

# IX jornadas de Investigación de la Facultad de **Ciencias Sociales**

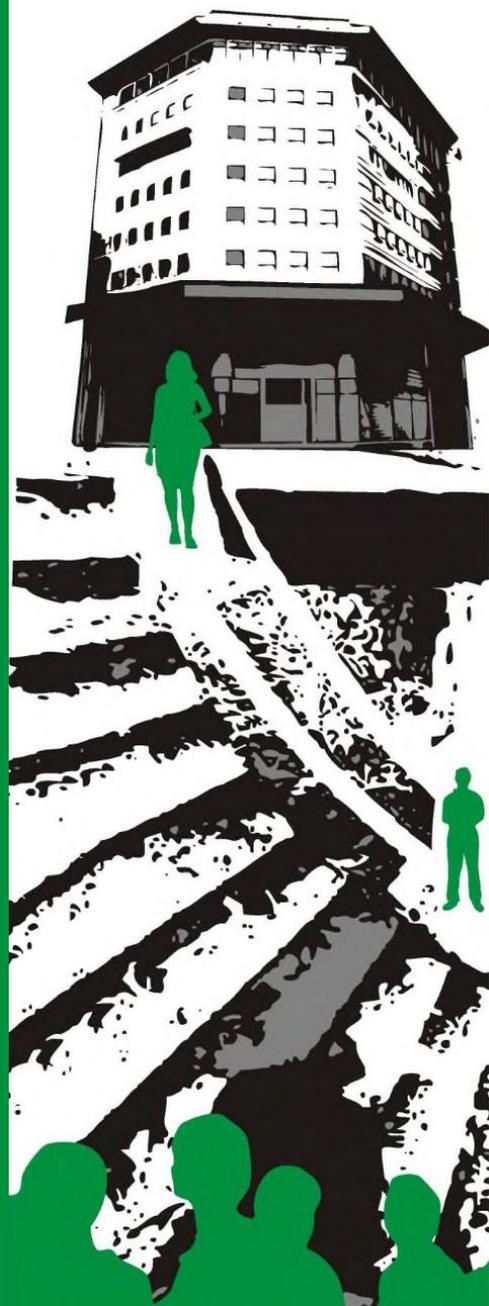
## Los Dilemas del Estado

### Reformas | Largo plazo | Intervención

13 al 15 setiembre de 2010

Aproximaciones a las trayectorias diferenciales de género en la educación: una mirada desde las políticas inclusivas.

Lucia Monteiro



Título: Aproximaciones a las trayectorias diferenciales de género en la educación: una mirada desde las políticas inclusivas.

"Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010".

Este estudio es un informe de avance de la investigación financiada por CLACSO en la categoría: "Derecho a la Educación y Políticas Sociales opción Estudios de Población".

Autor/a: Monteiro, Lucia

Afiliación institucional: Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales opción Estudios de Población. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.

E – mail [monteiro@netgate.com.uy](mailto:monteiro@netgate.com.uy)

Resumen: el artículo pretende dar cuenta de las trayectorias diferenciales por género en el sistema educativo desde la visión de las políticas de inclusión educativa. El trabajo establece un esbozo de una serie de rutas diferenciales que varones y mujeres realizan en el sistema educativo, haciendo especial hincapié en las trayectorias que tienen algún pasaje por alguna de las políticas de inclusión educativa seleccionadas para el estudio.

Desde el procesamiento de base de datos de beneficiarios de los Programas y la Encuesta de Juventud se explorará la realidad de estos jóvenes. Desde las entrevistas con actores de la política se indagará en la planificación de estas políticas para atender las diferentes necesidades de estas trayectorias.

Palabras claves: Género e inclusión educativa.

## **Introducción.**

El presente documento es un informe de avance de la investigación sobre políticas inclusivas de educación financiada por CLACSO en el marco de la Beca “Derecho a la educación, políticas sociales y ciudadanía”. En ese sentido este documento sistematiza de forma preliminar los avances que forman parte de dicha investigación.

Desde el enfoque AVEO (Activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades), la pregunta de la investigación radica en cómo desde las políticas de inclusión educativa, seleccionadas en el estudio, logran quienes participan de ellas transformar recursos en activos y por lo tanto el aprovechamiento de la estructura de oportunidades. Desde la teoría de género la pregunta a es: ¿en qué medida estas políticas logran desentrañar ciertos modelos de rol adquiridos en la socialización que hacen a formas de ser diferentes para mujeres y varones que generan inequidades específicamente en este caso en las trayectorias educativas? Desde las teorías de análisis de políticas públicas y específicamente sociales la pregunta a colocar es ¿cuál es el diseño y los modelos de intervención de estas políticas que están logrando incluir a niños/as y adolescente que están próximos o ya desafiados? Y desde la noción de trayectorias y de ciclo de vida, la pregunta se refiere a esos eventos de la trayectoria de varones y mujeres que inciden en la desafiación del sistema educativo.

Para tratar de esbozar un inicio de respuesta a las preguntas planteadas se hará primero un esfuerzo por señalar los principales problemas vinculados a la relación entre los niños/as y jóvenes con el sistema educativo. En segundo lugar se hará una descripción de cuatro políticas de inclusión educativa de nuestro país seleccionadas para la investigación: en la órbita de Primaria, Escuelas de Tiempo Completo y Programa de Maestros Comunitarios y en la órbita de Secundaria Programa de Aulas Comunitarias y Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. Estos programas seleccionados permiten un abanico importante de combinaciones de actores y diseños que generan posibilidades interesantes para el análisis. En tercer lugar y de forma preliminar se analizarán los logros de los programas y desempeño por género.

Se utilizarán datos secundarios como investigaciones realizadas recientemente en el país, procesamiento de bases de datos -como la Encuesta Nacional de Juventud -y una serie de entrevistas a informantes calificados.

## **I. Desencuentros entre niños/as y jóvenes con el sistema educativo.**

La inclusión educativa es un tema relevante en la realidad latinoamericana. Cada vez más los países han generado esfuerzos destinando recursos para programas de corte más universal y programas de corte más focalizado de inclusión social. La discusión teórica en torno a los mismos ha transitado diferentes continuos y clasificaciones: focalización versus universalidad, políticas centradas en el alumno/a o el centro, clasificados según distintos autores (Jacinto – Terigi: 2007) como programas de reingreso -programas puente cuyo objetivo es la vuelta al sistema educativo formal- y programas de aceleración -referidos a programas que compensan inequidades en el marco del sistema educativo formal en otras corrientes teóricas.

Uruguay no escapa a la temática y ha realizado una serie de esfuerzos relacionados a políticas inclusión educativa. En este trabajo se analizan dos de estas políticas por ciclo educativo, dos corresponden a Primaria: Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y Programa de Maestros Comunitarios (PMC) y dos corresponden a Ciclo Básico: Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico de Educación. (PIU)

Se pueden identificar una serie de desencuentros que los/as niños/as y jóvenes tienen con nuestro sistema educativo. Desencuentros que se originan en la constatación de una situación de pobreza infantil que ha generado inequidades en el acceso a la educación, con problemas específicos por subsistema. En Primaria la repetición en primer año, y la inasistencia de las niñas y niños sobre todo en contextos desfavorables, (ANEP: 2009). En secundaria el sistema educativo formal tiene dificultades en la captación de matrícula de educación secundaria en los sectores más desfavorecidos.(ANEP: 2007)<sup>1</sup>. En ciclo básico un 30% de los jóvenes sigue sin obtener su egreso.

---

<sup>1</sup> *“La evidencia presentada alerta sobre un ensanchamiento de las brechas sociales en el acceso a la educación. El análisis en función de los ingresos per cápita de los hogares indica una tendencia a la polarización en el acceso a la enseñanza en los tramos de 15 a 17 y de 18 a 30 que afecta a los sectores medios y, principalmente, medio-bajos (quintiles 2 y 3). En otros términos, se observan problemas en términos de equidad: en los últimos años, el sistema educativo ha perdido capacidad de captación “por abajo”, en tanto los jóvenes pertenecientes a los hogares más ricos mejoraron sus tasas de asistencia, tanto en la educación media como terciaria”(ANEP 2007: 28 y 29)*

Si se observa el cuadro 1 dónde la asistencia a la educación está discriminada por quintiles de ingreso, se pueden reafirmar la existencia de situaciones de vulnerabilidad en relación a las trayectorias educativas de los y las jóvenes en los quintiles 1 y 2. El cuadro evidencia procesos de deserción y de rezago y testifica sobre la condición de reproducción de la segmentación del sistema educativo nacional.

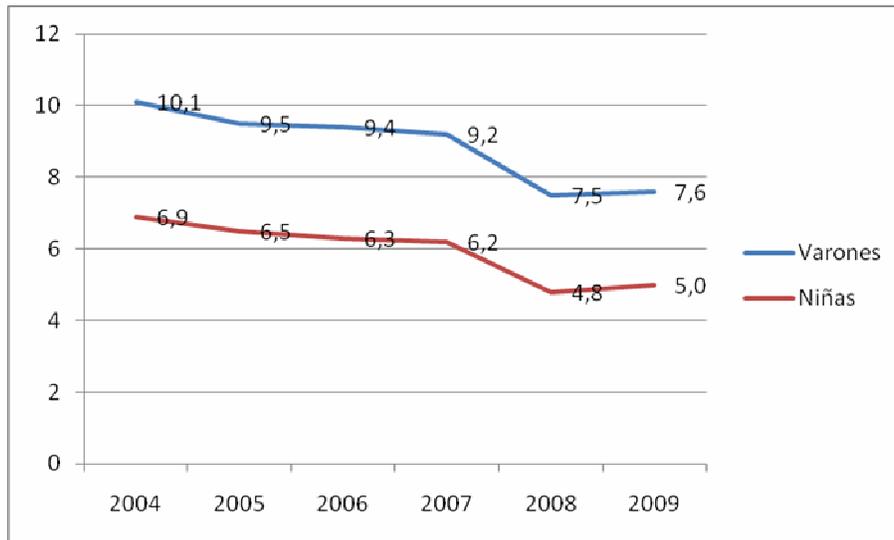
Cuadro 1: Porcentaje de personas de 15 a 17 años según asistencia a la educación por quintiles de ingreso per cápita del hogar en años seleccionados

	40% más pobre (Q1-2)	Q3	40% más rico (Q4-5)	Total
<b>2003</b>				
<b>No asiste</b>	27,2	7,5	5,4	20,0
<b>Asiste primaria</b>	1,6	0,4	0,4	1,2
<b>Asiste ciclo básico</b>	22,6	19,7	10,1	19,8
<b>Asiste segundo ciclo</b>	41,4	64,3	78,8	52,0
<b>Asiste CETP</b>	7,2	7,7	4,7	6,8
<b>Asiste terciaria</b>	0,1	0,4	0,6	0,3
<b>Total</b>	100	100	100	100
<b>2005</b>				
<b>No asiste</b>	29,4	9,4	3,1	21,5
<b>Asiste primaria</b>	1,7	0,7	0,1	1,3
<b>Asiste ciclo básico</b>	22,1	17,8	13,0	19,7
<b>Asiste segundo ciclo</b>	37,2	62,7	78,1	48,7
<b>Asiste CETP</b>	9,6	8,9	5,4	8,7
<b>Asiste terciaria</b>	0,0	0,5	0,3	0,1
<b>Total</b>	100	100	100	100

Fuente: Departamento de Investigación y Estadística Educativa del CODICEN en base a datos de la ECH del INE. ANEP (2007) Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación Secundaria.

Unido a estos resultados está la realidad de las trayectorias educativas de varones y mujeres y sus diferencias. Los datos muestran que existe un proceso diferencial en la repetición educativa con datos del 2004 en adelante favorable a las niñas que repiten menos que los varones.

Gráfico 1. Porcentaje de alumnos varones y mujeres repetidores/as de 1° a 6° de Escuelas de Educación Común.<sup>2</sup>



Fuente: Monitor Educativo, Investigación Educativa de la ANEP.

Más específicamente para las escuelas de contexto sociocultural crítico en el año 2007(datos del Monitor Educativo de Primaria) un 31,6% de los varones inscriptos de estas escuelas repetían en primer grado, mientras que en las demás escuelas públicas de la capital lo hacen el 16% promedio de los que se inscriben. Con las niñas sucede algo similar pero en menor medida, un 22% de las que se inscriben en las escuelas de contexto crítico repiten en el primer grado mientras que un 12% lo hacen en las demás escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.( ANEP: 2007)

Si se consideran los mismos datos para los niños inscriptos en sexto grado vemos que los varones repiten un promedio de 4.1% en escuelas de contexto crítico, mientras que en las demás escuelas repiten un promedio de 2.3%. En cuanto a las niñas de escuelas de contexto repiten un promedio de 2.7%, mientras que las inscriptas en las demás escuelas repiten un promedio de 1.2%. (ANEP: 2007)

Acompañando estos datos encontramos evidencia de varias investigaciones (Gelber: 2009, Viscardi: 2002,2004; Valenzuela 1999; Farkas 1990; López 2003) de la expulsión

<sup>2</sup> “calculado sobre el total de los varones/ mujeres matriculados al final del año lectivo (diciembre). La fuente es el registro anual del Departamento de Estadística Educativa del CEP” Monitor Educativo, leyenda del cuadro generado.

diferencial de las instituciones educativas formales en relación a los modelos de rol sobre todo en secundaria. En dónde no es lo mismo transitar la educación formal en nuestro país siendo varón o mujer. Existen estereotipos que generan procesos diferenciales de trayectorias más acentuadas en los sectores más vulnerables.

## **II. Trayectorias educativas según género en el sistema educativo.**

Muchas son las hipótesis sobre las trayectorias diferenciales de género en el sistema educativo (Bonder:1994) . Este trabajo tiene una mirada sobre aquellas trayectorias que forman parte de las políticas a estudiar en el proyecto y que tienen por lo tanto algunas cuestiones en común a resaltar. Son generalmente trayectorias con retrasos en los logros educativos. Para el caso de quienes asisten al Programa de Aulas Comunitarias o quienes hacen uso del Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media en sus liceos con episodios de fracaso, en algunos casos único y en otro repetidos. En el caso de quienes van a Escuelas de Tiempo Completo o quienes forman parte del Programa de Maestros Comunitarios en la órbita del ciclo educativo de primaria, la pobreza es uno de los componentes de su vida diaria pero no necesariamente sus biografías alcanzaron o vayan a alcanzar frustraciones educativas.

Desde una mirada más amplia, tomando en cuenta los datos de la Encuesta Nacional de la Juventud y estudios recientes a nivel nacional se pueden observar realidades educativas.

Para los jóvenes de 12 a 14 años, mirando las trayectorias educativas, la mayor parte que no egresaron se encuentran todavía cursando (probablemente con algo de rezago) el nivel de enseñanza primaria. Esta situación es más común entre los varones. Si se observa la transición a la educación media se pierden 2% aproximadamente de adolescentes que no continúan sus estudios. En esta etapa no se ven abandonos generalizados, quienes acceden al ciclo lo están cursando y los pocos abandonos están masculinizados.

Entre quienes tienen de 15 a 19 años, el egreso de primaria es casi universal, perdiéndose 4 puntos porcentuales en el tránsito a educación media. Se comienzan a ver algunos egresos de educación media (que por la edad son egresos en tiempo) el doble entre las mujeres comparado con los varones, que demuestran ser más efectivas en sus

logros educativos. Una gran mayoría sigue cursando (en algunos casos con rezago) y se acumulan abandonos, casi un 30% , algo mayor entre los varones.

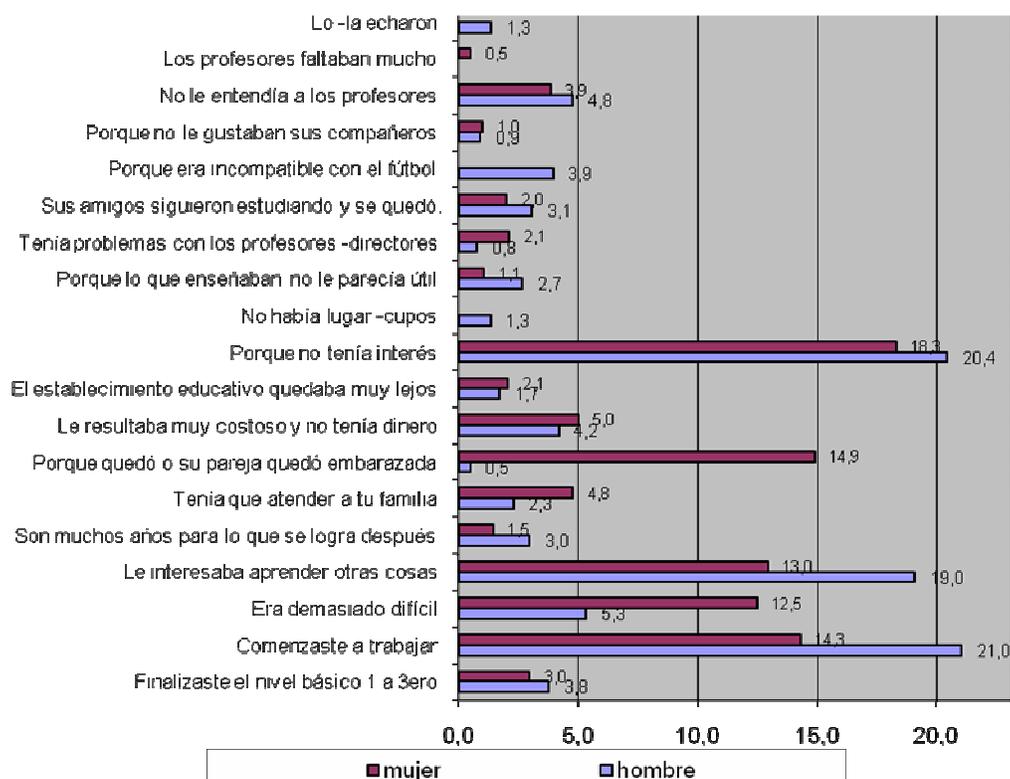
Cuadro 2. Trayectorias educativas de los jóvenes uruguayos.

	Varones	Mujeres	Total
<b>Tramos: 12 a 14 años</b>	%	%	%
Abandonó Primaria	0,6	-	0,3
Cursa Primaria	16,7	9,3	13,1
Finalizó primaria	82,7	90,7	86,6
Empezó Media	80,4	89,2	84,8
Está cursando Media	76,3	86,2	81,2
Abandonó Media	4,1	2,8	3,4
Terminó media	-	0,2	0,1
<b>Tramo: 15 a 19 años</b>			
Abandonó Primaria	2,7	0,9	1,8
Cursa Primaria	0,4	0,1	0,3
Finalizó primaria	96,7	98,9	97,8
Empezó Media	92,0	95,3	93,6
Está cursando Media	52,2	54,9	53,6
Abandonó Media	31,3	25,9	28,6
Terminó media	8,4	14,5	11,4

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta nacional de la juventud ENAJ

De ese 30% de abandono y de las fronteras y eventos que suceden entre mantenerse en el sistema educativo formal y abandonar quiere dar cuenta este apartado. En otra pregunta de la encuesta se explora la principal razón de abandono. Si se analizan las respuestas de varones y mujeres se pueden evidenciar algunas diferencias vinculadas a la hipótesis de actitudes relacionadas a los diferentes modelos de rol.

Gráfico 2. Razones del abandono del sistema educativo formal por sexo para quienes tienen entre 15 y 19 años.



Fuente: elaboración propia en base a la encuesta nacional de la juventud ENAJ

Como se puede observar en el gráfico, las tres razones principales del abandono tienen significados diferentes para mujeres y varones, “porque comenzó a trabajar”, y “porque le interesaba aprender otras cosas” son razones declaradas por los varones en mayor medida que las mujeres, mientras que “porque no tenía interés” es una razón bastante compartida con un leve predominio masculino. La cuarta razón más importante es “porque quedó embarazada o su pareja”, en este caso son las mujeres quienes abandonan el sistema educativo por embarazo en mucho mayor medida de lo que los varones lo hacen, así como son quienes declaran “tenía que atender a tu familia”. Estas razones se relacionan a la discusión sobre un sistema de cuidados que garantice la asistencia de estas jóvenes -si así desean hacerlo- al sistema educativo sin tener que postergarla por razones de no resolución del cuidado familiar de hijos/as, hermanos/as, personas mayores etc.

“Era demasiado difícil” es una razón manifestada en mayor medida por las mujeres que por los varones”. Este predominio femenino en dicha razón es interesante porque sabemos que las mujeres tienen mejores resultados educativos y genera una interrogante la causa del abandono centrada en la dificultad, es un ítem interesante para explorar en la ampliación del trabajo.

Hay una serie de razones en común para varones y mujeres, “el establecimiento educativo quedaba muy lejos”, “le resultaba muy costoso y no tenía dinero” que nos hablan de barreras de tipo geográfico o de acceso por razones de dinero al sistema educativo. Y desde los varones en exclusiva aparecen razones como “era incompatible con el fútbol”; lo echaron y no había cupos”.

Esta expresión de razones nos permite delinear una serie de procesos sociales que mujeres y varones viven de forma diferencial, aquellas razones vinculadas al rol de género femenino, la maternidad, la ayuda a la familia son propios del abandono femenino, en el caso de los varones la inserción laboral, la incompatibilidad con el fútbol etc., son razones vinculadas al modelo de rol esperado. En la encuesta fueron varones todos los que declararon haber sido echados del liceo, aunque son pocos los casos no existe en la muestra ninguna mujer que declare esta razón de abandono.

Un estudio reciente realizado por Gelber: 2009, revela dinámicas relevantes de género en las trayectorias educativas relevadas a través de entrevistas a varones y mujeres adolescentes de barrios pobres de Montevideo con probabilidades altas de deserción. En primer lugar, la autora destaca la forma diferente en que varones y mujeres valorizan la educación, mientras que las mujeres entre sus grupos de pares hablan del tema y se alientan entre sí para seguir estudiando, los varones no hablan sobre el liceo, están preocupados en evadir situaciones peligrosas como el consumo etc.

Gelber señala como una de las claves en esta diferenciación, -en la que las mujeres tienen mayores posibilidades de mantenerse en el sistema- es “*la falta de sinergia entre la familia y el grupo de pares*”. (Gelber: 2009, 54). Mientras que la familia tiene aspiraciones educativas para sus hijos el grupo de pares acompaña un poco más en el caso de las mujeres y no acompaña en el caso de los varones.

De la investigación surge que las mujeres son más protegidas por sus hogares y generalmente no interactúan con grupos de pares en los barrios por miedo a la

inseguridad en la zona - esto hace que estén siempre en las casas y entre adultos aunque estén con amigas o amigos-mientras que, los varones tienen la libertad del tiempo fuera de la casa, y la posibilidad de hacer amigos en el barrio y pasar tiempo con ellos en la calle. (Gelber: 2009)

Entre quienes tienen probabilidades de deserción, las mujeres no son rotuladas en el sistema educativo mientras que los varones sí son etiquetados como problemáticos. La investigación también señala que las mujeres que no logran establecer amigos/as en el barrio y se sienten rechazadas en el liceo migran a otras experiencias alternativas como es el caso de las Aulas Comunitarias, donde encuentran otros adolescentes con experiencias similares y desarrollan sentido de pertenencia. (Gelber: 2009).

Una segunda investigación realizada recientemente en el país (Cardozo: 2010) sugiere trayectorias educativas con diferencias por sexo (en base a la aplicación de modelos estadísticos a un panel de la cohorte de alumnos/as evaluados en las pruebas Pisa 2003 y que fueron encuestados/as sobre sus trayectorias en 2007)<sup>3</sup>. Estas diferencias radican en: por un lado la constatación de que el ingreso al mercado laboral y la maternidad en mayor medida que la paternidad atentan con la posibilidad de continuar afiliado al sistema educativo. Por otro lado el autor señala: (...) *“se ha corroborado la masculinización de las trayectorias académicas de desafiliación. Efectivamente, a igualdad en otras circunstancias, los varones tienen una mayor propensión que las mujeres a interrumpir sus vínculos con la escuela durante la Educación Media. A pesar de esto, no ha podido constatarse en los análisis correspondientes, un impacto diferencial por sexo, al menos en las edades que abarca el Panel, asociado a los eventos que pautan la moratoria de roles, ni en relación al trabajo (mas frecuente entre los varones), ni respecto a la emancipación del hogar de origen o el inicio del ciclo reproductivo (mas común entre las mujeres)”*. (Cardozo, 2010, 136)

Analizando la misma cohorte de estudiantes, Fernández señala que : *“... la preservación del rol de estudiantes a los 19-20 años parecería tender a una dimensión de género que estaría pre-anunciando la feminización de la matrícula en los niveles avanzados del sistema educativo. El 23.7% de las mujeres se habían desafiado en*

---

<sup>3</sup> Estudio dirigido por Tabaré Fernández y Marcelo Boado integrantes del Departamento de Sociología de la Universidad de la República.

*tanto que un 31.2% de los varones lo habrían hecho; Las diferencias son estadísticamente significativas (Sig. < 0.000).*” (Fernández: 2009, pág. 174)

Otro indicador de las diferencias de expectativas educativas está presentando en el Informe Programa Aulas Comunitarias monitoreo 2008 – 2009, la opinión de los alumnos/as del pac sobre las expectativas de sus padres, encuentra en el caso de las mujeres un 25% de terminar Secundaria Ciclo Básico y un 30 % de terminar Secundaria Bachillerato, mientras que para los varones hay un corrimiento hacia Secundaria Ciclo Básico con un 35% y Secundaria Bachillerato 18%, también para los varones la opción de la UTU o de un curso básico de formación profesional es del 17% mientras que para las mujeres es del 9%. Las expectativas de terminar la Universidad son similares para varones que para mujeres 12% los primeros, 11% las segundas. Otras opciones con porcentajes más bajos completan el total de las expectativas.

Es así que según la opinión de los adolescentes, sus padres estarían esperando trayectorias educativas más ambiciosas para las mujeres que para los varones. (Ces: Infamilia 2009)

En un estudio realizado por Marsiglia sobre niños/as de quinto y sexto año de una escuela de contexto desfavorable, se evidencia un desencuentro que permitió comprobar que: *“en estos niños se aprecian distancias entre su discurso en torno a los roles de género adultos y las prácticas de los adultos referentes que viven en sus hogares”*.(Marsiglia: 2008,81) Esas diferencias según la autora refieren a las concepciones de roles tradicionales de género de parte de los niños/as y la realidad de las familias entrevistadas de los niños/as. Mientras que tanto niñas como niños enfatizaban un rol de género tradicional en cada uno de sus casos: madre en el hogar y el varón “breadwinner”, en sus hogares la historia y las combinaciones familiares son diferentes y no coinciden con estos estereotipos.

Por último es indispensable asociar la noción de trayectoria educativa de género a las rutas de transición a la adultez, que son también diferentes para varones y mujeres e inciden en el recorrido educativo. Ciganda muestra en su trabajo diferencias de género y de nivel socioeconómico en los distintos eventos de transición a la adultez. Tomando los jóvenes de 18 a 23 años Ciganda señala que: en los ítems que representan transición a la adultez como son: “viven en hogar propio”, “viven en pareja”, “tienen al menos un

hijo”, las mujeres tienen porcentajes más altos siempre en estos tres ítems y las mujeres pobres aún más que las mujeres no pobres. En el caso del ítem “es activo” los varones tienen porcentajes mayores que las mujeres y los varones pobres un porcentaje más alto que los no pobres. (Ciganda: 2008) Datos que muestran el pasaje diferente de varones y mujeres y de pobres y no pobres hacia la transición a la adultez

Desde la necesidad de ir respondiendo aspectos de las preguntas planteadas en la introducción es que se describen las políticas seleccionadas para la investigación. De acuerdo a los antecedentes presentados parece interesante mirar en qué medida estas políticas están dirigidas a incluir a aquellos niños/as y adolescentes que están en situación de pobreza, con abandono o rezago procesos que se encuentra en cierta medida masculinizados Así como de qué forma las políticas conviven con las causas del abandono y tratan de mitigarlas. ¿Lo hacen desde una comprensión diferencial de género?

### **III. Conociendo las políticas de inclusión educativa seleccionadas.**

Cuatro de los programas más reconocidos hasta el momento en torno a las políticas de inclusión educativa son: El programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) , El programa de Maestros Comunitarios (PMC), El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PUI).<sup>4</sup> Este capítulo pretende describir cada una de las políticas así como también preguntarse sobre los modelos de intervención de estas políticas y el impacto que han tenido, identificando factores que mejoran la inclusión y aquellos que la dificultan.

#### *Diseño de las Políticas*

Entre las experiencias mencionadas existen diferentes arquitecturas de política. El Programa de Maestros Comunitarios y el Programa de Aulas Comunitarias son iniciativas gestionadas por dos socios estatales muy importantes y con lógicas de funcionamiento muy diferentes. El Ministerio de Desarrollo Social a través de su Programa Infamilia co- gestiona con el Consejo de Educación Primaria en el primer caso y el Consejo de Educación Secundaria en el segundo. Es un esfuerzo interesante de

---

<sup>4</sup> Uruguay, también ha implementado el Plan Ceibal que corresponde a la entrega de una computadora portátil a todos los niños y niñas que asisten a la educación pública formal, es un plan que permite la inclusión tecnológica de estas niñas y niños. También tiene otros programas de inclusión educativa del tipo de los analizados.

política innovadora que intenta dar respuesta a los principales problemas de exclusión de nuestro sistema educativo. En el caso de las Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico se trata de políticas implementadas desde el sistema formal con una focalización en ambos casos aunque, en el primero con voluntad de avanzar hacia la universalidad y en el segundo de seguir focalizando.

Los diseños de estas cuatro políticas fueron y son innovadores en relación a sus modelos de intervención, sus modelos pedagógicos, su preocupación por la inclusión. Muchas veces, con procesos de diseño largo y con mucho trabajo teórico y de reflexión. Estos diseños priorizan la vulnerabilidad en términos socioeconómicos de los estudiantes. Los informantes calificados entrevistados, han señalado la ausencia de un enfoque de género en el diseño de estas políticas, pensando en el enorme esfuerzo de llevar adelante una propuesta de este tipo, coinciden en que en el surgimiento de las políticas en cuestión no estaba en la agenda la necesidad de incluir con perspectiva de género si de incluir y de hacerlo de la mejor manera posible a todo aquel que esté en la situación de exclusión educativa. Sin embargo en la práctica estas políticas han focalizado con enfoque de género como veremos en el siguiente apartado.

En ese primer estadio del diseño de incluir con un criterio de la vulnerabilidad social y retomando un esquema de Racynski y Serrano C. (2005) retomando por Midaglia, C (2008), se analiza la función de la política social, el tipo de política, el tipo de metas Sociales.

Función de la política Social	Tipo de política. Orientación y objetivos	Metas Sociales
Protección transitoria a sectores en situación de pobreza crítica	Asegurar mínimos sociales. Asistencial focalizada	Carencias críticas
Protección permanente o semi – permanente: satisfacción de necesidades básicas y amparo (infancia, juventud, trabajo protegido, alimentación, equipamiento urbano)	Asegurar mínimos y mejorar calidad de vida de grupos específicos. Asistencial acompañado de promoción social calificada.	Carencias + Capacidades
Bienestar clásico y derechos sociales tradicionales. Sectores educación, salud,	Inversión en capital humano y atención a riesgos clásicos. Promoción de ciudadanía	Riesgos + capacidades + oportunidades

seguridad social y trabajo)	Universal	
Bienestar de inclusión, equidad y ciudadanía moderna (género, etnia, derechos humanos, construcción de comunidad)	Incorporación de nuevas demandas y participación social. Universal combinada con abordajes locales	Igualdad de oportunidades.

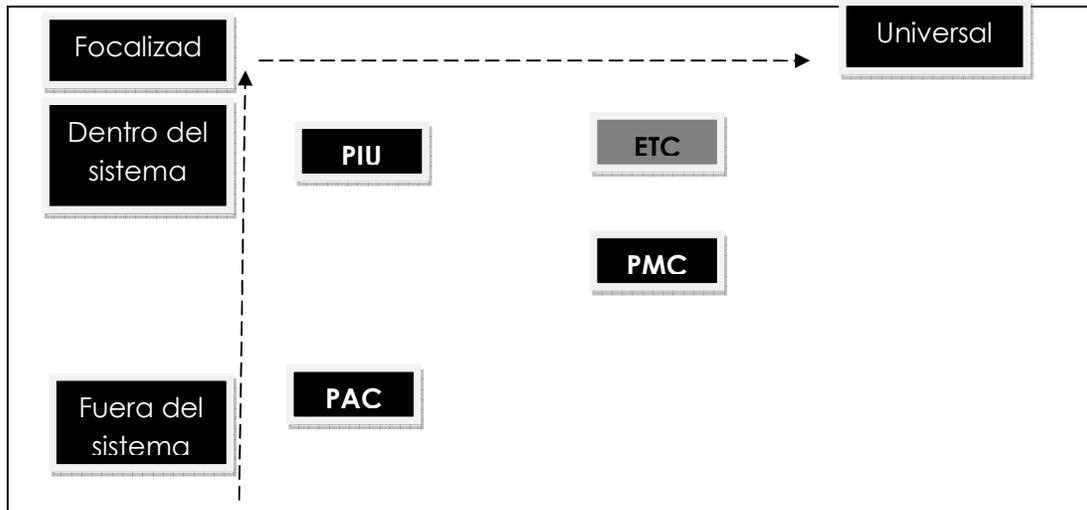
Fuente: Midaglia Carmen (2008): Repertorio de Políticas Sociales. Informe de primera etapa.

En diálogo con la tipología Midaglia señala algunas puntualizaciones en torno a las categorías y su aplicación a la arquitectura de políticas uruguayas: “ ... *es posible hipotetizar que el sistema de protección y bienestar uruguayo posee un cierto carácter híbrido ya que conviven prestaciones universales con otras focalizadas, que en primera instancia no parecen encontrarse claramente articuladas o ensambladas, excepto aquellas que supusieron la incorporación de nuevos programas al interior de los servicios instituidos*”. (Midaglia: 2008, 19). En relación a las categorías, señala la autora que para el bienestar tradicional existen políticas que atienden a la vulnerabilidad y por lo tanto que no siguen la consigna universalista.

En efecto, los programas seleccionados en esta investigación tienen un corte de bienestar clásico de aseguramiento de los derechos sociales tradicionales, con alguna focalización hacia situaciones de vulnerabilidad. También se acercan mucho a aquellos referidos al bienestar de inclusión, equidad y ciudadanía moderna y la meta de la igualdad de oportunidades incorporando en su aplicación una perspectiva de género.

Existen ciertos ejes de análisis interesantes que permiten clasificar las políticas seleccionadas en relación a: su grado de focalización o universalización, si se producen dentro del sistema educativo y con la lógica del mismo o fuera -con otras combinaciones de actores- y si la política está centrada en el individuo o en el centro educativo y si focalizan en criterio de género o no. A continuación se presenta un esquema con la clasificación de estas cuatro políticas:

Esquema 1. Clasificación de las políticas.



Fuente: elaboración propia en base a características de las políticas.

Analizando el esquema anterior y comparando los diferentes programas los cuatro tienen modalidades de intervención diferentes, en ese sentido la diferenciación que hace la literatura (Jacinto, Terigi: 2007) sobre programas que apuntan a la aceleración del aprendizaje a través de la compensación cuando aún están insertos en el sistema educativo formal y programas de reingreso cuando se tratan de programas “puente” que tienen por objetivo la reinscripción al sistema educativo formal ubica en diferentes casilleros los programas a analizar.

- i) *Focalizado versus Universal.* Los cuatro programas seleccionados tienen diferentes posicionamientos en el continuo de la focalización y la universalización. El Programa de Aulas Comunitarias es el más focalizado de todos, seguido por el Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico, estos dos programas tienen objetivos de focalización definidos, para el PAC aquellos adolescentes desértos de primer año o que nunca hayan concurrido, para el PIU adolescentes en ciclo básico con dificultades en las asignaturas. En el caso de el Programa Maestros Comunitarios, también la focalización es importante en aquellos niños/as de la escuela con dificultades de asistencia o de rendimiento derivados por el maestro /a pero es un programa que se ha extendido a un tercio de las escuelas urbanas al igual que las Escuelas de Tiempo Completo que si bien nacieron con una idea muy

fuerte de focalización y se extendieron hacia distintas escuelas que participan hoy de programa.

- ii) *Fuera o dentro del sistema.* Entre los cuatro programas seleccionados tenemos dos programas que claramente están integrados al centro educativo como son el PIU y las ETC y dos programas que combinan modalidades, el PMC está inserto en la escuela pero tiene un componente grande de salida a la comunidad por parte del maestro y de trabajo en los hogares. El PAC es si se quiere el más alejado del centro en la medida en que su lógica de funcionamiento es innovadora y la co gestión estado, sociedad civil le da una impronta al programa diferente.
- iii) Centrado en el centro o en el alumno/a. El PAC, el PIU y PMC tienen sus programas recostados sobre las necesidades de los alumnos/as algunos en más medida que otros mientras que las ETC tienen una lógica de focalización de centro, y de trabajo a nivel de centro educativo.
- iv) Perspectiva de género. Todos los entrevistados señalaron que no estaba la agenda de género presente en los años de creación de los cuatros programas seleccionados, si bien como se verá a continuación en la implementación los programas generaron estrategias diferenciales.

#### *El Programa de Escuelas de Tiempo completo*

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo es el primero en implementarse de los cuatro programas seleccionados. Es un programa con antecedentes desde los 90 que encuentra un impulso fundacional en los años 97 y 98 (su resolución es del 24 de diciembre de 1998) y alcanza su expansión entre 2000 y 2005, continuando su crecimiento en los siguientes años.

Los principales debates vinculados al surgimiento de las ETC hacían hincapié en la importancia de dejar a la familia las funciones que tienen de alimentación y cuidado de niños/as y no asumir desde la escuela este tipo de funciones. Entendían quienes no estaban de acuerdo que era un sistema que debilitaba a las familias de los barrios vulnerables en sus funciones básicas. Otro de los debates hacía referencia al riesgo de crear “escuelas de pobres para pobres” por estar ubicadas en barrios con muchas carencias y no favorecer así la integración de niños/ as de diferentes estratos sociales.

En cuanto a su modelo pedagógico de intervención que busca a través de la ampliación de la jornada educativa asegurar el tratamiento de los contenidos necesarios para el aprendizaje con las garantías que la modalidad ofrece. Es un modelo de programa más vinculado a la compensación de aprendizajes y por lo tanto a la aceleración. En el documento que contiene su propuesta pedagógica (ANEP: 1997) se señala la necesidad de instalar las nuevas escuelas en sectores de pobreza y en sectores de crecimiento poblacional. Esta definición surge de un detallado análisis de la situación de pobreza de Uruguay y la necesidad de extensión horaria en el ámbito escolar con el fin de garantizar los logros académicos. En dicha propuesta se dan a conocer tres tiempos pedagógicos diferenciados: a) común que comprende las 35 horas semanales, los niños/as concurren 7 horas diarias a la escuela, b) el complementario, es optativo y transcurre en aulas de 7 alumnos que realizan distintas actividades y c) reunión docente: 2 horas semanales. (ANEP: 1997)

La implementación de la política arrojó resultados positivos en reducción de la repetición y en los logros de aprendizaje con respecto a las demás escuelas del país (ANEP, Proyecto MECAEP:2003). En efecto se constituyó en la política territorial y focalizada más importante del país. En términos de cifras la cantidad de escuelas de tiempo completo son para el año 2009 , e un total de 130 escuelas (sobre un total aproximado de 900 escuelas urbanas) y los niños y niñas en esta modalidad ascienden para el año 2009 a un total de 31588 según datos del Departamento de Estadística ANEP/CEP.

El programa no tiene en su diseño cuestiones específicas de género, siendo la más antigua de las cuatro, no tenía en la agenda de los años 90 una presencia del enfoque de género y su necesidad de incorporación en las políticas. A la hora de la implementación y de mitigar el problema de la repetición en los varones los Programas de Escuelas de Tiempo Completo tiene similares porcentajes de repetición que las Escuelas de Práctica, osea el guarismo más bajo del sistema. La repetición está enfocada desde una estrategia de reducción universal. De acuerdo a la medición de impactos realizada en 2006 por Cerdán-Infantes y Vermeersch las escuelas de tiempo completo focalizaron adecuadamente en los contextos más desfavorables (Banco Mundial: 2007)

*“Los autores calculan que en estas escuelas hubo un aumento de las calificaciones de 0,30 puntos en Matemáticas y de 0,20 puntos en Lenguaje por cada año de*

*participación en el programa. Por lo tanto, un ciclo de seis años de educación primaria resultaría en un aumento de 1,8 puntos en matemáticas y de 1,2 puntos (de 24) en lenguaje. En estas escuelas, donde la calificación promedio es de 12 y donde casi 60 por ciento de los alumnos repite al menos un curso en primaria, un aumento de casi dos puntos aumentaría el número de estudiantes que aprueban el grado entre 10 y 15 por ciento. Este impacto es significativo especialmente si se considera la población que se beneficia de estas escuelas.” (Banco Mundial 2007, 34)*

### *El Programa de Maestros Comunitarios*

Ocupa el segundo lugar en la cronología de las políticas presentadas. Surge en el año 2005 y tiene por objetivo la compensación de aprendizajes a través de la tutoría de los maestros a los niños/as que se identifican con dificultades. La tutoría se realiza en el hogar del niño/a y forman parte de la misma todos los miembros del hogar que así lo deseen. La unidad de atención es el niño y el hogar. Los maestros comunitarios están trabajando en el barrio de las familias y tienen sus redes de apoyo en el territorio. Este programa encuentra un antecedente en el proyecto de una ONG “El abrojo”. Más tarde, el CEP comenzó a ejecutar el programa a nivel central incrementando la escala y el alcance del mismo. El programa surge desde la visión de dos actores la CEP y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social con convenios con ANEP y UNICEF que sustentaron la propuesta. (ANEP: 2009)

Los objetivos del programa buscan por un lado *“mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar y brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar” (ANEP, 2009: 53)*

Es un programa cuya metodología de intervención del estado sobre el territorio y el hogar pretende garantizar la compensación de aprendizajes cuando aún están en el sistema formal los niños/as.

Las principales discusiones vinculadas a la política retoman una ya planteada anteriormente, la necesidad de delimitar la acción del sistema educativo de la acción de la familia. Quienes apoyaron la implementación del programa sostuvieron la necesidad de un acercamiento de la escuela al barrio y del maestro al hogar. Se entendía que ésta era una forma de valorizar la educación como un recurso asequible y que trabaja con las capacidades del hogar.

Actualmente el programa trabaja en 334 escuelas (un tercio del total de las escuelas urbanas oficiales) y con 553 Maestros y participaron de las experiencias un total de 18000 alumnos.

En relación a los resultados, un 75% de los niños/as atendidos por maestros comunitarios aprobaron en el 2005 el grado que estaban cursando, porcentaje que aumentó para el 2008 a un 80% de promoción. (ANEP: 2009) El programa Maestros Comunitarios de acuerdo a un informe realizado por Llambí como coordinadora, en su implementación trata de mitigar diferencias por sexo, dado que la derivación al Programa está estrechamente relacionada con los guarismos de repetición en niñas y varones, atendiendo 6 varones de cada 10 participantes del espacio. (Llambi: 2009) La política por la vía de los hechos estaría ajustando sus derivaciones a la realidad educativa y por lo tanto haciendo una focalización acertada en ese sentido.

De acuerdo al componente del trabajo en el hogar, es interesante este tipo de focalización, debido a la posibilidad de empezar a cambiar concepciones de género y expectativas en relación a la completitud de los ciclos para hijas mujeres e hijos varones. Si bien, es una hipótesis a testear en el trabajo de campo de la investigación, podría constituir una herramienta eficaz en la transformación de ciertos patrones culturales porque así lo permite el diseño de la política y su estrategia de intervención.

#### *El Programa de Aulas Comunitarias.*

Inicia sus actividades en el 2007 como iniciativa del CES, el Instituto del Niño y Adolescente (INAU) y el Programa Infamilia (programa que ya participaba en el Programa Maestros Comunitarios) del Ministerio de Desarrollo Social. Tiene un documento fundacional que trasmite la idea central del Programa, la cuál radica en combinar las destrezas de la sociedad civil en el conocimiento de la realidad de los adolescentes y del barrio con los programas de Consejo de Secundaria. Es una iniciativa innovadora desde el punto de vista de su diseño porque vincula ONGS de la sociedad civil con el estado en la prestación de un servicio que apunta al reingreso de los estudiantes desertores al sistema educativo formal.

A través de distintas modalidades pedagógicas las ONGS implementan aulas dónde los estudiantes cursan un primer año que es luego homologado en el sistema educativo

formal. Año que tiene determinadas características de flexibilidad que buscan garantizar la continuidad de los alumnos.

La metodología de intervención del Programa combina las horas docentes en el AULA implementada por el Consejo de Educación Secundaria y el trabajo de la ONG con los adolescentes y sus familias para garantizar su concurrencia al aula. Es un programa de reingreso porque intenta hacer de “puente” con el sistema educativo formal ya sea a través de la reinserción en segundo año del ciclo básico o en segundo año de bachilleratos técnicos de la UTU. Quienes concurren al aula lo pueden hacer bajo varias modalidades: inserción efectiva en primer año del ciclo básico (1543 hasta el momento el 62%), introducción a la vida liceal (333, el 13%) y apoyo y consulta (518, 21%), 4% sin datos.

Las principales discusiones vinculadas al programa hacían referencia a la capacidad de las ONGS de gestionar aulas comunitarias, de la construcción de la relación con el estado en calidad de socios, interrogantes sobre el tiempo de exposición a la política. La incógnita sobre el programa “puente” al liceo y la reacción de la institución educativa formal hacia estos alumnos provenientes del PAC.

Actualmente funcionan 18 aulas comunitarias y asistieron hasta el momento 2494 adolescentes al programa consiguiendo la reinserción en el sistema educativo formal del 50% de los adolescentes, y de un 71% de modalidad para el año 2009 lograron pasar a segundo año de Ciclo Básico sin no se cuentan aquellos alumnos/as que desertaron. Mientras que con el mismo criterio para quienes aprobaron en 2009 primer año un 90,5% registró inscripción en liceo o UTU para el año 2010. (CES, Infamilia: 2010)

Uno de los elementos del diseño del programa que permite a modo de hipótesis pensar en una herramienta para atender el tema de género en la educación, es la integración de las organizaciones de la sociedad civil en la implementación de la política. Bajo la lógica de que tienen conocimiento de las dificultades propias de cada sexo. En algunas entrevistas de implementación de la política realizadas hasta el momento, se ven desplegar estrategias diferentes para varones y mujeres y el aseguramiento de la concurrencia al aula. Se trabaja el contrato con la familia también de forma diferente porque las expectativas son distintas relacionadas a los logros que mujeres y varones puedan tener en su vida.

### *El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU)*

Es una iniciativa del CES (Consejo de Educación Secundaria) iniciado en 2008 sobre la base de un diagnóstico de 2007 de los liceos con mayores índices de repetición en los últimos diez años. Tiene por objetivo *“procurar una mayor equidad en los aprendizajes y mejores niveles de promoción en los liceos donde se observan altos y persistentes índices de repetición en los últimos diez años.”*(Anep, 2009:62)

La estrategia más innovadora del PIU consiste en generar recursos docentes donde son necesarios a través del establecimiento de horario de tutorías en los centros educativos. En el segundo semestre de 2008 según datos de la ANEP (2009), 74 liceos, 33 en Montevideo y 41 en el Interior participaron de la experiencia, con 15000 estudiantes participando de las tutorías y 4364 horas docentes expresados en 416 docentes que cumplieron la tarea. Además se contó con equipo multidisciplinarios (104 técnicos).

Interviene principalmente desde su espacio de tutorías, que busca compensar los aprendizajes de los estudiantes en el marco del sistema educativo formal, de forma de acelerar la incorporación de aquellos estudiantes que necesitan de tiempo de tutoría para alcanzar los logros educativos correspondientes a su edad

Son cinco los componentes del Programa (Aristimuño, Lasida, Muselli, Rodriguez: 2010) a. fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos (horas docentes), b. fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social, c. transferencia de recursos de ejecución liceal (alimentación, útiles, transporte, vestimenta) d. apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso (tutorías).

En una evaluación reciente realizada por Aristimuño, Rodriguez, Musselli y Lasida (2010) sobre cuatro estudios de caso que implementan el Programa las conclusiones arrojan resultados positivos de mejora en los aprendizajes y en las actitudes de convivencia de los estudiantes. Si bien la traducción local en cada uno de los liceos del programa ha generado objetivos dispares y dificultad de comparabilidad de los resultados, el componente de tutorías del programa es valorado de forma positiva en todos los casos y se identifica tiene un efecto sobre la aprobación de los estudiantes y la reducción de las brechas de inequidades entre unos y otros en el liceo.

### III. Impacto de los programas y ensayo de respuestas a las preguntas.

#### *Impacto de los programas.*

Los cuatro programas han tenido impactos importantes en términos de inclusión educativa en diferentes aspectos y con diferentes modalidades. En algunos casos han sido logros vinculados a la aceleración a través de la compensación de aprendizajes y en otros casos logros vinculados al reingreso a través de establecer los “puentes” con el sistema educativo. En este sentido, se presenta a continuación un cuadro que sintetiza los principales logros de los programas y el impacto en cuestiones de género de los mismos. En el caso del PIU el más reciente de los cuatro programas se están realizando evaluaciones que aún no han sido incorporadas por la investigación pero que serán tenidas en cuenta más adelante.

Cuadro 3. Impacto de los Programas

Política	Resultado generales	Resultados por sexo
Escuelas de Tiempo Completo	En los primeros años resultados mejores de aprendizaje.  Guarismos de repetición similares a las escuelas de práctica.  Efecto arrastrado positivo del rendimiento entre quienes hicieron la prueba Pisa a los 15 años	Se observan resultados diferenciales en torno a las temáticas, mejores resultados para las mujeres en lenguaje y mejores resultados para los varones en matemáticas.
Programas Maestros Comunitarios	75% en 2008, 80% en 2009 de los que participaron del programa aprobaron el año.	Focalización en niños 6 de cada 10 son varones.
Programa Aulas Comunitarias	Sin contar los desertores 71% de modalidad A de logro de reinserción, y 90,5% de la cohorte es estudiantes 2009 que aprobó ese año registró inscripción en UTU o liceo para 2010.	Captación mayor de varones  Repetición, abandono levemente masculinizado  Mejores resultados para las mujeres.
Programa de Impulso a la Universalización	En proceso de evaluación.	En proceso de evaluación

Fuente: elaboración propia en base a datos secundarios y entrevistas realizadas.

Retomando las preguntas planteadas al inicio, se intenta un esbozo de respuesta desde los diferentes enfoques mencionados: el enfoque AVEO, el enfoque de género y el enfoque de las políticas públicas.

*Un ensayo de respuesta desde el enfoque AVEO.*

Los beneficiarios /as de las políticas inclusivas que estamos mirando están comenzando a tener relación de forma directa con su estructura de oportunidades, con el Estado desde su inserción educativa concreta, desde la Comunidad con sus grupos de pares, y la influencia del barrio en sus vidas, desde el Mercado a través de la comprensión de las reglas de inserción laboral generalmente informal y precario para este tramo etareo.

Las políticas que estamos sistematizando desde este proyecto se convierten en entramado de estructura de oportunidades a través de sus logros, desde distintas combinaciones de diseño, algunas veces es el Estado y la Comunidad quienes generan estrategias de inclusión, otras veces son el Estado y Mercado quienes combinan esfuerzos para lograr programas inclusivos.

Para el caso concreto de la inclusión educativa, el activo a estudiar es el educativo, y su expresión en capital humano. Los riesgos y oportunidades asociadas a estas edades y estas vidas son varios, particularmente el riesgo de deserción, rezago y abandono del sistema educativo formal. La inserción de forma informal y precaria al sistema de trabajo, la necesidad de emancipación temprana sin las garantías de supervivencia. A su vez, esta coyuntura crítica y riesgo en el ciclo de vida, se agudiza cuando existen situaciones de pobreza como en la mayoría de las vidas de quienes desertan del sistema educativo.

Los cuatro programas están logrando generar dispositivos que permiten a los niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad social transformar recursos en activos. Esos dispositivos varían según programa.

En el caso de las Escuelas de Tiempo Completo los dispositivos están asociados a garantizar el acceso a la educación y de la adquisición de los aprendizajes desde la exposición en jornada extendida. El tiempo de convivencia genera conocimiento de los alumnos/as y sus situaciones y el trabajo con las familias genera oportunidades de concreción de activos en estructuras de oportunidades a través del conocimiento de la misma y las normas de funcionamiento existentes.

Para el Programa Maestros Comunitarios, el trabajo en el hogar y el trabajo con el niño/as aúnan esfuerzos para la consecución de los objetivos. El recursos del Maestros Comunitario y el programa como estructura de oportunidades va disminuyendo vulnerabilidad en la medida en que va acercando a las familias y sus hijos /as a logros educativos.

El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, genera al igual que los otros programas y al nivel de la compensación recursos e inversión en capital humano a ser trasladado a la estructura de oportunidades, lo hace desde también el apoyo en materiales indispensables para el aprendizaje de los adolescentes tales como material, lentes, etc.

La propuesta de Aulas Comunitarias trata de acercar la manera de sentir y pensar de los jóvenes y su valoración por la educación al sistema educativo formal. En ese sentido a través de mecanismos de flexibilización que aseguran el cursado y la reinserción de los adolescentes, transforma recursos en activos para quienes forman parte del programa.

*Un ensayo de respuesta conjunta desde el diseño de política y desde la teoría de género.*

Los diseños de los cuatro programas generan oportunidades para mitigar inequidades de género en las trayectorias educativas. En el siguiente cuadro se presentan los distintos modelos de intervención, los actores involucrados y las oportunidades que se pueden generar o se han generado para las trayectorias educativas de varones y mujeres.

Cuadro 4. Modelo de intervención y actores involucrados y oportunidades para las trayectorias educativas de varones y mujeres.

Política	Tipo de organización gestiona nte de la política	Estrategia de intervención
<b>ETC</b>	Consejo de Educación Primaria organismo rector del Estado en Políticas educativas del ciclo de primaria	Estrategia de intervención focalizada con idea de universalidad. Tres tiempos pedagógicos diferenciados: a) común que comprende las 35 horas semanales, los niños/as concurren 7 horas diarias a la escuela, b) el complementario, es optativo y transcurre en aulas de 7 alumnos que realizan distintas actividades y c) reunión docente: 2 horas semanales EXTENSIÓN MEJORA RESULTADOS EDUCATIVOS DE VARONES Y MUJERES. OPORTUNIDAD DE TRABAJO SOBRE ESTEREOTIPOS EN EDADES TEMPRANAS.
<b>PIU</b>	Consejo de Educación Secundaria	Estrategia focalizada circunscripta a los

	organismo rector del Estado en Políticas educativas del ciclo de secundaria.	liceos evaluados con peores indicadores de repetición en los últimos 10 años- Se establecen espacios de tutorías en los liceos formales y trabajo de equipo interdisciplinario desde cinco componentes: fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos (horas docentes), b. fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social, c. transferencia de recursos de ejecución liceal (alimentación, útiles, transporte, vestimenta) d. apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso (tutorías). Figura del Profesor referente.  ESPACIO QUE PUEDE FAVORECER LA IMAGEN DEL VARÓN COMO EXITOSO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y CONTRIBUIR A CAMBIAR LA IMAGEN EXISTENTE. OPORTUNIDAD DE TRABAJAR CON GRUPOS DE PARES.
<b>PMC</b>	Organismo rector de políticas sociales del Estado Consejo de Educación Primaria.  + Programa Infamilia del MIDES	Estrategia de intervención focalizada en los niños/as con indicadores de rendimientos bajos. Trabajo en el hogar de los niños/as, con sus familias, presencia del Estado en los barrios vulnerables. FOCALIZACIÓN EN VARONES, OPORTUNIDAD DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS PARA EL CAMBIO DE EXPECTATIVAS DIFERENCIALES DE HIJAS MUJERES E HIJOS VARONES. POSIBILIDAD DE INTERVENCIÓN TEMPRANA.
<b>PAC</b>	Consejo de Educación Secundaria organismo rector del Estado en Políticas educativas del ciclo de secundaria  + Organismo rector de políticas sociales del Estado MIDES. Programa Infamilia del MIDES  + Organizaciones de la Sociedad Civil gestionando el AULA.	Estrategia de intervención focalizada e innovadora desde la incorporación de la Sociedad Civil en co gestión con el Estado. Se cursa un primer año con características diferentes al primer año de ciclo básico formal, características de flexibilidad y modalidad de aprendizaje diferenciales. Es un programa "puente" hacia la reinserción en el sistema educativo formal. ESTRATEGIAS DIFERENCIALES EN LA IMPLEMENTACIÓN PARA VARONES Y MUJERES DESDE LAS ONGS. OPORTUNIDAD DE TRABAJO CON LAS FAMILIAS SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE TRAYECTORIA EDUCATIVA DE SUS HIJOS E HIJAS.

Fuente: elaboración propia en base al relevamiento de documentos.

En el caso de los programas implementados en la órbita de primaria existen oportunidades para trabajar sobre los estereotipos de género existentes en edades tempranas de la socialización. En el caso de Escuelas de Tiempo Completo su diseño permite un trabajo en talleres sobre estas temáticas, así como también el trabajo con las

familias puede generar instancias de intercambio que discutan sobre estos temas. El Programa de Maestros Comunitarios permite con su diseño, una oportunidad de trabajo con las familias para el cambio de expectativas sobre los logros de hijas mujeres e hijos valores. Arroja también una posibilidad de intervención temprana en ese sentido.

Para las iniciativas vinculadas a Ciclo Básico existe en el caso del PIU un espacio que puede favorecer para cambiar la imagen del varón y contribuir a verlo como exitoso en el sistema educativo, también desde su diseño permite el trabajo desde la construcción con grupos de pares, que es una oportunidad muy interesante para cambiar estereotipos de género existentes, además de contribuir a mejorar los rendimientos. En el caso del PAC se desplegaron estrategias diferenciales en la implementación para varones y mujeres desde las ONGS, es un espacio que genera la oportunidad del trabajo con las familias sobre las expectativas de trayectoria educativa de sus hijos e hijas desde dispositivos contemplados en el diseño como son la valoración de los logros y la comunicación a las familias.

También desde el diseño y desde las distintas combinaciones de modelos de intervención y actores involucrados en la política se pueden visualizar factores viabilizadores u obstaculizadores de la inclusión social de varones y mujeres en estos programas educativos.

A modo de esbozo entre los factores viabilizadores de la inclusión, la literatura y las entrevistas destacan los siguientes:

- Estrategias de innovación pedagógicas que atienden las dificultades del momento histórico
- Participación de la sociedad civil en el acercamiento al adolescente.
- Una adecuada articulación e integración con el sistema educativo formal o con el centro educativo en que sigan desarrollando sus trayectorias una vez culminada su pasaje por el programa
- El involucramiento de la familia, los adultos referentes en el compromiso educativo de quienes concurren a los programas.
- Liderazgos fuertes conduciendo los programas y equipos docentes comprometidos.

Los cuatro programas estudiados admiten en alguna medida alguno de estos elementos o factores que pueden viabilizar u obstaculizar la propuesta. En una siguiente etapa se explorará por programa el contenido de estos ítems con más detalle.

Estas políticas de inclusión si bien no contemplaron el enfoque de género en su diseño han implementado algunas en mayor medida que otras estrategias diferentes para varones y mujeres en el ciclo educativo que serán relevadas con más rigurosidad en la continuidad del proyecto.

Es así que este artículo pretendió ser una presentación muy preliminar de algunas reflexiones realizadas en el ámbito de la investigación que se desarrollaran con más propiedad una vez se haya concluido por completo el trabajo de campo y la revisión de datos secundarios correspondiente. Queda pendiente el ensayo de respuesta desde el enfoque de las trayectorias vitales que será contemplado en el informe final.

## **Bibliografía**

ANEP (2009) Políticas educativas y de gestión 2005 – 2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos del cuatrienio. Mdeo.

ANEP (2007) Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula en educación secundaria. Departamento de Investigación y Estadística Educativa del CODICEN. Mdeo.

ANEP (2007) “Monitor Educativo de Primaria, estado de situación 2007”, Departamento de Investigación y Estadística Educativa del CODICEN. Mdeo.

ANEP, Proyecto MECAEP (2003) “Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lenguaje y Matemáticas, 6º año de enseñanza primaria. 2002. Resultados en escuelas de tiempo completo y escuelas de áreas integradas. Mdeo.

ANEP (1997) “Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo”. Mdeo.

Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 180-197.

Banco Mundial (2007): “Uruguay: equidad y calidad de la educación básica”. Documento del Banco Mundial.

Bonder, G (1994): Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación* n°6, Género y Educación set – dic 1994, OEI Madrid,

Cardozo, Santiago (2010) “El comienzo del fin: descripción de las trayectorias educativa de los jóvenes. Tesis de Maestría en Sociología Universidad de la República.

Cardozo, S. (2009). Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 198-218.

CARDOZO, Santiago (2008), “Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990- 2008)”, Cuadernos de la ENIA, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, Montevideo.

CES Infamilia (2010) Programa Aulas Comunitarias contexto, desarrollo y desafíos”. Informe. Montevideo.

CES Infamilia (2009) Reporte de monitoreo Programa Aulas Comunitarias. Informe. Montevideo.

Ciganda D. (2008) “Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? Elaborado en base a la ENHA 2006. Montevideo.

CODICEN (2010) “Síntesis de las principales políticas de quinquenio 2005 – 2009”. Documento de trabajo para la transición 2010. Montevideo.

FARKAS, G (1990) “Cultural Resources and Scholl Success: Gender, Ethnicity and Poverty Groups within an Urban School District” *American Sociological Review* 55(1): 127 -142.

Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 164-179.

GELBER, D. (2009) “Family, peer groups and poverty: resources and liabilities for the completion of Ciclo Básico.” Master Thesis. Programa de Doctorado en Sociología. Universidad de Austin, Texas

JACINTO, C.; GARCÍA, C. y SOLLA, A. (2007). *Programas sociales. Lógicas desencontradas, abordajes acotados*. Buenos Aires: Fundación SES, red ETIS-IIPE-UNESCO.

— y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. Editorial Santillana.

Katzman, R. (coord.) (1999) *Activos y Estructuras de Oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: PNUD, CEPAL.

Katzman R, FILGUEIRA F. (2006) Dilemas Redistributivos en Uruguay. *Revista Prisma* Universidad Católica del Uruguay.

---- RETAMOSO, A. (2007). “Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo”, en *Revista de la CEPAL*, 91. Santiago: CEPAL.

— y RODRÍGUEZ, F. (2007). *La situación de la educación en Uruguay. Serie Informes Temáticos de la Encuesta de Hogares Ampliada*. Montevideo: INE.

— (2007). “La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación”, en Bentancur, N. (org.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

LOPEZ, Nancy (2003) *Hopeful girls, troubled boys: race and gender disparity in urban education*, New York Routledge.

Llambí, Perera, Velázquez (2010): “Una evaluación de las modalidades de atención del Programa de Maestros Comunitarios” Realizado para el Fondo Carlos Filgueira, Programa Infamilia, Mides.

Mancebo E, Monteiro L (2009) “El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un

Puente hacia la Inclusión en la Educación Media”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) vol.7 num. 4.

Marsiglia, M (2008) “Imagen y realidad de género: una mirada desde los niños de sectores populares urbanos. Memorias de Grado. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.

Midaglia C, Antía F, Castillo M, Cristar C, (2008) “Repertorio de políticas sociales, informe de primera etapa”. Instituto de Ciencias Política Facultad de Ciencias Sociales Universidad de la República en convenio con la Dirección de Políticas Sociales y la Dirección de Evaluación y Monitoreo del Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo.

MIDES, INJU (2010) “Contexto: publicación periódica del Observatorio Social de Programas e Indicadores. Módulo Juventudes” Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo. Observatorio Social de Programas e Indicadores, Instituto Nacional de la Juventud. Montevideo.

ROSSEL, C. (2003). “Un modelo para armar: el intercambio institucional Estado-sociedad civil en tres políticas sociales innovadoras”, en *Cuadernos del CLAEH*,86/87. Montevideo: CLAEH.

Terigi F, Perazza R, Vaillant D (2009) “Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar” OEI, Madrid.

TIRAMONTI, G. y otros (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*. Buenos Aires: FLACSO

VALENZUELA, Angela (1999) *Subtractive Schooling: US – Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany, NY: State University of New York Press.

VISCARDI, Nilia (2002) Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. En *Revista Delito y Sociedad*, año II, Nro. 17, Buenos Aires.

VISCARDI, Nilia (2004) Lo que nos dice de la educación la violencia en la escuela: una mirada desde la perspectiva de los jóvenes. Presentado en el Congreso Ibero – Americano sobre Violencia en las Escuelas, Brasilia, Abril 2004.

