



*Puede y debe  
rendir más.*

# COTIDIANO MUJER

San José 1436  
Montevideo, Uruguay  
Tel: (598) 2902 0393  
Fax: (598) 2901 8782  
cotidian@cotidianomujer.org.uy  
www.cotidianomujer.org.uy

ISBN



Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad  
de Género y el Empoderamiento de las Mujeres

Barrios Amorín 870 Piso 2  
Montevideo, Uruguay  
Tel: (598-2) 412 33 57/59  
www.unwomen.org/es

**Autoras:** María Goñi Mazzitelli, Verónica Filardo,  
M<sup>a</sup> Ester Mancebo, Lilián Celiberti

**Coordinadora:** Lilián Celiberti

**Diseño:** Francesca Casariego

**Impresión:** Imprenta Rojo  
Depósito legal:

Montevideo - Uruguay, marzo de 2011



# ÍNDICE

<b>Prólogo I .....</b>	<b>5</b>
<b>Prólogo II .....</b>	<b>7</b>
<b>Una mirada feminista a las políticas de Formación Docente .....</b>	<b>11</b>
María Goñi Mazzitelli	
<b>Educación: mundo de distancias .....</b>	<b>41</b>
Verónica Filardo	
<b>Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar .....</b>	<b>79</b>
Ester Mancebo	
<b>Género y educación: una relación a inventar .....</b>	<b>121</b>
Lilian Celiberti	



## PRÓLOGO I

*“La igualdad de género tiene que ser una realidad vivida.”*

**Michelle Bachelet**

Directora Ejecutiva ONU Mujeres

*“Puede y debe rendir más. Una mirada feminista sobre la formación docente”* debate sobre la formación docente en clave de equidad de género. Cada uno de los cuatro capítulos brindan insumos sustantivos para la reflexión colectiva ante uno de los grandes temas que hoy el Uruguay tiene como gran desafío de cara al futuro: la educación.

Esta publicación se realiza en el marco del proyecto “Debate feminista para la incidencia en políticas públicas” que llevó adelante Cotidiano Mujer con el apoyo de ONU Mujeres. Esta iniciativa coincide con el veinticinco aniversario de Cotidiano Mujer, organización paradigmática del feminismo de la región. Son veinticinco años de sistemática incidencia feminista, un hito para la historia democrática del país.

Mirar la educación implica necesariamente hacer foco en las matrices culturales que producen y reproducen las desigualdades sociales basadas en género para apostar a la transformación. Para alcanzar una escuela que desde todas sus prácticas cotidianas construya igualdad de oportunidades y derechos para los niños y niñas es necesario, primero, soñarla. “Puede y debe rendir más. Una mirada feminista sobre la formación docente” es una invitación a imaginar esa escuela.

Finalmente, queremos señalar que este libro se imprime en un momento especial para la historia de los derechos de las mujeres: la creación de la Entidad para la Equidad de Género y el Empoderamiento de la Mujer – ONU Mujeres. Esperamos, entonces, que su lectura sea multiplicadora de una visión y un compromiso para trabajar en pro de una participación igualitaria de las mujeres y niñas en todos los aspectos de la vida.

Montevideo, marzo 2011  
ONU Mujeres Uruguay



## PRÓLOGO II

En el 2010 Cotidiano Mujer festejó sus 25 años de trabajo y lo hizo con un conjunto de actividades bajo la consigna “25 años de democracia- 25 años de feminismo en Uruguay”.

Los aniversarios son un buen momento para hacer balances, pero también son una oportunidad para tomar nuevos impulsos y proyecciones. Pensamos entonces que los 25 años constituían un buen momento para fortalecer la presencia pública de la mirada feminista y decidimos encarar el análisis en profundidad en dos áreas significativas para la calidad de vida de las mujeres: el trabajo remunerado y la educación.

Desde la recuperación democrática se han operado en la sociedad uruguaya, transformaciones sustanciales en el tejido social, en particular, en lo que refiere al crecimiento de los niveles de desigualdad, que marcan una frontera para la integración social. Estos procesos impactan directamente en las áreas analizadas, sin embargo, las discriminaciones que sufren las mujeres, tienen que ver con construcciones culturales más arraigadas y profundas que el feminismo ha contribuido a develar.

La calidad de la democracia, y por tanto del sistema educativo, se ha visto interpelada por nuevas dimensiones de derechos y nuevos sujetos políticos, como el movimiento de mujeres, el de la diversidad sexual y el afrodescendiente. Los avances logrados en los últimos años, el reconocimiento formal de derechos, abre nuevas exigencias democráticas, tanto en el plano institucional como en el político y social.

Presentamos en esta publicación cuatro artículos que pretenden contribuir al debate sobre calidad educativa instalado en el país.

El artículo presentado por Maria Goñi Mazzitelli, “ Una mirada feminista sobre las políticas de Formación Docente”, analiza las acciones realizadas en el marco del Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos y por la ANEP-CODICEN en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en todo el Sistema Educativo. Específicamente se pone énfasis en el área de Formación Docente, considerando la importancia fundamental que posee la misma en el marco de las transformaciones que buscan darse en la educación a partir de la incorporación del enfoque de género.

El artículo presentado por la Socióloga Verónica Filardo, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR, “Educación: mundo de distancias”, plantea la reflexión de los actores involucrados sobre un tema de suma trascendencia como es la persistente deserción de jóvenes en el nivel medio. Este documento se estructura en tres ejes: La determinación de factores de desigualdad / inequidad en los logros educativos, haciendo especial énfasis en las desigualdades de género.

Un análisis de la tipología de trayectorias educativas (hasta el nivel medio de educación consagrado obligatorio a partir de la Ley General de Educación de 2008) permite visualizar la determinación sucesiva de los desempeños en un nivel sobre el siguiente. En este sentido se coloca como objetivo mostrar evidencia de la necesidad de una mirada “integrada” del recorrido por el sistema educativo.

En tercer lugar se presenta información que permite ver el impacto de la educación, diferencial por sexo. En concreto se enfoca en mostrar las brechas salariales de género y trayectoria educativa.

El trabajo desarrollado por María Ester Mancebo, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales- Departamento de Ciencias Políticas, contiene líneas relevantes para ser tomadas a la hora de planificar y reflexionar sobre la formación en la Formación Docente, teniendo en cuenta la equidad y la inclusión educativa. El artículo presenta tres partes; la primera analiza el estado del arte sobre profesionalización docente en Uruguay y atendiendo a este marco conceptual, en la segunda parte se sistematizan los principales rasgos de la profesión docente en Uruguay. Finalmente, se plantea por qué es necesario avanzar en el desarrollo conjunto y complementario de inclusión educativa y profesionalización docente.

El artículo presentado por Lilián Celiberti, “Género y Educación: una relación a inventar”, plantea un análisis del Programa de Educación Inicial y Primaria y el de Formación Docente en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género y la incorporación del enfoque de derechos humanos. La escuela, ha legitimado discriminaciones y exclusiones o las ha asimilado como parte del “estado natural de las cosas”, no por la deliberada acción perversa de sus actores, sino debido a la negación cultural de la desigualdad. Para que la educación pueda ser agente de inclusión, es urgente re-trabajar las desigualdades y diferencias en el complejo entramado de género, clase, etnia, y raza y encontrar las estrategias pedagógicas, con la urgencia y el dramatismo, que nos exige la apuesta ética por la igualdad.

Todas las finalidades que se le atribuyen al sistema educativo implícita y explícitamente, ya sea la de socialización, integración social, equidad etc., se reflejan en el currículo y en consecuencia su análisis es requisito para conocer la escuela como institución cultural. El currículo es una construcción social que atribuye orientaciones y contenidos a la escolaridad. Muchos actores diversos, con diversas perspectivas teóricas, intervienen en su configuración pero en definitiva su construcción oficial depende de aquellos que tienen poder para incidir realmente.

Preguntarse qué debe ser enseñado revela, que las teorías del currículum están insertas, explícita o implícitamente, en criterios de selección. En tal sentido, Gimeno Sacristán afirma que “Las actitudes, las valoraciones, las prácticas educativas – su sentido para nosotros- dependen del significado y de las apreciaciones que tengamos de una serie de categorías básicas, como las de ‘sujeto’, ‘sociedad’, ‘cultura valiosa’, por ejemplo y de cómo creamos que se conectan entre sí.” (2001: 22).

Lo que sucede en las escuelas tiene a los profesionales de la educación como protagonistas centrales pero también a las niñas y niños, a los jóvenes y a todas y todos los actores sociales. Es desde este lugar que sentimos el derecho y la obligación ciudadana de participar activamente en la construcción de los contenidos y orientaciones de los currículos escolares.

*Lilian Celiberti*  
**Coordinadora**



# **Una mirada feminista a las políticas de Formación Docente**

**María Goñi Mazzitelli**



## INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado pretende relevar las acciones realizadas en el marco del Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIODNA) en cuanto a la transversalización de la perspectiva de género en las políticas de educación.

Antes de finalizar el periodo de acción del PIODNA (2007-2011) Cotidiano Mujer decidió llevar a cabo este relevamiento, focalizando en el área de Formación Docente. El objetivo de este trabajo, además de observar el grado de avance y cumplimiento de las líneas estratégicas propuestas por el PIODNA, tiene el cometido de aportar al debate y la reflexión sobre las acciones desarrolladas en este último periodo y contribuir a la formulación de propuestas para alcanzar una plena incorporación de la perspectiva de género en las políticas educativas.

Proponemos este trabajo de cara a la construcción de un segundo PIODNA buscando aportar desde una perspectiva feminista y del movimiento de mujeres reflexiones y opiniones que aporten para el desarrollo de la construcción de acciones futuras tanto desde el INMUJERES como desde el resto de los actores involucrados. En este sentido, no solo se analizan las acciones desarrolladas por el INMUJERES sino también las estrategias que desde la ANEP- CODICEN se han impulsado para incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de las políticas educativas.

A través de una mirada descriptiva de las acciones desarrolladas y de las políticas implementadas por los diferentes actores involucrados, buscamos ampliar el debate y principalmente incorporar activamente las reflexiones de otros actores por fuera del sistema educativo aportando al mismo.

Cuando hablamos de incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo nos referimos a la necesaria construcción de una nueva forma a abordar la realidad, teniendo en cuenta que la identidad de varones y mujeres es construida social y culturalmente. Plantear la realidad desde este enfoque nos lleva a cuestionar y deconstruir muchas de las cosas aprendidas, lo que implica asumir una labor de cambio.

Este es un ejercicio difícil de desarrollar en el corto plazo, teniendo en cuenta que las estructuras existentes se encuentran fuertemente arraigadas de las normas y estereotipos de género. Por esto, las estrategias desarrolladas deben evaluarse en el largo plazo, pero permitiendo una reflexión continua y una reflexividad en el marco de las acciones desarrolladas dando cuenta que los procesos no son rígidos, sino que la planificación debe ser flexible intentando adecuarse a los contextos que se presentan.

Con la adopción de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) los Estados firmantes deben asumir su responsabilidad en la promoción de la igualdad real entre hombres y mujeres e incorporar el enfoque de derechos en las políticas públicas. En su Artículo 10 se plantea específicamente el derecho de las mujeres al acceso, sin discriminación, a la educación, el empleo y las actividades económicas y sociales.

Como plantea María Luisa Femenías<sup>1</sup>, “igualdad” no es un concepto unívoco. La noción de igualdad siempre ha sufrido una tensión entre su enunciación formal y su aplicación material, y la misma implica diversos niveles de realización. Esto interpela y plantea la necesidad de promover estrategias dentro del Sistema Educativo que necesariamente debe incorporar la perspectiva de género que tenga en cuenta la igualdad, la equidad y la identidad de género.

¿En qué contribuye la educación a acentuar o minimizar la desigualdad de género? ¿Cómo se perciben por parte de los actores entrevistados las acciones desarrolladas para promover la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo? ¿Se ha planificado una estrategia para incorporar la perspectiva de género en el Sistema Educativo? Estas y otras preguntas nos guiarán para el análisis y la reflexión de la información recabada<sup>2</sup>, buscando en última instancia aportar a la construcción, o refuerzo de las estrategias planificadas por el INMUJERES y el Sistema Educativo todo.

En este trabajo, nos hemos centrado en el área de Formación Docente enfocando la atención en las acciones que se han impulsado para transversalizar e incorporar sistemáticamente la perspectiva de género en todos los subsistemas involucrados. El trabajar con el área de Formación Docente, nos ha permitido observar y analizar las acciones específicas que se han desarrollado, teniendo en cuenta el grado de avance, o no, en relación al PIONA, identificando con la ayuda de los actores involucrados cuáles han sido las barreras y desafíos para alcanzar una plena incorporación de la perspectiva de género en la formación docente.

*“En las políticas de educación es necesario avanzar hacia un concepto de equidad que no sólo dé cuenta de la desigualdad socio-económica en el acceso, la calidad y las oportunidades sociales generadas por el sistema escolar, sino que indague en las raíces culturales de la desigualdad y en los mecanismos que la reproducen dentro y fuera de la escuela, orientando mejor las acciones necesarias para superarla.”<sup>3</sup>*

---

1 El género del multiculturalismo. María Luisa Femenías. Universidad Nacional de Quilmes. 2007.

2 Se anexa el listado de entrevistas realizadas y materiales consultados.

3 Acceso a la Educación y Socialización de género en un contexto de reformas educativas. Guerrero, E; Provoste, P y Valdés, A. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Chile. 2006.

En el contexto actual, el Sistema Educativo no puede permanecer ajeno a las políticas de género implementadas en el último periodo, por lo que sus acciones a favor de promover las mismas deben verse intensificadas, y donde los/as docentes forman parte de un eslabón fundamental para implementar el desarrollo de estas políticas. La profesionalidad docente se construye y re-construye dinámicamente desde y en lo multidimensional de cada realidad social a considerar. Tener presente la perspectiva de género en la formación docente así como un enfoque multidisciplinario promoverá a la interna del Sistema Educativo una educación enfocada al desarrollo equitativo e igualitario de la sociedad en su conjunto. Esta no es una tarea fácil de desarrollar, pero no incorporar esta perspectiva, como desafío y obligación, repercutiría directamente en el ensanchamiento y la reproducción de las desigualdades de género en todos los ámbitos de la sociedad.

Según Nancy Fraser, no puede haber plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y varones en el acceso a la educación escolar. La equidad de género requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género que tiene lugar en la escuela. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al currículum escolar, las prácticas en el aula, la formación de los/as docentes y las condiciones en que éstos se desenvuelven, en el marco de la aplicación de políticas de género.<sup>4</sup>

Desde una mirada feminista, intentamos reflexionar en torno a las acciones desarrolladas, indagando más allá de la incorporación del género como un “tema” más dentro de la curricula de formación, sino enriquecer la formación docente desde esta perspectiva, realizando un análisis teórico desde y con los/as docentes incorporando el mismo de forma transversal en toda la curricula. *“El análisis de las dimensiones de género como un componente de las desigualdades es el resultado de un largo proceso social y político en el que intervienen muchos actores pero tiene al movimiento de mujeres y feministas como un sujeto clave, de estas transformaciones.”*<sup>5</sup>

---

4 Idem.

5 Diálogo Organizaciones de Mujeres- Estado. ¿Qué Estado para que Igualdad? 2010. [http://www.mujeresdelsur-afm.org.uy/dialogo\\_estado10.pdf](http://www.mujeresdelsur-afm.org.uy/dialogo_estado10.pdf)



## I. DE LOS DICHS A LOS HECHOS

Desde el año 2005 el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), organismo rector de las políticas públicas de género, se ha propuesto trabajar a través de las líneas estratégicas de acción planteadas en el Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (2007-2011)<sup>6</sup> para incorporar transversalmente la perspectiva de género en las políticas públicas. Entre estas líneas se encuentran aquéllas destinadas a trabajar específicamente en el marco de las políticas de educación, planificando y desarrollando una serie de acciones, en conjunto con los actores vinculados directamente a las mismas: ANEP-CODICEN, Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Universidad de la República (UdeLaR).

A continuación detallamos las líneas de educación propuestas en el PIONA a través de las LEI (Líneas Estratégicas de Igualdad)

**LEI 19:** Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de educación, en particular en el diseño e implementación de la reforma educativa. El sistema educativo incorpora la perspectiva de género.

**LEI 20:** Desarrollo de medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo. Los programas educativos desarrollan medidas para revertir las desigualdades de género.

**LEI 21:** Desarrollo de medidas educativas que estimulen prácticas tendientes a combatir los estereotipos de género y la discriminación. El Sistema Educativo cuenta con herramientas para incorporar la perspectiva de género en sus prácticas.

**LEI 22:** Desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género. El Sistema Educativo implementa programas que fomentan cambios en las relaciones de género.

Cada una de estas líneas ha desarrollado acciones específicas que han alcanzado, en mayor o menor medida, sus metas. El Informe de rendición de cuentas de los avances en la ejecución del PIONA 2008 da cuenta de las acciones realizadas en el marco de las LEI para incorporar la perspectiva de género en las políticas de educación.

Algunos de los principales logros identificados son los siguientes:

■ Jornadas de educación y género, en donde se abordaron diferentes problemáticas como: violencia de género, inclusión del enfoque de género en la educación inicial y en la formación docente y sensibilización en género y comunicación. Los

6 <http://www.inmujeres.gub.uy/mides/resultadobuscar.jsp?query=plan+igualdad>

destinatarios de estas jornadas fueron docentes de todo el país del Plan CAIF, responsable de formación docente, estudiantes de formación docente de Montevideo, responsable de inspección y dirección. Surge de las evaluaciones realizadas en estas Jornadas la disparidad en cuanto a los niveles de conocimiento y reflexión sobre la temática de género por parte de los/as participantes. Esto visualiza y plantea el desafío de trabajar más sobre esta temática para poder profundizar la reflexión y principalmente para garantizar la incorporación real de la temática, al menos en los/as docentes participantes. Estas son Jornadas de sensibilización e introducción en la temática, dejando planteada una clara demanda por parte de los/as docentes de una formación continua que permita un mayor desarrollo teórico y conceptual.

■ Material publicado, manuales, guías, folletos, desarrollo de videojuegos, tendientes a combatir los estereotipos de género y la discriminación, incluyendo una edición en sistema Braille y libro hablado. Algunos de estos materiales se realizaron en conjunto con organizaciones de la sociedad civil que aportaron su mirada hacia la temática.

Según lo plantea el PIONA los organismos responsables de llevar adelante estas acciones fueron el INMUJERES y el MIDES, en algunas de las acciones se involucra al MEC (Ministerio de Educación y Cultura) como organismo responsable, mientras que los organismos asociados en todas ellas fueron la ANEP-CODICEN, trabajando en conjunto para el desarrollo de muchas de estas acciones. Otro actor que se tuvo en cuenta como organismo asociado fue la UdelAR, teniendo en cuenta su participación para algunas de las acciones específicas planteadas.

Por su parte, desde la ANEP- CODICEN se *“...impulsó el desarrollo de políticas educativas transversales, las cuales tuvieron como objetivo impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social. Estas fueron: el respeto de los derechos humanos, educación sexual...”* entre otras. Las políticas educativas de la ANEP se guiaron por las siguientes líneas estratégicas; 1) promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos; 2) mejorar la gestión académica y administrativa de la ANEP en el marco de su conducción democrática; 3) asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades; 4) impulsar una educación técnico-profesional sinérgica con el proyecto productivo nacional; 5) fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente.<sup>8</sup>

---

7 ANEP-CODICEN. “Políticas Educativas y de Gestión 2005-2009”.

8 Idem

A su vez, la Ley General de Educación del 2008<sup>9</sup> se plantea estimular la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. En el Artículo 18 de la Ley se plantea: (De la igualdad de oportunidades o equidad).- El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual.

El Sistema Educativo es un espacio democrático privilegiado por su alcance y sus características específicas en la formación personal y en la construcción de la convivencia social, la ciudadanía y la participación en un ámbito de respeto y equidad. Para dar cumplimiento a las políticas educativas transversales en derechos humanos y educación sexual, particularmente, la ANEP- CODICEN planteó la creación de la siguiente institucionalidad.

**Dirección de Derechos Humanos. CODICEN. 2006.**<sup>10</sup> El objetivo de esta Dirección es promover en todos los ámbitos de la ANEP una política de Derechos Humanos y su correcta instrumentación, que incluya planes de educación. La inclusión de contenidos específicos y relacionados a los derechos humanos en los planes y programas de estudio es condición necesaria más no suficiente para que toda la cultura educativa se vea impregnada por los mismos. Para lograrlo, se consideró necesario delinear un programa de trabajo que intentara satisfacer conjuntamente tanto las expectativas y necesidades que demanda el sistema, como fortalecer el marco teórico señalado. La Dirección definió una estrategia basada en los siguientes puntos:

- Asesoramiento permanente y directo al CODICEN tanto sea en políticas generales de derechos humanos como en situaciones puntuales donde estuvieran en juego los mismos;
- Interacción permanente con las distintas instancias ya sea en el ámbito del CODICEN como en el más amplio con los distintos Consejos de la ANEP así como con la Dirección de Formación Docente, asesorando y asistiendo en la incorporación del enfoque de derechos humanos en distintas instancias formativas a través de cursos, talleres, charlas y conferencias;

9 <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/laley.html>

10 <http://www.anep.edu.uy/anepweb/servlet/dirsectbasedetalle?23>

■ Optimización de los recursos humanos y materiales existentes, aprovechando toda instancia de participación tanto a nivel intra como interinstitucional; -Conformación de un equipo que llevará adelante las actividades definidas y para las cuales se obtuvieran recursos; -Generación de una red de referentes en derechos humanos en los distintos ámbitos de la ANEP, que fuera creciendo paulatinamente sobre la base del compromiso y la conceptualización clara y definida, el alcance y significado de los mismos y, por último -Atención a los funcionarios de la ANEP, en cuanto al planteo de situaciones donde sus derechos puedan estar siendo vulnerados, sea por razones de discriminación, acoso laboral o abuso de autoridad.<sup>11</sup>

**Comisión de Educación Sexual de CODICEN-ANEP. 2005<sup>12</sup>.** Esta Comisión está integrada con representantes de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria, Técnico Profesional; Formación Docente; de la Dirección de Educación para la Salud del CODICEN y de la Dirección General de la Salud del MSP. El objetivo de esta Comisión fue *“elaborar un proyecto programático que apunta a la incorporación de la educación sexual en el proceso educativo integral de las y los alumnos, basado en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la construcción de ciudadanía”*. Como fruto del trabajo de la Comisión se elaboró de modo participativo la propuesta titulada: *“La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo”*, aprobada por las autoridades del CODICEN en noviembre de 2006. A partir de dicha aprobación se puso en marcha un Programa Nacional de Educación Sexual (PES) con el que comenzó a hacerse efectiva la incorporación de la temática al proceso educativo en todos los niveles del Sistema.<sup>13</sup>

**Programa de Educación Sexual (PES). 2006.** El objetivo del PES ha sido implementar y consolidar la incorporación de la Educación Sexual en todos los niveles de la Educación Pública, integrada a la formación de las y los educandos, de forma progresiva, permanente, articulada en su pasaje por el Sistema. Este se ha propuesto como meta instalar la Educación Sexual en el Sistema en un contexto de Derechos, Ciudadanía, Desarrollo con Equidad, con calidad académica y solvencia profesional y articulación en los distintos niveles del Sistema. El Programa de Educación Sexual se ha incorporado a la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo para el logro de la total y plena incorporación de la temática a la dinámica del sistema educativo. Asimismo, se inició la producción de conocimiento y profundización conceptual y didáctico-metodológica, que ofrecerá los insumos necesarios para incrementar la calidad del proceso educativo ofrecido, articulando estrechamente con el Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Dirección Formación y Perfeccionamiento Docente.

---

11 Dirección de Derechos Humanos del CODICEN. Acciones realizadas, balance y perspectivas.

12 Resolución Nº 4 del Acta Ext. Nº 35 de fecha 14 de diciembre de 2005

13 Programa de Educación Sexual CODICEN-ANEP. Informe de Gestión marzo 2006- abril 2010 Resumen Ejecutivo.

A partir de junio del 2008 se consideraron dadas las condiciones de factibilidad y sustentabilidad para el inicio de una segunda etapa del Programa, en la que se enfatizó particularmente en la calidad del proceso educativo ofrecido, que a la vez extendiera y profundizara la incorporación de la Educación Sexual en el Sistema. Al respecto se definió: **1.** Institucionalización del Programa en la matriz estructural del Sistema Educativo, en la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y la incorporación del área de Producción de Conocimiento, y **2.** Ejecución del Proyecto UNA- ONU en su contenido G, lo cual hizo posible la concreción de las estrategias definidas y el funcionamiento del Programa, así como el desarrollo de sus diferentes áreas hasta el 30 de junio del 2010.<sup>14</sup>

**Comisiones de Educación Sexual, CEP, CES, CETP y FD.** Cada Comisión en los diferentes subsistemas se encargó de desarrollar las estrategias pertinentes, teniendo en cuenta la población a la que se dirigen y el contexto institucional, para implementar el Programa de Educación Sexual en todo el Sistema Educativo. Así la Comisión de Educación Sexual de CODICEN- ANEP realizó una serie de propuestas para la implementación en cada subsistema en el documento “La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo”. Algunas de las acciones de cada una de las Comisiones son: CEP- incorporación de la temática en los nuevos programas, CES- creación de la figura del Docente Referente, CETP- la reformulación de los nuevos programas incorpora los talleres curriculares de Educación Sexual en los Ciclos Básicos Tecnológicos Urbanos y rurales con carácter obligatorio, DGF y PD- seminarios en el 2do año de la curricula de la Formación de Grado y Áreas definidas en otros espacios disciplinares.

**Red Perspectiva de Género en la Educación. 2009.** Red de agentes a nivel de los distintos subsistemas con el fin de articular acciones y generar el espacio para la construcción de un Plan que incorpore la perspectiva de género en el sistema de educación formal. Se redactó un documento inicial, aprobado por el Consejo Directivo Central (Acta No 78, Resol. No 33, Exp. 1-3966/09c/1- 5844/09) el 3 de noviembre del 2009. Se aspira para el próximo quinquenio trabajar en la implementación, articulación, funcionamiento y capacitación de esta red a nivel de todo el país. El objetivo de esta Red es: contar con una representación y participación más fluida en las acciones desarrolladas en el marco del PIODNA a fin de asumir las responsabilidades que de él se desprenden para el sistema en su conjunto; incorporar –en el seno de la Dirección de Derechos Humanos y propiciando la articulación con otras Comisiones relacionadas- el espacio específico para el análisis, la evaluación y el tratamiento que la temática requiere, y por último la posibilidad de darle sustentabilidad al proceso de transversalización que se ha iniciado en la educación, a través de un instrumento privilegiado para ello: la red.<sup>15</sup>

14 Programa de Educación Sexual CODICEN-ANEP. Informe de gestión marzo 2006-abril 2010. Resumen Ejecutivo.

15 Dirección de Derechos Humanos del CODICEN. Acciones realizadas, balance y perspectivas.

**Proyecto: Promoción de Convivencia Saludable. 2010.** Entre los objetivos que se plantea, propone integrar actividades con todos los actores del centro educativo en torno a la educación sexual, entendida como un proceso continuo de bienestar físico, psíquico y socio- cultural, que se evidencia en las expresiones libres y responsables, de capacidades sexuales que conducen al bienestar personal y social. Por otro lado, plantea que las orientaciones de los abordajes de la salud sexual y reproductiva destinados a los jóvenes sean concebidos desde una perspectiva de desarrollo humano y de género, integrándolos dentro del amplio marco de salud y desarrollo, como lo entiende la Organización Panamericana de la Salud.

Esta estructura desarrollada en el periodo anterior ha significado un antes y después en cuanto al abordaje de la educación sexual y de los derechos humanos por parte del Sistema Educativo. Las evaluaciones realizadas por cada uno de los Programas, Direcciones y Comisiones dan cuenta de la realización y ejecución de múltiples actividades de sensibilización, formación, vinculación e intercambios con otras instituciones promoviendo la construcción de saberes y el intercambio continuo. Y por sobre todo todas las evaluaciones dan cuenta de la institucionalización de la educación sexual dentro de la estructura organizacional.

## II. EL CONCEPTO DE GÉNERO COMO ENFOQUE ¿QUÉ SIGNIFICA? LA IMPORTANCIA DE INCORPORARLO

El sistema educativo es considerado un eslabón clave para la transmisión de la cultura y de las normas de género, en tanto reproduce los criterios de clasificación y jerarquización vigentes en la sociedad respecto a lo femenino y lo masculino. A su vez, así como posee la capacidad de ser un fuerte transmisor de las normas y estereotipos de género que se asientan en una sociedad, el mismo tiene la posibilidad de intervenir para modificarlos. Esto es, por ejemplo, incorporando nuevas miradas y herramientas que permitan deconstruir y desnaturalizar la “normalización” de género aportando sustantivamente a su transformación.

Para esto se plantean una serie de desafíos difíciles de sortear, pero no imposibles, en un sistema tan fuertemente jerarquizado y arraigado en prácticas basadas en la reproducción de los roles y estereotipos de género. Según Judith Butler<sup>16</sup> el género es una norma operando dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización, difícil de visualizar, normalizando las relaciones que se plantean entre varones y mujeres. Pero, así como el género es el mecanismo a través del cual se producen y se naturalizan las nociones de lo masculino y lo femenino, el género bien podría ser el aparato a través del cual dichos términos se deconstruyen y se desnaturalizan.<sup>17</sup>

Se desprende entonces, la necesidad de realizar un análisis pedagógico en todos los campos educativos, desde la formación docente a la práctica del aula y la investigación educativa, los libros y el lenguaje, la organización curricular, pero también para alcanzar incorporar esta perspectiva es necesario realizar un análisis exhaustivo y promover estrategias de intervención en toda la estructura institucional del Sistema Educativo. Esto permitirá vislumbrar una planificación estratégica que contribuya a la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal.

Revisar y cuestionar los cometidos que desde la educación se trasladan a los/as niños/as y adolescentes significa cuestionar el lugar en que la educación coloca a mujeres y varones en la sociedad. “(...) *la escuela lo que enseña es lo que está bien, lo moralmente aceptado, lo que la sociedad decide que debe ser.*”<sup>18</sup> Trabajar para incorporar esta perspectiva no es tarea sencilla en una estructura tan fuerte como la educativa, siendo principalmente la escuela un agente de socialización formal a la vez que un transmisor de modelos “correctamente” aceptados por la sociedad, entre ellos el modelo de género.

16 Butler, Judith. *Deshacer el género*. Editorial Paidós. España, 2006.

17 Idem.

18 El currículo oculto de la socialización de género. Lic. Susana Rostagnol. En: *Educación Sexual: Su incorporación al Sistema Educativo*. AENP-CODICEN-PES. 2008.

Es necesario promover procesos reflexivos en torno a esta temática que puedan cambiar estas prácticas que se encuentran plenamente institucionalizadas y “normalizadas”. Sin lugar a dudas, esta es una tarea de largo plazo, en donde es fundamental el relacionamiento y la vinculación activa entre todos los subsistemas y las autoridades del Sistema Educativo, así como también con otras instituciones vinculadas a la temática.

Asumiendo el compromiso de incorporación de esta perspectiva, Ley de Educación, Convenciones Internacionales que Uruguay ha ratificado, la educación tiene como objetivo el aportar a la superación de las desigualdades. La convicción de que las diferencias entre hombres y mujeres no tienen ninguna fundamentación aceptable y son producto de un complejo proceso de ordenamiento social y por lo tanto expresión de los tiempos, espacios y culturas, es un requisito ineludible si la propuesta es la construcción de un abordaje transformador de este estado de inequidad.

Por lo tanto, la atención de las relaciones de género resulta obligatoria por ser uno de los ejes a partir de los cuales se vertebran las diferencias y, lamentablemente, las desigualdades sociales. La educación en sentido amplio y la educación formal particularmente, resulta por ello un área fuertemente implicada.

Para comenzar este proceso de deconstrucción y desnaturalización es necesario indagar en las raíces culturales de la desigualdad y los mecanismos que reproducen la misma dentro y fuera de la escuela, orientando las acciones necesarias para superarla, planteando una reflexión crítica y constructiva que acompañe este objetivo. Para esto, la mirada de múltiples actores, provenientes de diversas disciplinas, que permitan ampliar los marcos de reflexión favorecerá a la construcción de un debate y revisión de la temática y a su mayor comprensión.

Incorporar la perspectiva de género en la educación supone explorar resistencias culturales e ideológicas en las instituciones y en los actores; supone sensibilizar y abrir espacios de debate para analizar las prácticas educativas, el currículo, el discurso, las estructuras y relaciones al interior de las instituciones. Principalmente, para que esta perspectiva sea incorporada plenamente y sistemáticamente dentro del Sistema Educativo se hace necesario trabajar con los/as docentes, actores claves en este proceso de transmisión y transformación cultural. El género nos atraviesa como sujetos en la sociedad, y como tal debemos reconocerlo y deconstruirlo para modificar nuestras prácticas y comprender el carácter “natural” que adquiere y que lo hace tan difícil de modificar. Esto se plantea como un proceso de lenta asimilación e incorporación real, pudiendo visualizar los resultados de las acciones que se plantean en el largo plazo.

El espacio educativo no es neutral frente a estos temas, por lo tanto trabajar desde la equidad de género en la educación supone un cambio significativo en el aprendizaje dentro de la estructura, ya que esto significa un cuestionamiento y análisis que

busca desnaturalizar las relaciones de género, siendo una tarea intelectual y política que moviliza muchas categorías conceptuales como la división de lo “público” y lo “privado”, lo “natural” y lo “cultural”, lo “normal” y lo “anormal”.<sup>19</sup>

Lo cierto es que hasta el momento no se ha realizado un análisis exhaustivo dentro del Sistema Educativo desde una perspectiva de género. No existe al interior del sistema una dirección o programa que desarrolle la estrategia de transversalizar la perspectiva de género en toda la estructura educativa. Es necesario realizar una clara distinción entre las políticas desarrolladas para dar cumplimiento a la enseñanza e incorporación de la educación sexual y de los derechos humanos en el plano educativo y la ausencia de políticas específicas para trabajar en todo el Sistema Educativo desde una perspectiva de género. El desarrollo de estos programas no debe confundirse con el desarrollo de la transversalización de la perspectiva de género específicamente.

Este abordaje “parcializado” ha planteado diversos desafíos que restan aún por desarrollarse dentro del Sistema Educativo. Uno de ellos es la comprensión y el reconocimiento de las identidades de género y su construcción. El no reconocer y reflexionar en torno a la construcción social de estas identidades en la estructura educativa y en las prácticas que se desarrollan limita y sesga el accionar que la educación puede generar en la población, perpetuando muchas veces efectos negativos a nivel social, ya sean identidades masculinas agresivas, desprecio por lo femenino, o, por ejemplo, perpetuar la violencia de género.

Esta incorporación implica reconocer y visualizar la matriz binaria interpretativa que se construye en torno a lo masculino y lo femenino por parte de los/as docentes, adolescentes, todos y todas, para dar sentido a lo que sucede en la escuela, en la familia, en la vida, para juzgar o comprender el o los actos de los sujetos. No obstante permitiría, en parte, colocarse en una posición crítica y reflexiva, promoviendo la deconstrucción y el análisis permanente y necesario para la incorporación de nuevas prácticas y modelos. La “desencialización” de las identidades de género nos coloca frente a una perspectiva teórica que considera los conocimientos, como andamiajes provisorios sometidos a cuestionamiento permanente.<sup>20</sup>

Relevando la opinión de actores clave en el sistema educativo podemos dar cuenta de que esto continua siendo un desafío pendiente de profundización y reflexión, difícil de bajar a la práctica e incorporar sistemáticamente permeando todas las prácticas que involucran a los/as docentes, vistos estos como actores fundamentales en este proceso de transformación en el marco de una institucionalidad que habilite y promueva transversalmente la perspectiva de género.

---

19 Celiberti, L. Género, Derechos Humanos y Educación. [www.cotidianomujer.org.uy](http://www.cotidianomujer.org.uy)

20 Idem

A pesar de una normativa habilitante para desarrollar estos procesos, la incorporación de la perspectiva de género en las estrategias y programas, entre lo formal y la práctica aún restan muchos pasos por dar para que realmente se lleve adelante una implementación de la educación desde la perspectiva de género que involucre a todo el Sistema Educativo, desde sus autoridades hasta quienes ejecutan las políticas.

Según el Relator Especial de Naciones Unidas, *“El rompimiento de este sistema de asimetrías implica la transformación completa de las sociedades, las culturas para construir la convivencia de mujeres y hombres en condiciones de igualdad. Según se desprende del artículo 5 de la CEDAW la eliminación de los prejuicios, las costumbres y todo tipo de prácticas basadas en la idea de inferioridad o superioridad de los sexos o en los roles estereotipados de hombres y mujeres constituye el principal desafío para identificar nuevas políticas educativas y de desarrollo humano.(...) ¿Están los Estados dispuestos a asumir este reto?. (...) la igualdad sustantiva no puede ser alcanzada simplemente mediante la promulgación de leyes o la adopción de políticas que en la práctica fallan al tratar o incluso perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres...”*<sup>21</sup>

Teniendo en cuenta esto, tomando como referencia el desarrollo de las acciones y estrategias desarrolladas y las percepciones de los actores involucrados en su implementación, la existencia formal y la voluntad política sobre la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema Educativo no ha sido garantía de su cumplimiento sistemático y principalmente del pleno reconocimiento de su importancia en todo el Sistema.

Resta entonces preguntarse si realmente se ha trabajado en una estrategia y en una incorporación de la perspectiva de género. Como mencionábamos y relevábamos, se ha desarrollado e implementado el Programa de Educación Sexual en todos los subsistemas, incorporando como tema la reflexión sobre el sistema sexo-género, se ha trabajado en una política de Derechos Humanos, pero estas acciones no han sido responsables, ni lo son formalmente, de desarrollar una estrategia y una planificación que incorpore la perspectiva de género en el Sistema Educativo.

Por lo tanto, podemos dar cuenta de que no se ha dado pleno cumplimiento al desarrollo de la perspectiva de género de forma transversal dentro del Sistema Educativo y lo que se ha alcanzado es colocar el tema dentro de la curricula, en lugares específicos vinculados directamente a la educación sexual y a los derechos humanos.

---

21 La piedra y el viento. Vernos Muñoz. Informe preliminar del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho humano a la educación sexual. 2010

Consideramos necesario reflexionar acerca de la incorporación de la perspectiva de género dentro del Sistema Educativo como un enfoque, que permea toda la estructura de la educación, haciendo una clara distinción con el desarrollo de la temática como un tema. Estas reflexiones buscan ser aportes para un debate a construir y a profundizar entre muchos de los actores involucrados.

## El género en los marcos curriculares: ¿tema o enfoque?

En este apartado promoveremos la reflexión en torno a la incorporación del concepto género como un tema o como un enfoque que atraviesa toda la currícula y que se incorpora en las prácticas desarrolladas por las/os docentes. Para que el tema se coloque de forma transversal y sistemática dentro de todo el Sistema Educativo es necesario pensar mecanismos que combinen diversas estrategias para la reflexión progresiva de la temática. Incorporando, necesariamente al debate y a la reflexión, otros actores de fuera y dentro del Sistema Educativo, involucrando otras disciplinas y ampliando la reflexión y la participación en un debate que comprende a la sociedad en su conjunto y que por lo tanto debe ser analizada y observada desde distintas perspectivas teóricas enriqueciendo de esta manera las estrategias a desarrollar.

Una vía imprescindible para situar la equidad de género en el centro del Sistema Educativo es la presencia del enfoque y las problemáticas de género en todos los espacios de debate sobre los sistemas y procesos educativos, ya sea que éstos traten sobre equidad en la educación, currícula escolar, evaluación de las reformas u otros temas de la agenda política y académica.

La no incorporación de la perspectiva de género como un enfoque dentro del Sistema Educativo, de la formación docente, promueve las siguientes desigualdades que se plantean en el análisis presentado por la Socióloga Verónica Filardo:

*“En la actualidad, el sistema educativo uruguayo presenta situaciones complejas de deserción, principalmente en la educación media, egresan 1 de cada 3 según datos de la Encuesta Nacional de Juventud 2008. El sexo supone desiguales probabilidades de repetir: los varones repiten mucho más que las mujeres en la escuela, y por otra parte la tendencia a repetir más años para los varones se incrementa. Este constituye un síntoma de inequidad muy claro, en este caso en contra de los varones, lo que sin duda repercute a posteriori en las trayectorias educativas (que incluyen la educación media)”.*

*“Sin embargo, al considerar el impacto social de la educación, si bien es innegable que a mayor escolarización (mayor nivel educativo aprobado) y mejores desempeños (ausencia de rezago) se obtienen mejores ingresos por trabajo y que esto ocurre para*

*cada uno de los dos sexos, también es cierto que los varones reciben mejor salario promedio que las mujeres para todas las trayectorias educativas.”<sup>22</sup>*

Incorporar la mirada de género en la educación no se plantea como “la solución” a estos problemas con los que nos enfrentamos actualmente, pero no dudamos que esta mirada contribuye a construir un Sistema Educativo más equitativo, promoviendo el desarrollo desde la igualdad, transformando, poco a poco, las relaciones estereotipadas y los roles de género. La incorporación de la perspectiva de género y no discriminación en la formación docente resulta un elemento clave para comprender las realidades diferenciadas de niñas/os y adolescentes en sus comportamientos, éxitos y fracasos educativos.

A su vez, podemos dar cuenta que más allá del currículo oficial las relaciones de género se aprenden a través de la cultura escolar y de la práctica docente cotidiana. Estas, al reproducir los patrones culturales del entorno social, con sus creencias, valores y prejuicios, construyen el llamado “currículo oculto”. Las concepciones y actitudes sobre el género son un aspecto importante del currículo oculto y en ese sentido las instituciones educativas entregan una socialización que deja una fuerte impronta en las/os niñas/os y adolescentes. La tensión entre currículo oculto y currículo formal es un elemento imprescindible para la comprensión y la intervención en el campo de la equidad de género en la educación. Asimismo, la implementación del enfoque de género en el currículo formal es incierta en la medida que no aborde la socialización cotidiana de los/as niños/as y adolescentes y los factores que en ella inciden, dentro de los cuales uno de los más importantes, aunque no el único, es la formación docente.

El acceso per se de varones y mujeres en el Sistema Educativo no plantea relaciones de igualdad y equidad, por lo que esto debe ser trabajado por los/as docentes con herramientas y recursos para su adaptabilidad a los contextos en donde se encuentran, promoviendo una educación sin estereotipos.

Para poder alcanzar este objetivo e incorporar la equidad de género se requiere un cambio significativo en el aprendizaje que tiene lugar en los espacios de educación, revisando su curricula, las prácticas en el aula y las condiciones en las que se desenvuelven, docentes y alumnos/as. Para esto, es necesario desarrollar y promover un conocimiento cabal de la realidad actual, a través de investigaciones que den cuenta de las barreras en el contexto educativo pero también en la estructura educativa en su conjunto.

Estas son acciones a desarrollarse en el plano de una planificación estratégica desde una perspectiva de género, que elabore y fortalezca la incorporación de esta mirada dentro del Sistema Educativo en su conjunto.

---

22 Filardo, Verónica. Educación: Mundo de distancias. 2010.

### III. UN ESLABÓN FUNDAMENTAL: FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente juega un rol fundamental en la transformación y en la incorporación de la perspectiva de género dentro del sistema educativo. Los/as docentes son actores claves para cualquier iniciativa de incorporación de nuevos enfoques dentro del currículo, y de manera especial para cualquier intento de actuación sobre el currículo oculto de género. Los/as docentes necesitan los recursos y fuentes de las ciencias referentes a la hora de programar acciones de intervención. Conscientes de que para transformar actitudes y comportamientos es imprescindible contar con una sólida formación docente, se buscan los conocimientos suficientes para diseñar e implementar propuestas educativas apropiadas a cada medio cultural.

En este sentido la profesionalización docente apuntaría, más que a darle a los docentes todas las respuestas, enseñarse a plantear las preguntas y a buscar colectivamente respuestas que son siempre provisorias. *“La formación y profesionalización docente es una especie de viaje de desaprendizaje al final del cual el mundo aparece abierto a una nueva lectura.”*<sup>23</sup>

Incorporar la perspectiva de género en la formación docente, significa revisar los procesos de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y varones y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. La ejecución de estas acciones presentan dificultades y obstáculos a la interna del Sistema Educativo, ya que las mismas promueven una revisión crítica de las prácticas desarrolladas y de los contenidos propuestos, revisión difícil de asimilar y poner en práctica si no se tiene claro cuáles son los objetivos de incorporar la perspectiva de género<sup>24</sup>.

Las acciones desarrolladas por las diferentes Comisiones de Educación Sexual, en el marco específico de la formación docente, han tenido como objetivo deconstruir-construir miradas, conceptos y discursos con el fin de modificar las prácticas en el aula en relación a la educación sexual, para una consideración más adecuada y actualizada de los procesos de socialización- individuación, de la identidad sexual, la identidad de género y el rol de género.

Estas instancias han permitido poner en práctica múltiples estrategias, según cada contexto y cada subsistema, que han abierto el espectro de metodologías y herramientas necesarias para que la educación se adapte al contexto social y cultural

23 Libro de Educación Sexual.

24 Entrevistas actores vinculados al sistema educativo.

actual. Esto también ha promovido una demanda creciente por parte de los/as docentes en cuanto a la formación y la creación de distintos espacios de intercambio de experiencias. Esta mayor demanda ha revelado la falta de recursos económicos y humanos destinados a profundizar estas estrategias de trabajo, lo que ha significado interrumpir procesos que ya se habían puesto en marcha. Particularmente, la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN ha intentado no sin dificultades, mantener los vínculos establecidos con los y las docentes que han participado de las diversas instancias de sensibilización y formación, pero las limitaciones técnicas y financieras no han permitido desarrollar más esta línea.

Por otro lado, esta mayor demanda en cuanto a la formación da cuenta de cierta debilidad interinstitucional entre los diferentes subsistemas y el INMUJERES, lo que también ha limitado el intercambio de recursos y de experiencias desarrolladas. A su vez, entre los diversos subsistemas varían las articulaciones según las afinidades personales, según lo relevado por alguno de los entrevistados, limitando el intercambio de experiencias y principalmente limitando el acceso a una mayor información en la temática de género particularmente. Si bien cada subsistema posee características y poblaciones diferentes en donde abordar esta temática, sería fundamental para promover en el ámbito de la formación contar con una mayor articulación en cuanto al intercambio de saberes que puedan multiplicarse en otros ámbitos.

Actualmente, podemos dar cuenta de que no es posible plantear una plena equidad de género en la educación si sólo se garantiza la paridad de mujeres y varones en el acceso a la misma. Los problemas que se visualizan actualmente en el Sistema Educativo dan cuenta de esto, de que el acceso per se no plantea relaciones de igualdad y equidad dentro del sistema y que por lo tanto esto debe ser trabajado por los/as docentes dotándolos de herramientas y recursos para su adaptabilidad a los contextos en donde se encuentran, promoviendo una educación sin estereotipos.

Para poder alcanzar este objetivo e incorporar la perspectiva de género se requiere un cambio significativo en el aprendizaje que tiene lugar en los espacios de educación, revisando su curricula, las prácticas en el aula y las condiciones en las que se desenvuelven, docentes y alumnos/as. El sistema de género repercute en las dinámicas del aula y de las instituciones educativas todas, por lo que estos aspectos deben ser conocidos, reconocidos y considerados por los/as docentes y todo el personal de las instituciones para comprender, contextualizar y actuar de forma positiva.

Adicionalmente, se genera una tensión conflictiva entre los/as docentes al entrar en contacto con propuestas de cambio de la socialización de género, la de que junto al cuestionamiento de sus propias identidades de género se produce el de su rol como transmisoras de la desigualdad. Ello ratifica que cualquier propuesta de equidad de género en la educación debe partir desde la situación de género de las/os docentes.

Asumiendo que no se puede dotar a los mismos de una batería de soluciones pre-establecidas, es necesario privilegiar las competencias *“flexibles, polivalentes, abiertas”* que permitan *“reconstruir cada día [...] de manera más o menos intuitiva una política de educación; una ética de la relación; una epistemología de los saberes; un contrato pedagógico; una teoría del aprendizaje...”*<sup>25</sup>

¿Cuáles son entonces esas competencias? Son aquéllas que permiten articular constantemente el análisis y la acción, la razón y los valores, los objetivos y las limitaciones de la situación. Son indisolublemente teóricas y prácticas. Para esto, los Centros de Formación Docente deben constituirse en espacios privilegiados para la generación de estos saberes a partir del estudio conceptual, la reflexión crítica y el intercambio de experiencias.

Esta temática ha planteado en la práctica dificultades para los/as docentes, en donde principalmente el no “saber cómo” aplicar esta perspectiva o lo que implica la misma ha significado un desafío para el colectivo docente.

En el artículo de María Ester Mancebo, se reflexiona sobre la formación docente en nuestro país y la necesidad de profundizar en la misma. Citando a Dussel (2008), la autora plantea la discriminación entre las desigualdades de tipo socioeconómico, calificadas de “estructurales”, y las desigualdades “dinámicas”, asociadas a variables culturales, de género, organizativas, comunicacionales, regionales, que inciden en las redes y el capital social de que disponen los individuos a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad. Estos distintos tipos de desigualdad frecuentemente se acumulan y persisten en el tiempo, lo cual deriva en exclusión. Ahora bien, para convivir cotidianamente con esta realidad, los docentes generan un mecanismo de defensa, una cierta “anestesia” para resistir ante la impotencia de las limitaciones de su intervención. Este mecanismo de defensa naturaliza el fenómeno de la exclusión y cercena las posibilidades de cambio.

Por otro lado, se plantea en el artículo citado, que en el paradigma de inclusión educativa hoy en construcción en la región, se sostiene que el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los/as docentes porque son ellos/as quienes naturalizan las diferencias de capital cultural o bien rechazan tal naturalización.

La evidencia, desde el fundamento pedagógico, de que la educación es un proceso en el cual el conocimiento que tenga el educador de las percepciones, criterios, actitudes, estereotipos y tradiciones, compartidas en la comunidad, influyen sobre la posibilidad de transformación, es un avance. Le permite al docente asumir que

---

25 Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: Un modelo para armar. María Ester Mancebo.

identificar las percepciones, expectativas y comportamientos de los grupos de modo contextualizado da posibilidades de logro a su labor. Lo que está admitido o no dentro de su cultura tendrá una fuerza decisiva a la hora de actuar pero también a la hora de las posibles transformaciones; por lo que habrá que asumir la perspectiva de género para poder reflexionar sobre la formación, capacitación y actualización docente.

Como responsabilidad inherente a su función, el equipo docente debe haber reflexionado profundamente acerca de su propio marco axiológico y no intentar trasladarlo como verdad absoluta. La formación docente debe apuntar hacia una solvencia en los contenidos, una perspectiva desde una visión interdisciplinaria, un manejo de recursos didáctico-metodológicos, incorporar la perspectiva ética y legal y promover una vinculación estrecha con el hogar y la comunidad educativa.

## IV. DESAFÍOS PENDIENTES

En primer lugar, cabe destacar la construcción de un marco normativo que ha permitido y que habilita y obliga la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema Educativo. Este es nuestro punto de referencia. La Ley de Educación y la Ley de Igualdad de Oportunidades y Derechos entre Hombres y Mujeres, promueven el marco necesario para implementar una estrategia que transversalice la perspectiva de género en el ámbito educativo. Así el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos deberá<sup>26</sup>:

- a) Garantizar el respeto y la vigilancia de los derechos humanos de las mujeres conceptualizados como derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, aplicando y desarrollando una legislación igualitaria.
- b) Promover la ciudadanía plena, garantizando el ejercicio igualitario de los derechos; la inclusión social, política, económica y cultural de las mujeres, así como su participación activa en los procesos de desarrollo.
- c) Promover cambios culturales que permitan compartir en condiciones de igualdad el trabajo productivo y las relaciones familiares y aseguren el acceso equitativo de hombres y mujeres a los procesos de innovación, ciencia y tecnología en los planes de desarrollo.

Con este marco normativo, es fundamental desarrollar estrategias claras para la incorporación de género en el Sistema Educativo en su conjunto. La experiencia ya desarrollada a través de la incorporación de las políticas educativas transversales como la educación sexual y el respeto de los derechos humanos han sido el preámbulo y la experiencia para la incorporación de la perspectiva de género en el conjunto del Sistema Educativo.

El desarrollo institucional que ha tenido la política de educación sexual, principalmente, ha significado un gran avance, un antes y un después, dentro de la formación docente y las políticas educativas en su conjunto, pero estas líneas estratégicas no cubren el trabajo de realizar una revisión de la curricula docente de forma transversal para incorporar la perspectiva de género.

Con esto no queremos decir que sea necesario abordar la temática de género de forma focalizada y aislada del resto de las políticas, las cuestiones de género aparecen atravesadas por cuestiones raciales, sexuales, etarias, contextos urbanos y

---

<sup>26</sup> [www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_819498281/Legislacionigualdad/leyuruguay.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_819498281/Legislacionigualdad/leyuruguay.pdf)

rurales, etc. Pero consideramos que para permear toda la estructura educativa es necesario incorporar sus perspectivas conceptuales en la formación de los y las docentes. Para esto podría promoverse la creación de una dirección, un programa específico destinado a incorporar la dimensión de género en todo el Sistema Educativo.

Según las opiniones de los/as actores entrevistados/as, el plan de educación tuvo en cuenta la transversalización de género, pero ha sido difícil la articulación entre los diferentes subsistemas para poder “plasmarse” en toda la curricula esta perspectiva. La desarticulación ha llevado al debilitamiento de algunas acciones concretas. Se puede apreciar una brecha entre la normativa formal y la práctica.

Otro desafío relevado como tal por algunos de los/as entrevistados/as da cuenta de la necesidad de reposicionar el rol de ANEP-CODICEN en el próximo PIONA. Esto es, en todas las acciones planteadas para este período por el Plan posicionan a la ANEP-CODICEN como organismo asociado para el cumplimiento de estas acciones. Para alcanzar un mayor compromiso entre ambas instituciones y para comprometer aún más el trabajo de la ANEP- CODICEN, se considera que este actor debe asumir su rol como organismo responsable de la realización de las acciones planificadas.

En las acciones que el INMUJERES ha realizado en conjunto con algunos de los subsistemas con el objetivo de sensibilizar y formar a los/as docentes se ha relevado la necesidad por parte de los/as docentes de espacios de formación continua y de intercambio con el resto de los subsistemas, pero también con otras instituciones que trabajen en esta temática. Para esto, sería necesario trabajar en el desarrollo y profundización de diversas modalidades metodológicas para la formación. Un ejemplo de esto son los cursos a distancia desarrollados por el Programa de Educación Sexual, una metodología similar puede adoptarse para abordar específicamente la temática de género incorporando la infraestructura desarrollada por el Plan Ceibal e involucrando al mismo en el desarrollo y profundización de contenidos desde una perspectiva de género.

A su vez, se visualiza como necesario el relacionamiento y vínculo con otros actores, dentro del Estado (otros Ministerios e Instituciones vinculados al desarrollo de la temática) y fuera de la ANEP-CODICEN (sociedad civil organizada), que trabajen con estos temas para fortalecer las capacidades de los/as docentes. Se han realizado alianzas puntuales para el desarrollo de algunas actividades, pero sería necesario instaurar esta práctica de forma sistemática promoviendo la interinstitucionalidad que fortalezca las acciones planificadas.

Es importante también, para que este proceso pueda incorporar temáticas actuales sobre las problemáticas que se plantean a nivel de las aulas pudiendo desarrollar diferentes estrategias, conformar un área de producción de conocimiento, que busque

una aproximación permanente a las realidades actuales para adecuar la propuesta educativa a las necesidades de cada contexto. Pero también un conocimiento en profundidad sobre los/as docentes, sus prácticas, sus percepciones sobre el género, etc. pudiendo realizar un análisis y trabajar en base a la opinión y saberes de los/as docentes. Para esto se han desarrollado algunas alianzas con la UdelAR y con organizaciones de la sociedad civil por parte de los diferentes subsistemas y del PES. Pero para que esta estrategia se desarrolle de forma continua sería necesario promover alianzas formales y específicas, en temáticas acordadas, que pudieran brindar información para poder elaborar herramientas, metodologías, etc. pudiendo enfrentar las situaciones complejas que puedan relevarse, por ejemplo, las prácticas de género que se desarrollan en los diferentes subsistemas.

Para consolidar todas estas acciones, y planificar muchas más, sería necesario concretar la conformación de la Red de perspectiva de Género en la Educación. Esto abriría la posibilidad de un espacio concreto de intercambio y vinculación entre los diferentes subsistemas, así como también un espacio en donde se desarrollen y planifiquen las estrategias para transversalizar la perspectiva de género en todos los subsistemas y en el Sistema Educativo en su conjunto. Es importante tener presente el lugar dentro de la estructura institucional que tendrá dicha Red, ya que este debería ser un espacio en donde se construyan propuestas que luego sean ejecutadas y desarrolladas por cada subsistema.

Por otro lado, se plantea como necesario establecer un proceso de evaluación permanente que contemple la planificación, el proceso, el impacto y el alcance de las acciones desarrolladas. Esto permitirá una adaptación constante y una recepción constante por parte de los/as docentes frente a la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema Educativo.

Para que todas estas acciones puedan desarrollarse según la planificación previa, es necesario contar con recursos económicos propios de cada subsistema, dejando de depender -como la mayoría de las veces- de fondos de la cooperación internacional. Gran parte de las acciones realizadas que ha consolidado esta nueva institucionalidad ha sido posible a través de fondos de la cooperación internacional.

Esto da cuenta de las contradicciones que se producen al interior del Sistema Educativo, en el que, por un lado, se coloca el tema para ser transversalizado en el marco de sus políticas y, por otro, no se dota del presupuesto necesario para desarrollar y planificar su cumplimiento. Poco a poco algunas de las acciones desarrolladas han sido absorbidas por el presupuesto propio de la ANEP-CODICEN, pero para que esto logre ser una política real del Sistema, es necesario que existan los fondos necesarios para abordar esta temática de forma transversal, asumiendo el compromiso y responsabilidades.

Así como la Formación Docente cumplió y cumple un papel estratégico en el proyecto de incorporar la educación sexual en el Sistema Educativo lo que implicó cambios en la institucionalidad y en las subjetividades constitutivas, los/as docentes juegan un rol fundamental en la implementación de la estrategia de género que pueda plantearse y desarrollarse.

Para abordar esta temática de forma real es necesario desarrollar y profundizar un debate teórico- conceptual que permita elaborar una estrategia, o múltiples, que permitan incorporar la temática en el Sistema Educativo en su conjunto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Editorial Paidós. España.
- Cardozo, S. *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. - Cuadernos de la ENIA. Políticas de Educación 2010-2030
- Celiberti, L. *Género, derechos humanos y educación*. [www.cotidianomujer.org.uy](http://www.cotidianomujer.org.uy)
- *Diálogo Organizaciones de Mujeres- Estado. ¿Qué Estado para que Igualdad?* 2010. [http://www.mujeresdelsur-afm.org.uy/dialogo\\_estado10.pdf](http://www.mujeresdelsur-afm.org.uy/dialogo_estado10.pdf)
- ANEP-CODICEN. (2008) *Educación Sexual: su incorporación al sistema educativo*.
- Programa Educación Sexual. Fondo de Población de las Naciones Unidas, ONU-Sida, - GTZ y Centro Internacional de Cooperación Técnica en VIH y Sida.
- Femenías, M.L. (2007) *El género del multiculturalismo*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Filardo, V. (2010). *Educación: Mundo de distancias*.
- Mancebo, M. E. (2010) *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: Un modelo para armar*.
- Muñoz, V.(2010) *La piedra y el viento*. Informe preliminar del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho humano a la educación sexual integral. Campaña por una Educación No Sexista y Antidiscriminatoria.
- UNESCO. (2001) *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe (Estado del arte)*.
- Villota, L. A. (2003) *La mitad invisible. Género en la educación para el desarrollo*. España: ACSUR- LAS SEGOVIAS.

### Documentos ANEP-CODICEN

- Alarcón, A.; Biramontes, T.; Sanguinetti, G.; Pérez Gomar, G. (2009) *Evaluación Programa Educación Sexual*. ANEP-CODICEN.
- ANEP-CODICEN. “*Políticas Educativas y de Gestión 2005-2009*”. Informe a las comunidades.
- Cerruti, S.; Perera, H. (2009). *Informe Final de gestión*. ANEP- CODICEN. Programa de Educación Sexual.
- CODICEN. (2007). *Programa de Educación Sexual. Memoria*.
- Comisión de Educación Sexual. (2009) *Primer Documento de trabajo para el espacio de coordinación*. Consejo de Educación Secundaria.
- Comisión de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docentes.(2008) *Antecedentes y Marco general. Memoria Anual*.
- Comisión de Educación Sexual. CODICEN-ANEP. *La Incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo*.
- Comisión de Educación Sexual. (2008) *Informe de Actividades. Implementación del Seminario Taller 2° año Plan 2008 de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente*.

- Comisión de Educación Sexual. (2009). Memoria. Seminario Educación Sexual.
- Dirección de Derechos Humanos del CODICEN. (2010) Acciones realizadas, balance y perspectivas. Informe

## **Leyes, Planes y Programas**

- Ley de Igualdad de Oportunidades y Derechos entre hombres y mujeres. 2007 <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18104&Anchor=>
- Ley General de Educación. 2008. <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy/laley.html>
- Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Instituto Nacional de las Mujeres- MIDES. 2007. <http://www.inmujeres.gub.uy/mides/resultadobuscar.jsp?query=plan+igualdad>
- Proyecto de Promoción de la Convivencia Saludable. ANEP- CODICEN. 2010.

## Anexo I

### Entrevista a actores claves (gubernamentales y sociales)

A modo de recabar la mayor información posible, así como también relevar las percepciones y opiniones de los actores involucrados directamente con el desarrollo de estas líneas, se realizaron entrevistas con las siguientes personas:

- Cristina Hernández. Instituto Normal de Montevideo.
- Alicia Benítez. Programa de Educación Sexual.
- Gabriela Sarasúa. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Beatriz Abero y Laura Bermúdez. Consejo de Formación en Educación. Comisión de Educación Sexual.
- Mariángeles Caneiro. Dirección de Derechos Humanos.
- Edith Moraes. Consejo de Formación en Educación.
- Yaninne Benitez. Comisión de Educación Sexual. CES.

Realizar una mesa de trabajo inicial con actores/as de cada área seleccionada para analizar las propuestas del Plan y su concreción.

La mesa de trabajo se realizó el 5 de junio, en Cotidiano Mujer, y se convocó a los actores más relevantes para comenzar un diálogo y reflexión.

Aquellos que pudieron participar, ya que algunos se excusaron por tener otras actividades el mismo día, fueron:

Nombre	Institución
Gabriela Sarasúa	INMUJERES
Beatriz Abero	Consejo de Formación en Educación
Adriana Avdalov	Consejo de Formación en Educación
Laura Bermúdez	Consejo de Formación en Educación
Alma Alcaire	Instituto Formación Docente- San Ramón
Martin Prats	Dirección Derechos Humanos- ANEP
Mariángeles Caneiro	Dirección Derechos Humanos- ANEP
Diego Rossi	Programa Educación Sexual- ANEP
Solana Quesada	Gurises Unidos
Verónica Filardo	Fac Ciencias Sociales- Dep Sociología

Se excusaron de participar por compromisos previos; Edith Moraes (Directora Formación Docente), Luis Garibaldi (Director de Educación, Ministerio de Educación y Cultura), Gustavo de Armas (UNICEF), Cristina Hernández (Instituto Normal) y María Ester Mancebo (UDELAR).

Esta primera reunión de trabajo, promovió el intercambio sobre los avances y propuestas que podrían mejorar, indudablemente, la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente.

Con la colaboración directa de Verónica Filardo, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR, se desarrolló el documento Educación: mundo de distancias, particularmente promovido en el marco de esta actividad. El documento de trabajo se planteó para estimular y promover la reflexión de los actores involucrados sobre un tema de suma transcendencia como es la persistente deserción en el nivel medio.

A su vez, se contó con el documento de trabajo “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar” elaborado por María Ester Mancebo , que sirvió de insumo para reflexionar en relación a la formación docente teniendo en cuenta la equidad y la inclusión educativa.

# **Educación: mundo de distancias**

**Verónica Filardo<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Profesora agregada del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR.



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por finalidad ser disparador de la discusión entre diferentes agentes del sistema educativo, en particular de Formación Docente, en el marco del Proyecto “25 años de democracia- 25 años de feminismo en Uruguay” desarrollado por Cotidiano Mujer.

Se estructura en función de tres ejes:

1. Determinación de factores de desigualdad /inequidad en los logros educativos, haciendo especial énfasis en las desigualdades de género.
2. Presentación de una tipología de trayectorias educativas (hasta el nivel medio de educación consagrado obligatorio a partir de la Ley General de Educación de 2008) que permite visualizar la determinación sucesiva de los desempeños en un nivel educativo sobre el siguiente. En este sentido se coloca como objetivo mostrar evidencia de la necesidad de una mirada “integrada” del recorrido por el sistema educativo.
3. En tercer lugar se presenta información que muestra el impacto de la educación, diferencial por sexo. En concreto se enfoca en mostrar las brechas salariales de género y trayectorias educativas.



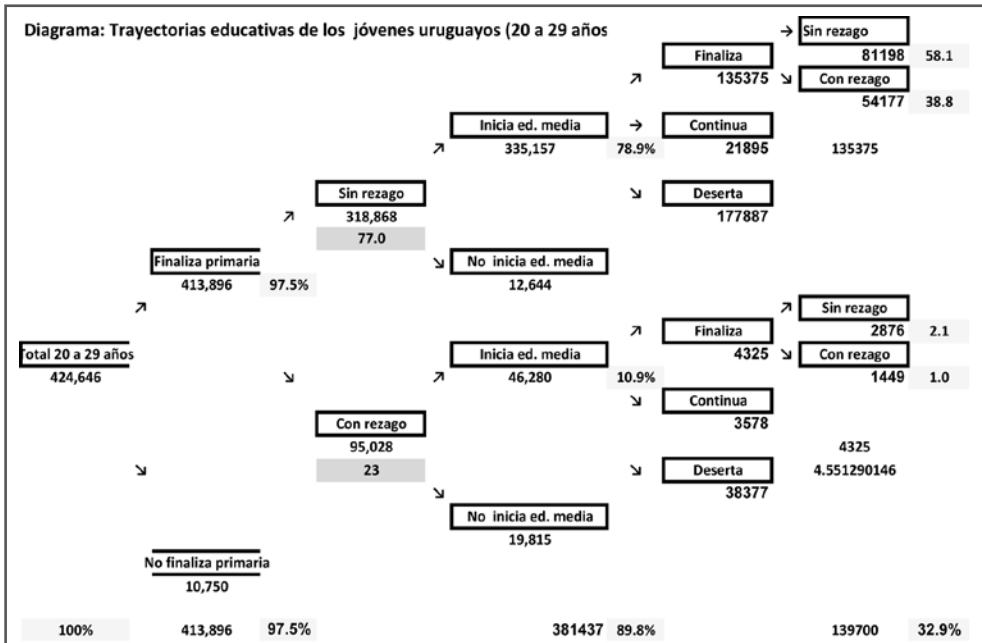
# I. LA SITUACIÓN ACTUAL EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS. ¿Alcanza la Ley?

La ley de Educación Nº del 2008, consagra como obligatoria la Educación Media para todos los ciudadanos del país.

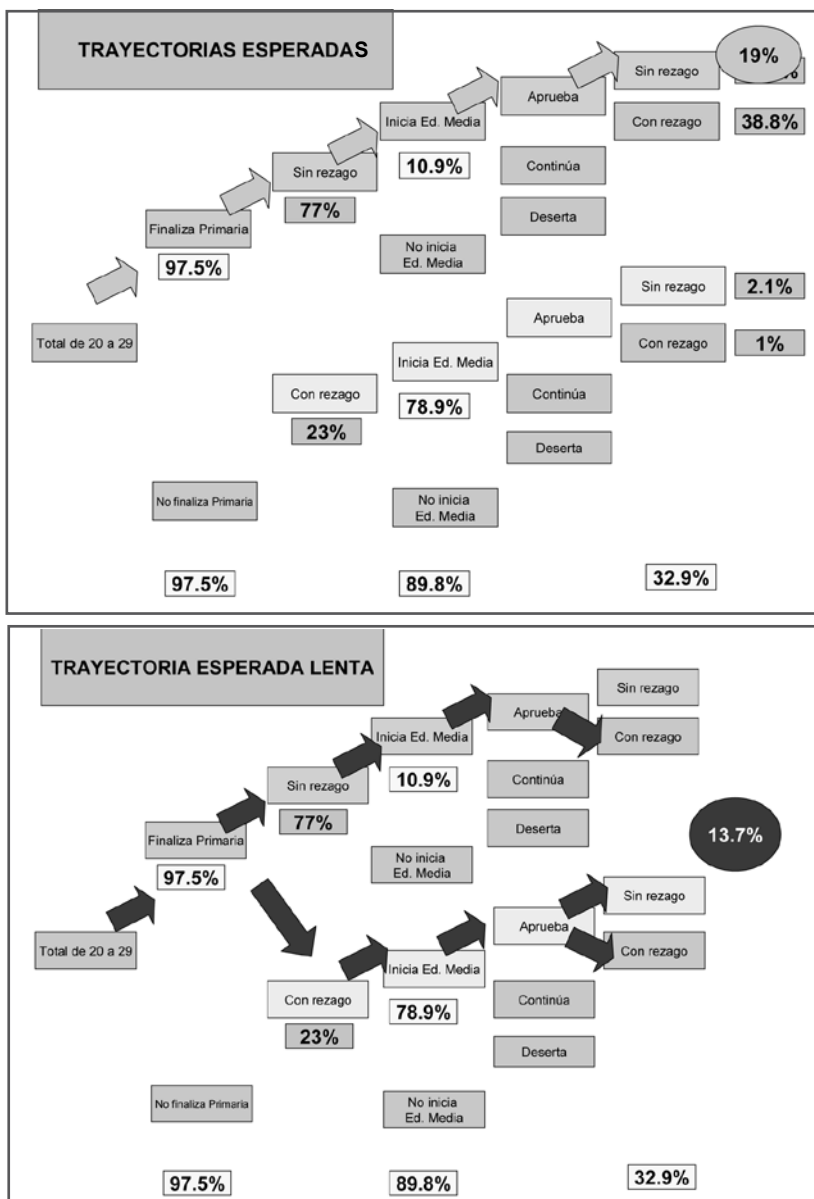
En el momento en que está ley se vota, la situación en Uruguay es la siguiente:

1. Egresan de Educación Primaria el 97% de los jóvenes de 20 a 29 años del país.
2. Uno de cada cuatro egresan con rezago (repetieron uno o más años en la escuela).
3. Inician la Educación Media casi el 90%.
4. De los que no inician Educación Media dos de cada tres terminaron la escuela con rezago.

De estos datos podemos concluir que: las tasas de egreso de Educación Primaria son casi universales. No obstante, casi uno de cada cuatro egresaron con extraedad (repetieron al menos un año en primaria). Lo que significa un primer asunto más que relevante para la continuidad educativa. Si bien cumplen la aprobación del nivel primario, uno de cada cuatro jóvenes han repetido al menos un año durante el primer ciclo escolar.



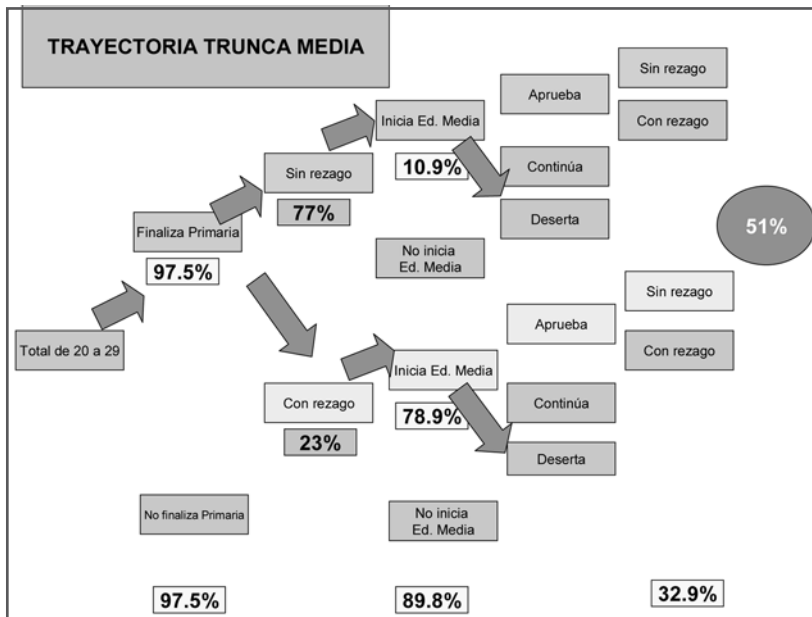
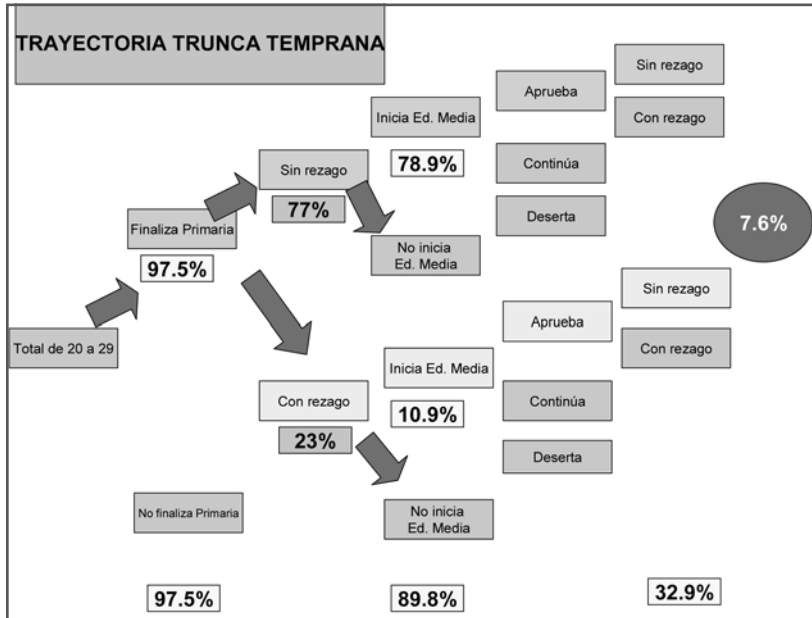
La gráfica a continuación muestra una visión integrada de los jóvenes en la trayectoria escolar, hasta Educación Media.



Fuente: Filardo, 2010. Datos de ENAJ 2008.

Se han construido cinco trayectorias educativas que combinan tanto el nivel educativo aprobado como el tiempo para lograrlo. A partir de allí se ve que aquellos que cumplen en tiempo y forma lo que propone la Ley de Educación del 2008 (culminación de Educación Media en el tiempo esperado) son el 19% del total de jóvenes del tramo.

El 13.7% de los jóvenes aprueban el nivel medio pero en más tiempo del previsto. El rezago puede haber sido producido tanto por repetición en Primaria o en el nivel medio. Debe hacerse notar que el 12.7% son quienes repiten sólo en Educación Media, lo que significa que sólo el 1% de los que venían con extraedad de primaria logran culminar la Educación Media (habiendo repetido en este nivel o no).

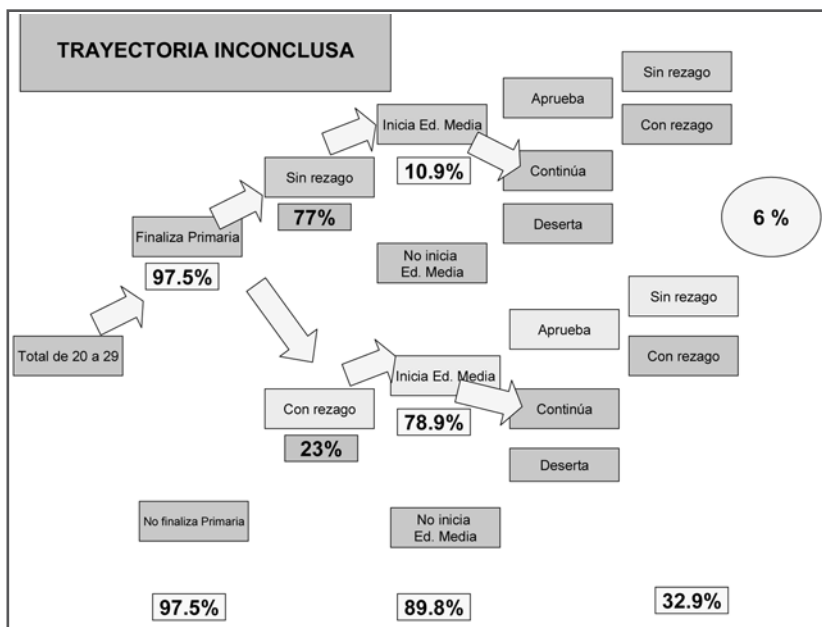


Fuente: Filardo, 2010. Datos de ENAJ 2008.

La trayectoria trunca temprana corresponde a aquellos jóvenes que habiendo culminado la educación primaria no inician el nivel medio. Representan casi el 8% de los jóvenes del tramo de 20 a 29 años.

La trayectoria trunca media corresponde a los y las jóvenes que habiendo iniciado el nivel medio desertan del sistema educativo sin haber aprobado este nivel. Representa a más de la mitad de los jóvenes del tramo de edad.

Por último, en la trayectoria inconclusa se clasifican aquellos jóvenes que teniendo entre 20 y 29 años están asistiendo al momento de la encuesta a establecimientos educativos de nivel medio, ya sea por sucesivos años de repetición o por retorno al sistema educativo luego de periodos de desafiliación al mismo. Representan el 6% del tramo de edad.



Fuente: Filardo, 2010. Datos de ENAJ 2008.

La determinación del rezago en Primaria en los resultados obtenidos en el nivel medio son más que elocuentes. El “asunto educativo” debe re-colocarse: no es sólo un problema de educación media, si bien se muestra en este nivel.

Por si fuera necesario más evidencia para mostrar lo anterior: los que finalizan Educación Media habiendo aprobado primaria con rezago y habiendo iniciado el nivel, tanto sea repitiendo o no en el nivel medio no llegan a ser 1 de cada 10. En el conjunto de jóvenes del tramo llegan a ser el 1% y corresponden al 3% de los que finalizan Educación Media.

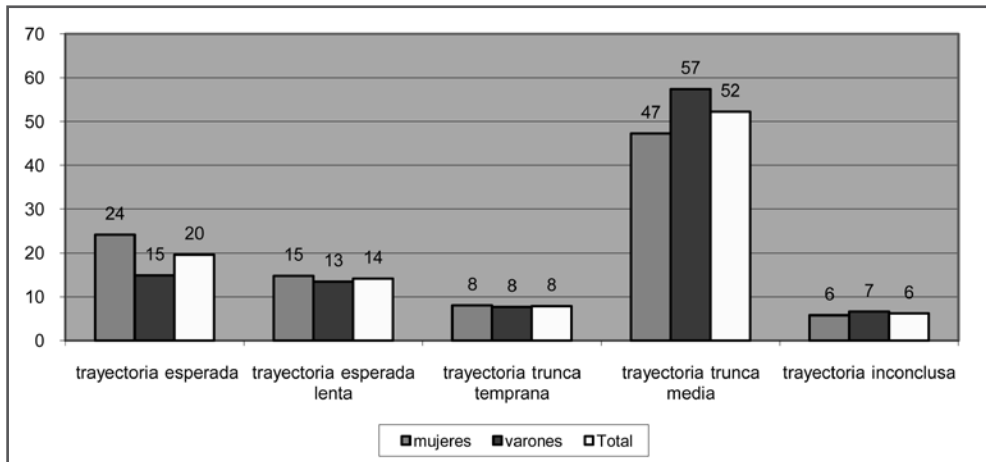
Ahora bien las trayectorias educativas muestran a su vez inequidades; entendiendo por éstas, aquellos factores socio-culturales o económicos de origen de los alumnos, que generan de forma sistemática ciertos resultados educativos (y permitan por tanto asociar éstos a las condiciones de partida de los estudiantes), que el sistema no logra amortiguar, y a posteriori determinen -como consecuencia- trayectorias que se segmenten.

Por tanto a continuación se muestra cómo se distribuyen diferencialmente las trayectorias educativas en función de algunas variables sociodemográficas.

## Desigualdades en trayectorias educativas

Las gráficas siguientes muestran diferencias por sexo en el desempeño educativo. Las mujeres obtienen en conjunto una mayor escolarización (culminan educación media el 39% de las mujeres frente al 28% de los varones) y lo hacen en mayor proporción en los tiempos esperados (24% frente al 15%). Por otra parte, la trayectoria trunca media es predominante para los dos sexos (el 47% de las mujeres y el 57% de los varones).

**Trayectorias educativas por sexo. Jóvenes de 20 a 29 años. (en%)**



Fuente: Filardo, 2010. Datos de ENAJ 2008.

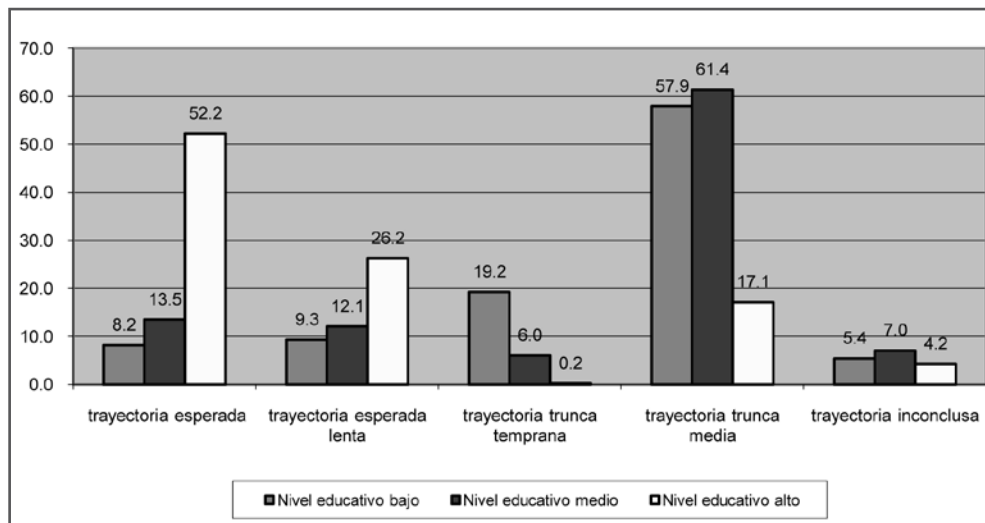
Las diferencias entre terciles de ingreso per cápita de los hogares en que viven los y las jóvenes son notorias. Las brechas entre el tercil bajo y el alto -salvo en la trayectoria inconclusa- son pronunciadas, mostrando desigualdad en las trayectorias educativas. Si bien los procesos de exclusión han cambiado (ya no se dan en el nivel inicial y/o en primaria) se verifica un proceso de exclusión intenso en el nivel de la educación media.

A este nivel educativo no llega el 19% de los jóvenes del primer tercil de ingresos, y lo logra culminar el 10%. El 64% de los jóvenes de este tercil en consecuencia abandona el nivel medio sin lograr aprobarlo, frente a menos del 40% de los del tercil alto.

En cambio más de la mitad de los jóvenes de entre 20 y 29 años y del tercil alto de ingreso per cápita aprueban el nivel medio, uno de cada tres de ellos en el tiempo esperado.

El clima educativo del hogar del que provienen los jóvenes tiene una determinación relevante en las trayectorias educativas que recorran éstos. Dentro de quienes logran terminar educación media hasta los 29 años, se encuentran más de la mitad de los jóvenes que provienen de clima educativo del hogar alto<sup>1</sup> frente a un 8% de los que provienen de hogares de clima educativo bajo<sup>2</sup>. Esto supone una importante reproducción intergeneracional del capital educativo. Claramente esto no afecta el hecho de que inter-generacionalmente aumenten los años de estudio promedio (lo cual ha sido probado en diversos estudios más o menos recientes en el Uruguay, aunque sea un fenómeno de carácter internacional). Si bien las generaciones jóvenes en promedio alcanzan más años de estudio que los de mayor edad, la distribución no es homogénea como lo muestran estos datos.

### Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años por clima educativo del hogar según trayectoria educativa



ENAJ 08

1 Promedio del jefe y cónyuge del jefe de 13 y más años de educación formal, y en el caso de los autónomos 13 y más años de educación formal promedio de madre y padre.

2 Promedio del jefe y cónyuge del jefe menos de 6 años de educación formal, y en el caso de los autónomos menos de 6 años de educación formal promedio de madre y padre.

Un paso más adelante aún, es concluir que no sólo la distribución en el nivel educativo alcanzado acusa serias desigualdades en función del clima educativo del hogar de origen, sino que también muestra diferencias en el tiempo requerido para aprobar la educación media. Las diferencias entre las tres categorías de clima educativo acusan brechas tanto en las trayectorias esperadas como en las trayectorias esperadas lentas, aunque en las últimas la distancia es menor.

Se revela asimismo que la brecha por clima educativo del hogar en la trayectoria esperada y en la trayectoria trunca media es mayor en Montevideo que en el Interior urbano, mientras que en la trayectoria trunca temprana es mayor en el Interior.

**Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años por clima educativo del hogar y área geográfica según trayectoria educativa**

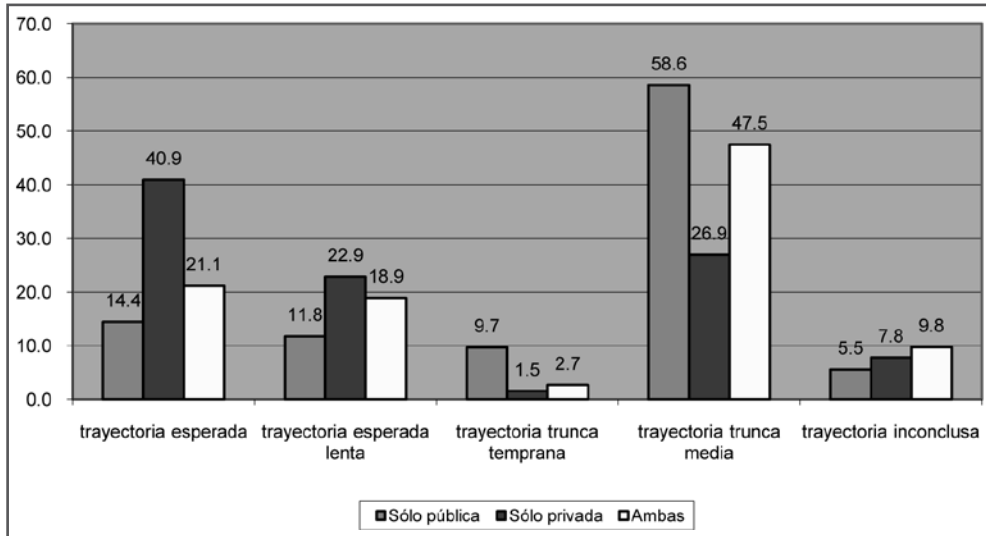
	TRAYECTORIA EDUCATIVA	Clima educativo del hogar			Total
		Nivel educativo bajo	Nivel educativo medio	Nivel educativo alto	
Interior	trayectoria esperada	8,1	13,6	47,2	15,6
	trayectoria esperada lenta	8,7	9,3	26,9	10,9
	trayectoria trunca temprana	23,1	6,9		10,3
	trayectoria trunca media	54,8	62,8	23,4	56,8
	trayectoria inconclusa	5,3	7,5	2,6	6,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Montevideo	trayectoria esperada	8,2	13,4	54,1	23,9
	trayectoria esperada lenta	10,2	15,7	26,0	17,6
	trayectoria trunca temprana	13,6	5,0	0,3	5,2
	trayectoria trunca media	62,4	59,6	14,8	47,5
	trayectoria inconclusa	5,5	6,5	4,9	5,8
	Total	100	100	100	100

Fuente: ENAJ 08

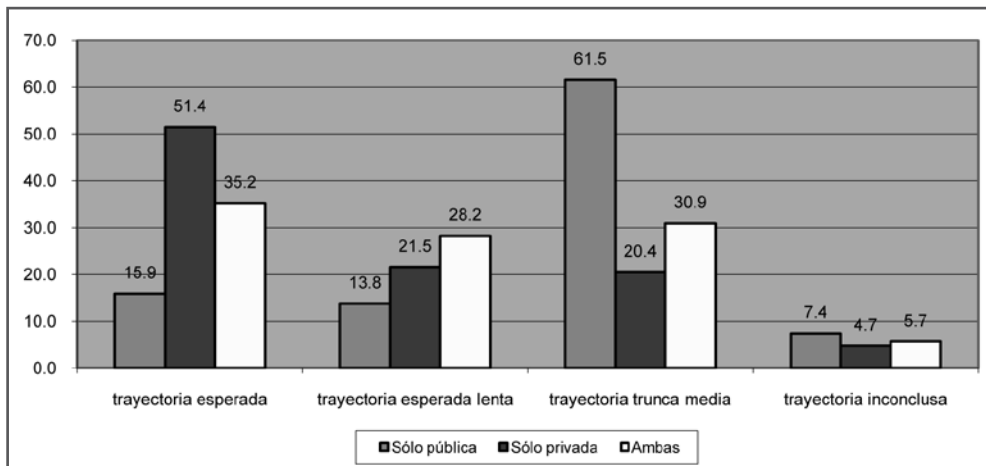
Las trayectorias educativas verifican diferencias de magnitudes importantes considerando el tipo de institución en la que cursaron primaria. Dentro de los que terminan educación media están el 20% de los que asistieron sólo a pública frente a más de la mitad de los que asisten sólo a privada.

El sólo hecho de haber cursado en instituciones privadas algún año de primaria incrementa las probabilidades de mejores trayectorias educativas.

### Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años por tipo de centro al que asistieron en primaria según trayectoria educativa



### Porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años por tipo de centro al que asistieron en educación media según trayectoria educativa



Fuente: ENAJ 08

Al considerar el tipo de institución en la que cursan educación Media se manifiesta que más de la mitad de los que asisten sólo a centros privados aprueban educación media en el tiempo esperado; frente al 15% de los que sólo asisten a centros públicos y un 35% de los que asisten a ambos tipos de centros.

Las trayectorias truncas en la educación media se dan en el 62% de los jóvenes que asistieron a establecimientos educativos públicos exclusivamente frente a un 20% de los que asistieron a centros educativos privados y un 31% de los que asistieron a ambos tipos de instituciones.

La relación existente entre clima educativo del hogar y tipo de institución a la que asisten en primaria y secundaria está muy vinculada, por lo que son factores que se retroalimentan. Claramente, se aprecian en las tablas siguientes, los procesos de estratificación social (considerando el clima educativo de los hogares de los que provienen los niños que van a uno u otro tipo de centro educativo) que refleja la distancia actual<sup>3</sup> respecto al imaginario vareliano de la educación pública como un espacio de socialización e integración social en el que se encuentran niños que provienen de los más diversos sectores sociales. Los datos muestran lo cada vez menos diversos que son los hogares de los que provienen los niños que asisten a los centros educativos públicos y la mayor estratificación de las trayectorias de estos jóvenes.

**Porcentaje de jóvenes por asistencia a educación secundaria pública o privada según clima educ 1: prom años jefe/cónyuge o años jefe. 0-6, 7-12, 13 y más**

		Clima educ 1: prom años jefe/cónyuge o años jefe. 0-6, 7-12, 13 y mas			
		Nivel educativo bajo	Nivel educativo medio	Nivel educativo alto	
Asistencia a educación secundaria pública o privada	Sólo pública	90,0%	83,9%	54,4%	78,8%
	Sólo privada	6,4%	8,7%	31,8%	13,2%
	Ambas	3,6%	7,4%	13,7%	8,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ENAJ 08

Fuente: Filardo, 2010. Datos ENAJ

El cuadro anterior muestra la determinación que ejerce el clima educativo del hogar sobre el tipo de centro en el que cursan educación media. El 90% de los que provienen de hogares con clima educativo bajo cursan sólo en centros públicos frente al 54,4% de los del clima educativo alto. Se encuentra un 6% de los de clima educativo bajo del hogar que cursan educación media sólo en centros privados frente a casi uno de cada tres de los que provienen de hogares de clima educativo alto.

<sup>3</sup> Medida para esta cohorte de los jóvenes que tienen hoy entre 20 y 29 años

## Anotaciones sobre trayectorias educativas:

**I.** Si se mira el proceso educativo por nivel (como es lo habitual) se pierde la visión de conjunto del sistema, y la mirada de trayectorias. Es absolutamente relevante considerar que los resultados en un nivel marcarán los desempeños (éxito o fracaso) en el siguiente. En tal sentido no es la mejor estrategia la parcialización de los análisis por nivel. Esta situación (habitual) está determinada entre otros motivos por una estructura institucional de la ANEP, que funcionando por desconcentrado (CEP, CES, CETP y FD) con autonomías relativas y sin vínculos estrechos entre sí, dificultan la mirada del conjunto del sistema y de la interdependencia que existe entre ellos. Aún hoy estudios de trayectorias educativas provenientes de ANEP –CODICEN es imposible por no contarse con información individualizada de los estudiantes en todos los desconcentrados. Tampoco existen resultados de los flujos inter-sistemas aunque se cuente con la información para ello.

**II.** La siguiente consideración es que los resultados de un nivel educativo no se representan sólo en cuál es el porcentaje de los que logran culminarlo con éxito sino que también debe darse cuenta de la duración que requiere este resultado. Ejemplificando: en el nivel de educación primaria el 97,5% de la población (de este tramo analizado) logra su finalización. – lo cual sin duda es un gran logro- Si bien esto es cierto, debe considerarse que casi uno de cada cuatro finalizan con rezago (extraedad), lo que aumenta enormemente la probabilidad de no ingresar en el siguiente nivel y más aún de finalizarlo. Baste recordar que sólo el 4.5% de los jóvenes de 20 a 29 años, que terminan la escuela habiendo repetido algún año, logran finalizar el nivel de educación media. En cambio el 42.5% de los que terminaron la escuela sin rezago culminan el nivel medio.

**III.** Las trayectorias educativas construidas sirven para visualizar dónde el sistema educativo “pierde” a los jóvenes (y cuántos) en los sucesivos escalones del proceso. Es así que se identifica que más del 7% de los jóvenes de la cohorte “truncan” su trayectoria educativa una vez finalizado el nivel primario. Un segundo escalón de pérdida se produce “durante” la educación media en el que más de la mitad de los jóvenes se ven detenidos en su recorrido educativo. Aquí hace falta aclarar que en este análisis la educación media fue considerada de 6 años de educación. Puede sin embargo incrementarse el nivel de precisión para localizar los resultados intermedios de finalización del ciclo básico<sup>4</sup>.

---

4 El diseño del formulario de esta encuesta, hace más dificultoso este procesamiento por lo que se deja para estudios posteriores, siguiendo la misma lógica.

**IV.** Adicionalmente pueden analizarse las inequidades y desigualdades sociales que se producen en las trayectorias educativas, o dicho de otra forma cuáles son las principales determinantes para recorrer una u otra. Es así que se logra establecer que las trayectorias esperadas son más frecuentes en mujeres que en varones, y por mucho por jóvenes que viven en hogares de mayores ingresos. Sin embargo es probable que la determinación de esta variable suponga la intermediación de otros procesos, dado que los jóvenes considerados tienen entre 20 y 29 años, lo cual aumenta la probabilidad de emancipación y de autonomía del hogar de origen; como el ingreso del hogar corresponde al hogar en que viven al momento de la encuesta y no al momento de cursar sus estudios, lo que si bien muestra ser una variable altamente discriminadora de las trayectorias, tiene que ser considerada con cuidado en la interpretación de resultados. Sin embargo la evidencia de la desigualdad en los resultados educativos (finalizar la educación media y cuándo) derivada de las condiciones estructurales en que viven los jóvenes se pone de manifiesto al analizar tanto el clima educativo del hogar de origen como el tipo de centro (público-privado) al que asistió o asiste; variables que están a su vez asociadas. Baste recordar que el 73% de los que asisten sólo a centros educativos privados terminan educación media frente a el 30% de los que van sólo a centros públicos. Como contracara las trayectorias trucas en la educación media se dan en el 62% de los jóvenes que asistieron a establecimientos educativos públicos exclusivamente frente a un 20% de los que asistieron sólo a centros educativos privados. Siendo estos resultados prácticamente inversos.

**V.** Debe tenerse presente que los datos presentados se calcularon para la población de 20 a 29 años, dado que para ellos el tiempo de finalización teórica de la educación media ha culminado. Esto hace que no sean los mismos resultados que los que se encuentren para otro tramo etario. Sin embargo, es probable que si se repitiera el estudio dentro de unos años para los que hoy tienen entre 12 y 19 años, - de no implementarse medidas concretas para contrarrestar este tipo de resultados- se encontrarán situaciones peores, básicamente porque los niveles de repetición en primaria para ese tramo etario es mayor que para la cohorte analizada en este ejercicio.



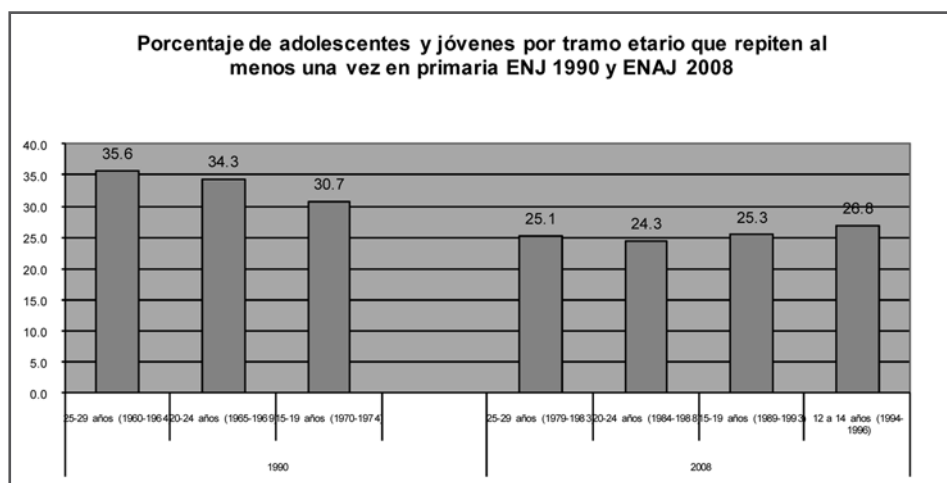
## II. DATO CLAVE: REPETICIÓN EN PRIMARIA

La repetición en Primaria constituye entonces un factor que no sólo atañe a ese nivel y que compromete muy fuertemente la continuidad educativa. Además expresa inequidades.

La repetición en educación primaria ha sido y es uno de los problemas que preocupan de manera sistemática a los educadores y los diseñadores de políticas educativas. (Peri, 2008). Las tasas de repetición escolar del Uruguay en el 2008 son de las más altas de América Latina (Cardozo, 2008).

Puede verse la magnitud en el tiempo que adquiere la repetición escolar a partir de la información que proporciona la ENJ 1990 y la ENAJ 2008. De los nacidos entre 1960 y 1975 uno de cada tres tuvieron experiencias de repetición; entre los nacidos entre 1979 y 1996 uno de cuatro repiten al menos una vez en la escuela.

Consideradas en promedio las cohortes de las dos mediciones (1990 y 2008) tienen 10 puntos porcentuales de diferencia, lo que significa una disminución considerable. Sin embargo si en 1990 la evolución era a la baja (pasa de 35% a 30% entre los de 25 a 29 y los de 15 a 19 años); en el caso de las cohortes consideradas en 2008 la tendencia es al incremento (pasa del 25% entre los de 25 a 29 años, al 27% en la de 12 a 14 años<sup>5</sup>).

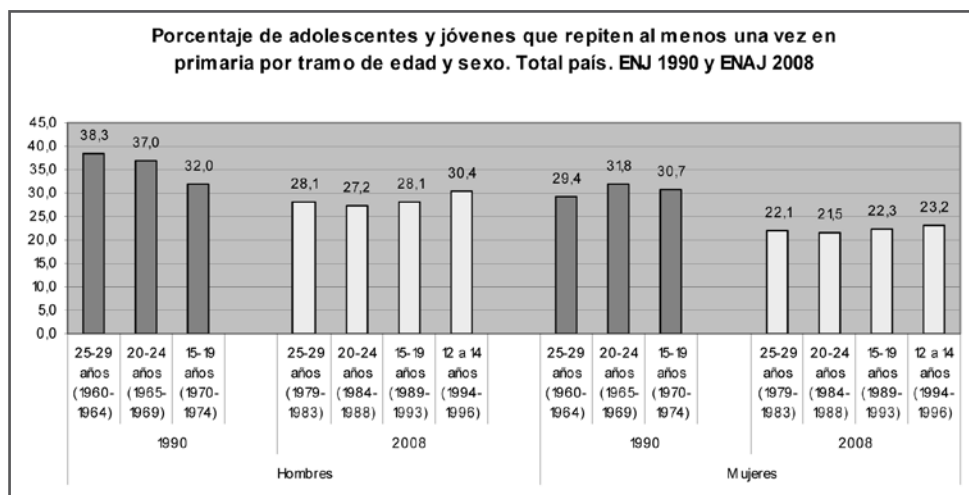


ENJ 90 - ENAJ 08

5 Dado que un porcentaje cercano al 15% de los adolescentes de este tramo aún asisten al nivel primario este porcentaje correspondiente a esta cohorte puede incrementarse.

## Brecha de género

Existe una brecha de género a favor de las mujeres que -aunque haya sido menos tematizada y en pocas oportunidades ubicada como un “tema” de la agenda educativa- muestra persistencia en el tiempo.



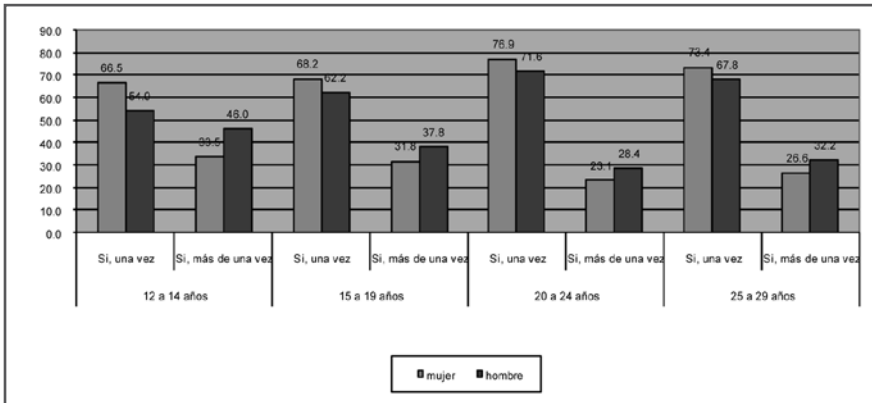
NJ 90 - ENAJ 08

## Repetición repetida

Considerando sólo los que repiten al menos una vez en el nivel primario de educación la proporción de varones que repiten más de una vez es mayor que en la de mujeres en los cuatro tramos de edad considerados. Distinguiendo aquellos que repiten una vez y los que repiten más de un año en la escuela se obtiene que la brecha de género a favor de las mujeres se mantiene, lo cual significa que los varones repiten más de una vez en un porcentaje mayor que las mujeres.

Según los datos de la ENAJ 2008, - salvo la cohorte de 20 a 24 años que tiene un comportamiento levemente distinto- se aprecia que tanto para varones como para mujeres la proporción de los que repiten más de una vez aumenta en los tramos de menor edad (pasa de representar el 32% de varones y el 27% de las mujeres de los que repiten de 25 a 29 años a ser el 46% y el 34% respectivamente para los de 12 a 14 años). Sin duda el incremento (mayor aún en el caso de los varones) es sustantivo y requiere de atención inmediata de parte de las autoridades educativas.

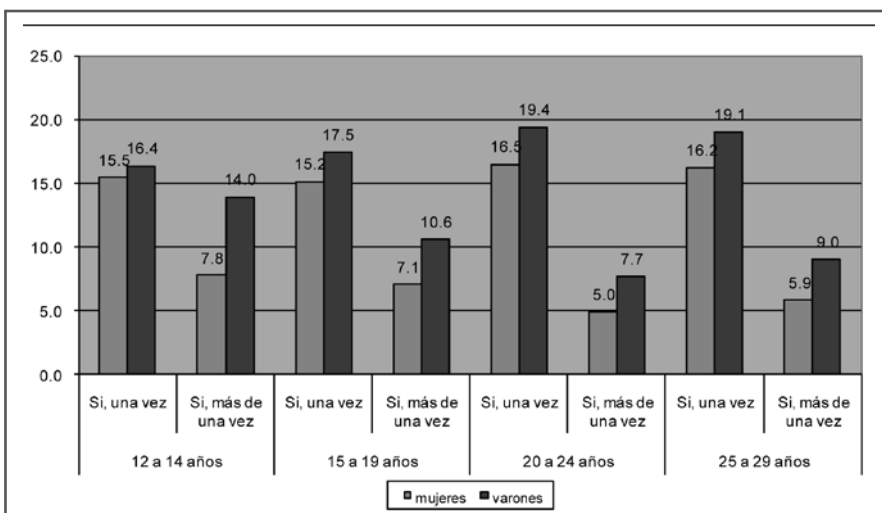
**Porcentaje de adolescentes y jóvenes que repitieron al menos una vez en el nivel primario por tramo de edad y sexo según repitieron una o más de una vez**



ENAJ 08

La gráfica siguiente considera a los que repiten una y más de una vez en el total de los adolescentes y jóvenes de cada tramo. Dado que el porcentaje de los que repiten más de una vez aumenta (particularmente en el caso de los varones de menor edad) se enciende una luz de alerta respecto a la utilización del indicador “porcentaje que repite al menos una vez” dado que a su interior es cada vez mayor el porcentaje que lo hace en más de una oportunidad. En el caso de los varones de 12 a 14 años por ejemplo la distancia entre los que repiten una vez y más de una vez es sólo de dos puntos porcentuales.

**Repitieron una o más de una vez en Primaria por sexo y tramo etario. Adolescentes y jóvenes de 12 a 20 años (en %)**

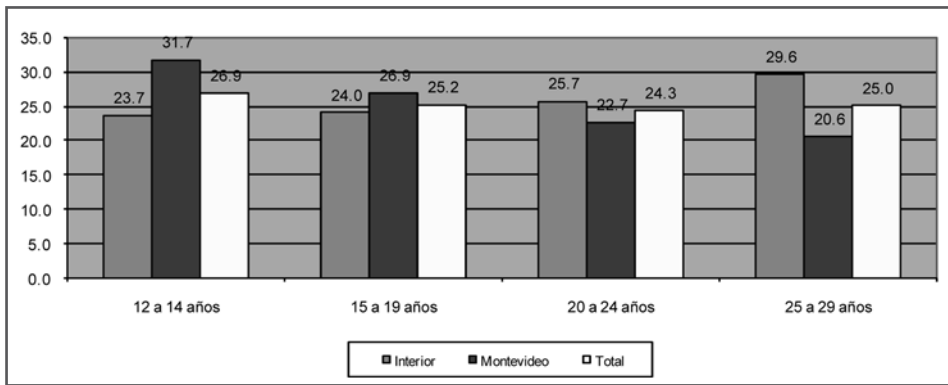


ENAJ 08

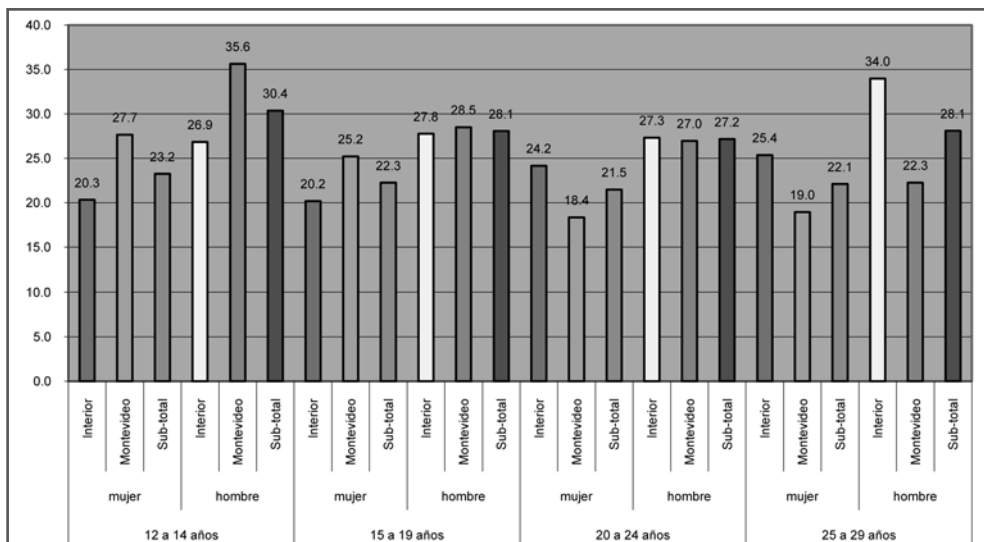
## Varones de Montevideo: los más repetidores

Considerando el área geográfica (Montevideo- Interior Urbano) en los porcentajes de adolescentes y jóvenes que experimentan la repetición en primaria al menos una vez, se manifiesta una inversión de la tendencia: mientras entre los mayores de 20 años es mayor el porcentaje de repetidores de primaria en el interior respecto a Montevideo, ocurre lo contrario entre los menores de 19 años. Los datos muestran no sólo una inversión de la magnitud relativa entre áreas geográficas sino que el porcentaje de repetidores de Montevideo registra un incremento entre los de menor edad (27% entre los de 15 a 19 años y 32% entre los de 12 a 14 años).

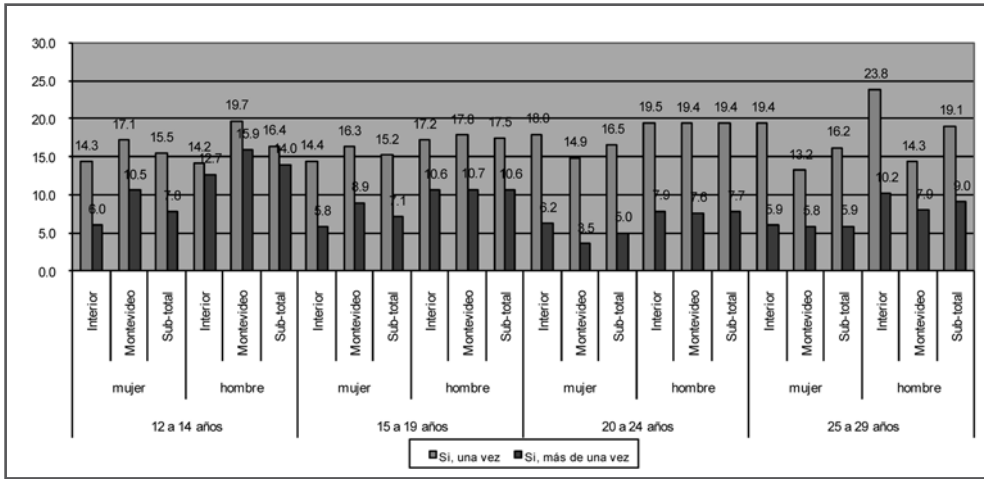
**Porcentaje de adolescentes y jóvenes que repitieron al menos una vez en el nivel primario por tramo etario y área geográfica**



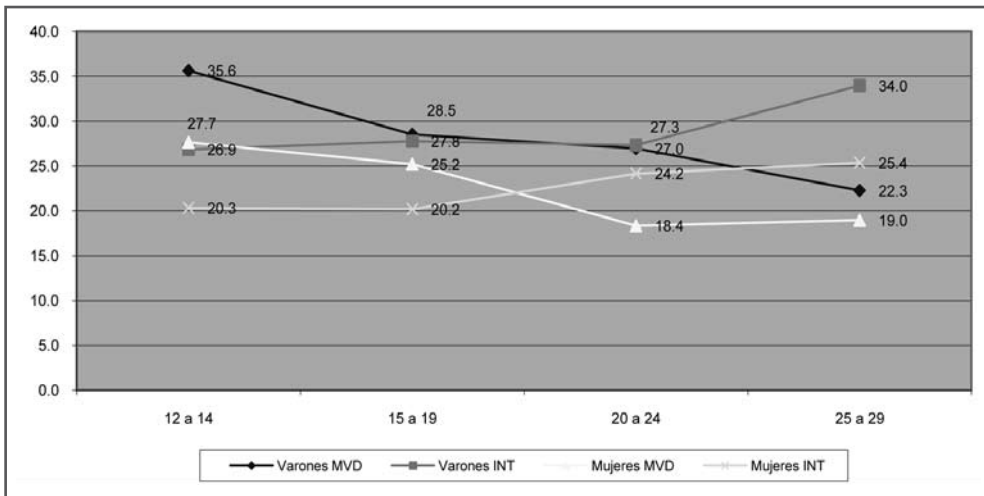
**Porcentaje de adolescentes y jóvenes que repitieron al menos una vez en el nivel primario de educación por tramo etario, sexo y área geográfica**



**Porcentaje de adolescentes y jóvenes por tramo etario, sexo y área geográfica según repiten una o más de una vez en el nivel primario**



**Porcentaje de adolescentes y jóvenes por tramo etario y área geográfica que repitieron al menos una vez en el nivel primario de educación**



## Rezago individual y rezago social

Usualmente se habla de rezago cuando se egresa a edades posteriores de la normativamente establecida para obtener ese resultado. La repetición genera rezago. Un año de repetición en la escuela, supone un año de rezago al egreso de nivel primario, suponiendo que este ocurra. Debe considerarse que la repetición en los primeros niveles educativos, tiene múltiples consecuencias en la vida de un sujeto, entre otras conduce a un rezago acumulativo en niveles educativos posteriores.

Si fuéramos a hacer el cálculo del “tiempo de rezago social” que se produce en el nivel primario de educación en el Uruguay, y consideráramos que todos los que repitieron más de una vez, lo hicieran dos (que sería por tanto el mínimo), en la cohorte de los 12 a los 14 años se contabilizarían 54.677 años escolares repetidos.

La magnitud de estas cifras, desde el punto de vista social, constituye una clave que requiere un debate potente, con la correspondiente búsqueda de soluciones radicales sin demoras. Visto desde esta forma se visualiza la magnitud del fenómeno y la vulnerabilidad que como sociedad enfrentamos de cara a estos resultados.

Tiempo de rezago social: Años escolares repetidos en la escuela de varones y mujeres por tramos de edad.					
	Tramo de Edad				Total
	12 a 14 años <sup>1</sup>	15 a 19 años	20 a 24 años	25 a 29 años	
Mujeres	21987	32804	28672	29779	113242
Hombres	32690	44429	37669	37706	152494
Total	54677	77233	66341	67485	265736

Fuente: ENAJ 2008

Según la estimación mínima, el tiempo de rezago producido en el nivel primario que acumulan los jóvenes de 12 a 29 años en el Uruguay es de 265.736 años.

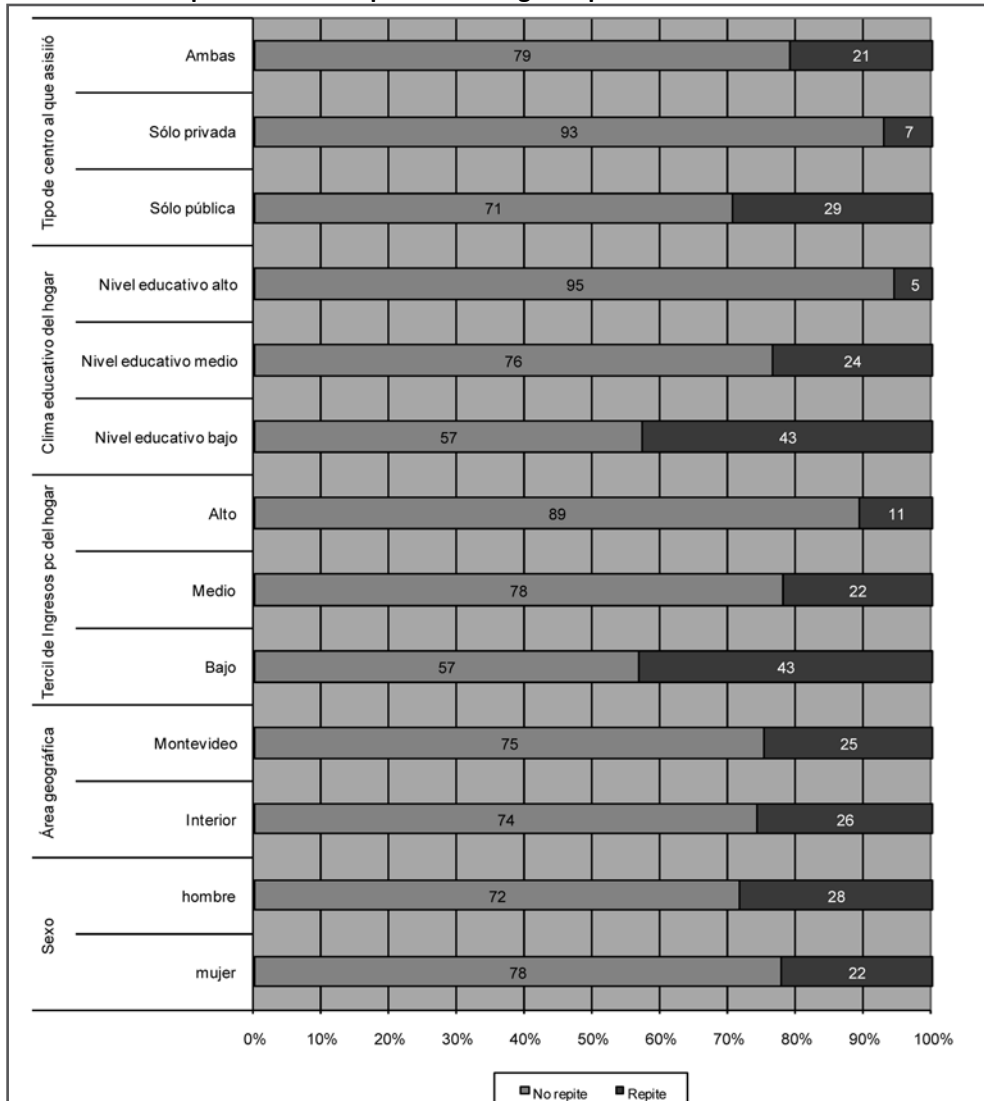
## Desigualdades/inequidades

*“La capacidad de un sistema educativo para minimizar el impacto del contexto socioeconómico de los estudiantes constituye una dimensión central para analizar la equidad educativa”.* (Cardozo, 2008: 29)

En este apartado se pretende identificar la existencia de inequidades o desigualdades educativas, es decir aquellos factores socio-culturales o económicos de origen de los alumnos, que generen de forma sistemática ciertos resultados educativos (y permitan por tanto asociar éstos a las condiciones de partida de los estudiantes), que el sistema no logre amortiguar, y a posteriori determinen -como consecuencia- trayectorias que se segmenten.

A continuación se muestra gráficamente la desigual distribución de la repetición según las variables nombradas.

**Porcentaje de adolescentes y jóvenes de 12 a 29 años por sexo, área geográfica, tercil de ingresos per cápita del hogar, clima educativo del hogar, tipo de centro al que asistió según repite o no en Primaria**



La lógica para ello, se basa en ver la distribución de la repetición en función del tercil de ingreso per cápita del hogar del adolescente o joven; del clima educativo del hogar; y del tipo de centro (público, privado o ambos) al o a los que asistió a Primaria. Todos estos factores han sido anteriormente objeto de diversos estudios y han mostrado ser determinantes de desigualdad educativa en Uruguay. En este sentido, la ENAJ sólo constata resultados similares a varios trabajos antecedentes, mostrando una vez más un sistema educativo, que pese a destacados logros, muestra aún serias debilidades que no han logrado abatirse, al menos para los adolescentes y jóvenes comprendidos en las edades consideradas en este estudio.

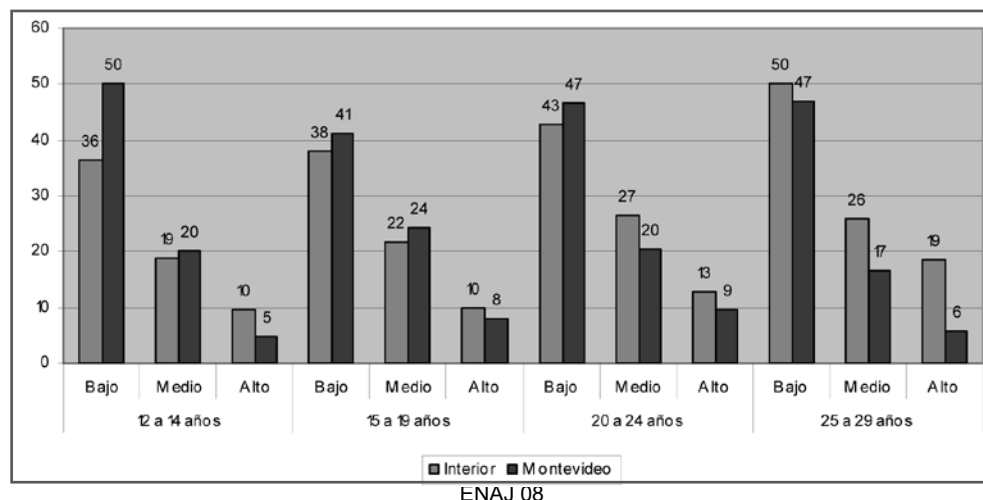
Algunos de los factores que demuestran inequidades frente al resultado repetición ya fueron señalados en las páginas anteriores. Entre ellos: área geográfica (Montevideo, Interior urbano) y sexo.

## Ingreso per cápita del hogar

Las diferencias en la repetición según tercil de ingresos per cápita del hogar son abrumadoras. En todas las cohortes analizadas casi la mitad de los niños provenientes de hogares del tercil bajo de ingresos per cápita repiten al menos un año en educación primaria, frente a 1 de cada 10 de los que provienen de hogares del tercil alto. La desigualdad en torno a los resultados se registra tanto en Montevideo como en el Interior.

Es interesante notar que al interior de cada cohorte las diferencias por sexo entre terciles de ingreso en relación a repetición, si bien en todos ellos es a favor de los varones, en el que se da más pronunciadamente es en el tercil alto.

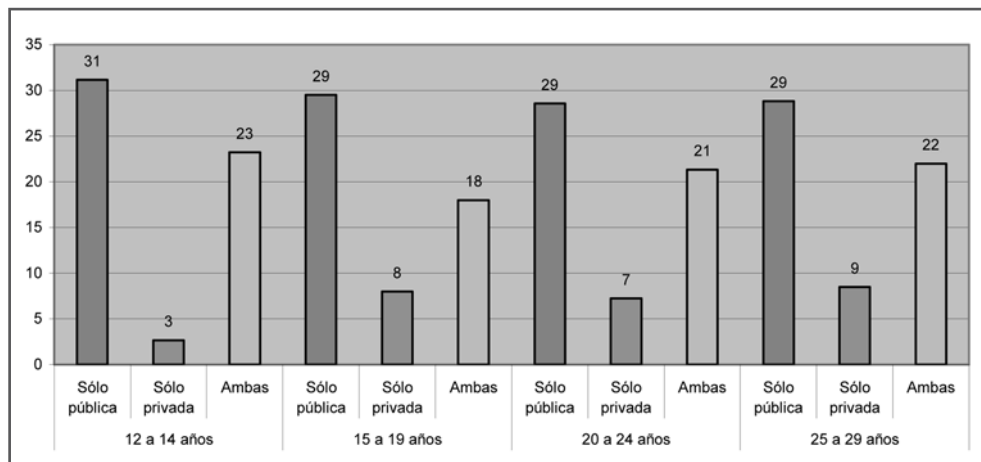
**Porcentaje de adolescentes y jóvenes por tramo etario, tercil de ingresos del hogar y área geográfica que repiten al menos una vez en el nivel primario de educación**



## Tipo de centro (público o privado)

Para los cuatro tramos de edad por lo menos el 90% de quienes repitieron al menos una vez en Primaria asistieron sólo al sector público en este nivel. Lo cual muestra tasas de repetición muy diferentes según tipo de administración de las escuelas.

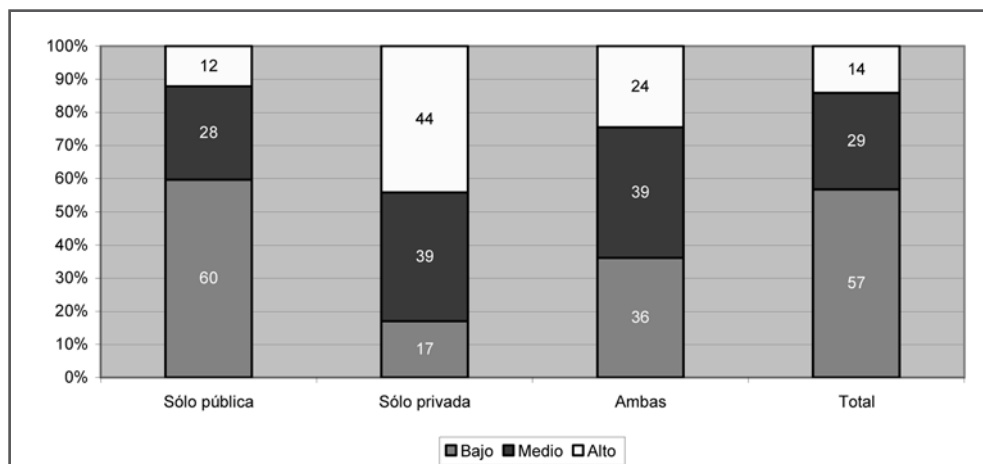
**Porcentaje de adolescentes y jóvenes por tramo etario y tipo de centro al que asistieron que repitieron al menos una vez en el nivel primario**



Si se considera simultáneamente el tipo de centro al que asisten en primaria y el tercil de ingresos de los hogares de los adolescentes y jóvenes que repiten al menos una vez en este nivel educativo se obtienen dos constataciones, que se visualizan en la gráfica siguiente:

- I. El mayor porcentaje de repetidores se verifica en el tercil bajo de ingresos per-cápita del hogar tanto asistan sólo a públicos, solo a centros privados o a ambos. En el conjunto de la población estudiada (de los 12 a 29 años) la diferencia es que repiten al menos una vez en primaria el 47,3% de los tercil bajo frente 21,8% del tercil medio y el 10,2% del tercil alto.
- II. La brecha entre terciles de ingresos per cápita del hogar es menor en el caso que sólo se asista a centros privados y la más alta se presenta en el caso de aquellos que asisten a ambos tipos de centros.
- III. Entre los del tercil alto la proporción de quienes repiten es más de tres veces mayor si se asiste a centros públicos que si se asiste a centros privados. Con menor diferencia, lo mismo sucede con los del tercil medio.

### Porcentaje de adolescentes y jóvenes por tramo etario y tipo de centro al que asistieron que repitieron al menos una vez en el nivel primario



Fuente: Elaboración propia. Datos ENAJ, 2008.

### Clima educativo del hogar

Se manifiesta un cambio en la distribución porcentual inter-cohortes de los repetidores según clima educativo del hogar (1). Para los menores de 20 años la mayoría absoluta provienen de hogares de clima educativo bajo, mientras que para los de 20 años y más la mayoría provenían de un clima educativo medio del hogar.

### III: EL IMPACTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EL MERCADO LABORAL

#### Énfasis en análisis de género

Existen profusos antecedentes nacionales e internacionales sobre dos fenómenos: el primero es sobre la determinación que ejerce el nivel educativo aprobado en el salario promedio; lo que se traduce en que aquellos que tengan mayor nivel de escolarización percibirán mejores ingresos. El segundo fenómeno reiteradamente constatado es sobre las brechas salariales entre varones y mujeres, que muestran un diferencial entre las remuneraciones recibidas por varones y por mujeres para el mismo nivel educativo alcanzado y aprobado.

Sin embargo, no se conocen estudios que vinculen los desempeños educativos y las brechas salariales por sexo. Como las “trayectorias educativas” construidas son una síntesis del nivel educativo aprobado y del tiempo requerido para hacerlo (desempeño), veremos cómo se vinculan con los salarios promedio por sexo, como forma de avanzar en esta cuestión.

Sin embargo, las brechas salariales corresponden a aquellos que perciben “salarios”, ergo que están ocupados/as. Por eso, es necesario antes de pasar al análisis de los ocupados analizar la condición de actividad de mujeres y de varones según las trayectorias educativas.

#### CONDICIÓN DE ACTIVIDAD

El primer indicador que consideraremos para estudiar la existencia de diferencias por sexo en relación a las trayectorias educativas, es la condición de actividad, que se define como: *“la relación que existe entre cada persona y la actividad económica corriente. Se determina mediante una clasificación general de la población que permite establecer si una persona es o no económicamente activa”*. (INE, 2007).

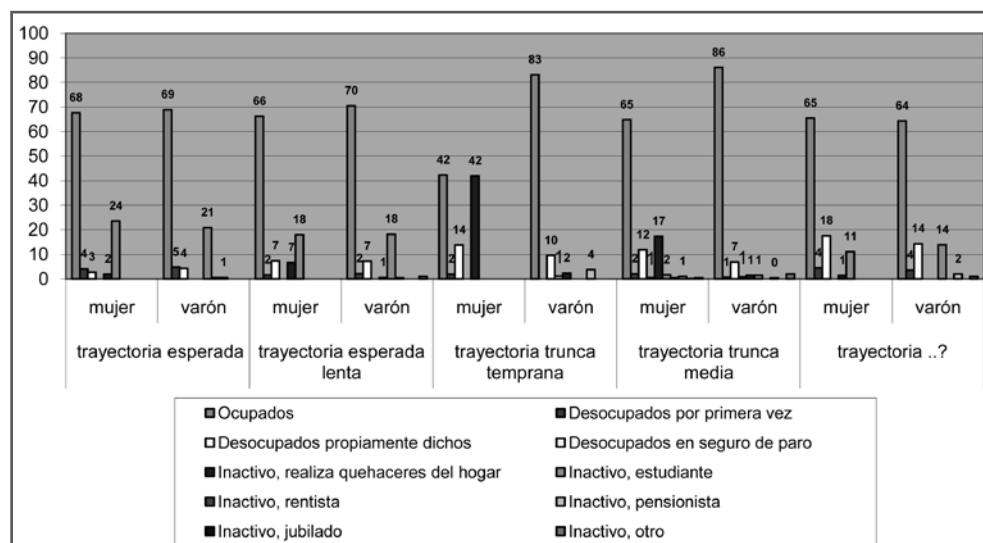
La población económicamente activa *“abarca a las personas de 14 o más años de edad que aportan su trabajo y a las que estarían dispuestas a aportarlo, para producir bienes y servicios económicos durante el período de referencia elegido para la Encuesta. Este grupo incluye la Fuerza de Trabajo civil y los efectivos de las Fuerzas Armadas. La Fuerza de Trabajo civil comprende a los ocupados y desocupados durante el período de referencia”* (INE, 2007).

Las personas ocupadas “son todas las personas de 14 o más años de edad, que trabajaron durante el período de referencia de la Encuesta, o que no trabajaron por estar de vacaciones, por enfermedad o accidente, conflicto de trabajo o interrupción del trabajo a causa del mal tiempo, averías producidas en las maquinarias o falta de materiales o materias primas, pero tenían empleo. Se incluyen en esta categoría a los trabajadores familiares no remunerados” (INE, 2007) y las personas desocupadas “son todas las personas de 14 o más años de edad que durante el período de referencia no estaban trabajando por no tener empleo, pero que buscaban un trabajo remunerado o lucrativo. Esta categoría comprende a: las personas que trabajaron antes pero perdieron su empleo (desocupados propiamente dicho), aquellas personas en Seguro de Paro y aquellas que buscan su primer trabajo” (INE, 2007).

Por otro lado, la población económicamente inactiva “comprende a todas las personas de 14 o más años de edad que no aportan su trabajo para producir bienes o servicios económicos y que tampoco buscaron empleo en el período de referencia. Se clasifican en las siguientes categorías: 1) Personas que se ocupan del cuidado de su hogar, sin desarrollar ninguna actividad económica. 2) Estudiantes, sin desarrollar ninguna actividad económica. 3) Personas que sin desarrollar ninguna actividad económica, perciben ingresos.” (INE, 2007)

A continuación se muestran los resultados obtenidos para la población de 20 a 29 años por trayectoria educativa y sexo según condición de actividad, utilizando datos de la ENAJ, 2008.

### Condición de Actividad por trayectoria educativa y sexo. Jóvenes de 20 a 29 años. 2008



Fuente: Filardo, 2010 Datos ENAJ 2008

Como se aprecia en el gráfico anterior no hay diferencias entre varones y mujeres que tienen trayectorias educativas esperadas.

Entre aquellos que tienen trayectorias esperadas pero lentas (al menos repiten un año en alguno de los niveles educativos-primario o medio-) las diferencias se presentan entre los ocupados y las inactivas por tareas en el hogar, pero no en la proporción de desocupados (tanto sean propiamente dichos como quienes buscan trabajo por primera vez).

Entre aquellos con trayectoria trunca temprana si se visualizan importantes diferencias: El 83% de los varones está ocupado frente a un 42% de las mujeres. Por otra parte, el 42% de las mujeres, son inactivas porque realizan tareas en el hogar. Sólo se presenta un 2% de las mujeres que buscan trabajo por primera vez.

La trayectoria media trunca (inician educación media sin aprobar el nivel) también hay diferencias: el 65% de las mujeres frente al 86% de los varones están ocupados. Buscan trabajo por primera vez el 2% de las mujeres y el 1% de los varones. Están desocupados (PPD) el 7% de los varones y el 12% de las mujeres. Igual proporción por sexo de desocupados en seguro de paro y mientras el 17% de las mujeres son inactivas porque realizan tareas en el hogar, se encuentra al 1% de los hombres en esta condición.

Entre aquellos que continúan estudiando en educación media se encuentra una proporción apenas mayor de mujeres desocupadas que de varones.

Si bien es cierto que las tasas de desempleo femenino son mayores que la tasa de desempleo masculino, debe tenerse en cuenta que la tasa de desempleo se calcula como el total de desempleados/PEA, no se considera en el denominador a los/las inactivos/as. Como hemos visto, proporcionalmente hay más mujeres en esta condición de actividad.

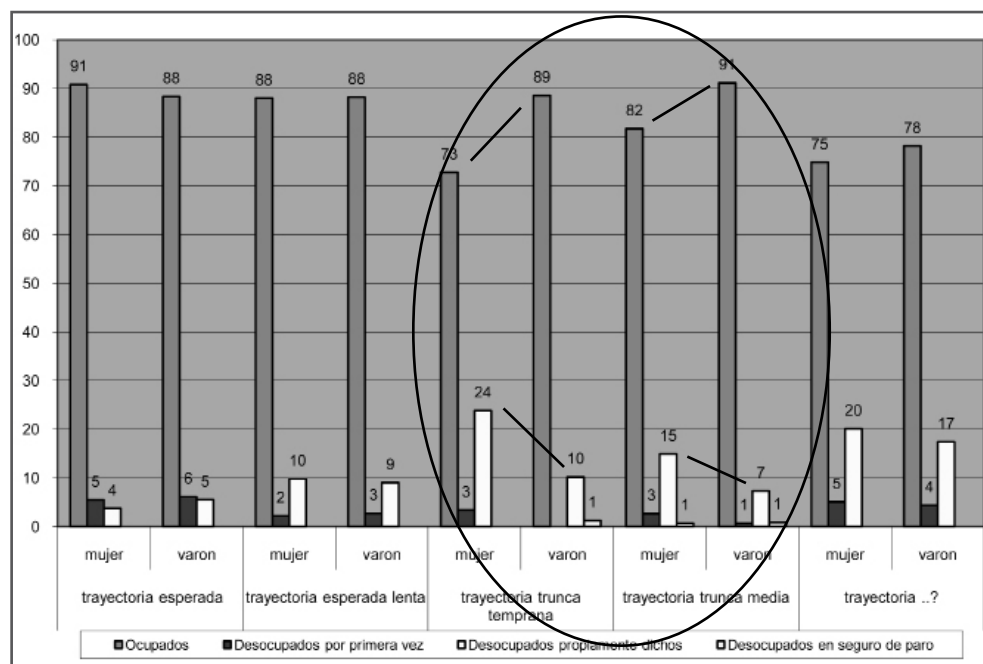
Considerar sólo a los activos oculta esta distribución desigual de la proporción de inactivos por sexo, claramente concentrada en las mujeres de menor nivel educativo alcanzado, en las tareas domésticas.

Las trayectorias esperadas tienen una distribución de inactivos concentrada en “estudiantes” y distribuída de forma similar por sexo.

Por tanto es necesario resaltar que una de las evidencias más importantes que presenta el gráfico anterior es la diferencia de porcentajes de inactividad entre varones y mujeres, y en segundo lugar una diferencia más significativa aún entre las mujeres. Las trayectorias educativas están vinculadas a la tasa de actividad (específicamente con la inactividad debida a las tareas en el hogar) de las mujeres, mientras que esto no sucede así con los varones.

En ambos sexos las trayectorias educativas tienen relación con las tasas de inactividad debido a la condición de estudiante, pero esta relación no parece estar afectada por el sexo.

**Condición de Actividad por trayectoria educativa y sexo.  
Jóvenes económicamente activos de 20 a 29 años. 2008**



Fuente: Filardo, 2010 Datos ENAJ 2008

## JÓVENES ACTIVOS

Al considerar sólo a los jóvenes activos (ocupados y desocupados en todas sus formas) se visualiza nuevamente una distribución muy similar entre mujeres y varones que terminan la educación media, es decir aquellos que tienen trayectorias educativas esperadas. Más aún: entre quienes logran aprobar el nivel medio en tiempo (trayectoria esperada) las mujeres logran una tasa de ocupación superior a la de los varones (91% están ocupadas frente al 88% de los varones).

Las diferencias se presentan desfavorables para las mujeres cuando se tiene una trayectoria trunca temprana. El 73% de las mujeres activas (entre 20 y 29 años) están ocupadas frente al 89% de los varones; desocupados propiamente dicho un 24% de las mujeres y un 10% de los varones; y un 3% de las mujeres buscan trabajo por primera vez.

Cuando la trayectoria es trunca media, se encuentran ocupados un 91% de los varones frente a un 82% de las mujeres; desocupados propiamente dichos un 7% de los varones y un 15% de las mujeres; buscan trabajo por primera vez un 1% de los varones y un 3% de las mujeres. Lo cual marca fuertemente las diferencias entre sexos en este tipo de trayectoria educativa. Si no se completa educación media, a los varones les va mejor en términos de “estar ocupados”.

La trayectoria inconclusa representa al 6.1% de los jóvenes activos de 20 a 29 años; en términos de estar ocupados o desocupados hay una muy leve diferencia a favor de los varones.

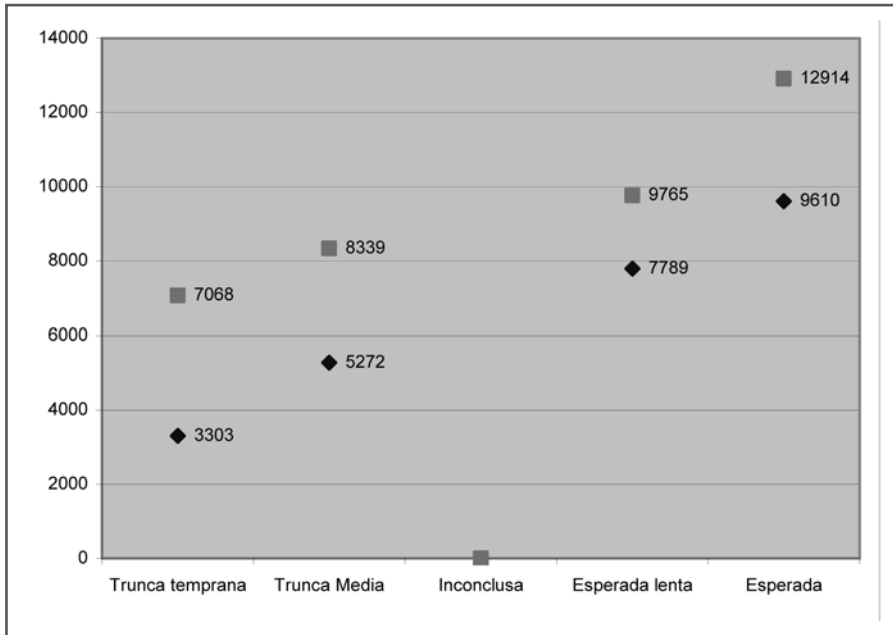
## **JÓVENES OCUPADO:**

Una vez visto que las mayores diferencias por sexo en las tasas de ocupación y de desocupación se encuentran entre los que truncan sus trayectorias educativas en el nivel medio o antes, importa determinar si también hay diferencias entre los que logran estar ocupados en ese tramo de edad. Para ello consideramos el ingreso personal por trabajo en los y las jóvenes ocupados de entre 20 y 29 años, para determinar si existen diferencias promedio por sexo.

## **Ingresos por trabajo de los y las ocupados/as y trayectorias educativas**

Para aquellas mujeres de 20 a 29 años de edad, que han aprobado educación media en el tiempo previsto para ello, y están ocupadas, la media de ingresos por trabajo es de 9609 pesos y la mediana es de 7884. Para los varones en igual situación la media de ingresos por trabajo es de 12914 pesos y la mediana de 10884. Lo que muestra que en promedio a iguales condiciones de logro educativo (considerando aprobación de educación media y ocupación actual, y tramo etario) la media de ingreso por trabajo es sensiblemente más baja para las mujeres que para los varones. Esto ocurre como se muestra en la gráfica siguiente en todas las trayectorias educativas construidas: el valor promedio de los ingresos por trabajo correspondiente a los varones es superior que el correspondiente a las mujeres.

## Trayectorias educativas y promedio de ingresos por trabajo entre los ocupados/as. Jóvenes de 20 a 29 años. 2008



Fuente: Elaboración propia. Datos ENAJ, 2008.

NOTA: En la medida en que el número de casos de la muestra de los que entre 20 y 29 años que se clasifican como de trayectoria inconclusa (que son aquellos que asisten a establecimientos educativos de nivel medio) es menor de 100 casos no se grafica el promedio de ingresos.

En la gráfica anterior se visualizan con claridad dos fenómenos:

1. A medida que se incrementa el nivel educativo y los tiempos para lograrlos se reducen, el ingreso se incrementa. Esto ocurre para los dos sexos.
2. Sin embargo las diferencias entre mujeres y varones es notoria para las mismas trayectorias educativas. Esto significa concretamente que las mujeres que terminan la Educación Media en el tiempo teóricamente esperado para ello, ganan por su trabajo en promedio aun menos que sus congéneres varones que aprobaron el nivel con rezago.

La pregunta entonces es la siguiente: ¿Cuánto rinde a las mujeres ser veloces en su tránsito por el sistema educativo? Ha sido extensamente estudiado las diferencias o brechas salariales entre los sexos, incluso por nivel educativo. Sin embargo, no hay antecedentes sobre el rendimiento diferencial en relación a los desempeños educativos.

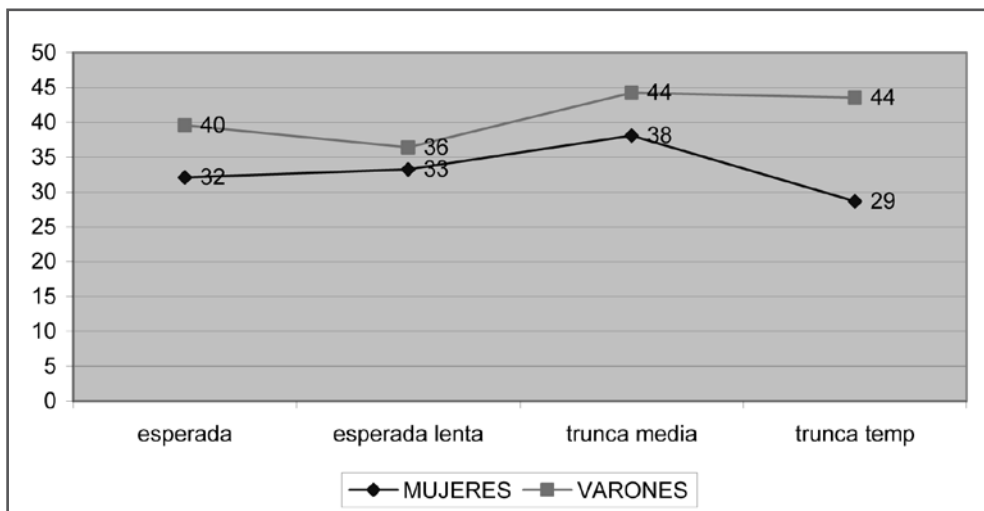
Los datos alertan sobre diferencias en el rendimiento no sólo de los niveles educativos alcanzados sino en los desempeños (medido en tiempo para obtener los logros educativos) entre varones y mujeres y acusan la acumulación de factores. No sólo existen diferencias de ingresos por trabajo ente varones y mujeres para un mismo nivel educativo aprobado, sino incluso las diferencias en los recorridos veloces, que son predominantemente femeninas (que traducen mejor desempeño tanto en primaria como en el nivel medio) no llegan a reconocerse en el mercado de trabajo en relación, al menos, a los ingresos promedio que se obtienen.

Avanzar en la identificación de factores hasta ahora no atendidos que hacen a las diferencias entre varones y mujeres y cuánto rinden los logros educativos (tanto de nivel aprobado como de desempeño en el recorrido) en la esfera laboral se torna pertinente, aún en el entendido que es necesario seguir trabajando en este tema y esto es apenas un dispositivo para explorar esta cuestión.

## VALOR HORA TRABAJADA POR SEXO

Una hipótesis posible es que las mujeres en promedio ganen menos que los varones para los mismos desempeños educativos porque trabajen menos horas fuera del hogar, es decir en la medida en que los cuidados en el hogar recaen en las mujeres, la disponibilidad de horas para destinar al trabajo remunerado sea menor, lo cual tiene relación con el salario promedio que obtienen.

**Promedio de horas trabajadas por semana por trayectoria educativa y por sexo (jóvenes de 20 a 29 años ocupados)**



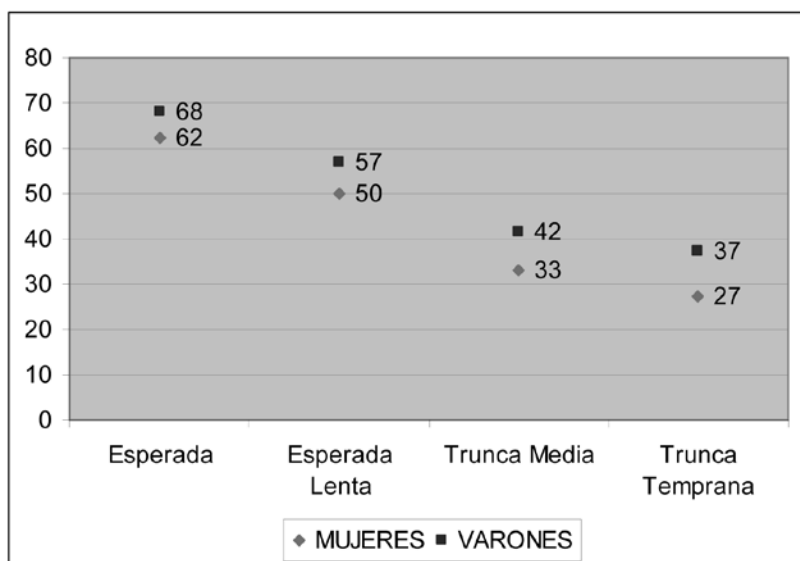
Para esto se mide el valor hora promedio que obtienen mujeres y varones para las mismas trayectorias educativas. Operativamente se traduce en el valor de ingresos personales por trabajo sobre el número de horas trabajadas mensualmente para cada uno de los ocupados, y calculado el valor promedio por sexo.

Como también se ha constatado en varios estudios anteriores, las mujeres trabajan menos horas semanales en el mercado laboral en forma remunerada que los varones. Ello se explica por el tiempo de trabajo no remunerado que éstas dedican al hogar, sustancialmente diferente al que dedican los varones (cuidados, trabajo doméstico, etc.)

Sin embargo, al calcular el valor hora del trabajo remunerado y no el salario promedio (que puede estar afectado por el tiempo de trabajo remunerado) se visualiza con claridad que también existen diferencias a favor de los varones, en todas las trayectorias educativas. En la gráfica siguiente se muestra la mediana de la distribución de valor hora para mujeres y para varones ocupados, para cada trayectoria educativa. Se manifiesta además que si bien las diferencias son siempre a favor de los varones, la brecha entre sexos se hace menor a medida que consideramos mayores niveles educativos y mejores desempeños. Si la diferencia es de 27 a 37 pesos la hora entre la mediana de mujeres y varones ocupados de trayectoria trunca temprana esta es de 62 a 68 en la trayectoria esperada.

Debe constatar además que el valor hora aumenta a medida que se incrementa el nivel educativo y el desempeño para los dos sexos.

**Mediana de valor hora de trabajo remunerado por sexo y trayectoria educativa.  
Jóvenes ocupados de 20 a 29 años.**



## CONCLUSIONES

Hemos presentado datos que remiten a diferentes problemas vinculados al sistema educativo y al impacto que produce en el mercado laboral diferencial por sexo.

En primer lugar, se presenta la construcción de cinco trayectorias educativas que permiten clasificar a los jóvenes en relación a su recorrido en el sistema educativo formal hasta aprobar educación media.

A partir de ellas se visualiza que un determinante crucial en la probabilidad de aprobar educación media está determinado por la ocurrencia de la repetición en primaria. De los jóvenes de 20 a 29 años de la ENAJ 2008, quienes finalizaron con rezago Primaria alcanzan sólo a ser el 3,5% de los que aprobaron el nivel medio.

Estos datos nos conducen a afirmar que si bien en la actualidad la deserción del nivel medio de educación (del que egresan sólo 1 de cada 3) se constituye en el principal asunto en la agenda educativa, la repetición de primaria tiene una determinación tal en este fenómeno que no debe descuidarse en el análisis. Por ello, es que se dedica un apartado a mostrar no sólo su magnitud en el tiempo, sino las fuertes inequidades y desigualdades que se presentan.

El sexo supone desiguales probabilidad de repetir: los varones repiten mucho más que las mujeres en la escuela. Más aún los varones repiten más de un año en la escuela con mayor probabilidad que las mujeres, y por otra parte la tendencia a repetir más años para los varones se incrementa.

Este constituye un síntoma de inequidad muy claro, en este caso en contra de los varones, lo que sin duda repercute a posteriori en las trayectorias educativas (que incluyen la educación media). Las trayectorias educativas completas (hasta Educación Media) presentan también mejores desempeños educativos en las mujeres que en los varones.

Sin embargo, al considerar el impacto social de la educación, si bien es innegable que a mayor escolarización (mayor nivel educativo aprobado) y mejores desempeños (ausencia de rezago) se obtienen mejores ingresos por trabajo y que esto ocurre para cada uno de los dos sexos, también es cierto que los varones reciben mejor salario promedio que las mujeres para todas las trayectorias educativas.

En la acumulación de conocimiento sobre brecha salarial por sexo, existen profusos antecedentes a nivel nacional e internacional. (BID, 2009) (González & Rossi, 2007). Si bien ha sido estudiado el diferencial por nivel educativo aprobado o alcanzado, no ocurre lo mismo con los desempeños educativos, que es lo que se focaliza aquí.

Estos resultados muestran que a la postre los mejores desempeños educativos de las mujeres no impactan en el mercado laboral en que continúan percibiendo menos que los varones, para cada una de las trayectorias e incluso frente a trayectorias contiguas (que marcan iguales logros pero mejores desempeños).

Otro de los puntos señalados en el informe, es previo al impacto en las brechas de género en el ingreso recibido por salario –que se estudia sobre aquellos que están ocupados-, refiere a los diferenciales en la condición de actividad. El objetivo aquí es mostrar que los niveles de inactividad marca distancias considerables entre sexos, particularmente dados por dedicarse a tareas domésticas lo que demuestra patrones tradicionales de la División Sexual del Trabajo. Se evidencian así, varias cuestiones: en primer lugar que en el estudio de la relación educación-trabajo, deben considerarse particularmente aquellos que se repliegan del mercado laboral (los inactivos/as) en que la gran mayoría son mujeres y la causal esgrimida para ellos son los cuidados en el hogar. En segundo lugar el error al hablar de “ni estudian ni trabajan” como jóvenes particularmente problemáticos, marginados y excluidos. Esta etiqueta que en ciertos ámbitos conduce al estereotipo de “tomar vino en la esquina” en su gran mayoría son mujeres de este rango de edad que no entran al mercado laboral por trabajar exclusivamente en el hogar, sin percibir ingresos. En tercer lugar, la importancia de ubicar la inactividad (predominantemente femenina y además entre las mujeres más pobres) como un asunto a atender, y no sólo referir a las tasas de desempleo, que por cálculo no las toma en cuenta. En cuarto lugar, se evidencia que la inactividad es más frecuente en las trayectorias no esperadas, es decir los niveles de inactividad mayor se dan en las trayectorias truncas (temprana y media) y además claramente concentradas en las mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA:

- Cardozo, Santiago (2009) Políticas de educación Cuaderno 3 Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. INFAMILIA-MIDES. Montevideo. Disponible en <http://www.enia.org.uy/documentos.php>
- Ciganda, Daniel (2008) Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el producto? En Varela, C. (coord.) Demografía de una sociedad en transición. La población uruguaya a inicios del siglo XXI. Programa de Población. Montevideo, Editorial Trilce.
- Casal, Joaquim (1996) Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. Reis, 75-96. pp 295-316.
- Casal, Joaquim ; Masjoan, Joseph, Planas, Jordi (1988) “Elementos para un análisis a la transición de la vida adulta” en Política y Sociedad, verano 88 N°1, pp 97-104.
- Casal, Joaquim; García, Maribel; Medino, Rafael, Quesada, Miguel (2006) “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición” Papers N° 79, pp 21-48.
- Filardo, V. (coord); Cabrera, M. y Aguiar, S. (2010) Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes. Segundo Informe. INFAMILIA.
- Filardo, Verónica. (2009) La juventud como objeto, los jóvenes como sujetos. Presentación del Dossier coordinado por Filardo en revista de Ciencias Sociales N° 25. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo.
- Filardo, V. (coord.), Chouhy, G. Noboa, L. (2009) Jóvenes y adultos en el Uruguay: cercanías y distancias. Proyecto: Juventudes e Integración sudamericana: diálogos para construir la democracia regional. Resultados de la Encuesta en Uruguay, 2009. Ed. Cotidiano Mujer y FCS-UDELAR.
- Filardo, Verónica (2008) Temporalidades Juveniles. en El Uruguay desde la Sociología VI. Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Pag. 119-134. Montevideo.
- González, C; Rossi, M (2007) Feminización y diferencias salariales en Uruguay. En Cuad. Economía Vol 26 N° 46 Bogotá
- INE (2007) Anuario Estadístico 2007. En Empleo e ingresos. Definiciones generales. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/anuario2007/datos/Definiciones34.doc>
- Molgat, Marc; Vezina, Mireille (2008) Transitionless Biographies? Youth and Representations of Sololiving in Young 2008 vol 16(2) : 185-207.
- Peri, Andrés (2008) “Primero una sola vez: repitiendo argumentos contra la repetición”. ANEP
- Rama, Germán, Filgueira, Carlos (1991) Los jóvenes del Uruguay. Esos desconocidos, Análisis de la Encuesta Nacional de Juventud, CEPAL- INE. Montevideo.

- Stauber, B.; Walther, A. (2001) Avoiding Misleading trajectories: transition dilemmas of Young Adults in Europe.
- [www.nuffield.ox.ac.uk/projects/uwwclus/Papers/restrict/misleading.pdf](http://www.nuffield.ox.ac.uk/projects/uwwclus/Papers/restrict/misleading.pdf)
- Stauber, B. ; Walther, A. (2006) De-standardized Pathways to adulthood. European Perspectives on informal learning in informal networks. in Papers Nº 79, 2006 pp241-262.

(Footnotes)

- 1 Dado que en esta cohorte cerca del 17% aún no aprobaron el nivel primario la estimación corresponde a lo que se acumula de repeticiones hasta el momento de realizarse la encuesta, bajo la hipótesis mínima (que ninguno haya repetido más de dos veces).

# **Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar**

**María Ester Mancebo<sup>1</sup>**

1 Docente e investigadora (Grado 4, Dedicación Total) de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Especialista en políticas educativas. Coordinadora del Área de Estado y Políticas Públicas del Departamento de Ciencia Política de la FCS. [memancebo@gmail.com](mailto:memancebo@gmail.com)



## I. PRESENTACIÓN

*“La enseñanza y la formación docente son inevitablemente empresas políticas y están, en ese sentido, cargadas de valor y construidas socialmente. A lo largo del tiempo, ellas influyen y son influenciadas por las historias, economías y culturas de las sociedades en las cuales existen, particularmente por las visiones en competencia sobre los propósitos de las escuelas y de la educación”.*

*Cochran-Smith, M. (2000:165)*

En sintonía con la cita de la conocida autora estadounidense, el presente trabajo asume que la educación de un país en un momento dado es fruto de la construcción histórica, en procesos de mediana y larga duración en los que intervienen múltiples actores con visiones, ideologías e intereses muchas veces divergentes. Como en las otras áreas de la vida pública, las políticas educativas son justamente el canal a través del cual se impulsa el cambio radical, el ajuste, el statu quo o la restauración del pasado.

Desde esta perspectiva esta ponencia sostiene que en el Uruguay de la segunda década del SXXI las políticas de inclusión educativa y las de profesionalización docente conforman un “modelo para armar”, un verdadero puzzle con piezas que deben encajar perfectamente si es que se pretende superar la seria problemática de exclusión socioeducativa que enfrenta el país.

El argumento se desarrolla en tres secciones. En la primera de ellas se presenta el estado del arte sobre la profesionalización docente y, atendiendo a este marco conceptual, en la segunda parte se sistematizan los principales rasgos de la profesión docente en Uruguay. Finalmente, se plantea por qué es necesario avanzar en el desarrollo conjunto y complementario de inclusión educativa y de profesionalización docente.



## II. LA “PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE”: LA NECESARIA CONJUGACIÓN DE CONDICIONES DE TRABAJO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Los estudios sobre la profesionalización de los docentes son muy numerosos y a través de su lectura es posible reconocer distintas etapas de conceptualización del tema.

La primera de ellas se entronca con la Sociología de las Profesiones que tuvo auge en los años 60 y ha girado en torno al concepto clásico de “profesión”, evaluándose en qué medida puede o no hablarse de profesión en el caso de la labor docente. En esta línea resultaron claves los aportes de Hoyle (1982) con la identificación de las diez cualidades principales de una profesión. En la definición de Hoyle una “profesión” es una ocupación que desempeña una función social; exige un considerable grado de destreza que se ejercita en situaciones que no son rutinarias; requiere un cuerpo sistemático de conocimientos; la adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de la mencionada destreza implican un prolongado período de enseñanza superior; en dicho lapso se produce, además, la socialización en los valores y cultura de la profesión; esos valores tienden a centrarse en el interés del cliente y a veces se hacen públicos en un código ético; el profesional debe tener libertad para poder juzgar y decidir en cada momento cuál es el curso de acción más conveniente; los miembros de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos; como contracara del largo período de formación y la responsabilidad, los miembros de la profesión encuentran alto prestigio social y una elevada remuneración.

Desde este enfoque algunos autores han concluido que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares de una verdadera profesión. Marcelo, por ejemplo, puntualiza que el período formativo de los docentes no es prolongado; no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en las profesiones (1995). Por su parte, Fernández Enguita explica la condición de ‘semiprofesionales’ de los docentes por la autonomía y la autoridad limitada que usufructúan (1993).

En una segunda etapa de los estudios sobre la profesión docente se avanzó en su caracterización. Se planteó entonces que se trata de una profesión con una fuerte tendencia a la feminización y a la masificación, en la que suele constatarse un fenómeno de aislamiento de los profesores (Hargreaves, 1994; Fullan-Hargreaves, 1999; Fernández Enguita, 1993) que trae una doble consecuencia: la “competencia desaprovechada” de los mejores docentes y la “incompetencia ignorada” de los malos enseñantes (Fullan-Hargreaves, 1999).

En la mayoría de los países la carrera docente es “plana” –con pocos peldaños a recorrer y pocos incentivos para hacerlo (Fullan-Hargreaves, 1999)– y se ha visto que la labor docente entraña riesgos psicológicos, razón por la cual se ha acuñado el término “malestar docente”<sup>2</sup> (Esteve, 1994)–.

También se ha señalado que frecuentemente el trabajo docente se ve sometido a un proceso de “intensificación”<sup>3</sup> por el cual las tareas y responsabilidades de los profesores son cada vez más amplias (Hargreaves, 1994; Fullan-Hargreaves, 1999) y muestra una tendencia a la “burocratización” (Marcelo, 1995) en el sentido que, a diferencia de lo ocurrido en las verdaderas profesiones, la docencia suele adoptar modalidades de control burocrático en sustitución del control profesional; éste siempre supone la aplicación de criterios rigurosos determinados por la propia profesión para la iniciación a la profesión (de forma de asegurar la competencia para el ejercicio profesional) así como para el contenido y la estructura del trabajo. En esta dirección Fullan y Hargreaves (1998) señalan que la profesión docente debe devenir una “profesión auto-regulada”, al tiempo que Ávalos (1997) introduce la noción de “empoderamiento” docente.

Algunos autores hablan incluso de “proletarización” en cuanto los docentes han perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo:

*“El término es fuerte y recuerda más la situación de los obreros en el siglo pasado que el destino de unos trabajadores cualificados del sector terciario que, sin ignorar que son asalariados, fingen creer que ejercen una profesión liberal o trabajan como artesanos independientes. En este caso no se trata de proletarización como un asunto de ingresos y explotación económica, aunque*

---

2 El concepto de “malestar docente” acuñado por Esteve refiere a los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia; este malestar docente trae múltiples consecuencias: ausentismo laboral, abandono de la profesión, enfermedades propias del profesorado, etc. Una profundización en las causas del stress docente y sugerencias para futuras investigaciones sobre el tema puede encontrarse en Kyriacou, 2001.

3 Hargreaves (1994) habla de “intensificación” en referencia a la expectativa social de que los profesores respondan a mayores presiones y afronten las múltiples motivaciones en las mismas o peores condiciones de trabajo. Este autor también utiliza el término “colonización” para referirse a la intención de las administraciones educativas de ocupar y controlar el tiempo de los profesores, especialmente del tiempo laboral sin contacto directo con los alumnos.

*la situación financiera y de trabajo de los docentes sea precaria en muchos países. La ‘proletarización’ que podría producirse no va a conducir a los docentes a la condición obrera ni al nivel de vida de los trabajadores manuales. Se trata de una desposesión más simbólica” (Perrenoud, 1996:556).*

Por todo lo anterior se ha presentado la profesión docente en una situación de verdadera “crisis” (Ghilardi, 1993). La pérdida de prestigio y status social, junto con el deterioro de las condiciones materiales de trabajo, han incrementado en muchos países las dificultades para atraer a los docentes requeridos por el sistema educativo y han debilitado la afluencia de los egresados más competentes de la enseñanza secundaria, que prefieren dirigirse a otras ocupaciones. Según Tedesco (1996), en términos de políticas educativas, esto trae como consecuencia la necesidad de impulsar estrategias de acción destinadas a atraer a la docencia a jóvenes talentosos.

Como se ve, en esta caracterización de la profesión docente se incluye frecuentemente el análisis de las condiciones de trabajo de los docentes (Tardif-Lessard, 1999), sea en términos descriptivos o como variable explicativa de la calidad de la educación. El estudio de Firestone y Pennell (1993), por ejemplo, sistematiza los hallazgos de diversas investigaciones respecto al impacto de las condiciones de trabajo sobre el compromiso docente, al tiempo que otros estudios han indagado en torno a la relación entre el compromiso de los docentes y el rendimiento de los estudiantes (Kushman, 1992).

Ahora bien, más recientemente, en la tercera etapa de conceptualización sobre la profesionalización docente, se ha puesto el énfasis en la idea de “proceso de profesionalización”, planteándose la existencia de un continuo que va desde un polo de desprofesionalización<sup>4</sup> a otro de profesionalización plena. El “modelo de rasgos” en el que se detallaban los prerrequisitos que debe cumplir toda ocupación que aspire a tener la categoría de profesión fue en parte sustituido por el “modelo de proceso” (Imbernón, 1994b) en el cual se distinguen dos factores de incidencia clave en la profesionalización docente: las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional.

Si en el primer rubro deben incluirse aspectos tales como la carrera docente, el régimen de contratación, el grado de estabilidad ocupacional, el salario –entre otros aspectos-, en el “desarrollo profesional” el acento está en las necesidades de formación que se suceden en las distintas etapas de la vida profesional. Con la clásica distinción entre profesores nóveles y experimentados (Imbernón, 1994b), se puede pensar el desarrollo profesional a lo largo de un continuo en el que la formación inicial representa un punto fundamental aunque no exclusivo ni suficiente; de ahí

4 Fernández Pérez (1988) acuñó el término “anatomía de una desprofesionalización” respecto a este polo.

la importancia de otros canales complementarios y variados: cursos específicos, postgrados, asistencia al profesorado directamente relacionada con el centro educativo, desarrollo de comunidades de práctica profesional docente, colaboración con expertos externos a la comunidad educativa<sup>5</sup>.

En el entendido que no conviene pensar el desarrollo profesional en base a un listado de contenidos que los futuros docentes debieran aprender en su formación de grado para luego enseñar en la escuela o el liceo, muchos países (básicamente del mundo anglosajón) han apostado a la construcción de “estándares”, al tiempo que otros países han avanzado en la reflexión sobre las “competencias docentes” entendidas como:

*“La capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho” (Braslavsky, 1999)<sup>6</sup>.*

*“Un saber hacer que permite la actuación inmediata a partir de un repertorio de habilidades disponibles” (Vaillant, 2002:25)<sup>7</sup>.*

*“Un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimientos organizados en esquemas operatorios que permiten, en el interior de una familia de situaciones, la identificación de una tarea problema y su resolución por medio de una acción eficaz” (Vaillant, 2002:25)<sup>8</sup>.*

Según Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional. De ahí la importancia de pensar en el desarrollo profesional como un continuo, privilegiando en la formación inicial las “competencias de alto nivel taxonómico”, aquellas que preparan para la resolución de problemas complejos, que son diversos y cambiantes. Asumiendo que no se puede dotar a los futuros docentes de una panoplia de soluciones pre-establecidas, es necesario privilegiar las competencias “flexibles, polivalentes, abiertas” que permitan al maestro:

*“reconstruir cada día [...] de manera más o menos intuitiva a) una política de educación; b) una ética de la relación; c) una epistemología de los saberes; d) una transposición didáctica; e) un contrato pedagógico; f) una teoría del aprendizaje... Tal la complejidad... Ella no es puramente técnica o lógica...” (1994:202-203).*

---

5 Sobre este modelo de desarrollo profesional puede consultarse Levine-M.-Trachtman, 1998.

6 Definición tomada de Ropé, F.-Tanguy, L. (1994). Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. París: L'Harmattan-Logiques Sociales.

7 Definición tomada de Hameline, D., (1991). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. París: ESF Editeur.

8 Definición tomada de Gillette, P., Construire la formation, París: ESF Editeur, 1991.

¿Cuáles son entonces esas competencias? Son aquellas que permiten

*“articular constantemente el análisis y la acción, la razón y los valores, los objetivos y las limitaciones de la situación. Esas competencias son indisolublemente teóricas y prácticas. Reflexionar, anticipar, planificar, evaluar, decidir en situación de urgencia, stress, incertidumbre y ambigüedad... En cuanto a las prácticas, al mismo tiempo que se desplaza en el espacio de la clase, escribe en el pizarrón o en el retroproyector, formula una pregunta, responde, se inclina sobre el cuaderno de un alumno. Ciertas prácticas son simplemente mejor observables, más materiales, más concretas, mientras que otras son más invisibles, simbólicas. Pero en todos los casos, se trata de poner en práctica esquemas de acción que incluyen decisión, evaluación, planificación, juicio, realización de un proyecto, negociación, comunicación, etc. Y todas las prácticas, desde las más concretas a las más abstractas, movilizan las representaciones... [Las representaciones y los esquemas] son dos caras complementarias del capital intelectual y cultural de un actor” (1994:203-204).*

En la visión de Perrenoud la docencia como “oficio complejo” requiere no sólo la movilización de competencias múltiples sino también ciertos rasgos de personalidad, por lo que las carreras de Magisterio y Profesorado deben necesariamente apuntar a la “*formación global de la persona*” reconociendo

*“la importancia de las dimensiones existenciales, relacionales y afectivas en la confrontación con el otro, la complejidad, la incertidumbre, el fracaso” (1994:207).*

Por su parte, en uno de sus últimos trabajos, la gran pedagoga argentina Braslavsky (2002b) enunció cinco competencias fundamentales para el buen desempeño docente en el mundo del siglo XXI en el que reina la complejidad y la incertidumbre. Se trata de competencias no tradicionales, frecuentemente ausentes en las instancias de formación y ejercicio docente, para cuyo desarrollo la autora sugirió diversas estrategias -también “no tradicionales”.

(i) Ciudadanía. Los docentes deben tener una actitud abierta (“open-minded”) al mundo, buscando comprender su diversidad y complejidad; para ello, se propone la realización de pasantías en el ámbito privado y público, la incursión en el mundo de la cultura, el diálogo con el mundo extra-escolar, todo lo cual supone la ruptura de los circuitos endogámicos tradicionales en el sistema escolar.

(ii) Sabiduría. En la “sociedad del conocimiento” difícilmente puedan los docentes dar respuestas a todas las preguntas de sus estudiantes, por lo que deben abandonar la ilusión de posesión de todo el saber y la información y adquirir la competencia de “preguntar las verdaderas preguntas” y “buscar nuevas respuestas”. De ahí la pertinencia de que los candidatos a docente y los docentes en ejercicio participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades.

(iii) Empatía. En un mundo globalizado y diverso emerge como fundamental que los docentes sean capaces de comprender y sentir al otro, sea éste un individuo o un colectivo, un estudiante o una corporación empresarial. La empatía se gesta a través del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros, entre otras estrategias.

(iv) Institucionalismo. La competencia docente para trabajar con un enfoque institucional, articulando la macropolítica del sistema educativo con la micropolítica de la escuela y del salón de clase, reviste gran importancia para el fortalecimiento de la “polis” y su vida pública. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, según Braslavsky, vías para fomentar esta competencia.

(v) Pragmatismo. Los docentes deben ineludiblemente conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear estrategias pedagógicas para promover el aprendizaje de los alumnos. Esta competencia trasciende ampliamente la mera exposición de información, y su desarrollo puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías, la realización de proyectos experimentales.

En realidad, esta enunciación de competencias forma parte de la apelación de Braslavsky a la “reinención” de la profesión, por oposición a la mera demanda de profesionalización que

*“podría llevar a la creencia de que es necesario garantizar la mejor adquisición de las habilidades estandarizadas del siglo XVIII con las cuales se enfrentaban las necesidades y demandas que tenían las escuelas en los primeros años de la profesión y que, aún si fueran dominadas por todos los docentes en ejercicio, serían inapropiadas hoy. El tema va más allá de ese punto. Se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Este es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes (en plural, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados)” (2002b:16).*

En esta perspectiva la reinención de la profesión es una empresa de mediano aliento y mediano plazo, y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido en forma persistente a lo largo del tiempo en la mayor parte de los países latinoamericanos: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada, involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar (Braslavsky, 2002b).

En suma, la mirada sobre la profesión docente ha variado sensiblemente en las últimas dos décadas. Hoy se habla del “proceso de profesionalización” en el que resultan claves dos factores: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo. Esta es la perspectiva adoptada en esta ponencia y desde ella se analizará a continuación la situación uruguaya.

### III. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN URUGUAY

#### Las fuentes de información sobre la profesión docente en Uruguay

Las fuentes de datos sobre la profesión docente en Uruguay son escasas y parciales puesto que en su mayor parte han sido relevadas en operativos ad hoc, no siendo parte de un sistema de información que opere en forma regular. Permiten pues solo fotografías parciales de una realidad que se sabe es por demás compleja. En este marco, se destaca el último censo a los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) realizado en el año 2007 que permite una comparación con los censos previos de maestros primarios (1994), profesores de la enseñanza técnica (1994), de secundaria (1995) y formadores de formadores (1999 y 2002). También tiene especial relevancia la encuesta representativa de maestros y profesores de enseñanza media pública y privada que, con un total de 3.000 casos, fue desarrollada en el 2001 por la ANEP en convenio con el UNESCO/IIPE Bs.As.

En este apartado se sistematiza parte de esa información disponible atendiendo en particular a las dimensiones que la literatura reconoce como fundamentales en cuanto a la profesionalización de los docentes: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo.

#### La composición sociodemográfica

De acuerdo al Censo del año 2007 (ANEP, 2008), el cuerpo docente uruguayo está fuertemente feminizado (80.9% de mujeres frente a un 19.1% de hombres) y muestra un predominio de las edades medias (la edad promedio es 40.4). Entre los casi 42.000 docentes de la ANEP, dos tercios vive en el interior del país y un tercio lo hace en la capital; en el total, dos tercios desempeña su función en la misma localidad donde reside pero un tercio se traslada, sea a otra localidad de su departamento de residencia y/o a una localidad de un departamento distinto al que reside.

Desde el punto de vista de su posición social, los datos censales reafirman los revelados por primera vez en el referido estudio del 2001 (ANEP-UNESCO/IIPE, 2003): los docentes uruguayos se ubican mayoritariamente en los tramos de ingreso medio y medio superiores de los hogares del país, pero un 20% pertenece al 40% más pobre de la población. Por otra parte, cuando se comparan los ingresos de los hogares de los docentes con los percibidos por otros hogares con niveles educativos similares se encuentra una mejor situación de éstos frente a aquellos; en otras palabras, maestros y profesores pertenecen a hogares ubicados en los estratos de menor ingreso de la población altamente educada.

Esta investigación también analizó la evolución histórica de la extracción social de los docentes y lo hizo comparando el clima educativo del hogar de origen de diferentes cohortes. La conclusión fue clara: *“la tendencia general tanto para maestros como para profesores (es) a disminuir la brecha de sobre-educación que caracterizaba a los docentes más viejos.”* (2003: 37)

La extracción social de los docentes se asocia, además, a su nivel académico, tema que ha sido abordado recientemente por Boado y Fernández (2010) a través de un panel de los jóvenes testeados en PISA 2003. El análisis de las trayectorias académicas y laborales de estos jóvenes revela que entre aquellos que al 2007 habían accedido a la educación superior, los que asistían a institutos de formación docente en el 2007 habían tenido en PISA 2003 una performance inferior a la de quienes concurrían a la UdelaR y a los institutos universitarios y universidades privados.

## El desarrollo profesional

### La formación inicial

Uruguay cuenta con un 100% de maestros primarios titulados pero arrastra un déficit histórico de docentes que enseñan en el nivel medio sin la acreditación correspondiente: la tasa de titulación es de 59.0% en Secundaria (CES)<sup>9</sup> y 44.3% en el ámbito de la educación técnica (CETP)<sup>10</sup> (ANEP, 2008). Esta proporción constituye, por un lado, un notorio avance respecto a la titulación registrada en los censos anteriores<sup>11</sup> -lo cual claramente se vincula a la instalación de los Centros Regionales de Profesores (CERP) a partir del año 1997<sup>12</sup>, pero, por otro lado, indica que en la enseñanza media Uruguay tiene aún una brecha a saldar en materia de titulación docente, con situaciones muy diversas desde el punto de vista de su formación: además de los profesores acreditados que completaron la carrera de Profesorado, hay docentes sin estudios terciarios, otros con estudios terciarios docentes no específicos, hay quienes cursaron estudios terciarios docentes pero no los completaron, otros con estudios terciarios no docentes incompletos o con estudios terciarios no docentes completos.

Desde el punto de vista cuantitativo, la matrícula de formación docente experimentó un acelerado crecimiento entre los años 1992 y 2004, con una tasa promedio anual de 12.4% (Grau et al, 2008). El crecimiento continuó en el quinquenio siguiente ya que la matrícula de formación docente pasó de 19.000 en 2004 a 22.000 en el 2009 (ANEP, 2010b).

---

9 Consejo de Educación Secundaria.

10 Consejo de Educación Técnico Profesional.

11 30.6% en el del CES de 1995 y 17.0% en el del CETP de 1994.

12 Casi la mitad de los titulados de todo el país de reciente ingreso a la función (menos de cinco años de antigüedad en la ANEP) se ha formado en estos centros (ANEP, 2008: 37).

La formación inicial de los docentes es de carácter terciario y ha tenido carácter “norma- lista”, no universitario. Históricamente la formación inicial de maestros y profesores siguió derroteros bien diferenciados. La de los maestros primarios ha tenido como característica central la homogeneidad ya que a partir de la creación en 1885 del primer Instituto Normal en Montevideo, los planes de estudios fueron lógicamente cambiando pero mantuvieron una uniformidad básica. En contraposición, la formación inicial de los profesores registra una nota de heterogeneidad, con tres modelos fundamentales que se han sucedido y han coexistido por momentos (Mancebo, 2003; Mancebo et al, 2000b).

Un primer modelo estuvo constituido por el Instituto de Profesores Artigas (IPA), fundado en 1949 por el Dr. Grompone con el objetivo de formar docentes que constituyeran una verdadera élite educativa, preparada para enseñar en una educación media de cobertura limitada, a la que asistían aproximadamente 100.000 estudiantes a mediados de los años ‘60. Se instituyó así una fuerte selectividad en el momento de ingreso a la carrera (para cursar la misma era entonces preciso aprobar un severo examen, con cupos preestablecidos rigurosamente) y se armó un régimen de estudios con elevados niveles de exigencia que se desarrollaba en forma presencial exclusivamente en la capital. Con algunas variaciones, este modelo siguió vigente durante toda la segunda mitad del siglo XX uruguayo.

Frente al “modelo IPA”, la creación, en 1977, de veintidós Institutos de Formación Docente (IFD) buscó instaurar la descentralización a nivel de la formación inicial de profesores, en un contexto en el que la matrícula de educación media había crecido significativamente<sup>13</sup> y demandaba una mayor cantidad de docentes formados. Los IFD fueron ubicados en todas las capitales departamentales, a excepción del departamen- to de Colonia –donde se establecieron IFD en Carmelo y Rosario, no en la ciudad de Colonia– y del de Canelones –con tres IFD, en la capital departamental, San Ramón y Pando. Este segundo modelo intentó ser más flexible que el del IPA, con un régimen de estudios semilibre por el cual el estudiante tomaba algunos cursos con carácter presencial (los de Ciencias de la Educación, comunes a la carrera de Magisterio) y rendía las asignaturas de la especialidad en el IPA en carácter de libre.

La reforma educativa de la segunda Administración Sanguinetti (1995-2000) impulsó una política de formación inicial de los docentes de enseñanza media que constó de tres vectores claramente diferenciados: la construcción física e institucional de los CERP en el Interior, el mantenimiento sin cambios del modelo IPA en Montevideo y la desactivación paulatina de la carrera de Profesorado en los IFD del Interior. El primer vector fue decidi- damente priorizado por la reforma que creó seis CERP entre los años 1997-2000<sup>14</sup>.

13 De la cifra de 103.073 estudiantes de 1963, se llegó a 182.195 en 1975 (CEPAL, Oficina de Montevideo, 1990).

14 Litoral y Norte en 1997 –con sedes en Salto y Rivera, respectivamente–, Este en 1998 –sede en Maldonado–, Sur y Suroeste en 1999 –sedes en Atlántida y Colonia–, y Centro en el 2000 –sede en Florida.

En perspectiva histórica, si el modelo IPA había significado una apuesta a la excelencia académica y el modelo IFD había priorizado la descentralización, la instalación de los CERP supuso la aparición de un tercer “modelo” de formación, con un nuevo plan de estudios, un régimen de dedicación total tanto de estudiantes como de profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización docente y la equidad.

En el período 2005-2010 en materia de formación inicial se impulsó la unificación de la formación de grado y su universalización. La primera línea de política se concretó en la aprobación del Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) que fue elaborado con particular apego a la lógica incrementalista característica del diseño de políticas educativas durante la Administración Yarzabal (Mancebo-Bentancur, 2010) y que, como el nombre lo indica, es una propuesta integrada para todas las carreras de profesorado, magisterio y maestros técnicos, que permite la movilidad horizontal de los estudiantes entre las distintas carreras (ANEP, 2010a y 2010b). En relación al profesorado, el Plan supuso la eliminación de la heterogeneidad curricular vigente entre el 1997 y 2007, visualizada por las autoridades del período 2005-2010 como una verdadera “fractura”:

*“Esta situación (de coexistencia entre los modelos IPA, IFD y CERP) produjo entre los años 1996 y 2004 una fractura en el sistema de formación docente, no exenta de enfrentamientos. Tanto por razones políticas como académicas, era necesario proceder a su unificación.”* (Barboza, 2010b: 115)

*“Ciertos aspectos cualitativos de los procesos de formación docente también resultaban preocupantes. Para similares funciones docentes no existían procesos formativos comunes; al contrario, regían planes de estudio diferentes adoptados en sucesivas fechas, al amparo de procesos de reforma que no contaron con el conveniente consenso. No se trata de preconizar el anquilosamiento institucional, pero habría que evitar un excesivo activismo innovador. Por su propia naturaleza, la educación no se caracteriza por la inmediatez de sus frutos sociales. Todo cambio obliga a la mayor prudencia y a contar en el mayor grado posible con el respaldo de un buen nivel de consenso. Correspondía esforzarse, pues, en armonizar los diversos planes entonces vigentes.”* (Yarzabal, 2010b: 33)

Así, el gradualismo, la búsqueda de consensos y la apuesta a la homogeneidad curricular fueron pilares de la política de formación docente del período 2005-2010. En este marco, los CERP no desaparecieron pero sí lo hizo su modelo de formación docente y, además, desde el punto de vista institucional dejaron de depender del Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y pasaron a integrar, junto con todas las restantes centros de formación inicial, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) del CODICEN de la ANEP. Estos movimientos permiten dos interpretaciones no necesariamente excluyentes: desde un ángulo, se puede decir que se completó el proceso de institucionalización de la política nacida

en 1997; desde otro, se puede considerar que la política CERP desapareció en tanto se desmontaron dos de sus elementos fundamentales, el currículum y el formato institucional (Mancebo, 2003).

Este no fue, sin embargo, el mayor cambio institucional de la formación docente impulsado en el período. El mismo radicó en la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) por la Ley de Educación Nro. 18.437 aprobada a fines de 2008. El gobierno del IUDE será radicalmente distinto al que rigió históricamente la formación docente: deberá integrar representantes de la ANEP y de la Udelar, y adoptará un régimen de cogobierno entre egresados, docentes y estudiantes. Por otra parte, a diferencia de los institutos de formación docente que siempre han operado en la órbita de la ANEP, la gestación del IUDE no es responsabilidad exclusiva de la ANEP sino que surge de una Comisión de Implantación de carácter interinstitucional, con representantes de la ANEP, la Universidad de la República (Udelar), el Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (INAU) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Dicha Comisión funcionó entre mayo del 2009 y abril del 2010 con el cometido de sentar las bases del IUDE en el plano académico (currículum, por ejemplo), institucional (marco legal, organización, gobierno) y operativo (requerimientos presupuestales y de personal, entre otros aspectos). A partir de estos elementos, el Poder Ejecutivo deberá presentar al Parlamento un Proyecto de Ley Orgánica del IUDE.

De esta forma, el país intenta dejar atrás el carácter normalista de su formación docente y apuesta a la universitarización<sup>15</sup>. Se trata de un camino complejo -como lo muestra la experiencia latinoamericana- pero que también constituye una ventana de oportunidad para la transformación de la educación nacional.

### **La formación permanente**

Respecto a la formación posterior a la inicial, el Censo del 2007 arrojó una alta proporción de docentes de aula que habían asistido a cursos de capacitación: 84.9% en cursos sin evaluación y 54.9% en cursos con evaluación. Esta información debe ser considerada con cuidado puesto que, con los datos disponibles, no es posible evaluar con precisión la carga horaria de los cursos ni su calidad, pertinencia e impacto en el mejoramiento de la enseñanza.

---

15 Se trata de una opción largamente esperada por los actores docentes: en la referida encuesta del 2001 un 72% de los docentes opinó que la ANEP con reconocimiento universitario era la institución más adecuada para llevar a cabo la formación docente, frente al 17% que optó por la ANEP "a secas" y un 15% que se inclinó por la Udelar (ANEP-UNESCO/IPE, 2003).

Desde 1995 en adelante la ANEP estructuró una oferta variada de cursos de capacitación, fundamentalmente desde el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de la calle Asilo en Montevideo. En el período 2005-2010 se profundizaron las oportunidades de formación permanente a través de la creación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) (con sede en el local de Asilo) dependiente del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (APES) de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN de la ANEP. En este nuevo marco institucional comenzó el desarrollo de cursos de postgrado que han reunido en total unos 500 estudiantes y continuó el dictado de cursos de formación permanente, llegando a 11.000 al año los docentes que realizan alguna actividad en el IPES (ANEP, 2010b).

La preocupación por la inclusión estuvo presente en la formación permanente de este período pero no como una línea de política prioritaria. Ciertamente es que se instrumentó un Curso para la Mejora de la Inclusión Educativa (ANEP 2010b) pero las iniciativas de capacitación de los múltiples programas de inclusión educativa implementados entre los años 2005 y 2010 surgieron básicamente de los propios programas (ANEP-MIDES, 2008). Se trata de un tema fundamental por las modalidades de exclusión educativa que vive Uruguay y porque, en opinión de los docentes, “las características sociales de los alumnos” representan una dificultad mayor en su trabajo diario (ANEP-UNESCO/IIPE, 2003).

## **Las condiciones de trabajo**

Las condiciones de trabajo constituyen un factor de profesionalización docente complejo porque incluyen el nivel de remuneraciones y también el tipo de carrera docente vigente, las “reglas de juego” que pautan el accionar de los docentes, su status profesional, entre otros aspectos. Varios de estos elementos han sido definidos en el Estatuto Docente que rige desde 1994.

### **La evaluación de los docentes**

El ordenamiento de maestros y profesores se realiza a través de un índice compuesto de diversos indicadores: grado, antigüedad calificada, aptitud docente, antigüedad en el grado actual y antigüedad como docente (Art. 13 del Estatuto). El ordenamiento se realiza para cada uno de los 19 departamentos del país. Una vez que se conoce el total de cargos entre los que se puede elegir, en cada uno de los departamentos se realiza la elección de horas por parte de los docentes. El mecanismo fija que los docentes efectivos eligen antes que los interinos y los suplentes, los de mayor grado antes que los de menor grado y, dentro de cada grado, los que tienen más puntaje eligen antes que quienes tienen menor puntaje.

Los maestros y profesores uruguayos son evaluados por sus directores y por los supervisores. La evaluación de los directores es anual y refiere fundamentalmente al

desempeño del docente en el centro educativo. La evaluación de los supervisores, en cambio, se concentra en la labor del docente en el aula, priorizando los aspectos didácticos<sup>16</sup>. En primaria el supervisor visita a cada maestro dos veces por año, como mínimo. No sucede lo mismo en la educación media donde los docentes pueden incluso llegar a pasar varios años sin evaluación por parte de la Inspección.

El director y el supervisor califican a cada maestro y cada profesor en una escala con cinco tramos de puntaje: entre 90 y 100 puntos “excelente”, entre 80 y 90 puntos “muy bueno”, entre 70 y 80 puntos “bueno”, entre 50 y 70 “aceptable”, menos de 50 puntos “con reparos”. Esta calificación docente se combina con otros indicadores: “antigüedad”, con un máximo de 20 puntos, a razón de un punto por año; “actividad computada”, cociente entre los días trabajados y los días hábiles que el docente debiera haber trabajado. El índice resultante es la “antigüedad calificada” que tiene un tope de 140 puntos. Este puntaje es avalado por una “Junta Calificadora” integrada por tres miembros y es sobre él que se realiza el ordenamiento de los docentes dentro de cada grado (de 1 a 7)<sup>17</sup>.

Si bien una mala evaluación del docente puede tener consecuencias serias para el docente -desde el pase a una Junta Médica hasta la licencia o el sumario administrativo- la mala praxis didáctica no está sancionada con igual rigor: no se hace un sumario administrativo por no enseñar bien, con lo cual se vive el riesgo de la “incompetencia ignorada” de los malos enseñantes sobre el que advierten Fullan y Hargreaves (1999).

Como se ve, se trata de un sistema de evaluación complejo, reglamentado minuciosamente, que ofrece amplias garantías a los docentes. Es una evaluación jerárquica, en la cual la autoridad central juega un papel relevante. No está prevista ni la autoevaluación ni la evaluación del docente por parte de sus colegas de establecimiento, y tampoco se han establecido estándares de desempeño para los docentes.

Este sistema goza de relativa legitimidad a nivel del magisterio y el profesorado. Ciertamente es que en el estudio ANEP-UNESCO/IPE (2003) un 47.6% dice que eran inadecuados los mecanismos de evaluación (frente a un 42.2% que los calificó como adecuados) pero cuando se les preguntó respecto a un conjunto de seis posibles agentes evaluadores, las respuestas revelaron que existe una relativa conformidad con las prácticas de evaluación habituales en el sistema. Tomando la suma de las menciones, obtuvieron un lugar privilegiado los supervisores y directores (con 76% de aprobación). En un claro segundo nivel se ubicaron los colegas docentes más

16 En la educación media los profesores son evaluados por los “inspectores de asignatura”.

17 El puntaje correspondiente al desempeño del año 2003, por ejemplo, permite ordenar a los docentes para el año lectivo 2005.

calificados (54.2%) y otros expertos en educación (41.4%). Finalmente, los maestros asignan un peso muy poco significativo a los padres de familia y la comunidad (12.6%) y los alumnos (25.6%) como potenciales evaluadores.

Esto es, aún cuando muchos docentes consideran que el sistema de evaluación vigente no es perfectamente adecuado, a la hora de pensar en posibles evaluadores de su desempeño docente, la amplísima mayoría expresa su preferencia por el sistema jerárquico hoy vigente, solo la mitad valora la evaluación de pares y una minoría parecería dispuesta a realzar el lugar de los estudiantes y la comunidad.

### **La carrera docente**

Según el censo del 2007 en la ANEP trabajan 41.473 docentes, 20.802 de ellos lo hacen en primaria, 16.323 en secundaria, 6.624 en la educación técnica, 1.980 en formación docente y 355 desempeñan tareas en el CODICEN (ANEP, 2008).

Las condiciones de ingreso a cada uno de los subsistemas difieren: en primaria no puede ingresar a trabajar como maestro alguien que no tiene título habilitante, pero no ocurre lo mismo en la educación media, ni en la básica ni en la superior, resultado de la fuerte expansión de la matrícula estudiantil experimentada en las últimas décadas.

La docencia en Uruguay es una profesión de acceso relativamente rápido (Mancebo, 2006). De acuerdo a los datos de la encuesta ANEP-IIPE, ocho de cada diez maestros entrevistados declararon haber conseguido su trabajo como docente en el primer año posterior a su titulación (65.3% en los seis meses después de recibirse y un 14.0% en el primer año posterior al título). En los profesores la mayoría ingresó a la docencia antes de recibirse o, a lo sumo, en los seis meses posteriores a recibirse.

Como en muchos otros países latinoamericanos, se constata una distribución regresiva de los docentes, esto es los docentes con menos experiencia son frecuentemente asignados a los contextos sociales más desfavorecidos. Entre los maestros el inicio de la carrera suele producirse en escuelas de nivel socioeconómico crítico tanto en Montevideo como en el Interior del país: un 56.2% de los maestros encuestados por ANEP-IIPE en el 2001 habían comenzado a enseñar en centros con una mayoría de alumnos de nivel social bajo. En secundaria el análisis estadístico de clusters realizado para los liceos del CES a partir del Censo 2007 confirma la pauta regresiva de asignación de los recursos humanos: los liceos con una población socialmente más vulnerable se encuentran, desde el punto de vista del tipo de inserción de sus plantales docentes, en condiciones organizacionales de trabajo más críticas en cuanto a la cantidad de profesores efectivos, la antigüedad en la ANEP, los niveles de titulación y la estabilidad en el centro educativo (ANEP, 2008).

Tanto para maestros como para profesores la estructura de la carrera prioriza dos criterios para el ascenso:

- (i) La antigüedad. Cada cuatro años los maestros y profesores cambian de grado, desde el grado 1 al grado 7.
- (ii) El régimen de concurso. Este régimen tiene una larga tradición en primaria, a tal punto que luego de la dictadura su reinstauración se convirtió en una de las principales líneas de política educativa de la transición democrática (1995-2000). En la educación media ha habido más llamados a concurso en los últimos años pero no se trata aún de un sistema consolidado<sup>18</sup>.

Sin perjuicio de las bondades del régimen de concurso, en primaria el mismo ha evidenciado dos fuertes efectos perversos: la alta rotación de los docentes y el abandono del aula por buenos maestros con aspiraciones de ascenso en la carrera. En este sentido, la forma de elección de los puestos de trabajo favorece las preferencias individuales frente a los requerimientos organizacionales e institucionales. Cumpliendo ciertos requisitos (en materia de calificación), los docentes efectivos tienen derecho a trasladarse de centro educativo periódicamente, cada dos años en el caso de primaria y todos los años en el de secundaria. De ahí la alta rotación de los docentes entre los centros, lo que dificulta enormemente la constitución de equipos de trabajo estables. Según el último censo, cerca de la mitad de los docentes había comenzado a trabajar en su centro en los últimos tres años y entre éstos un 28% lo había hecho en el último año (ANEP, 2008). Por otra parte, algunas investigaciones mostraron que esta alta rotación se agudiza en las escuelas de contexto desfavorable y contrasta fuertemente con lo que ocurre en las escuelas privadas (Bogliaccini, 2003; Fernández et al, 1999). Al decir de Filgueira y Gutierrez, en la carrera docente *“el bien fundamental que queda por disputar y donde los concursos y el acceso a cargos efectivos poseen mayor impacto, es el ranking que permite la elección de escuela. Las mejores escuelas son las de mejor transporte, recursos y contexto social alto y medio alto. Ello implica no sólo una muy regresiva distribución de los recursos humanos sino también estrategias de alta rotatividad docentes para ir logrando los mejores puestos en términos de movilidad horizontal.”* (2001: 12)

### **La estabilidad del trabajo docente**

En Uruguay el trabajo docente presenta algunos rasgos de estabilidad y otros que obligan a calificarlo de inestable.

---

18 Véase [www.fenapes.org.uy/rescon17.htm](http://www.fenapes.org.uy/rescon17.htm)

Por una parte, al igual que en Chile y Argentina, los empleos docentes pueden considerarse como ‘empleos protegidos’ en virtud de la seguridad del empleo, la regularidad de las tareas, el flujo estable de ingresos, la cobertura de salud<sup>19</sup> y la de seguridad social (Nuñez, 2001). Además, la labor de los docentes públicos está regulada por criterios homogéneos en todo el territorio nacional (Mancebo, 2006).

Por otra parte, los maestros y profesores son “efectivos” o “no efectivos” y entre éstos están los temporarios (“suplentes”) y los sustitutos (“interinos”) quienes ocupan los puestos que aún no han sido asignados a los efectivos. Los docentes efectivos tienen una serie de derechos -la estabilidad en el cargo, entre otros- de los que no gozan quienes son suplentes o interinos. El censo del 2007 mostró que revestían en carácter de efectivos menos de la mitad de los docentes de la ANEP (45.4%), una proporción similar tenía carácter de interino (41.9%) y una minoría del 12.7% era suplente (ANEP, 2008). El hecho de que solo la mitad de los docentes sean efectivos en sus cargos y la ya referida alta rotación docente han llevado a hablar de *“una pauta de inestabilidad en las formas de inserción laboral de una parte muy importante de los maestros y profesores de aula”* (ANEP, 2008: 84).

En la misma dirección opera el hecho de que una parte importante de maestros y profesores trabajen en más de un centro educativo: un 58.4% concentra su labor en un solo centro pero un 37.9% trabaja en dos o en tres centros e incluso un 3.7% lo hace en cuatro centros. La realidad es radicalmente distinta en primaria y en la educación media. En ésta -justamente el nivel en el que la exclusión educativa es aguda- solo un tercio del cuerpo docente está concentrado en un centro y la mayoría divide sus energías en varios establecimientos.

En suma: los docentes uruguayos gozan de empleos estables pero el trabajo docente como tal asume algunas características de inestabilidad que conspiran contra la calidad de la enseñanza impartida, lo cual puede ser particularmente serio cuando se quiere impulsar procesos de inclusión educativa.

Esto contribuye a explicar la seria problemática de inasistencia docente que afecta el normal funcionamiento de las clases en el ámbito público y también en el privado. No se cuenta con datos sistematizados respecto al CEP ni al CETP, pero sí respecto al CES (Pasturino, 2009). Estos muestran que las inasistencias docentes fueron aumentando desde el 2004 al 2008, de forma tal que en ese último año no se dictaron aproximadamente un 14% del total de horas previstas. De ese total de clases no dictadas el CES descontó el 40% pero el restante 60% fueron inasistencias justifica-

---

19 Cabe señalar que el beneficio de la cuota mutual se extendió a todos los funcionarios de la ANEP (docentes y no docentes) en la Administración Yarzabal. Previamente solo alcanzaba a los funcionarios de primaria.

das por distintas causales contempladas en el Estatuto Docente: coincidencia con reuniones, exámenes o concursos, realización de cursos de la ANEP, licencias médicas, cinco días de licencia otorgados al docente por el Director del centro educativo (Artículo 71 del Estatuto).

### **El salario de los docentes**

Entre 1960 y 1986 el salario real promedio de los maestros uruguayos descendió a poco menos de las tres cuartas partes. En la restauración democrática (1985-1990) el salario docente experimentó diversas fluctuaciones pero, de hecho, en los inicios de la reforma educativa (1995) el salario docente estaba 10% más bajo que en 1986, recuperándose el nivel de este año recién en 1999 (Filgueira y Gutierrez, 2001). La inclusión de mejoras salariales en el Presupuesto Nacional del período 1995-1999 permitió un crecimiento de los salarios reales a pesar de lo cual el país no pudo revertir el deterioro histórico<sup>20</sup>.

Al comienzo de la década del 2000 se estimó que en Uruguay, al momento de inicio de la carrera, el salario docente anual en instituciones públicas era de US\$ 6.225 (Mancebo et al, 2001). Estos valores resultaban sustancialmente mayores al promedio de remuneraciones de los trabajadores urbanos del Uruguay. Sin embargo, el ajuste de los datos teniendo en cuenta los determinantes de los salarios, mostró que la remuneración por hora de los docentes de secundaria y de los maestros era un 20% y un 13% inferior, respectivamente, a la de una persona con similar formación. Controlando por el resto de las variables que intervienen en la determinación de los salarios<sup>21</sup>, un maestro percibía entonces un 13% menos de remuneración por hora que otra persona con iguales características (sexo, lugar de residencia, y, especialmente, los mismos años de educación formal) que trabajara en el sector público o en el privado<sup>22</sup>.

Adicionalmente, analizando los diferenciales de remuneraciones de los maestros en Uruguay en comparación con los de individuos similares que se desempeñan en otras ocupaciones, Labadie et al (2001) encontraron que el retorno al número de años de educación era menor para los maestros y también lo era el retorno a tener un título. Sin embargo, el retorno a la experiencia en el trabajo actual no era diferente entre los

20 En contraste, en Chile el salario de los docentes experimentó un mejoramiento muy significativo, con un aumento promedial de cerca del 130% en la década de los '90 (Núñez, 2001).

21 La comparación se realiza sobre remuneraciones líquidas excluyendo beneficios sociales. A efectos de homogeneizar estos últimos, se adicionó a la remuneración del sector privado el equivalente a un salario vacacional anual, y el costo de una mutualista, beneficios con que cuentan los asalariados formales del sector privado.

22 Debe notarse que estos resultados son contrarios a los encontrados por Liang (2001) quien, realizando los ajustes compensatorios de la jornada laboral más corta y las vacaciones más largas de los maestros- encontró que la remuneración por hora de los maestros en 11 países es más alta que la de otros trabajadores con las mismas características en el mercado laboral.

maestros y los no maestros, al tiempo que -a diferencia de los demás trabajadores- los maestros no presentaban diferenciales de ingreso entre hombres y mujeres ni por región geográfica (Montevideo, Interior).

En la comparación internacional, los docentes uruguayos tenían entonces las menores remuneraciones, tanto en términos absolutos como en términos relativos al Producto Interno Bruto per capita de los países. Sus remuneraciones se ubican en el mismo rango que las percibidas por los docentes argentinos (US\$ 6.759), más bajas que las de los chilenos (US\$ 12.711) y mucho más bajas que las que reciben los docentes de la OCDE (con un promedio de US\$ 18.486) (Mancebo et al, 2000).

En el marco de un importante aumento del presupuesto destinado a la educación, la mejora del salario docente fue un norte de la Administración Yarzabal que logró concretar un incremento significativo. A título de ejemplo, al comienzo de la Gobierno Vázquez un maestro en la mitad de su carrera docente (grado 4) percibía 9.601<sup>23</sup> pesos uruguayos por 20 horas de trabajo semanal, mientras que cuatro años después, en el 2009, recibía 14.022 pesos uruguayos. Esto representa un aumento de alrededor del 46% en el quinquenio (ANEP, 2010b).

Dado que el salario docente se define fundamentalmente por la antigüedad, el pago adicional por antigüedad pesa significativamente como estímulo para la retención de los maestros en la actividad docente. En el mismo año 2009 un maestro grado 1 ganaba 11.521 pesos uruguayos por 20 horas semanales y uno grado 7 percibía 19.118.

---

23 Incluye partida de alimentación.

## IV. ¿POR QUÉ PENSAR LAS POLÍTICAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y LAS DE INCLUSIÓN COMO UN MODELO PARA ARMAR?

### Porque la exclusión educativa es un problema serio en Uruguay

Según Terigi es posible distinguir cinco formas de exclusión educativa que deben ser reconocidas en su especificidad aún cuando muy frecuentemente aparecen en forma combinada (Terigi et al, 2010): la primera forma, la más clásica, es el estar fuera de la escuela; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que, aun cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; finalmente, la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia,

*“se trata del fracaso de los que no fracasan: niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él”. (2010: 25)*

Los datos disponibles para el caso uruguayo permiten evaluar las dos primeras modalidades de exclusión a través de indicadores de acceso y deserción, respectivamente. También se cuenta con los resultados en las pruebas PISA o en otras pruebas estandarizadas para obtener indicadores “proxy” respecto a la quinta forma de exclusión. En cambio, la modalidad tercera (“escolaridad de baja intensidad”) y la cuarta (“aprendizajes elitistas o sectarios”) requieren de estudios específicos que no han sido emprendidos hasta el momento.

Respecto al acceso, el mismo es universal en primaria. También lo es el egreso, sin perjuicio de lo cual la repetición y el rezago son altos y se ha probado que constituyen la base del abandono de los estudios en el nivel medio (ANEP-MEMFOD, 2003). En el año 2005 en primaria la tasa global de repetición (1ro. a 6to. Grado) era de 8 % y la correspondiente a 1er. grado llegaba a 16 %, con lo cual Uruguay estaba posicionado como uno de los países latinoamericanos con mayor repetición en el ciclo escolar<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Una revisión sistemática de las políticas de reprobación y su incidencia en los aprendizajes se encuentra en Martínez, 2009.

A su vez, la tasa de completitud en tiempo (6 años) era de 69 %, evidenciando que una importante proporción de la población escolar experimenta rezago a lo largo de primaria (Grau et al, 2008). Esta problemática, seria en primaria, se agravaba en la educación media.

En ésta el acceso es alto pero no universal. La tasa bruta de matriculación se ubicó en el entorno de 87% durante los noventa, creció desde 1999 y llegó a 101,1% en 2005. La tasa neta de escolarización en las edades de 12 a 17 años fue de 75,5% en el año 2005. La diferencia entre estas dos tasas es indicativa de una fuerte presencia de extraedad (Llambí et al, 2009). A su vez, se ha probado claramente que la asistencia a establecimientos educativos varía significativamente por ingreso y región del país: a los 16 años es de 61% en el quintil más pobre de la población y de 98,2% en el más rico; a la misma edad registra asistencia educativa un 75,1% de los adolescentes que viven en el interior del país y un 79,1% de los montevideanos. También opera la variable sexo: a los 16 años concurre a establecimientos educativos un 71,6% de los hombres y un 81,7% de las mujeres. Entre la población de 13 a 18 años ingresa al ciclo básico el 85% pero a los 16 años (edad teórica de finalización del ciclo) lo han completado sólo el 55%. En definitiva, el avance en la educación media está estrechamente ligado a un círculo perverso de generación de desigualdad de oportunidades educativas.

Respecto a la deserción, la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) realizada en el 2008 reveló que entre los jóvenes de 20 a 29 años (esto es, personas que por su edad tuvieron tiempo suficiente como para cursar y aprobar la educación media) era posible distinguir cinco tipos de trayectorias educativas: sólo un 25.9% recorrió la trayectoria educativa “esperada”, habiendo aprobado el ciclo medio en el tiempo previsto institucionalmente (12 años); adicionalmente, un 11.5% de los jóvenes transitó por una trayectoria “esperada lenta” en tanto completó la educación media pero ello le insumió más de 12 años; casi la mitad de los jóvenes (48.6%) tuvo una trayectoria “trunca media” porque desertó del sistema educativo luego de haber ingresado al ciclo medio; un 7.8% nunca ingresó a la educación media por lo que su trayectoria fue “trunca temprana”; finalmente, una minoría del 6.2% mostró una trayectoria “inconclusa” en tanto aún continúa en la enseñanza media formal (Campanella et al, 2009).

Por otra parte, Llambí et al (2009) han mostrado que, en relación a otros indicadores, el mayor nivel de desigualdad de oportunidades se constata en la tasa de deserción del ciclo básico, la que está más fuertemente vinculada a diferencias provenientes de circunstancias exógenas a los jóvenes, en particular el clima educativo y el nivel de ingresos del hogar. Así, la probabilidad de que un individuo haya completado este nivel a los 16 años es ocho veces mayor entre los adolescentes del quintil más rico en relación a los del quintil más pobre. Tal relación es de siete veces entre adolescentes de hogares de clima educativo alto respecto a los hogares de clima educativo bajo.

Respecto a los aprendizajes de relevancia, la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) ha permitido medir la “brecha nacional”, indicador que se calcula como la diferencia en puntos entre el percentil 5 y el 95 en cada prueba y da cuenta de la inequidad de los sistemas educativos en materia de aprendizajes. PISA 2006 mostró la existencia en Uruguay de brechas nacionales importantísimas tanto en Lengua como en Matemática y Ciencias: la media uruguaya fue de 413 puntos en Lengua, 427 en Matemática y 429 en Ciencias, mientras que las brechas nacionales fueron de 400, 326 y 310, respectivamente (ANEP, 2007).

## **Porque la literatura realza el lugar de los docentes en los procesos de inclusión educativa<sup>25</sup>**

En los albores del siglo XXI el concepto de “inclusión educativa” concita enormes adhesiones y parece encontrar escasas resistencias. Se puede afirmar que no sólo ha conquistado el status de “concepto estelar”, al decir de Braslavsky (1997), sino que también ha acumulado créditos para operar como un eje de los mandatos de organismos como la OEI (2008) y la UNESCO (2008; 2007). De hecho, este organismo ubica la inclusión en el corazón del movimiento de “Educación para Todos” y la define como:

*“el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (2007: 6).*

No obstante esta definición, la última Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en el año 2008 mostró que en el término “inclusión educativa” conviven diversas concepciones. De hecho, los documentos presentados en la referida Conferencia revelan diferencias en el uso del vocablo según regiones: mientras en Europa, alude fundamentalmente a la educación dirigida a los inmigrantes, adultos y discapacitados, en América Latina se asocia a la educación en contextos de vulnerabilidad social. Vaillant identifica cinco concepciones de inclusión que coexisten: la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a exclusiones disciplinarias, la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión, la inclusión como promoción de una escuela para todos y la inclusión como educación para todos (Terigi et al, 2010).

---

<sup>25</sup> Una primera versión de este apartado forma parte de la publicación correspondiente al IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (Rosario, 23 a 26 de agosto de 2010).

En particular, la literatura producida en Latinoamérica en los últimos años muestra variados abordajes sobre el tema: algunos son estudios de porte filosófico, otros se recuestan sobre la pedagogía o la sociología; unos documentos tienen un enfoque comparativo al tiempo que otros profundizan en un programa tomado como caso.

Lo cierto es que al igual que en un tejido cada hebra aporta a la densidad del entramado, quienes trabajan en este campo sea en la actividad académica o en la implementación de programas con vocación inclusiva, contribuyen a la construcción de un nuevo paradigma (Aguerrondo, 2008).

El objeto de este apartado es justamente la presentación de cinco énfasis que se constatan en este paradigma emergente: la advertencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para los docentes, la desnaturalización del fracaso escolar, la promoción de la diversidad de trayectorias educativas, la insistencia en la necesidad de quebrar la homogeneidad de la oferta y la resignificación del rol de maestros y profesores.

### **La desigualdad como trampa para los docentes**

Varios son los autores que analizan teóricamente los efectos que tienen sobre las prácticas educativas las conceptualizaciones sobre desigualdad y diversidad que rigen en la escuela hoy.

En desigualdad social y desigualdad educativa (2008), Dussel discrimina entre las desigualdades de tipo socioeconómico, calificadas de “estructurales”, y las desigualdades “dinámicas”, asociadas a variables culturales, de género, organizativas, comunicacionales, regionales, que inciden en las redes y el capital social de los que disponen los individuos a la hora de superar sus condiciones de vulnerabilidad. Estos distintos tipos de desigualdad frecuentemente se acumulan y persisten en el tiempo, lo cual deriva en exclusión. Ahora bien, para convivir cotidianamente con esta realidad, los docentes generan un mecanismo de defensa, una cierta “anestesia” para resistir ante la impotencia de las limitaciones de su intervención. Este mecanismo de defensa naturaliza el fenómeno de la exclusión y cercena las posibilidades de cambio. En palabras de la autora,

*“lidiamos cotidianamente con este dolor de la exclusión y allí uno va desarrollando una suerte de ‘anestesia’... la cuestión es cómo podemos hacer para protegernos como educadores, protegerlos a los niños, ofrecerles otra educación y al mismo tiempo poder proponerles algunas estrategias de superación, de salida, de reparación de las situaciones en las que estamos.” (2008: 2).*

Por su parte, Román (2003) ha analizado la incidencia de las representaciones sociales de los docentes en sus prácticas pedagógicas con alumnos de contextos sociales vulnerables entendiendo que

*“la práctica pedagógica es el resultado de una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-alumno, la orientación hacia el aprendizaje que dicha comunicación tenga, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos de información y trabajo (como son los materiales educativos, los textos y los computadores, por ejemplo) y las reglas de evaluación que se apliquen. En este contexto, el modo tradicional de hacer clases tiene profundas raíces en la cultura escolar y la tradición docente” (2003: 116).*

La autora reconoce que las prácticas pedagógicas son muy resistentes al cambio y constata que, a pesar de los movimientos reformistas, las prácticas pedagógicas en los contextos urbanos vulnerables no muestran indicios de renovación sino que, por el contrario, “subsiste un marcado predominio de metodologías de enseñanza poco pertinentes e ineficaces” (2003: 116). En una investigación desarrollada por el CIDE de Chile Román estudió las prácticas pedagógicas en la educación básica y media a través de una tipología construida según dos criterios: objetivos de aprendizaje y tipo de relación profesor-alumno que se establece. De acuerdo a esta tipología es posible distinguir cuatro estilos pedagógicos: (i) el estilo que promueve el desarrollo de competencias superiores en los alumnos, (ii) aquel que busca la estimulación del aprendizaje de los alumnos, (iii) el estilo que induce a la reproducción de contenidos por parte de los alumnos y (iv) el que se orienta al desarrollo de conocimientos abstractos. Estos dos últimos estilos son los más lejanos, formales y centrados en los profesores, mientras que los dos primeros son más cercanos, significativos y centrados en los alumnos, al tiempo que los cuatro tipos están transversalizados por la capacidad de mediación que exhiban los docentes. Sobre la base de esta construcción conceptual, la indagación empírica del CIDE en escuelas vulnerables reveló que en las escuelas básicas más vulnerables del país predominan las prácticas pedagógicas de los tipos (iii) y (iv).

Respecto a las representaciones sociales asociadas a las prácticas de enseñanza en escuelas pobres y marginadas, Román distingue entre aquellas referidas a las capacidades cognitivas y expresivas del niño/a, y las referidas a las características estructurales y culturales de las familias. La investigación mostró que los docentes tienden a no ofrecer a sus alumnos las posibilidades cognitivas y sociales que les permitan superar sus carencias y lograr un proceso escolar exitoso porque

*“no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas en sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario y homogéneo... (Los docentes) con total transparencia señalan que hagan lo que hagan y se esfuercen al máximo, no lograrán mejores resultados escolares porque el ‘obstáculo’ no son ellos ni sus prácticas, sino que los son los niños, sus familias y el entorno. Estos esquemas de percepción y construcción del otro (el alumno pobre y vulnerable) estructuran la Representación Social de los Profesores...” (2003: 126-127)*

Finalmente, Duschatzky y Skliar discuten el concepto de “diversidad” y encuentran tres acepciones del mismo en el discurso educativo, con sus correspondientes implicancias para el ámbito escolar:

*“(En una primera visión), la alteridad tiene un carácter imprevisible y por lo tanto, peligroso” (2000: 4); el otro –el diferente, quien sale de la norma establecida- es visto como fuente de todo mal, con lo cual el mal alumno, el estudiante conflictivo es responsable de su mala performance. En segundo término, el otro es visto como sujeto pleno de su cultura, pero en la medida que se concibe a cada cultura como cerrada, el respeto hacia ella impide la construcción de puentes culturales, lo cual es sumamente riesgoso en educación. Finalmente, cuando el otro es visto como alguien a quien tolerar, pero esa tolerancia puede derivar en naturalización de las diferencias. En suma, ‘el otro como fuente de todo mal’ nos empuja a la xenofobia... el discurso multiculturalista corre el riesgo de fijar a los sujetos a únicos anclajes de identidad, que es igual a condenarlos a no ser otra cosa de la que se es y a abandonar la pretensión de todo lazo colectivo. Y... la tolerancia puede instalarnos en la indiferencia y en el pensamiento débil.” (2000: 11)*

En síntesis: la literatura sobre inclusión educativa señala reiteradamente el riesgo de que los educadores queden atrapados en el complejo entramado de la desigualdad educativa y social, sin respuestas que permitan a la escuela avanzar hacia la utopía de la igualdad.

### **La desnaturalización del fracaso escolar y la apuesta a revertirlo**

En La inclusión como posibilidad (2006), Kaplan sostiene que el éxito o fracaso educativo constituye una construcción cultural. En su argumentación parte de la teoría de P. Bourdieu según la cual las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación intervienen decisivamente en los procesos diferenciados de escolarización; así, el capital cultural es desigualmente “acumulado” por los individuos, al tiempo que la escuela –aún sin proponérselo– termina consagrando como legítima la cultura que corresponde a la clase social dominante, generando así diferencias entre los estudiantes de una manera implícita y legitimando diferencias sociales al tratar la herencia social como herencia natural (2006: 34). En consecuencia, para Kaplan

*“no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos” (2006: 35)*

En la misma línea, Baquero clasifica en tres grandes rubros las razones que suelen esgrimirse en la explicación del fracaso escolar masivo: hay posiciones centradas en el alumno, posiciones que apuntan las condiciones sociales y familiares del alumno, y posiciones centradas en la relación alumno-escuela. La constante en estas tres variables explicativas es la noción de déficit: presentan déficits los alumnos y/o las condiciones de vida y/o la institución escolar. Y junto a la idea de déficit aparece la preocupación por la “educabilidad” de los estudiantes, concebida como inherente a los sujetos, frente a lo cual Baquero se pregunta:

*“¿Cómo nos proponemos una educación emancipatoria si sospechamos de la mera posibilidad de apropiación de aprendizajes básicos por parte de nuestros alumnos?”* (2006: 10)

En el paradigma de inclusión educativa hoy en construcción en la región, se sostiene que el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los maestros porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización.

### **La defensa de la diversidad de trayectorias y el cuestionamiento a la homogeneidad de la oferta educativa**

La literatura sobre inclusión educativa rescata el valor de la diversidad de trayectorias académicas de las personas, cuestionando la idea de “trayectorias normales” según la cual los sujetos avanzan en la escalera educativa y llegan a las metas prefijadas en los tiempos prescriptos como normales y según los ritmos estipulados como adecuados. Desde esta perspectiva,

*“los progresos de los sujetos... quedan signados como distancia que se acorta hacia la meta a llegar, como progreso en el sentido o dirección correcta medible por lo que aún falta por recorrer.”* (Baquero, 2006: 22)

Frente a este enfoque lineal, aparece la preocupación por instalar una conceptualización alternativa sobre el desarrollo de los individuos:

*“Bien podría concebirse el desarrollo como un proceso de cambio cuyo progreso se evalúa por la distancia recorrida desde el punto de partida, aunque la dirección que tome sea inicialmente incierta o, al menos, no naturalmente prescripta.”* (Baquero, 2006: 22)

De la mano de la defensa de la diversidad de trayectorias, aparece el cuestionamiento al formato escolar moderno caracterizado por la homogeneidad del régimen de trabajo y de la regulación de espacios y tiempos, la simultaneidad áulica y sistémica, la creación de un colectivo de educandos, y la obligatoriedad de la escolarización básica (Baquero,

2006). Reconocer el carácter histórico de este modelo aparece como el primer paso para superar la homogeneidad de la oferta educativa y avanzar hacia la creación de una nueva “cultura escolar”<sup>26</sup>, “gramática escolar”<sup>27</sup>, o “forma escolar”<sup>28</sup>.

En definitiva, el paradigma de inclusión educativa exige dejar atrás el dispositivo escolar único y buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción.

### **La personalización del proceso educativo**

Las investigaciones sobre programas de inclusión educativa insisten en la importancia de la personalización del proceso educativo. En relación al Programa de Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay una investigación del año 2008 encontró que la personalización en el trato a los estudiantes y el impulso al protagonismo adolescente eran las claves diferenciadoras de las aulas comunitarias en relación a los liceos (Mancebo, 2009). En la misma dirección, sobre el Programa “Escuela Busca al Niño” de Colombia –programa que trabaja con niños en situación de calle- Calvo destacó su inclinación a

*“recomponer’ la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación”.* (2009: 88)

Los investigadores reafirman que la dimensión afectiva importa -y mucho- en los procesos de aprendizaje y que los docentes son un elemento clave en la generación del clima emocional del aula puesto que distintos tipos de profesores desarrollan distintos tipos de clima en función de su identidad profesional (su propia definición de cuál es su papel como docente) y de los mensajes emocionales que transmiten a sus alumnos (Esteve, 2006). Por su parte, Blasco (2003) sostiene, en base a datos relevados en escuelas de Guadalajara, que los sentimientos de los alumnos hacia la

---

26 La cultura escolar está conformada por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 73, en Tiramonti et al, 2007).

27 Para Tyack y Cuban (1995) la gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para impartir instrucción y está compuesta por elementos tales como la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprender.

28 La forma escolar se caracteriza por un conjunto coherente de rasgos tales como la constitución de un universo separado para la infancia, la importancia de las reglas de aprendizaje, la organización racional del tiempo, la multiplicación y repetición de ejercicios. Esta forma escolar se encarna en una relación social particular, la relación pedagógica, la cual se instaura en un espacio (la escuela) y tiempo (las divisiones temporales propias de la escuela) específicos (Vincent, G.- Lahire, B.- Thin, D., 2001 en Tiramonti et al, 2007).

escuela y los maestros inciden en su decisión de permanecer en el sistema educativo o abandonarlo, distinguiendo tres dimensiones de particular significación en la generación del ambiente afectivo de la escuela: la estructura formal de la disciplina escolar, las condiciones institucionales para la interacción entre maestros y alumnos, y las relaciones afectivas de los alumnos con su hogar.

### **La resignificación del rol docente**

La bibliografía señala la necesidad de resignificar el rol de los docentes porque no es posible pensar en procesos de inclusión sin contar con docentes competentes y comprometidos (Arrove, 2007). Tal resignificación puede gestarse en las prácticas cotidianas de enseñanza pero, además, exige la revisión de la formación inicial y la permanente.

En tal sentido, Dussel señala que hay que trabajar sobre la formación ética y política de los educadores:

*“Hay que ensayar caminos ante interrogantes como ‘¿de qué forma trabajar hoy contra este determinismo sociológico?’, ‘¿qué procesamiento pedagógico hacemos del padecimiento y del dolor frente a las injusticias y la desigualdad?’”.* (2008: 7).

Por su parte, Arrove recoge diversos estudios que refieren a la importancia del rol de los docentes para lograr sistemas educativos más igualitarios y lista los rasgos característicos exhibidos por más de 100 maestros e instructores particulares de músicos y atletas en un estudio de su autoría: dominan un cuerpo ordenado de conocimiento experto; adaptan su forma de enseñar a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes; están entregados a su profesión, tratando de mejorar constantemente sus conocimientos y su capacidad de comunicarlos; están entregados al crecimiento integral de sus estudiantes para que tengan éxito en su vida adulta; son *“forjadores de sueños”*, capaces de inculcar una visión de mejoramiento vital de sus estudiantes e inspirarles el deseo de lograr las metas deseadas; buscan que sus estudiantes sean autorreflexivos, hábiles en la solución de problemas y capaces de aplicar sus conocimientos, destrezas y talentos para el bienestar de los demás (2007: 17).

### **Porque en Uruguay hay factores catalizadores /márgenes importantes para que la profesionalización docente opere a favor de la inclusión**

La Ley de Educación aprobada en diciembre de 2008 (nro. 18.437) postula que la educación constituye un derecho humano fundamental y que el sujeto de la educación son los educandos:

Artículo 5º. (Del sujeto de la educación).- Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad.

Muchos niños y adolescentes uruguayos no ejercen plenamente este derecho en virtud de la compleja problemática de exclusión educativa que no ha podido ser superada con las políticas educativas de las últimas décadas, aún cuando las mismas han asignado gran importancia a la equidad educativa. Tal como lo muestra la literatura, la inclusión educativa requiere altos niveles de competencia y compromiso docente que difícilmente se consigan sin potentes políticas de profesionalización docente. En este apartado consideraremos específicamente para el caso uruguayo algunos de los desafíos de la profesionalización docente pensada en clave de inclusión educativa en el entendido que el abordaje conjunto de ambos temas resulta no sólo provechoso sino que es ineludible.

## **Pensar el desarrollo profesional docente en perspectiva de inclusión educativa**

### **1. Políticas de reclutamiento docente**

Las políticas de inclusión educativa requieren políticas de reclutamiento docente que aseguren recursos humanos adecuados en cantidad y calidad. En términos generales, Uruguay no atraviesa un problema cuantitativo de incorporación de docentes dado que, como se vio, la matrícula de formación inicial ha crecido significativamente en los últimos años. Sin perjuicio de ello, hay que prestar mucha atención a la evolución del flujo de ingresos y egresos de las instituciones formadoras, especialmente en Profesorado por el crítico déficit histórico de profesores titulados que debe ser superado en el corto plazo.

Desde otro ángulo, el nivel socioeducativo de quienes ingresan a formación docente ha venido descendiendo y, en particular, se ha constatado que presentan un nivel académico inferior al de los estudiantes universitarios. Es sabido que no se trata de un fenómeno que ocurra sólo en Uruguay sino que ha sido detectado en varios países de la región (Avalos, 1996; Birgin, 2000; Vaillant-Rossel, 2006). Desde nuestro punto de vista esto no constituye necesariamente un problema siempre y cuando las instituciones de formación docente no estigmaticen a estos futuros enseñantes<sup>29</sup>, brinden los apoyos necesarios para que ellos superen sus déficits iniciales y asuman que su origen social les permitirá comprender empáticamente las dificultades de los niños y adolescentes más vulnerables socialmente.

---

29 Birgin encontró que ellas frecuentemente incurrían en una suerte de estigmatización de estos futuros docentes de bajo nivel socioacadémico: *“En muchos casos, en las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que traen estos estudiantes... porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia.... Son “sujetos deficitarios”, privados material y simbólicamente... No se les reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, también legítimos para la enseñanza.... Se alimenta así una espiral de estigmatización que presenta a estos jóvenes como grupos inhabilitados para el ejercicio de la posición de enseñante. Se fortalece el des-reconocimiento, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía.”* (2000: 229)

## 2. Políticas de formación inicial y permanente.

La buena formación de los docentes es un pilar de la inclusión educativa y en tal sentido la creación del IUDE representa una ventana de oportunidad para la transformación de la formación docente de manera radical. No obstante ello, la evidencia internacional indica que el carácter universitario de la formación docente no genera automáticamente una mejora de su calidad (Mancebo, 2009) y, menos aún, asegura que esté al servicio de la inclusión de niños y adolescentes en el sistema educativo. La pregunta central es pues cómo formar a los maestros y profesores para que se conviertan en verdaderos agentes de inclusión.

Más allá de las diferencias entre la formación inicial y la permanente, entre cursos y cursillos, modalidades a distancia o presenciales, de la literatura sobre inclusión surge la importancia de considerar las siguientes líneas a la hora de transformar la formación docente:

- Trabajar fuertemente sobre las representaciones docentes buscando que las nuevas generaciones docentes desnaturalicen el fracaso escolar, confíen en sus posibilidades pedagógicas para revertirlo, acepten al diferente y reconozcan que las personas pueden recorrer diversas trayectorias académicas, tomen conciencia que la desigualdad puede operar como una verdadera trampa para el ejercicio docente, asuman plenamente que los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren un fuerte componente afectivo.
- Trascender el plano de los contenidos y definir las competencias que deben incorporar los futuros docentes para ser agentes de inclusión.
- Formar para el ejercicio de otros roles educativos que no son el de docencia directa así como preparar a los futuros docentes para el trabajo interdisciplinario.

### **Transformar las condiciones de trabajo de los docentes para favorecer la inclusión educativa**

#### **1. Políticas de evaluación docente y carrera profesional.**

Las políticas de evaluación docente constituyen una verdadera bisagra entre el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo porque determinan el avance en la carrera docente y simultáneamente pueden favorecer o no el crecimiento profesional de maestros y profesores.

El sistema de evaluación docente que rige en Uruguay ofrece amplias garantías a los docentes a partir de una cuidadosa reglamentación. Se trata de un sistema que privilegia fuertemente la antigüedad y que ha adquirido una tónica burocrática, en el sentido acuñado por Marcelo (1995), que lo aleja de la “auto-regulación

profesional” de la que hablan Fullan y Hargreaves (1998) por dos razones: no incluye ni la autoevaluación ni la evaluación del docente por parte de los colegas de cada centro y, desde el punto de vista de las opiniones de muchos docentes, es correcto que directores e inspectores sean los principales agentes evaluadores.

El peso de la antigüedad como criterio de ascenso en la carrera, más la burocratización del sistema de evaluación, más la irregularidad con la que suelen ser evaluados los docentes de la educación media son rasgos que ameritan ser re-formulados si se quiere promover el desarrollo profesional de quienes enseñan. Esto es válido en general y cobra particular fuerza en los programas de inclusión educativa que requieren de sus docentes cualidades específicas que no son ponderadas por el sistema de evaluación tradicional: expertise para el trabajo pedagógico en contextos vulnerables, flexibilidad, capacidad de innovación, comunicación con los estudiantes, inclinación para el trabajo en equipo, disposición para los enfoques interdisciplinarios.

En otras palabras, para avanzar en la inclusión educativa se requiere una revisión profunda de los criterios de evaluación docente, lo cual va de la mano con la re-estructuración de la carrera y de las pautas de inserción laboral vigentes.

## **2. Políticas de inserción laboral.**

Los procesos de inclusión educativa se ven favorecidos por la conformación de equipos docentes estables. Ello permite que los maestros y profesores conozcan en profundidad sus comunidades, fortalezcan los vínculos con las mismas, articulen con los restantes actores del territorio, ensayen modalidades de trabajo profesional colectivo y no se desgasten con el “stress” que siempre significa el cambio de lugar de trabajo.

En el caso uruguayo el armado de equipos se ve sensiblemente afectado por tres rasgos del trabajo docente: la baja tasa de cargos efectivos, la baja concentración horaria de muchos docentes en los centros educativos y la alta rotación de un año a otro. A ello se suma el patrón regresivo de distribución de maestros en las escuelas y profesores en los liceos, lo cual conspira fuertemente contra la equidad educativa.

La modificación de estas características asentadas históricamente en la dinámica de funcionamiento del sistema educativo uruguayo requerirá conjugar un esfuerzo de planificación educativa con una negociación política entre las autoridades y los docentes respecto a las reglas del trabajo docente, en particular del Estatuto Docente. Esto en el entendido que, como dice Birgin,

*“Tanto la escolarización como el trabajo docente tal como los conocemos hoy en día son construcciones históricas... En particular, la regulación de los procesos escolares también implica el gobierno del grupo social que tiene*

*a su cargo el trabajo de enseñar. (Tienen) impacto sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable.” (Birgin, 2000: 221-222)*

### **3. Políticas salariales.**

La remuneración es un elemento fundamental de las condiciones de trabajo de todos los trabajadores, incluidos los docentes. En el quinquenio 2005-2010 el salario de maestros y profesores experimentó una sensible mejora, buscando revertir el deterioro histórico y la desventaja relativa de Uruguay en la comparación internacional. El esfuerzo fiscal realizado ha sido muy importante y con él se devolvió a los docentes una base económica indispensable para trabajar dignamente. Sin embargo, esta no es una materia saldada definitivamente puesto que seguramente aparecerán nuevas reivindicaciones generales en la fase de elaboración presupuestal. Además de negociar en torno a ellas el gobierno deberá decidir si se pondera la labor docente en los programas de inclusión educativa, como un incentivo a la labor pedagógica en contextos de vulnerabilidad social.



## BIBLIOGRAFÍA

- ADEMU (Asociación de Maestros de Montevideo) (2005). Boletín informativo nro. 136. Montevideo: Ademu.
- AGUERRONDO, I. (2008). Altering the model: the challenge of achieving inclusion. Prospects 145. Ginebra: BIE
- ANEP – CODICEN (2010a). Políticas educativas y de gestión 2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio. Montevideo: ANEP.
- ANEP – CODICEN (2010b). Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009. Montevideo: ANEP.
- ANEP – CODICEN (2008). Censo Nacional Docente ANEP 2007. Montevideo: ANEP.
- ANEP – CODICEN (2007). Uruguay en PISA 2006. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- ANEP - MEMFOD (2003): Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción, Montevideo: ANEP, serie Aportes para la Reflexión y la Transformación de la Educación Media Superior, Cuaderno de Trabajo nº 22.
- ANEP - MIDES (2008). La inclusión educativa: oportunidades en el marco del Plan de Equidad. Montevideo: mimeo.
- ANEP - UNESCO/IIPE (2003). Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados. Montevideo: ANEP.
- ARNOVE, R. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas. En Educar 39. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- AVALOS, B. (1997). Repensando el concepto de formación continua de profesores. Montevideo: ANEP (mimeo).
- AVALOS, B. (1996). "Caminando hacia el S XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe". Boletín Proyecto Principal de Educación, 41. Santiago: UNESCO-OREALC.
- BAQUERO R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OEA.
- BARBOZA, O. (2010). Transformaciones en la formación y el perfeccionamiento de los docentes. En ANEP – CODICEN Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009. Montevideo: ANEP.
- BIRGIN, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentile, P.-Frigotto, G. La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Argentina: CLACSO. También disponible en [www.ctera.org.ar/biblioteca](http://www.ctera.org.ar/biblioteca).
- BLASCO, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. Revista mexicana de investigación educativa. México DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com)

- BOADO, M.-FERNÁNDEZ, T. (2010). Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 203-2007. Montevideo: UdelaR.
- BOGLIACCINI, J. (2000). Alta rotación y anquilosamiento docente en la escuela pública uruguaya. Revista Digital Umbral. [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl).
- BRASLAVSKY, C. (2002b). Teacher education and the demands of curricular change. New York: American Association of colleges for teacher education.
- BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 19. [www.campus-oei/oeivirt/rie19a01.htm](http://www.campus-oei/oeivirt/rie19a01.htm).
- BRASLAVSKY, C. (1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas. En Políticas, instituciones y actores en educación. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- CALVO, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. En Gentile, P.-Frigotto, G. La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Argentina: CLACSO. disponible en [ww.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4](http://ww.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4)
- CAMPANELLA, J.-MANCERO, M. E.-MARTINEZ, P. (2009). Uruguay: jóvenes y adolescentes. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Montevideo: Infamilia-INJU-MIDES.
- CEPAL, Oficina de Montevideo (1990). Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay. Montevideo: CEPAL, Oficina de Montevideo.
- COCHRAN-SMITH, M. (2000). Teacher education at the turn of the century. Journal of Teacher Education. The Journal of policy, practice, and research in teacher education. Vol. 51, No.3. EEUU: American Association of Colleges for Teacher Education-Corwin Press Inc.
- DUSCHATZKY, S. – SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 nro. 7. Rosario: Ed. Bordes. En [www.redligare.org](http://www.redligare.org)
- DUSSEL, I. (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. Bs. As.: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE (mimeo).
- ESTEVE, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría de la educación nro. 18. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- ESTEVE, J.M. (1994). El malestar docente. Barcelona: Hurope S.L.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid: Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ, T. ET AL (1999). Estudio muestral sobre las condiciones de desempeño profesional de los maestros en siete departamentos del Uruguay. Montevideo: Universidad de la República-Federación Uruguaya de Magisterio, mimeo.
- FILGUEIRA, F.-GUTIERREZ, M. (2001). Formación docente y carrera docente: incentivos, rotatividad, distribución docente en las escuelas en Uruguay. La experiencia de la reforma educativa en Uruguay. Montevideo: mimeo.

- FIRESTONE, W.- PENNEL, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. Review of educational research. EEUU.
- FULLAN, M. – HARGREAVES, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Bs. As.: Amorrortu editores.
- FULLAN, M.- HARGREAVES, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. Hargreaves, A.- Lieberman, A.- Fullan, M.- Hopkins, D. (Eds.). International Handbook of educational change. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- GHILARDI, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona: Ed. Gedisa.
- GRAU, C.-LLAMBÍ, C.-MANCEBO, M.E.-TORELLO, M. (2007). Estudio sectorial de educación en Uruguay. Montevideo: CINVE (mimeo).
- HARGREAVES, A. (1994). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ed. Morata.
- HOYLE, E. (1982). The professionalization of teachers: a paradox. British Journal of Educational Studies nro. 30 (2). Londres.
- IMBERNON, F. (1994b). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ed.Grao.
- KAPLAN, C. (2006). La inclusión como posibilidad. Bs.As.: Ministerio de Educación., Ciencia y Tecnología.
- KUSHMAN, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. Educational Administration Quarterly vol. 28, number 1. EEUU: The University Council for Educational Administration.
- KYRIACOU, CH. (2001). Teacher stress : directions for future research. Educational Review Vol. 53 No. 1. London: University of Birmingham-Taylor & Francis Ltd.
- LABADIE-G.- OPERTTI, R.- RETAMOSO, A. (2001). El mercado laboral interno y los salarios de los maestros en el Uruguay. Montevideo: mimeo.
- LEVINE, M. – TRACHTMAN, R. (1998) Making profesional development schools work: politics, practice and policy. New York: Teachers Colleg Press, 1997. En Harvard Educational Review, volumen 68, number 4, 1998.
- LLAMBÍ, C.-PERERA, M.-MESSINA, P. (2009). Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos. En Infancia, adolescencia y políticas sociales. Montevideo: Infamilia-Mides.
- MANCEBO, M.E. (2010). Estudios de re-ingreso al sistema educativo: el caso del Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay. Madrid: OEI.
- MANCEBO, M. E. (2009). El Instituto Universitario de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa: una ventana de oportunidad para el desarrollo educativo en Uruguay. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de la FCS de la Udelar.
- MANCEBO, M. E. (2006). El caso de Uruguay. En Vaillant, D.-Rossel, C. Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión. Santiago: PREAL.

- MANCEBO, M.E. (2003). Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Tesis de Doctorado. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, mimeo.
- MANCEBO, M. E. (2002). La 'larga marcha' de una reforma 'exitosa': de la formulación a la implementación de políticas educativas. En Mancebo-Narbond-Ramos (Comp.) Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada. Montevideo: Banda Oriental-ICP.
- MANCEBO, M.E. (1998). La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo. En OEI Una educación con calidad y equidad. Madrid: OEI.
- MANCEBO, M.E.-BENTANCUR, N. (2010).El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En Narbond, P.-Mancebo, M.E. Reforma del Estado y políticas públicas: acumulaciones, conflictos y desafíos. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- MANCEBO, M. E. -FERNÁNDEZ, A.-LUJÁN, C. -TORELLO, M et al (2000). El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector. Washington DC: BID.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.
- NÚÑEZ PRIETO, I (2002). La condición docente en Argentina, Chile y Uruguay en los 90, en Las lecciones de la Reforma Educativa en el Cono Sur: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay en los noventa. BID-Universidad de Stanford.
- OEI (2008). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación del bicentenario. Madrid: OEI.
- PASTURINO, M. (2009). La educación media uruguaya. Problemas, tendencias y desafíos. Presentación en ppt realizada en el seminario organizado "Espacios de diálogo sobre educación. Abandono escolar en la enseñanza media: Uruguay en perspectiva comparada" organizado por UNICEF-CES en Montevideo en diciembre de 2009.
- PERRENOUD, PH. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. Perspectivas vol XXVI Nro. 3. Francia: UNESCO.
- PERRENOUD, PH. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: Editions L'Harmattan.
- ROMÁN, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? En Persona y sociedad. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- TARDIF, M. – LESSARD, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Experience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Canada : De Boeck Université.
- TEDESCO, J.C. (1999). Paradigmas, Reformas y Maestros. Temas de la agenda educativa de una década. Montevideo: Fondo Editorial QuEduca - FUM-TEP.

- TERIGI, F.-PERAZZA, R.-VAILLANT, D. (2010). Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: OEI.
- TIRAMONTI, G. et al (2007), Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Bs.As.: FLACSO.
- UNESCO-BIE (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: mimeo, Documento de Referencia.
- VAILLANT, D.-ROSSEL, C. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión. Santiago: PREAL.
- VAILLANT, D. (2002). La formación de formadores. Ponencia presentada en Brasilia en el Seminario El desempeño de maestros en América Latina: nuevas prioridades, organizado por UNESCO-BID.
- YARZÁBAL, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En ANEP – CODICEN Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009. Montevideo: ANEP.



# **Género y educación: una relación a inventar**

**Lilian Celiberti**



## HACER POSIBLE LA “INVENCIÓN”

Hace ya algunos años las autoras de “Chicos en banda” Cristina Corea y Sylvia Duschatzky hablaban de tres respuestas posibles frente a los problemas planteados en la educación: la impotencia, (o sea, el convencimiento de que nada podemos hacer para cambiar la situación ya que no tenemos herramientas para trabajar con los niveles de desigualdad entre los sujetos de la educación); la resistencia, (la dificultad para mirar y comprender nuevos problemas y desafíos escudándose en la idea de que los docentes solo tienen como tarea enseñar a leer y escribir); o la invención, (que supone crear un espacio para producir nuevas miradas que desborden y superen la condición de imposibilidad).

Para hacer posible la “invención” es necesario abrir un diálogo desprejuiciado que interroge las prácticas, tanto las institucionales como personales, pero también que se formule nuevas preguntas.

En los últimos tiempos hemos escuchado algunas respuestas (políticas, o institucionales) en relación a los resultados de las pruebas PISA que se ubican de acuerdo a la clasificación de Corea y Duschatzky decididamente en la “impotencia” o la “resistencia”. No pretendemos discutir, el contenido y resultado de PISA, pero no es posible dejar de considerar esas respuestas como un indicador de los problemas.

Resulta particularmente llamativo que el fracaso, rezago y abandono escolar de casi el 70% de los varones en el ciclo de enseñanza media, no sea motivo de un análisis específico vinculado a la problemática de género. En efecto, varios estudios cuantitativos indican índices alarmantes que parecen probar, que el fracaso debería ser analizado también desde esta perspectiva en la medida de que los varones forman parte, en mayor proporción que las mujeres, de los estudiantes que abandonan o se rezagan del sistema educativo. Como señala Filardo “las mujeres obtienen en conjunto una mayor escolarización (culminan educación media el 39% de las mujeres frente al 28% de los varones) sino que por otra parte lo hacen en mayor proporción en los tiempos esperados (24% frente al 15%)”.<sup>1</sup> Sin embargo, en general estos datos no ameritan una lectura en términos de género. Una de las pistas posibles a seguir para intentar abordar las interrogantes que nos plantean estos datos es, desde nuestro punto de vista, colocar la mirada en las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar. Resulta necesario para ello decodificar la realidad social de la escuela (Pérez Gomez 1998:127). Una lectura que analiza lo que se habla o

1 Ver artículo de Verónica Filardo “Educación: Un mundo de distancias” en esta publicación.

no se habla, y se interroga sobre las premisas que hemos asumido como universales y puntos de partida incuestionables. Desde esta perspectiva de análisis, este artículo plantea algunas de las implicancias teóricas y prácticas que se establecen (o debieran establecerse) en el encuentro entre el análisis de la perspectiva de género y la acción pedagógica y educativa.

Si los varones o las adolescentes fracasan en la escuela ¿no sería pertinente analizar cómo se expresan las diferencias de género en el espacio educativo? ¿Cómo inciden los dispositivos de género en la formación de niñas y varones? ¿Cómo se expresa la discriminación y la desigualdad en la escuela? ¿Qué experiencias marcan y demarcan los cuerpos de cada uno/una de los alumnos/as? Estas preguntas pueden ayudarnos a complejizar las respuestas ya que sin duda en el fracaso y desafección escolar intervienen muchos otros factores, pero una mirada desde los sujetos, sus perspectivas, frustraciones y deseos, no resulta ajena a la construcción de identidades de género.

Como dicen Dubet y Martuccelli *“las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares. Para comprender lo que fabrica la escuela hay que tratar de analizar todo ese trabajo, comprender de la manera más objetiva posible cómo se construye la subjetividad de individuos que son a la vez lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que se escapa a su control aunque se fabrique en su seno”*. (1997:14)

## **La categoría de género y las identidades de género en la escuela**

Los campos teóricos de la educación y de los estudios de género dicen Belausteguigoitia y Mingo, se han constituido como saberes prófugos de disciplinas que han acogido sus productos en las zonas de permanencia más frágil: la frontera, el límite. (1999; 13)

¿Dónde ubicar prácticas y discursos que promueven la rejerarquización y el reposicionamiento de valores, conceptos y marcos teóricos creados para analizar nuevas formas de la diferencia y de la opresión? ¿Qué tipo de cartografía teórico-metodológica ubica los vectores de la diferencia (género, sexualidad, clase y raza) en el interior de los discursos educativos con el fin de favorecer la crítica de complejos sistemas de dominación? (Belausteguigoitia, Mingo 1999; 14)

En muchos países la intersección de estos dos campos ha dado lugar a múltiples investigaciones académicas, publicaciones y debates. El punto de partida en Uruguay es extremadamente pobre en este sentido, incluso parecería que el uso mismo de la categoría de género es de una precariedad que la convierte muchas veces en vacua. En algunos textos institucionales del sistema educativo, aparece la palabra género

pero no hay un desarrollo del mismo que pueda explicar y sustentar el concepto. Muchas veces, en particular en espacios institucionales, se da un uso descriptivo del término que reduce el género a un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres, (Scott 1990), despojándolo de su contenido central como categoría para analizar relaciones de poder entre hombres y mujeres.

Un punto de partida para el análisis podría ser precisamente revisar la categoría de género como categoría analítica.

*La clásica definición de Joan Scott propone que el “género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones de poder. Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos, el género comprende los símbolos culturales. Los conceptos normativos que expresan esos símbolos (doctrina, religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman los significados de ser varón y mujer en un momento histórico dado, el género se construye mediante las relaciones de parentesco pero también mediante la economía y la política, es decir, en las relaciones sociales. El cuarto elemento que comprende la categoría de género, lo constituye la conformación de las identidades subjetivas. En tal sentido las relaciones de género establecen una forma primaria de relaciones significantes de poder, dentro del cual y mediante el cual, se articula el poder”. (Scott, 1990)*

Analizar la realidad social desde esta perspectiva teórica supone una ruptura epistemológica que interroga acerca de cómo y por qué la diferencia hombre/mujer es una clave central en los procesos de significación, y cómo se genera una esencialización de lo femenino y lo masculino que atribuye roles para cada género a partir de la diferencia sexual. La simbolización cultural de la diferencia sexual, el género, no sólo marca los sexos sino marca la percepción de todo lo demás, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.

En cada cultura se desarrolla una acción simbólica colectiva que define lo que debe ser un hombre y una mujer. Pero como señala la antropóloga mexicana Marta Lamas *“Si el cuerpo, es el lugar donde la cultura aterriza los significados que le da a la diferencia sexual, ¿cómo distinguir qué aspectos de ese cuerpo están libres de imprint cultural, o sea, de género? No hay forma de responder a esta interrogante porque no hay cuerpo que no haya sido marcado por la cultura. El rechazo a la perspectiva que habla de lo “natural” o de una “esencia” (masculina o femenina) se fundamenta en ese reconocimiento. En cambio, si aceptamos, siguiendo a Foucault, que el cuerpo es un territorio sobre el que se construye una red de placeres e intercambios corporales, a los que los discursos dotan de significado podemos pensar que las prohibiciones y sanciones que le dan forma y direccionalidad a la sexualidad, que la regulan y reglamentan, pueden ser transformados”. (Marta Lamas.1996, pág. 360).*

Pensar la educación desde una perspectiva que cuestione, analice, desnaturalice las relaciones de género, es una tarea intelectual y política que moviliza muchas categorías conceptuales como la división de lo público y lo privado, lo “natural” y lo cultural, lo normal y lo anormal. (Celiberti 2009) Sin esta acción de desnaturalización se puede describir los sujetos de la educación como “femeninos” o “masculinos”, lo que constituye un punto de partida descriptivo (que se resuelve con el reconocimiento lingüístico (las niñas/los niños)), pero que no está dirigida a modificar las categorías y discursos atribuidos a los sexos “generizados”. Así esa diversidad vuelve a “naturalizarse” y deja de ser percibida como problemática.

La construcción de identidades de género y el papel de la sexualidad “normal” circula en todos los espacios sociales. ¿Cómo contribuir desde la acción educativa al desarrollo de subjetividades permeables, abiertas a los cambios en un contexto de inseguridad y aumento creciente de exclusiones? Wittgenstein dice que *“Imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”*. ¿Podemos desarrollar nuevas formas de hablar de nosotros mismos y los otros? ¿Podemos imaginar un nuevo lenguaje para una nueva forma de vida?

Los y las docentes, todas y todos, utilizamos imágenes de género para dar sentido a nuestras vidas y las de los otros, para interpretar lo que sucede en la escuela, en la familia, en la vida, para juzgar o comprender el o los actos de tal o cual sujeto. Lo masculino y lo femenino se convierten a pesar nuestro en una matriz binaria interpretativa. En torno a esta matriz se construyen idealizaciones respecto al deber ser de cada sexo que están interiorizadas en nuestros discursos. Estas matrices generizadas no son casuales, han sido construidas en los procesos de socialización y en las relaciones sociales de poder que cotidianamente se entretajan en todas las interacciones sociales.

De acuerdo con las más diversas imposiciones culturales cada uno de nosotros se construye y construye los padrones morales de higiene, salud, belleza, vigor, y estos patrones no son ajenos al grupo al que pertenecemos. En estos procesos de “identificación” es donde atribuimos también las diferencias. Las diferencias no son neutras en la sociedad, se inscriben en un sistema jerárquico de clasificación, imbricadas con las redes de poder existentes en la sociedad. (Lopez Louro, 1999:16).

Esta clasificación de los sujetos, establece divisiones y atribuye rótulos que tienden a fijar y esencializar las identidades y “los grupos sociales que ocupan posiciones centrales, “normales” (de género, sexualidad, raza, clase, religión, etc.) tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos sino también de representar a “otros”.(Íbid) Esta “representación” de los otros da origen a múltiples formas de discriminación y subordinación de otros grupos sociales y construye la base del racismo y el sexismo.

Avanzar en una perspectiva teórica que desestabilice los roles asignados como naturales y cuestione las relaciones de género, no supone desconocer que las relaciones de subordinación en las relaciones de género construyen campos de experiencia social de los sujetos que aportan desde esas experiencias, debates y valoraciones que cuestionan el pensamiento hegemónico.

## ¿Cómo llegan niñas y niños a definir su identidad de género?

Se puede afirmar que las niñas y niños adquieren una identidad de género en sus interacciones sociales desde el momento de nacer. Varias investigaciones señalan que alrededor de los dos años se posicionan en una categoría de género. Sin embargo, ello no significa que posean nociones fijas de lo que socialmente significa ser varón o mujer. En la educación inicial es posible encontrar menos estereotipos de género en cuanto a comportamientos, juegos e interacciones entre niñas y niños.

La primera constatación es que tanto las niñas como los niños en la escuela piensan en términos de género y que ser niña o niño es significativo para ellos y ellas. Sin embargo, los significados y definiciones de cada género, implican una multiplicidad de discursos que deberían ser explorados como campo de acción educativa. La acción educativa debería estar dirigida en este sentido a la modificación de las definiciones de género disponibles para y construidas por, los niños y niñas. (Ellen Jordan 1999:232).

En los últimos años y a la luz de investigaciones etnográficas (particularmente en países desarrollados) han surgido nuevas perspectivas teóricas para responder a esta interrogante. Estas nuevas perspectivas dejan de poner el acento en el papel que padres/madres y maestras/os juegan en las imposiciones de roles sexuales para colocar el foco en la forma en que niños y niñas agencian su identidad sexual. Esta perspectiva ha sido desarrollada, entre otras, por la investigadora inglesa Valerie Walkerdine quien establece que las niñas y los niños *“no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva”* y que ellas y ellos *“pueden entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan”* (Walkerdine 1990, pp. 3-6)

El género no es algo que uno tenga, o sea, es una construcción inacabada que está en permanente cambio mediante las interacciones sociales y las prácticas colectivas. Las acciones que realizamos y los discursos que adoptamos en determinadas situaciones contribuyen a la reproducción de las estructuras patriarcales de la sociedad y a la producción de una categoría única de varón y de mujer.

Sin embargo, parecen ser más restringidas las opciones para los varones a la hora de significar su masculinidad, que para las niñas. En un momento histórico en que las mujeres han asumido un protagonismo en su construcción como sujetos denunciando

discriminaciones y opresiones saltando barreras y fronteras, varias investigadoras señalan que el desarrollo de la masculinidad, ha quedado atrapado en la necesidad de afirmarse como lo “no femenino” restringiendo efectivamente el campo de acción de los varones, lo cual a su vez incentiva el hostigamiento y la exclusión de las niñas (Jordan 1990:234)

El análisis de Ellen Jordan acerca de los diferentes discursos de masculinidad elaborados por los varones, distingue entre las definiciones que se basan en lo “no femenino” de aquellas que se construyen en torno al concepto del guerrero. Para estos últimos la definición de masculinidad se expresa en torno a la resistencia a la estructura de autoridad de la escuela. En este sentido este grupo no solo se diferencia de las niñas sino de los otros varones (más adaptados a la disciplina escolar) a los cuales se les agrede, calificándolos de “maricas”, flojos etc.

*“Este drama en particular se juega generación tras generación en los salones de clase y en los patios de las escuelas primarias, donde los niños que obedecen las reglas de la escuela se enfrentan a los que resisten en una lucha de poder para determinar quién tiene derecho a autoproclamarse como héroe, quién tiene derecho a representar el papel del guerrero en la definición de lo masculino. Pero resulta que los niños también disponen de otra tesis de masculinidad como lo “no femenino”, y esta les permite compensar sus inseguridades y ambivalencias acerca de su capacidad de ser hombres en los términos de la primera explicación; el acceso a la segunda se da por la vía del hostigamiento y la manifestación franca de su desprecio por las niñas” (E. Jordan, 1990: 237)*

En definitiva, todo aquel que no desafíe la autoridad de la escuela, ni participe en las peleas del patio, corre el riesgo de perder su derecho a identificarse como el héroe de la narración: el guerrero. En este ciclo de prácticas muchas veces los docentes y los padres y madres quedan atrapados. Para defender a los varones que no se comportan como “guerreros” y son acusados de “nenas”, muchas veces se estimulan comportamientos que refuerzan un concepto único de masculinidad. De alguna forma, para que los varones más tranquilos y dóciles no sean identificados con las “nenas” se acentúan las diferencias en los deportes y en los comportamientos, la idea de que “los varones no lloran” es una expresión de esta pedagogía cultural de género.

Desde el punto de vista educativo ello implica el análisis pedagógico en todos los campos educativos, desde la formación docente a la práctica del aula y la investigación educativa, los libros y el lenguaje y la organización curricular. La desesencialización de las identidades de género nos coloca frente a una perspectiva teórica que considera los conocimientos como andamiajes provisorios y sometidos a cuestionamiento permanente, y hace de los y las docentes, intelectuales críticos y creativos. (Celiberti 2009)

## Dispositivos de género en la escuela

Las instituciones educativas a lo largo de la historia se han preocupado por “normalizar” y homogeneizar a las y los educandos y es así que han constituido y constituyen, instancias privilegiadas (pero no únicas) para la afirmación de identidades de género y sexuales, basadas en un conjunto de atribuciones, creencias y valores, acerca de lo que debe ser un hombre “normal” y una mujer “normal”. A pesar de las transformaciones culturales de la sociedad actual, estas funciones de vigilancia y regulación siguen teniendo su plena vigencia, aún cuando la forma en que se ejerce es más sutil que antes. Más sutil pero no menos brutal ya que está construida por un sinnúmero de mecanismos de género que van desde la invisibilidad de las mujeres como sujeto histórico (ausencia de protagonismo, invisibilidad pública, etc.), a la rigidez de los patrones de masculinidad, o la diferencia de expectativas y oportunidades que se abren para varones y mujeres.

Toda institución comparte un conjunto de presunciones básicas y valores legitimados culturalmente, que históricamente han contribuido a la naturalización de las diferencias, conformando una narrativa cultural ideal y carente de conflictos, una narrativa que en realidad oculta las contradicciones sociales que engendran formas de discriminación racistas, de clase y hacia un determinado sexo. (H. Giroux 1993, pp.35).

Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos de género, que sustentan el currículum oculto. *“Los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un continuo cuyos dos extremos estarían constituidos por dinámicas más sociales (las imágenes sociales sobre hombres y mujeres que circulan en la escuela, por ejemplo) o más individuales (las construcciones del cuerpo según las pautas de `lo femenino` y `lo masculino`”.* (Carlos Iván García, 2003, pp.15).

Estos dispositivos de género están en la base de los imaginarios culturales en torno a las cuales se construyen e instituyen “naturalmente” las prácticas discursivas, espaciales, y simbólicas de la relación escolar. La sexualidad y su intrincada relación con las identidades de género funciona como sustrato de la acción normativa de la escuela como institución educativa.

Como expresa Guacira Lopes Louro, *“las preguntas, las fantasías, las dudas y la experimentación del placer son remitidas al secreto y a lo privado. A través de múltiples estrategias de disciplinamiento, aprendemos la vergüenza y la culpa, experimentamos la censura y el control. Creyendo que las cuestiones de la sexualidad son asuntos privados, dejamos de percibir sus dimensión social y política.”* (Lopes Louro, 1999, Pág. 27)

Parecería que como educadores estamos obligados/as a pensar la sexualidad desde el lugar del miedo y del control para mantener “la pureza e inocencia de niñas” y si es posible también de los adolescentes, despojándola expresamente de todo placer. Es más, la propia idea de placer es un lugar peligroso del cual es necesario alejarse.

Las concepciones de masculinidad disponibles en el discurso cultural parecen tener menos flexibilidad. ¿Contribuye la escuela en la pluralización de las masculinidades? ¿Se considera ésta tarea como una meta central de la educación? Las manifestaciones de afectividad, en particular de los varones, son objeto de control y vigilancia mucho más que para las mujeres, y este control es ejercido también por el grupo de pares. De hecho las niñas deben responder al estereotipo que las describe como afectivas, emocionales y prontas para asistir y cuidar a otros. Mientras que la sensibilidad y expresión afectiva en los varones debe ser vigilada como un peligro. Detrás de ello se expresa el miedo a la homosexualidad concebida socialmente como un peligro para los varones.

## **Las definiciones del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria**

Al analizar el Programa de Educación Inicial y Primaria aprobado en el 2008, pretendía relevar la inclusión de la categoría de género y los fundamentos teóricos utilizados para hablar de derechos humanos y sexualidad. Muchas veces todos estos términos se usan de forma indistinta como si tuvieran acepciones similares lo cual parece indicar algunas deficiencias conceptuales para la incorporación de los conceptos.

El Programa aprobado en el 2008 por el Consejo de Educación Primaria afirma como su principio rector el de los Derechos Humanos, que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural.(ANEP-CEP 2008: 9)

Incorporar los derechos humanos en el trabajo pedagógico y en la práctica cotidiana del aula supondría optar por la “invención”, en el sentido que Corea y Duschatzky le atribuyen al concepto. La dignidad y la solidaridad como eje de las relaciones humanas no son manifestaciones espontáneas, sino un proceso de construcción social complejo, conflictivo e histórico. El “ser sujeto de derecho” supone también una apuesta pedagógica centrada en el protagonismo de los sujetos de la educación. La escuela ha legitimado discriminaciones y exclusiones o las ha asimilado como parte del “estado natural de las cosas” no por la deliberada acción perversa de sus actores, sino debido a la negación cultural de la desigualdad. En contextos sociales como los que hoy vivimos, caracterizados por fuertes procesos de exclusión social, la construcción de derechos en y desde la escuela se hace aún más compleja y nos desafía a nivel personal y colectivo.

Asumir la educación en derechos humanos supone en primer lugar desarrollar un “clima” de búsqueda, de aprendizaje, de diálogo, de experimentación y autoformación de la autonomía personal y colectiva en la práctica educativa de niñas y niños. Más que un campo de conocimientos a transmitir es una práctica radicalmente diferente que supone colocarse en diálogo con las subjetividades de cada uno.

La educación en derechos humanos comprende una dimensión ética basada en los principios democráticos y de ejercicio pleno de los derechos de cada sujeto/a, que se inserta en un contexto concreto e histórico que limita/condiciona/interpela el ejercicio de esos derechos. Como dice Beatriz Sarlo *“Si todas las inequidades sustentadas en el prejuicio se convirtieran en actitudes que la mayoría repudia, no estaríamos llamados a discutir nada”*.

Afrontar la discriminación y la diversidad desde la tarea educativa es un trabajo que moviliza los supuestos sociales y culturales de la integración social. Sentimos que la complejidad de los procesos sociales nos plantea nuevas preguntas, nuevos desafíos y muchas incertidumbres.

¿De qué forma la escuela se posiciona en relación a la desigualdad y la diferencia? Habría que cuestionar, dice Inés Dussel, las formas viejas y nuevas, en que las escuelas niegan o vuelven invisible la desigualdad. “La exclusión” sigue operando, en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos problema”. En el mismo sentido, Lopes Louro señala que *“un cuerpo escolarizado es capaz de permanecer sentado por muchas horas y tiene, probablemente la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y atención, aún cuando sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela está entrenado para el silencio y un tipo particular de habla; concede y usa el tiempo y el espacio de una forma particular”*. (ibid: 21) ¿Qué pasa en la escuela con los/las indisciplinados? ¿Es esta otra frontera de la escuela? Sin duda estamos necesitando mucha investigación etnográfica para analizar estos y otros problemas concretos que se expresan en nuestras escuelas.

## **Las dimensiones de género en el Programa de Educación Inicial y Primaria**

En el Programa de Educación Inicial y Primaria la categoría de género aparece mencionada en el Capítulo referido al área de Conocimiento Social y se la define como: *“Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”*. (Ibid 2008:100)

A pesar de la definición el Programa no desarrolla una estrategia pedagógica para cuestionarse como agente de reproducción de modelos existentes. Las áreas disciplinarias contenidas en el programa no se interrogan sobre los roles de hombres y mujeres en la sociedad, acerca de la división sexual del trabajo y la distribución de la reproducción como responsabilidad de las mujeres. Poco se podrá cambiar en la formación de hombres y mujeres si la propuesta educativa sigue desconociendo que el cuidado de la vida humana es una responsabilidad social y política y que la participación de los hombres en las tareas del cuidado es una práctica primaria de solidaridad humana necesaria para el desarrollo de nuevas culturas ciudadanas y políticas. En los últimos años, desde la economía feminista, se ha desarrollado el concepto de economía del cuidado para referirse a ese espacio donde la fuerza de trabajo es reproducida y mantenida, incluyendo todas aquellas actividades que involucran las tareas de cocina y limpieza, el mantenimiento general del hogar y el cuidado de los niños, los enfermos y las personas con discapacidad. Entendemos que incorporar la perspectiva de género efectivamente supone encontrar estrategias pedagógicas y didácticas para cuestionar esta división sexual del trabajo.

Resulta llamativo, en el marco de la perspectiva crítica en que se inscribe el Programa, leer la afirmación de que *“El Estado y la Familia son instituciones que garantizan los derechos fundamentales de niños, jóvenes y adultos para alcanzar su conciencia crítica y transformadora. Son la esencia de la condición humana en cualquier momento de su vida.”* La familia no es el espacio neutro y justo que el pensamiento positivista le atribuye. En primer lugar es necesario considerar que existe una pluralidad de formas de familias y que hablar de un modelo abstracto significa una forma de violencia simbólica frente a quienes viven otras realidades afectivas y emocionales. En este sentido, Sonia Montañó señala que *“transitar desde idea normativa de la familia como célula fundamental a una noción sobre la pluralidad, complejidad y tensiones propias de las relaciones familiares, convierte a la familia en materia legislativa susceptible de ser regulada por la justicia terrenal. Este es uno de los aportes del feminismo”.* (2007:78)

Cuando la experiencia social de las mujeres ingresa en el debate público, se descubren disonancias y contradicciones donde aparecían unanimidades o aparentes consensos. Los espacios tomados como neutros y justos, como la familia por ejemplo, dejan de ser inocentes para mostrar sus matrices de desigualdad, dominación y violencia.

## **Otras ausencias: racismo y sexismo**

Si bien el Capítulo dedicado al área del Conocimiento social tiene un apartado sobre Culturas que señala: Tradiciones, creencias y estereotipos culturales, y allí se ubican los conceptos de géneros, etnia y clase, resulta difícil saber los contenidos pedagógicos que se le atribuyen a estos conceptos ya que apenas aparecen mencionados. El texto parece bastante neutro en términos de género y no existe ninguna mención al racismo o la discriminación racial, como problema a ser encarado.

Dice Boaventura de Souza Santos que, *“no hay una manera unívoca de no existir, porque son varias las lógicas y los procesos a través de los cuales la razón metonímica produce la no existencia de aquello que no cabe en su totalidad y en su tiempo lineal. Hay producción de no existencia siempre que una entidad es descalificada y vuelta invisible, ininteligible o descartable de modo irreversible. Lo que tienen en común las diferentes lógicas de no – existencia es que son todas ellas manifestaciones de la misma monocultura racional”*. (2006:75). Las lógicas de no existencia se retroalimentan de tal forma que terminamos por aceptar que existe una única forma del conocimiento y de saber, un único tiempo lineal, una única historia, un único destino donde las diferencias se naturalizan, y las clasificaciones sociales se vuelven esenciales a la naturaleza de los seres humanos. La clasificación sexual y racial son manifestaciones elocuentes de esta lógica. La inferioridad de las mujeres, de los negros y de los indígenas, ha formado parte de las estrategias de dominación centrales en las conquistas y expansiones capitalistas. El racismo es una construcción cultural naturalizada que impregna las opiniones y comportamientos prejuiciosos respecto a miembros de grupos raciales, étnicos, culturales o religiosos a los que se considera intrínsecamente inferiores a los propios. El estereotipo, es su principal estrategia discursiva, y es una forma de exclusión que se instala en el cuerpo y es el cuerpo el que define la frontera. Una dificultad para combatir el racismo, es que no siempre es fácil identificar actitudes y prácticas racistas. No sólo porque estas últimas muchas veces se disimulan bajo nociones más inocuas, sino también porque el racismo cambia su carácter, sus formas de expresión y sus ejecutores de acuerdo con el entorno en el que opera. Comprender las raíces históricas y culturales del racismo, puede ayudar tal vez a estar más alerta y ser más críticos con sus manifestaciones.

## **El cambio educativo y la formación docente**

Al encarar el Monitoreo del plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos, en relación a las políticas educativas, decidimos centrarnos en la Formación Docente partiendo de la premisa de que, la incorporación de nuevas perspectivas teóricas, es un requisito básico para la formación docente y una estrategia imprescindible para enriquecer el trabajo de aula. Coincidimos con el documento final 2008 del Sistema Nacional de Formación Docente cuando afirma que:

*“Cuando el docente conoce la estructura epistemológica profunda de lo que debe enseñar así como los procesos puestos en juego en los aprendizajes de los estudiantes, será capaz de desarrollar una mirada crítica sobre sus propios saberes y por tanto abrirlo en todas las direcciones necesarias para mejorar su comprensión del mundo. La complejidad como conocimiento no se logra sólo desde la mirada intuitiva que pretende desentrañar por sí toda la intrincada y oscura complejidad de la vida pues la propia finitud humana lo impide. La complejidad se construye progresivamente desde este conocimiento profundo, con una actitud de vigilancia epistemológica continua y con una mente abierta que desea la verdad (que por supuesto no es alcanzable en forma absoluta). Esta es una*

*de las tareas sustanciales en la formación de grado de los futuros docentes". (2008: 5)* Partiendo de esta premisa, fundamentamos en estas notas, la importancia de incorporar los estudios de género en la formación del magisterio y el profesorado de todas las ramas de la enseñanza. Si la mirada intuitiva no resulta suficiente para la complejidad de los asuntos a abordar, sería necesario repensar la inserción curricular de categorías como género, raza, sexualidad, en el marco de una pedagogía de los derechos humanos. Cada una de estas dimensiones se enmarca en conceptualizaciones teóricas en disputa con otras, y por tanto su abordaje requiere de desarrollos curriculares que posibiliten opciones fundamentadas, y espacios de profundización para la invención didáctica.

El artículo de María Ester Mancebo señala que *"La buena formación de los docentes es un pilar de la inclusión educativa y en tal sentido la creación del IUDE representa una ventana de oportunidad para la transformación de la formación docente de manera radical. No obstante ello, la evidencia internacional indica que el carácter universitario de la formación docente no genera automáticamente una mejora de su calidad (Mancebo, 2009) y, menos aún, asegura que esté al servicio de la inclusión de niños y adolescentes en el sistema educativo. La pregunta central es pues cómo formar a los maestros y profesores para que se conviertan en verdaderos agentes de inclusión". (2010:37)*

Para ser agentes de inclusión, es urgente re-trabajar las desigualdades y diferencias en el complejo entramado de género, clase, etnia, y raza y encontrar las estrategias pedagógicas, con la urgencia y el dramatismo, que nos exige la apuesta ética por la igualdad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acker Sandra; Género y Educación Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. De Narcea, Madrid ,1994.
- Butler Judith. El género en disputa. 2001 UNAM. PUEG México
- Corea Cristina, Sylvia Duschatzky, Chicos en banda, Paidós, Buenos Aires 2002.
- Dubet François, Martuccelli Danilo, En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Buenos Aires 1997.
- De Sousa Santos, Boaventura. Conocer desde el Sur: para una política emancipadora. Universidad Nacional de San Marcos y PDTG. Lima, 2006.
- Filardo Verónica, Educación: un mundo de distancias. Cotidiano Mujer, Montevideo, 2011.
- Jordan Ellen, Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas: La construcción de las masculinidades en la temprana edad escolar en; Géneros prófugos; Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (Editoras) UNAM 1999.
- Lamas Marta, Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate Feminista, México, 1994.
- Lopez Louro Guacira, O corpo educado, Autentica Belo horizonte 1999.
- Lopez Louro Guacira, Género, História e Educacao: construção e deconstrução, Educação y Realidade V.20 n.2 1995.
- Mancebo, María Ester Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar. Cotidiano Mujer. Montevideo 2011.
- McLaren, P, Giroux, H Desde los márgenes: Geografías de la identidad, La pedagogía y el poder. En McLaren P, Pedagogía, Identidad y Poder. Rosario, Homo Sapiens 1998.
- Montaña Sonia, El sueño de las mujeres: democracia en la familia en Arriagada Irma, Coordinadora, Familias y políticas Públicas en América Latina: Una historia de desencuentros. Naciones Unidas, Cepal 2007.
- Pérez Gomez, A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid 1994. Morata.
- Scott Joan- El género: una categoría útil para el análisis histórico en: James Amelang y Mary Nash, Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea. Ediciones Alfons el Magnanim, 1990.
- Scott Joan -Experiencia. Revista de estudios de Género La ventana. 2001 Universidad de Guadalajara. México.
- Tenti, E, Escuela y política. Formación del ciudadano del año 2002 en Filmus, D Compilador ¿Para qué sirve la escuela? Buenos Aires. Tesis 1993.
- Walkerdine Valerie, O raciocínio em tempos pós-modernos, Educação y Realidade V.20. n.2 1995, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

