pedagógico* que tendrían los docentes latinoamericanos:

Tabla 3. Afirmaciones sobre capacidad de cambio de alumnos por docencia

| | MUY EN DESACUERDO | EN DESACUERDO | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO | TOTAL |
|--|----------------------|------------------|---------------|-------------------|-------|
| Si me lo propongo, puedo hacer progresar hasta a los estudiantes con más dificultades | 1% | 3% | 42% | 54% | 100% |
| Generalmente logro los objetivos que me propongo respecto de los resultados de mis estudiantes | 0% | 6% | 71% | 23% | 100% |

Fuente: Elaboración propia.

Esta creencia está expandida transversalmente entre los docentes, existiendo muy escasos matices al respecto, como, por ejemplo, que los docentes uruguayos son algo menos unánimes respecto de su propia capacidad transformadora.

Sin embargo, este sentido de auto-eficacia docente coexiste con una atribución de responsabilidad en que ellos visualizan que el hogar es la fuente principal de *explicación* del nivel del trabajo escolar que realizan los alumnos. La familia les aparece como EL factor que más incide en el alumnado, lo que muestra un límite a la capacidad transformadora del trabajo docente, constituyéndose en una disonancia significativa respecto de la capacidad transformadora atribuida (o posible) del docente. Así ante la afirmación “La motivación y el rendimiento de los estudiantes dependen principalmente de lo que sucede en el hogar”, la gran mayoría de los docentes se manifiesta a favor. Más precisamente, 47% dice estar “De acuerdo” y un 30% “Muy de acuerdo”, contra un 22% “En desacuerdo” y un 2% “Muy en desacuerdo”. Debe consignarse que la tenencia de creencias e ideas disonantes es algo más habitual de lo que se cree y ello acontece no solamente en el ámbito educativo. Véase al respecto las reflexiones del historiador israelí Harari (2014) que, yendo más lejos, plantea el papel movilizador para la cultura y el conocimiento de dichas disonancias.

Es interesante constatar que este convencimiento del peso determinante de las familias en el rendimiento escolar va disminuyendo con la edad de los docentes: si el 14% de los docentes jóvenes (con 30 o menos años) no está de acuerdo con otorgarle esta influencia determinante, esa cifra se eleva al 32% entre los más viejos (con 50 o más años). No se producen, en cambio, mayores diferencias en relación con el género, la pertenencia a escuelas privadas o públicas, o bien urbanas o rurales.

En materia de las expectativas de los docentes sobre los niveles educativos que alcanzarán los alumnos del establecimiento dónde ellos se desempeñan, destaca el hecho de que algo más de la mitad de los docentes cree que sus alumnos no lograrán obtener más que estudios de nivel secundario. Específicamente cuando se les consulta ¿cuál será el nivel educativo más alto que alcanzará la mayoría de los estudiantes de este establecimiento?, la respuesta es la siguiente: 15% cree que lograrán educación básica, 38% educación secundaria, 21% educación terciaria y 25% educación superior.

Detrás del promedio de respuestas existe una amplia heterogeneidad de situaciones que probablemente se corresponde a la muy desigual expansión de las oportunidades educativas que existe en la región (Rivas, 2015). Con todo, hay tres variables que muestran resultados muy diferentes en materia de expectativas: el género, la dependencia y la ruralidad. En efecto, los profesores tienden a tener menores expectativas que las profesoras: mientras 66% de ellos cree que alcanzaran solo educación básica o media, un 47% de ellas concuerda con este límite. Una distancia aún mayor, y que refleja la realidad socio-económica diametralmente opuesta que tienen los alumnados correspondientes, acontece según el carácter público o privado de los establecimientos: si 38% de los docentes del sector público cree que sus alumnos alcanzará la educación terciaria o superior, un 80% de los del sector privado así lo considera. Por último, también los docentes del mundo rural consideran en mayor medida que sus estudiantes logran solo llegar a la educación básica o media (65%) que sus colegas que trabajan en sectores urbanos (41%).

En materia de expectativas educativas de los alumnos la percepción de los docentes varía fuertemente según los países, piénsese por ejemplo que en Honduras un 43% del

profesorado considera que el alumnado que atiende solo alcanzará la educación básica. Si se agrupan en forma decreciente los países de acuerdo a las expectativas educativas sobre los alumnos (es decir partiendo por aquellos países en que se cree más que solo se alcanzará la educación básica o media), se obtiene el ranking que aparece en la tabla 5.

Tabla 5. Ordenamiento de países en opinión docente sobre el nivel educativo que alcanzará la mayoría de los estudiantes de este curso

| PAÍS | % DE DOCENTES QUE CREEN QUE ALUMNOS ALCANZARÁ EDUCACIÓN BÁSICA O MEDIA |
|----------------------|---|
| Guatemala | 77% |
| Honduras | 73% |
| México | 70% |
| Uruguay | 67% |
| Nicaragua | 61% |
| Argentina | 60% |
| Panamá | 58% |
| Paraguay | 57% |
| Ecuador | 56% |
| Costa Rica | 53% |
| Brasil | 49% |
| Perú | 41% |
| Colombia | 27% |
| República Dominicana | 27% |
| Chile | 23% |

Fuente: Elaboración propia.

3. Una visión relacional positiva de los alumnos

La opinión de los docentes sobre los alumnos en términos de su relación con los otros alumnos suele ser positiva. Se les considera en una predisposición favorable hacia el apoyo y la convivencia con los otros estudiantes. Solo un 13% está en desacuerdo con afirmaciones proclives a esta dimensión relacional, como son “los estudiantes suelen ayudar a los que les cuesta más” o “los estudiantes muestran respeto por sus compañeros”.

Esta visión relacional mayoritariamente positiva se reafirma al preguntárseles por posibles conductas perjudiciales de los estudiantes con otros estudiantes. Así, contra la opinión de más de un 80% del profesorado, un 18% considera que “los estudiantes son agresivos entre sí”, porcentaje que aumenta algo más entre las docentes mujeres, los mayores de 50 años y los que enseñan en escuelas urbanas.

La encuesta TERCE también solicita a los docentes que informen sobre la ocurrencia de ciertas situaciones problemáticas referidas al clima escolar en sus respectivas escuelas. Más precisamente se les consultó si en el último mes habían acontecido –y cuán frecuentemente– ciertas conductas estudiantiles vinculadas, con menor o mayor gravedad, a problemas de convivencia. La tabla 6 da cuenta de los resultados obtenidos.

Esta *radiografía* del último mes de la escuela resulta más problematizadora que la opinión genérica de los docentes sobre los alumnos. En efecto, puede apreciarse que en porcentajes importantes de escuelas (entre el 41 y el 36%) han sucedido situaciones expresivas de conflictividad entre pares, y que el caso (extremo) de agresividad de alumnos a profesores ha ocurrido en el 14% de los establecimientos escolares. Igualmente puede apreciarse cierta gradiente entre las conductas agresivas, en que la más frecuente es el insulto o la amenaza entre pares, seguida de cerca por la agresión física, ubicándose luego la exclusión

(o *apartamento*) de actividades grupales, y finalmente la mentada confrontación del alumno con un docente.

Tabla 6. Opinión docente en torno a la ocurrencia de ciertas situaciones en escuela durante el último mes

| SITUACIÓN | NO SUCEDIÓ | ALGUNAS VECES | SUCEDIÓ MUCHAS VECES |
|---|---------------|------------------|----------------------------|
| Un estudiante insultó o amenazó a otro alumno | 55% | 40% | 5% |
| Un estudiante le pegó o le hizo daño a otro estudiante | 59% | 38% | 3% |
| Un estudiante fue excluido de un juego o actividad realizada por compañeros | 61% | 36% | 3% |
| Un estudiante insultó o amenazó a un profesor | 85% | 14% | 1% |

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados entre la percepción de distintos grupos de docentes sobre lo vivido el último mes aparecen dos constantes diferenciadoras: género y ruralidad. Es así como las docentes mujeres suelen testificar más agresividad entre pares alumnos que los profesores. Esta tendencia se repite en las cuatro situaciones reportadas, en que las docentes mujeres tienden a manifestar que han sucedido las situaciones descritas en mayor medida que los docentes varones (en porcentajes que varían entre un 8% y un 13%). Igualmente los docentes que trabajan en escuelas rurales informan de menor agresividad entre alumnos que los que trabajan en escuelas urbanas, en porcentajes que varían entre 13% y 26% de más docentes que reportan que no han vivido la situación conflictiva descrita.

Otra manera de analizar estos datos es combinar estas cuatro situaciones, y construir un índice de conductas agresivas de los alumnos en las escuelas según los docentes, cuyo valor asignado a “sucedio algunas veces” sea 1 y “sucedio muchas veces” sea 2. Al aplicar esta ponderación a los diferentes países considerados, el resultado aparece en la tabla 7.

Tabla 7. Ordenamiento de países según opinión de docentes sobre conductas agresivas de alumnos en escuela durante el último mes

| PAÍS | PUNTAJE EN ÍNDICE |
|----------------------|-------------------|
| Argentina | 21,8 |
| Uruguay | 21,7 |
| Costa Rica | 21,2 |
| Brasil | 20,0 |
| Chile | 19,6 |
| Colombia | 18,6 |
| México | 16,0 |
| República Dominicana | 14,6 |
| Nicaragua | 13,6 |
| Perú | 12,2 |
| Panamá | 11,6 |
| Guatemala | 10,3 |
| Honduras | 9,2 |
| Paraguay | 8,8 |
| Ecuador | 6,9 |

Fuente: Elaboración propia.

Un antecedente adicional para comprender la *situación relacional* de las escuelas latinoamericanas es la opinión ya no de los docentes, sino que de los propios alumnos sobre las relaciones que sostienen entre sí. En este sentido, la encuesta TERCE considera seis afirmaciones referidas a posibles conductas de violencia y bullying que sufren los alumnos, y consulta a los estudiantes respecto de si ellas les acontecen (o no) en la escuela¹. Las respuestas de los alumnos de sexto básico aparecen en la tabla 8.

Tabla 8. Opinión de alumnos de 6° básico sobre si algunas de estas cosas le pasan cuando está en la escuela

| SITUACIONES | No | Sí |
|---|-----|-----|
| Tengo miedo de alguno de mis compañeros | 89% | 11% |
| Me siento amenazado por alguno de mis compañeros | 91% | 9% |
| Temo que uno de mis compañeros me golpee o me haga daño | 87% | 13% |
| Mis compañeros se burlan de mí | 73% | 27% |
| Mis compañeros me dejan solo | 88% | 12% |
| Mis compañeros me fuerzan a que haga cosas que yo no quiero hacer | 90% | 10% |

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, existe una diferencia relevante entre sentirse objeto de burlas de parte de los otros alumnos (percepción que tiene uno de cada cuatro alumnos) del resto de las formas más agudas y físicas de agresión (que son sufridas por uno de cada diez). Al analizar las respuestas de los diversos grupos de alumnos se descubre una gran homogeneidad, pudiendo apreciarse que no hay diferencias relevantes según el sexo, el nivel de escolaridad de los padres, o la dependencia pública o privada de la escuela a la que asisten. Tampoco la ruralidad hace, desde la óptica de los alumnos, mayor diferencia. La única variable que si introduce cierta distinción se refiere a la pertenencia (o no pertenencia) a una etnia indígena, en que los alumnos indígenas presentan una mayor victimización, declarando que son motivo de agresión de parte de los otros alumnos en un rango mayor que aumenta entre el 5% y el 10% respecto del resto del alumnado.

4. Una poderosa predisposición positiva hacia los colegas

Los docentes suelen tener una visión de la relación con sus colegas muy positiva, tendiendo a sentir alta satisfacción en la relación que establecen con sus pares. Este vínculo se expresa primeramente en la percepción de proximidad afectiva. Al plantearseles a los profesores encuestados, la afirmación “Somos cercanos entre los profesores” las cifras de respuesta son elocuentes: 57% se manifiesta De acuerdo y 36% Muy de acuerdo, contra menos de 10% En desacuerdo o Muy en desacuerdo. Este guarismo es transversal entre los diferentes grupos de docentes, existiendo solo pequeñas variaciones en el margen. Por ejemplo, quienes llevan menos de un año trabajando en el centro educativo tienden a marcar menos la alternativa Muy de acuerdo que el resto. Igualmente al pedir a los profesores que califiquen las relaciones que existen dentro de la escuela entre los docentes, 45% las considera Buenas y 46% Muy buenas, con solo un 8% que las visualiza como

¹ El estudio *International Civic and Citizenship Education*, desarrollado por la IEA el año 2009, hizo preguntas similares sobre violencia y bullying a alumnos de 8° básico de 6 países, encontrando que una proporción más alta declara ser víctima de matonaje por parte de otros estudiantes (Cox, 2013).

Regulares (y 0% que las percibe como Malas o Muy malas). Esta tendencia es homogénea entre los docentes, pero la visión positiva se intensifica aún más entre los profesores que trabajan en escuelas rurales.

La misma confianza en que se tendrá una respuesta positiva de parte de los colegas, se encuentra al confrontar a los docentes con la situación de requerir apoyo profesional de su parte. Ante la afirmación “Sé que puedo contar con mis colegas en caso de tener dudas o requerir orientación”, la opinión del profesorado vuelve a ser rotunda: 47% De acuerdo y 50% Muy de acuerdo, contra un exiguo 3% En desacuerdo y 0% Muy en desacuerdo. Las diferencias por grupos de docentes vuelven a ser marginales.

En la misma línea, los docentes manifiestan un decidido apoyo a las instancias de trabajo grupal y de pares con que cuentan, las reuniones entre profesores. Esta alta valoración de las reuniones de profesores puede apreciarse, como se colige de la tabla 9, en la unívoca respuesta positiva del profesorado ante las afirmaciones que aluden a la utilidad y contenidos de esta instancia:

Tabla 9. Opinión docente respecto de las reuniones de profesores

| | MUY EN DESACUERDO | EN DESACUERDO | DE ACUERDO | MUY DE ACUERDO |
|---|----------------------|------------------|---------------|-------------------|
| Las reuniones de profesores son una instancia para apoyarnos en nuestra labor | 1% | 6% | 54% | 39% |
| Las reuniones de profesores muchas veces son una pérdida de tiempo | 34% | 54% | 8% | 3% |
| En las reuniones de profesores se conversa de estrategias de enseñanza o evaluación | 2% | 7% | 61% | 30% |

Fuente: Elaboración propia.

Este aprecio de las instancias colegiadas es transversal entre los diferentes grupos de docentes. Pequeñas variaciones apuntan en la dirección de cierta mayor criticidad de parte de los profesores mayores de 50 años y de quienes trabajan en establecimientos urbanos.

Al hacer un análisis por países, puede visualizarse que, dentro del resultado general favorable, parecen existir diferencias significativas entre quienes valoran más y menos las reuniones de profesores. En la parte alta, de una consistente mayor apreciación, se ubican República Dominicana y Ecuador, mientras que en la parte más baja se puede apreciar a Uruguay y Argentina.

5. Los directivos como líderes confiables, cercanos y atentos al trabajo docente en aula

Los docentes presentan una visión muy positiva de sus directivos en los establecimientos escolares, tanto en la valoración de sus competencias como en el desempeño de su rol de conducción educativa. La encuesta distingue entre algunas preguntas que consultan al profesorado sobre el director(a), individualmente considerado, mientras que otras lo hacen respecto del equipo directivo como unidad, no existiendo grandes diferencias de opinión según se trate de unos u otros.

Sobre las competencias del director(a) de sus establecimientos, los docentes suelen tener una opinión muy favorable. Así obtienen porcentajes de acuerdo (o muy de acuerdo) algo mayores al 90% afirmaciones como las siguientes: “Contamos con el director en todo momento”, “El director se preocupa por los estudiantes más allá de su rendimiento escolar” y “El director nos trata con respeto incluso cuando algo no le parece bien”. Esta visión del director(a) como una persona comprometida con los profesores y con los alumnos, y que mantiene una relación respetuosa con los distintos actores educativos, es transversal a los diferentes grupos de docentes, no existiendo mayores diferencias por género, edad, dependencia o ruralidad. Solo se extrema el juicio positivo entre quienes ejercen su primer año como docentes (presentan más porcentaje Muy de acuerdo) y hay dos países en que la criticidad, en términos relativos, hacia los directores aumenta: Colombia y México.

La misma percepción positiva se encuentra cuando se les consulta a los profesores respecto de sus equipos directivos, en particular respecto de la horizontalidad del vínculo y de la comunicación que se ha establecido entre ambos estamentos. Así el acuerdo con afirmaciones como “El equipo directivo de esta escuela escucha las sugerencias de los docentes”, “El equipo directivo de esta escuela nos explica las razones de sus decisiones” o “El equipo directivo de esta escuela nos trata como iguales” obtiene porcentajes de alrededor del 90% de los encuestados. Asimismo, dentro de esta opinión favorable casi unánime sobre los equipos, solo pueden apreciarse dos matices, que se repiten respecto de los directores: los docentes con menos de un año de ejercicio extreman la opinión favorable y hay dos países con alguna mayor criticidad, como son Colombia y México.

Los profesores opinan muy favorablemente respecto de las prácticas que los directivos realizan para apoyar su labor pedagógica. Así reciben porcentajes de respuesta cercanos al 90% de aprobación un conjunto de frases que aluden a diferentes prácticas de liderazgo de los directivos, como son su involucración en las dificultades del aula, la potenciación del trabajo colegiado entre docentes, el apoyo al perfeccionamiento de los docentes, la gestión de información sobre el avance de los alumnos y de la mejora escolar. Más precisamente esta visión de los docentes puede verificarse en las afirmaciones siguientes: “Cuando un profesor plantea un problema de la sala de clases lo resuelve en conjunto con el director” (89% De acuerdo o Muy de acuerdo); “El equipo directivo promueve el intercambio de material de enseñanza entre profesores” (85%); “El equipo directivo se interesa porque los docentes podamos perfeccionarnos” (90%); “El equipo directivo entrega todas las facilidades a quienes desean asistir a cursos de perfeccionamiento” (85%); “El equipo directivo utiliza métodos efectivos para mantenerse informado sobre el rendimiento de los estudiantes” (92%); “El equipo directivo nos recuerda permanentemente nuestras metas” (89%); o “El equipo directivo recoge información para hacer mejorar la escuela” (91%). Solo un poco más atrás, con un porcentaje de aprobación de 79%, se encuentra una afirmación que indica que el equipo directivo promovería la (innovadora) práctica de que los docentes planifiquen sus clases en conjunto. Este respaldo al desarrollo de prácticas de liderazgo directivo por el profesorado es transversal, no existiendo mayor diferenciación según género, edad, dependencia pública o privada, y ruralidad. Solo destaca una mayor criticidad en algunos países, como Colombia (en 6 de las 9 afirmaciones los docentes expresan un porcentaje de desacuerdo significativamente más alto) y, en menor medida, México.

Otra información complementaria que se recoge en la encuesta es respecto de la periodicidad con que el equipo directivo de la escuela desarrolla cinco prácticas de apoyo

al trabajo de los docentes. La tabla 10 muestra el reporte del profesorado sobre estas labores de liderazgo pedagógico del equipo directivo:

Tabla 10. Frecuencia en que, según los docentes, el equipo directivo de la escuela realiza determinadas prácticas técnico-pedagógicas

| | NUNCA | UNA VEZ POR SEMESTRE | MÁS DE UNA VEZ POR SEMESTRE | UNA VEZ AL MES |
|---|-------|----------------------|-----------------------------|----------------|
| Visita nuestras salas y observa cómo hacemos clases | 13% | 18% | 29% | 40% |
| Nos comenta sobre nuestra forma de hacer clases | 15% | 18% | 30% | 37% |
| Nos comenta sobre la forma en que evaluamos a los estudiantes | 14% | 17% | 33% | 36% |
| Nos comenta sobre nuestras planificaciones | 11% | 16% | 29% | 44% |
| Nos comenta sobre nuestra forma de manejar al grupo curso | 14% | 15% | 30% | 41% |

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, hay dos situaciones bastante polares: mientras un grupo de entre 11 al 15% de los docentes aparece como completamente *abandonado* por los directivos (que nunca realizarían las actividades de apoyo señaladas), otro grupo que fluctúa entre el 36 y el 44% manifiesta contar con un apoyo mensual en estas materias. Entre medio hay un grupo importante de docentes, de entre 45 al 50%, que percibe un práctica más ocasional de acompañamiento técnico-pedagógico. Estas respuestas suelen ser bastante homogéneas en los distintos grupos de escuelas, siendo solo alteradas por un claro mayor monitoreo y apoyo que brindan los directivos a los docentes jóvenes, que tienen menos de un año en el ejercicio de la docencia y reciben en una proporción muy superior el consejo mensual de parte de los equipos directivos respecto de cómo manejar al grupo-curso, así como respecto de las planificaciones que han elaborado.

Al construir un índice de apoyo pedagógico de los directivos hacia los docentes, en que los valores aumenten de acuerdo a la periodicidad de la práctica –con “una vez por semestre” equivalente a 1, “más de una vez por semestre” a 2, y “una vez al mes” a 3–, los diferentes países quedan jerarquizados tal y como se señala en la tabla 11.

Tabla 11. Ordenamiento de los países según frecuencia del apoyo pedagógico del equipo directivo declarado por los docentes

| PAÍSES | PUNTAJE EN ÍNDICE |
|----------------------|-------------------|
| República Dominicana | 12,02 |
| Honduras | 11,68 |
| Ecuador | 11,05 |
| Paraguay | 10,97 |
| Nicaragua | 10,41 |
| Guatemala | 10,40 |
| Argentina | 10,11 |
| Costa Rica | 9,78 |
| México | 9,72 |
| Perú | 9,71 |
| Brasil | 9,53 |
| Panamá | 9,32 |
| Chile | 8,71 |
| Colombia | 7,40 |
| Uruguay | 6,84 |

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, la diferencia entre países en cuanto al liderazgo pedagógico de los directores respecto de los docentes no es menor, lo que se grafica en que República Dominicana está cerca de duplicar a Uruguay en los valores del índice.

6. Un contrapunto: la visión de los alumnos y alumnas

El estudio TERCE incluye una batería de preguntas a los alumnos de 6° básico sobre una diversidad de temas, incluyendo la opinión que tienen de sus docentes y el reporte que realizan de sus prácticas educativas. A modo de contrapunto con la opinión relevada entre los propios docentes sobre su quehacer en las escuelas, es posible agrupar esta novedosa información en cinco temas: la responsabilidad profesional de los docentes; la preparación que hacen de sus clases y su uso del tiempo; el orden existente durante la clase; la percepción del apoyo motivacional y trato de los docentes hacia los alumnos; y la didáctica en boga entre el profesorado.

Frente al cumplimiento de las responsabilidades profesionales, los alumnos reportan que un porcentaje importante de docentes no las cumpliría satisfactoriamente. En efecto, al preguntárseles respecto del ausentismo, el atraso y el retiro temprano del establecimiento por parte de la mayoría de los profesores, se obtiene lo siguiente: mientras 58% informa que Nunca faltan a clases, hay un 39% que dice que A veces y un 3% que Siempre; asimismo 66% afirma que Nunca llegan tarde a clases, mientras que un 30% plantea que mayoría lo hace A veces, y un 4% dice que Siempre ello ocurre; y frente a la frase de que “Los profesores se van temprano”, hay 70% que plantea que Nunca, un 24% que A veces y un 7% que Siempre. Es importante resaltar que estas conductas profesionales varían significativamente de acuerdo al contexto de la escuela: así el pleno cumplimiento de las responsabilidades profesionales se da más asiduamente entre las escuelas privadas (los porcentajes que afirman que Nunca ocurren situaciones de ausentismo o atraso suben a 70% o más) respecto de las públicas, lo mismo que entre las urbanas por sobre las rurales (los Nunca bajan, en estas últimas, entre 8 y 17 puntos). En la misma dirección, cuando se visualiza la respuesta según los diferentes niveles socio-económicos de las familias, se aprecia que la los estudiantes de mejor nivel tienden a tener docentes más *responsables* profesionalmente, existiendo una nítida distancia entre quiénes se ubican bajo el percentil 25 del índice existente respecto de quienes están sobre el percentil 75. Por ejemplo, los primeros reportan que la mayoría de los docentes Nunca falta a clases en un 51% versus un 66% que lo hace sobre el percentil 75. Los países en que los alumnos reportan mayor ausentismo y atraso de los docentes son Brasil y Colombia.

Un segundo ámbito de consulta a los alumnos refiere a la preparación que los docentes hacen de sus clases y al uso que hacen del tiempo en aquellas. Al consultárseles sobre cuán frecuentemente “Los profesores llegan con sus clases bien preparadas”, un 85% opina que Siempre; “Los profesores tienen listos los materiales que usaremos en clases”, un 77% plantea que Siempre; y “Los profesores se preocupan de que aprovechemos el tiempo al máximo”, un 73% Siempre. Esta percepción prioritariamente positiva respecto del trabajo de preparación desarrollado por los docentes es bastante homogénea entre los distintos grupos de niños y niñas, no existiendo mayores diferencias a consignar de acuerdo a su género o su NSE. Nuevamente los alumnos más críticos con sus docentes son los brasileños, que están entre 5 y 12 puntos abajo el promedio en la alternativa Siempre.

Otra dimensión abordada refiere al clima de trabajo en el aula, consultándose a los estudiantes respecto de aspectos como el orden, la atención prestada al docente o el comportamiento observado entre los pares. Las respuestas evidencian ciertas dificultades para gestionar este clima de trabajo en aula por parte de los docentes. En este sentido, hay un 29% que afirma que Siempre “Hay ruido y desorden”; hay un 40% que plantea que solo A veces “Se pone atención cuando los profesores hablan” (porcentaje al que debe adicionarse un 3% que dice que Nunca se lo hace); y un 30% que reporta que Siempre “Hay burlas entre compañeros”. Las diferencias más significativas entre grupos de alumnos van en la dirección contraria que lo visualizado en el primer ámbito de las responsabilidades profesionales: el alumnado de las escuelas rurales reporta un clima de aula más orientado a la tarea educativa que las urbanas, y en dos subtemas (ruido y atención) los alumnos de las escuelas privadas informan de mayores dificultades que sus pares de las escuelas públicas. En esta misma dirección puede visualizarse la asociación existente entre NSE y clima de aula, en que los alumnos más desfavorecidos son también los más reconocedores de un buen clima de trabajo en aula, en materia de menos ruido y más atención. Respecto de la comparación entre países, aquellos que tendrían peor clima de aula según los alumnos, serían Brasil, Chile, Colombia, Argentina y Uruguay.

En cuanto al trato de los docentes, los alumnos se manifiestan respecto de elementos tales como la motivación que intentan despertar, los refuerzos que les brindan, la cordialidad del vínculo o la atención y paciencia que poseen. La tendencia es que alrededor de dos tercios de los alumnos consideran que Siempre los docentes cumplen con darles un trato acogedor, existiendo un tercio aproximadamente que no siente dicho respaldo de manera tan recurrente. Así el 73% del estudiantado plantea que Siempre “Los profesores nos explican con paciencia”, mientras 22% considera que lo hace A veces y 5% que Nunca; un 66% opina que Siempre “Los profesores están contentos con hacernos clases”; un 68% que Siempre “Los profesores nos felicitan cuando hacemos algo bien”; o un 70% que Siempre “Los profesores escuchan con atención cuando hago alguna pregunta”. Si bien existen algunas variaciones entre ítems, la tendencia es que los alumnos de escuelas rurales tienden a valorizar más las conductas y actitudes de sus docentes que los de escuelas urbanas, así como que el factor socioeconómico juegue en la dirección de que los más desfavorecidos valoricen más a sus profesores. En cuanto a las diferencias entre países, hay dos países en que los alumnos resultan más críticos que el resto: Brasil (tiene un porcentaje significativamente menor de Siempre que el promedio en todo este grupo de afirmaciones) y Chile (tiene igual comportamiento *a la baja* en la mayoría de las afirmaciones).

Por último, se confronta a los estudiantes con una serie de afirmaciones respecto de las formas que tienen los docentes de pasar la materia y materializar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases. La tabla 12 muestra las respuestas encontradas.

Como puede apreciarse, tiende a primar un patrón pedagógico más bien tradicional, en que se destaca que la mitad de los docentes Siempre dicta la materia a sus alumnos de 6° básico, mientras que alcanza a un tercio los que Siempre vinculan la materia con la vida cotidiana de los alumnos. En el caso del dictado, su prevalencia es significativamente mayor entre los alumnos de nivel socioeconómico bajo y entre quienes asisten a las escuelas rurales. Pero curiosamente esta tendencia también se repite en la relación de la enseñanza con la vida diaria, que sería más frecuente –según los alumnos– entre los docentes rurales y los que educan a los alumnos más deprivados socioeconómicamente, así como en la consulta de los docentes sobre el conocimiento previo de los estudiantes, en el

recurso a los mismos alumnos para explicaciones ante el grupo curso, y la solicitud de explicar las respuestas. En cuanto a los países, destacan como países que realizan en menor medida prácticas didácticas de diálogo e involucramiento de los alumnos, Brasil (aparece significativamente diferenciado en 4 de las 5 afirmaciones) y Colombia (con 3 afirmaciones a la baja, y con un 77% de los estudiantes planteando que los profesores Siempre dictan la materia en sus clases...).

Tabla 12. Visión de los alumnos sobre aspectos de la didáctica de docentes en el aula

| | NUNCA O CASI NUNCA | A VECES | SIEMPRE O CASI SIEMPRE |
|---|-----------------------|------------|---------------------------|
| Al pasar de un tema a otro, los profesores preguntan qué cosas ya sabemos | 6% | 37% | 56% |
| Los profesores relacionan la materia con cosas de nuestra vida diaria | 19% | 48% | 33% |
| Los profesores nos dictan la materia | 5% | 44% | 50% |
| Los profesores permiten que los alumnos expliquen al resto cómo se resuelve un problema | 13% | 49% | 38% |
| Los profesores me piden que explique mis respuestas | 9% | 45% | 45% |

Fuente: Elaboración propia.

7. Conclusiones y discusión

El análisis de los datos levantados por TERCE entre docentes y, secundariamente, alumnos, arroja interesantes conclusiones sobre distintos elementos de la subjetividad existente entre el profesorado de las escuelas latinoamericanas. Estas pueden sintetizarse en las siguientes afirmaciones:

- Los docentes tienen una alta satisfacción declarada con su profesión, en general, y con su labor docente en su escuela, en particular. Esta satisfacción está en línea con una experiencia diaria en el aula en que se sienten mayoritariamente atendidos y respetados por los alumnos al interior de las aulas.
- Esta satisfacción se ve amagada por su disconformidad salarial, siendo notoria su crítica a las remuneraciones percibidas. Debe considerarse que esta disconformidad varía entre los países, desde algunos en que es unánime hasta otros en que existen grupos importantes de docentes que se declaran satisfechos con sus salarios.
- Los docentes poseen una disonancia respecto de su influencia educativa entre los alumnos. Por una parte, manifiestan un fuerte sentido de autoeficacia, viéndose capaces de hacer progresar fuertemente a todos sus alumnos. Por otra parte, creen que el peso del hogar y la familia es determinante en la motivación y rendimiento de los alumnos, no asignándose mayor atribución de responsabilidad al respecto.
- Los docentes poseen expectativas sobre la continuidad de estudios de sus alumnos que varían decisivamente según el contexto nacional en que se desenvuelven. Así en la región hay países en que los docentes apuestan por que la mayoría de sus alumnos seguirá estudios terciarios, mientras que otros pronostican que solo alcanzará estudios básicos o medios.
- Esta diferencia de expectativas también se manifiesta al interior de los países, en que los docentes de escuelas rurales y públicas consideran que sus estudiantes

alcanzarán niveles educativos más bajos que lo que piensan al respecto sus colegas que enseñan en establecimientos urbanos y privados respectivamente.

- La visión de los docentes sobre los alumnos en cuanto a las relaciones que ellos mantienen entre sí está signada por una mayoritaria aceptación mutua y una agresividad relativamente baja. Se considera que ocasionalmente se producen situaciones de violencia física entre alumnos y excepcionalmente se dan otras de agresión hacia los profesores, aun cuando las burlas entre alumnos si resultan más frecuentes en la cotidianeidad escolar.
- Esta visión es refrendada por parte de los propios alumnos, que se sienten mayoritariamente asistiendo a escuelas con un clima escolar acogedor y en que están seguros. Esto no es así para uno de cada diez alumnos que si se siente inseguro en su integridad y cree que puede ser agredido por otro compañero. Adicionalmente, los alumnos pertenecientes a grupos indígenas reportan una mayor victimización en materia de agresiones que sufren por parte de otros alumnos.
- Los docentes consideran que tienen un vínculo muy positivo con sus colegas dentro de la escuela. Los pares profesores son vistos como cercanos y disponibles para brindar apoyo profesional. En esta dirección, las reuniones entre docentes resultan también muy valoradas como espacios de diálogo y aprendizaje mutuo.
- Los directivos, sean los directores individualmente considerados o bien los equipos directivos, son bien apreciados por los docentes. Se valora su dedicación y compromiso, así como la relación respetuosa que mantienen con el profesorado.
- Dentro de esta valorización general positiva de los directivos, los docentes distinguen una realización diferenciada de diferentes prácticas concretas de apoyo técnico-pedagógico hacia su trabajo en aula. La frecuencia o periodicidad de estos apoyos directivos varía fuertemente a nivel local y entre países.
- Los alumnos de 6° básico reportan una visión más matizada del quehacer de los docentes. Si bien reconocen una relación cordial y un mayoritario apoyo hacia su desempeño académico, también reportan que no son pocos los docentes que no cumplen adecuadamente con sus responsabilidades profesionales (ausentismo y atraso) e informan de una presencia relevante de conductas disruptivas que alteran las clases. Igualmente ellos informan de una didáctica en aula en que persisten generalizadamente elementos tradicionales (como el uso permanente del dictado en 6° básico).
- Los patrones de diferenciación entre grupos de docentes varían según los distintos temas. Así, puede apreciarse que las docentes mujeres tienden a tener mayores expectativas de continuidad de estudios de sus alumnos y que reportan mas las conductas agresivas entre los alumnos que los docentes varones. Igualmente los docentes de edad más avanzada tienden a creer más en su poder de influencia sobre los alumnos en relación con el de la familia, y quienes están iniciando sus carreras profesionales reportan estar más acompañados técnicamente por los equipos directivos. Asimismo la disconformidad salarial es más alta entre quienes están contratados por menos horas y entre los profesores que están empleados en escuelas públicas. Por último, los docentes rurales tienen menores expectativas de

continuidad de estudios de sus alumnos y también informan de un menor comportamiento agresivo entre ellos.

- Entre los grupos de alumnos también pueden encontrarse algunas diferencias significativas de opinión sobre los docentes y la docencia. Así los alumnos de mayor nivel socioeconómico suelen reportar un mayor cumplimiento de las responsabilidades profesionales (ausentismo, atraso) por parte de los docentes de sus establecimientos, pero al mismo tiempo informan de una peor relación con ellos y son más críticos de su cometido profesional en aula. Por otra parte, la prevalencia del dictado en 6° básico resulta más frecuente entre los docentes que atienden a los alumnos del nivel socioeconómico bajo, aunque estos docentes también recurren más a otros métodos de enseñanza que sus colegas que atienden a los sectores más acomodados.

Si bien estos resultados emergentes del análisis de TERCE pueden ser discutidos desde múltiples perspectivas, nos interesa concluir planteando cuatro temas mayores: el *capital subjetivo* de los docentes en la región; la confluencia entre los resultados obtenidos con respecto del bienestar subjetivo y la confianza al interior de las escuelas; las perspectivas solo parcialmente convergentes de docentes y alumnos; y el *puzzle* de la subjetividad del profesorado respecto de su trabajo y su escuela entre los distintos países.

La imagen gruesa que queda de los resultados de TERCE respecto de los docentes de la región contiene aspectos muy positivos respecto de su satisfacción laboral y su compromiso con su labor en las aulas. Se trata de un grupo que, sin desconocer sus reivindicaciones salariales, está satisfecho con su labor profesional y se siente bien acogido y reconocido en las escuelas y en las aulas en las que enseña diariamente. Esta imagen positiva del profesorado latinoamericano contrasta con la situación reportada en otros continentes y países en las que predomina el cuestionamiento docente a su labor profesional, el desencanto con las posibilidades de transformación y condiciones labores que se ofrecen, y finalmente un alto abandono temprano de la profesión. Por ejemplo los estudios de Susana Loeb y sus colaboradores en las escuelas de Estados Unidos, en que se da cuenta de una alta insatisfacción laboral, expresada en una alta tasa de abandono de la profesión docente a los pocos años de ejercicio profesional (Boyd et al., 2006; Beteille y Loeb, 2002).

Esta subjetividad puede contrastarse con la situación objetiva de los docentes latinoamericanos, cuyos sueldos y condiciones laborales han sido tantas veces denunciados como insuficientes. La comparación reciente entre la situación de los docentes en los tres países latinoamericanos que participaron del estudio TALIS 2013, Brasil, Chile y México, respecto de, por ejemplo, los tigres asiáticos (Japón, Singapur, Corea) es ilustrativa de esta distancia. Así los latinoamericanos no solo tienen salarios que están más lejos de los salarios promedio del conjunto de los profesionales de cada uno de dichos países, sino que también tienen una asignación de su tiempo muy preferente a hacer clases frente a curso (más del 75% de su tiempo de contrato lo destinan a estas horas lectivas, versus 38% en los tres países asiáticos considerados) (Weinstein y Hernández, 2015).

Hay, entonces, un *capital subjetivo* en el profesorado de la región, una motivación por la enseñanza y por el ejercicio de su profesión, que las políticas dirigidas a los docentes deben saber cuidar y potenciar. En especial, las reformas que se plantean intensificar las mediciones de resultados de aprendizaje entre los alumnos y que desean someter a los docentes a sistemas de evaluación profesional exigentes, deben considerar modalidades de

gestión política de estas reformas que permitan que los docentes se vean como participantes plenos de ellas y las visualicen como nuevas oportunidades de contribución individual y colectivo, más que como controles al desempeño profesional o incluso como amenazas (Weinstein, 2014).

Un segundo tema de reflexión refiere a la conexión de estos resultados sobre la subjetividad de los docentes con su trabajo y su escuela respecto del bienestar subjetivo y la confianza. En efecto, estos dos últimos temas, que están ganando creciente influencia en la investigación social latinoamericana (PNUD, 2012; Tironi, 2006), puede constatarse un patrón de conducta peculiar respecto de otras sociedades y culturas: en América Latina tiende a existir un importante bienestar subjetivo respecto de la vida privada, pero una fuerte disconformidad con la dimensión pública de este bienestar. El mismo patrón parece constatarse en lo referido a la confianza: los latinoamericanos tienen una alta confianza en sus vínculos primarios (familia, amigos) pero una muy baja a nivel de las instituciones y de las autoridades de distinto tipo (Segovia, 2015). Los resultados de TERCE, enfocados en la opinión de los docentes sobre lo que acontece en su escuela, parecen confirmar esta satisfacción y apego de los latinoamericanos a los vínculos que se establecen en las instituciones más nucleares, en que predominan las relaciones cara-a-cara y las rutinas de interacción personalizadas, como ocurren en las escuelas. Queda por establecer, en futuras investigaciones, si se cumple la segunda parte de la afirmación, y si convive con esta alta confianza dentro de la escuela una fuerte desconfianza respecto de lo que ocurre fuera de ella –lo mismo que si el alto bienestar subjetivo de los docentes intra-escuela se ve mermado por la insatisfacción respecto de las políticas y autoridades educativas.

En tercer lugar, vale la pena destacar el aporte de TERCE respecto de recoger la opinión de los alumnos en tanto informantes privilegiados de lo que ocurre dentro del aula y la escuela, entregando una opinión calificada y muy directa sobre sus profesores y sus compañeros de curso (MacBeath, 2011). Al cotejar la opinión estudiantil y la opinión docente hay áreas de convergencia, pero también de divergencia. Entre las primeras resalta una visión bastante similar respecto de los buenos vínculos entre profesores y alumnos, así como la tendencia a que en las escuelas se tenga un clima de convivencia predominantemente armónico entre los alumnos. Entre las segundas, resalta la constatación de parte de los alumnos del no cumplimiento de sus responsabilidades profesionales (ausentismo, atrasos...) por grupos significativos de docentes, lo que se expande con fuerza entre los docentes que trabajan en los establecimientos que atienden al alumnado más desaventajado, en las escuelas públicas y rurales. De igual manera los alumnos informan de mayor presencia de conductas disruptivas durante las clases que sus docentes, y además se convierten en buenos informantes respecto de la didáctica que se ocupa efectivamente en clases reportando, por ejemplo, una expandida vigencia, en 6° básico, del tradicional dictado.

Finalmente, conviene detenerse en las diferencias registradas entre los países. Si bien hay algunos ámbitos en que se produce cierta unanimidad y los docentes de los 15 países considerados opinan en la misma dirección, hay distintos temas en los que hay diferencias sustantivas. Hay veces que estas diferencias pueden atribuirse a las distintas realidades educativas que se viven en los países considerados (como ocurre con lo referido a las expectativas de continuidad de estudios de los alumnos). Sin embargo, en otros temas (como la disconformidad salarial, el nivel de agresividad existente entre alumnos, la valorización de las instancias colectivas entre docentes, o la relación con el director y el equipo directivo), las diferencias son menos lineales o sencillas de interpretar, entre otras

cosas, porque no son siempre los mismos países los que opinan en una dirección determinada. En el recuento, y poniendo atención exclusivamente en los extremos de la distribución de opiniones, aparece que los docentes uruguayos, y secundariamente argentinos, lideran la insatisfacción por las condiciones de trabajo, mientras que los ecuatorianos, seguidos por los guatemaltecos, son los más conformes con aquellas; en cuanto a las conductas agresivas de los alumnos, se repite una mayor agresividad reportada en Argentina, Uruguay y también Costa Rica, mientras que la menor agresividad se produce en Ecuador, seguido de Paraguay; y en materia de criticidad general hacia los directores y equipos directivos, los docentes de Colombia y México llevan el panderero. Los alumnos, por su parte, tienden a informar mayores faltas a las responsabilidades profesionales docentes, así como mayores problemas en la preparación técnica pedagógica de las clases, y un predominio mayor de una didáctica tradicional en Brasil, seguido de Colombia. En suma, se requiere un análisis en profundidad de los resultados de TERCE para cada uno de los países, de manera de poder extraer ciertos patrones de opinión docente consistentes, así como de poder establecer comparaciones adecuadas entre ellos. Resolver este *puzzle* en relación con los países, proponiendo hipótesis explicativas plausibles sobre la comparación de la subjetividad de los docentes latinoamericanos sobre su trabajo y su escuela, queda como uno de los desafíos pendientes luego de este primer análisis de los resultados de TERCE.

Agradecimientos

Deseo agradecer el apoyo de la Oficina de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC) de UNESCO para la realización del trabajo que da origen a este artículo. Igualmente deseo agradecer los comentarios de mis colegas Miguel Ordenes y Cristián Cox al texto.

Referencias

- Beteille, T. y Loeb, S. (2002). Teacher quality and teacher labor markets. En G. Sykes, B. L. Schneider y D. N. Plank (Eds.), *Handbook of Education Policy Research* (pp. 596-612). Nueva York: Routledge.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2006). Explaining the short career of high-achieving teachers in schools with low performing students. *American Economy Review*, 95(2), 166-171. doi:10.1257/000282805774669628
- Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación latinoamericana. En R. Mardones (Ed.), *Fraternidad y educación* (pp. 41-79). Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad. Debate*. Barcelona: Random House Mondadori.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago: Fundación Chile-Fundación CAP.
- PNUD. (2012). *Informe de desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas en la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Instituto Natura.

- Segovia, C. (2015). *Confianza en instituciones políticas en Chile*. Santiago: Espacio Público.
- Tironi, E. (2006). *Crónica de viaje, Chile y la ruta de la felicidad*. Santiago: El Mercurio-Aguilar.
- Weinstein, J. (2014). *La esquiva política de las volátiles políticas docentes. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y El Caribe: el debate actual*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). L'Amérique Latine et le succès des politiques éducatives des tigres asiatiques. *Revue Internationale d'Éducation*, 68, 169-180. doi:10.4000/ries.4382

Breve CV del autor

José Weinstein

Sociólogo de la Universidad de Chile y Doctorado en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Diego Portales y dirige el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Ejerció como Subsecretario de Educación y Ministro de Cultura en el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006). Ha trabajado en diferentes instituciones nacionales vinculadas a la educación. También ha trabajado como consultor en instituciones internacionales como OECD, UNESCO, CEPAL y otras. Entre el 2012 y el 2015 fue miembro del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 50 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. En la actualidad trabaja en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes Email: jose.weinstein@udp.cl