

mesa de diálogo:

Políticas de educación

Análisis y propuestas

Clara Fassler
coordinadora



La RED GÉNERO Y FAMILIA es una organización sin fines de lucro de la sociedad civil, surgida en 1994 e integrada por personas calificadas e instituciones que comparten *la preocupación por*:

- las consecuencias que las transformaciones de las familias tienen sobre sus integrantes y sobre la sociedad en su conjunto;
- la no aceptación de la diversidad de arreglos familiares en la sociedad;
- la mantención y reproducción de la inequidad entre géneros y generaciones en las familias y en la sociedad;
- la invisibilidad y naturalización de estos problemas a nivel social y político;
- la insuficiencia de acciones públicas tendientes a superarlos.

Queremos incorporar estos problemas como asuntos de la Agenda Pública e *incidir en las políticas* para que éstas:

- incluyan de manera sistemática las perspectivas de género y generaciones;
- reconozcan e incluyan en su formulación e implementación la diversidad de arreglos familiares;
- modifiquen las prácticas institucionales a fin de promover la equidad entre géneros y generaciones.

Son *nuestros desafíos* hacia el futuro:

- contribuir a desarrollar mecanismos de interlocución sobre estos temas entre el Estado y la sociedad civil organizada;
- fortalecer las articulaciones y vínculos con las organizaciones de la sociedad civil que compartan nuestros objetivos;
- avanzar en la elaboración de propuestas compartidas.

Integrantes de la Red

Coordinación FASSLER, CLARA. Médica. Terapeuta de Familia. Miembro de la Coordinación Nacional de la Comisión Nacional de Seguimiento (CNS) Mujeres.

AGUIRRE, ROSARIO. Socióloga. Profesora e Investigadora. Responsable del Área de Género del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

BATTHYÁNY, KARINA. Doctora en Sociología. Profesora e Investigadora, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

BENÍTEZ, SILVIA. Licenciada en Educación.

CABELLA, WANDA. Demógrafa. Investigadora del Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

CHAVARINI, MARCELA. Abogada. Escribana.

DELFINO, MIRTHA. Magíster. Licenciada en Enfermería. Colegio Enfermeras del Uruguay.

HAUSER, PATRICIA. Asistente Social.

IENS, INÉS. Socióloga. Profesora e Investigadora Adjunta del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

PELLEGRINO, ADELA. Doctora. Demógrafa. Coordinadora del Programa de Población, Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR.

SARLI, ELENA. Profesora Agregada. Coordinadora del Grupo de Derecho y Género, Facultad de Derecho, UdelAR.

género
familia
generaciones



mesa de diálogo:

Políticas de educación

Análisis y propuestas

Clara Fassler
coordinadora

Ediciones
TRILCE

serie políticas públicas

El análisis y las recomendaciones contenidos en esta publicación no reflejan necesariamente las opiniones del Sistema de Naciones Unidas, de sus Agencias, Programas y Fondos, ni Estados Miembros.

RED GÉNERO Y FAMILIA

18 de Julio 1645, 7° piso
11200 Montevideo, Uruguay
tel. 402 83 52
genyfam@yahoo.com.ar
genyflia@adinet.com.uy

©2007, Ediciones Trilce

Durazno 1888
11200 Montevideo, Uruguay
tel. y fax: (5982) 412 77 22 y 412 76 62
trilce@trilce.com.uy
www.trilce.com.uy

ISBN 978-9974-32-447-3

Contenido

PRESENTACIÓN	9
EL DEBATE EDUCATIVO	13
La participación de distintos actores	14
La participación de las y los docentes	17
EL SISTEMA EDUCATIVO	19
Contexto social	19
Los cambios	20
Más allá del sistema educativo formal	21
La perspectiva de género	22
La diversidad de arreglos familiares	28
La perspectiva de las generaciones	33
La perspectiva de los derechos humanos	34
El lenguaje	37
ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS SELECCIONADOS	39
Programa de Educación Sexual	39
Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad	44
Programa de Maestros Comunitarios	46
PROPUESTAS	51
Sistema Educativo	51
Programa de Educación Sexual	52
Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad	53
Programa Maestros Comunitarios	53
ANEXO 1. Llamado a la participación ciudadana Convocatoria al debate educativo	55
ANEXO 2. Síntesis de la Propuesta de la Comisión de Educación Sexual de CODICEN	57
1. Introducción. Constitución de la Comisión	57
2. Marco teórico-conceptual que sustenta la propuesta	58

ANEXO 3. Programa Fortalecimiento del Vínculo	
Escuela/Familia/Comunidad	71
1. Antecedentes	71
2. Supuestos básicos	71
3. Objetivos	72
4. Modalidades de operación	73
5. Principales líneas de acción	74
ANEXO 4. ANEP-MIDES	
Consejo de Educación Primaria	
Programa Infancia y Familia	
Programa de Maestros Comunitarios	77
1. Objetivos	77
2. Perfil del maestro comunitario	77
3. Descripción de la modalidad de intervención	78
4. Supervisión	83
5. Capacitación	83
6. Monitoreo y evaluación de la propuesta	83
ANEXO 5. Listado de participantes	85

Presentación

Uruguay está inmerso en una profunda transformación de las formas de organización de la vida conyugal y reproductiva* que se expresa –entre otros fenómenos– en una mayor heterogeneidad de los arreglos familiares y en un cuestionamiento creciente de las relaciones jerárquicas e inequitativas entre género y generaciones. Estos cambios son muy significativos e inciden de múltiples maneras en la vida cotidiana y en las subjetividades de hombres y mujeres, y de niñas, niños, jóvenes y viejos.

La política educativa, al igual que otras políticas sociales, no ha tomado suficientemente en cuenta estas transformaciones asumiendo la permanencia y hegemonía de la familia nuclear y la inequidad de las relaciones entre géneros y generaciones.

La Red Género y Familia, organización de la sociedad civil comprometida con la lucha por alcanzar la equidad entre géneros y generaciones y promover el respeto por la diversidad de arreglos familiares, ha privilegiado como campo específico de su quehacer la incidencia en las políticas públicas a fin de que éstas incorporen estas nuevas dimensiones.

Con este objetivo –y en el marco del debate educativo que se ha venido desarrollando en el país– la Red junto con la Facultad de Ciencias Sociales y con el apoyo del Fondo de Población de Naciones Unidas convocó a dos Mesas de Diálogo. En ellas se discutió –desde las perspectivas anteriormente señaladas– la política educativa, en general, y algunos programas innovadores: el Programa de Educación Sexual elaborado por una comisión desde el CODICEN y los programas “Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad” y “Maestros Comunitarios” que se implementan a nivel de primaria.

Estas Mesas de Diálogo se desarrollaron los días 3 de agosto y 8 de septiembre de 2006 y contaron con la participación de calificados/as especialistas en la materia provenientes de distintos ámbitos (académico, político, autoridades estatales y representantes de organizaciones de la sociedad civil).**

* Cabella, Wanda, “Los cambios recientes de la familia uruguaya: la convergencia hacia la segunda transición demográfica”, en *Familias en cambio en un mundo en cambio*, Clara Fassler (coord.), Ediciones Trilce, Montevideo, 2006.

** Véase lista de participantes.

El debate tuvo por finalidad realizar propuestas que permitieran avanzar hacia la implementación de un sistema educativo que promueva la equidad entre los géneros y el respeto y la tolerancia por los distintos tipos de arreglos familiares.

Los/as participantes contaron con documentación previa relativa a los Programas* analizados y el documento “Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el debate educativo” elaborado por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (diciembre de 2005).

Al inicio de la primera Mesa de Diálogo se contó con una breve exposición de la consejera del CODICEN, Lilián D’Elía, que ubicó la temática en el marco del debate educativo. Asimismo, a lo largo de la jornada se realizaron breves presentaciones de los programas analizados. La presentación del Programa de Educación Sexual estuvo a cargo de la doctora Stella Cerruti, coordinadora de la Comisión de Educación Sexual del CODICEN; la presentación del Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad estuvo a cargo de su coordinadora general, asistente social Lida Blanc y, por último, la presentación del Programa Maestros Comunitarios estuvo a cargo de su coordinadora técnica, maestra Graciela Almirón.

Los participantes de la segunda Mesa de Diálogo contaron con la relatoría de la primera y con una guía para orientar la discusión. Se continuó el debate centrándose, por una parte, en el análisis de los obstáculos que dificultan la incorporación de las perspectivas de género, generaciones y familias a los programas analizados y al sistema educativo en su conjunto y, por otra, se avanzó en la elaboración de propuestas para superar estos obstáculos y en el diseño de algunas estrategias.

El presente documento intenta recoger los interesantes aportes de los/as participantes de ambas Mesas de Diálogo asumiendo la imposibilidad de reflejar plenamente toda la riqueza del debate. Se ha buscado consignar la diversidad de opiniones e incluso registrar aquellos aspectos frente a los que existió discrepancia a fin de poder comunicar y hacer presente la existencia de matices y la necesidad de seguir debatiendo sobre estos problemas. También nos hacemos cargo de algunas reiteraciones que aparecen en el texto. Los temas analizados están tan

* Véanse: 1. Documentos de Presentación de la propuesta de Educación Sexual elaborado por la doctora Stella Cerruti en el marco de la Comisión de Educación Sexual, 12 de mayo de 2006. 2. Presentación del Programa de Maestros Comunitarios, Consejo de Educación Primaria, Programa Infancia y Familia, ANEP-MIDES. 3. Presentación del Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad, CODICEN, Proyecto MECAEP-ANEP-BIRF.

íntimamente relacionados entre sí que no caer en la repetición pone en riesgo la complejidad de los análisis realizados.

Con la finalidad de lograr una mayor claridad expositiva el material se ha ordenado, en lo posible, temáticamente. Es así como éste se inicia con el análisis del debate educativo en curso, contexto que permitió una mayor profundidad en la discusión sobre sistema educativo, sus características y su articulación con la sociedad. Posteriormente, se incluyen la discusión crítica y los aportes sobre los programas específicos. Por último, se han sistematizado las diversas propuestas y recomendaciones que surgieron a lo largo de las Mesas de Diálogo. Se adjuntan además –en calidad de anexos– los documentos que sirvieron de base a la discusión de ambas jornadas.

El capítulo de propuestas ha servido de base para la elaboración de un documento que la Red Género y Familia aportó oportunamente a la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE).

Agradecemos a Solana Quesada por acompañarnos y sistematizar los aportes de la primera Mesa de Diálogo y a Alejandra Moreni quien efectuó la relatoría de la segunda Mesa y sintetizó ambos trabajos en el presente documento. Reconocemos la idoneidad de ambas para realizar esta tarea de gran complejidad.

El debate educativo

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), convocó a la sociedad toda a debatir y reflexionar sobre qué educación queremos los uruguayos y las uruguayas.

En el documento elaborado por este Ministerio* se plantea que el gobierno “se propone realizar este debate educativo durante todo el año 2006 para recoger aportes e ideas que favorezcan, en un intercambio constructivo de propuestas, la elaboración de una nueva ley de educación que promueva su desarrollo de manera más democrática y con mejor calidad para un Uruguay integrado, productivo, innovador y democrático”.

El proceso de debate educativo fue considerado por los participantes como una oportunidad privilegiada para discutir qué educación quiere la sociedad uruguaya y proponer las modificaciones que se estimen convenientes para que esos objetivos se cumplan. A su vez, durante las jornadas se intercambiaron reflexiones sobre la oportunidad que el proceso de debate en sí mismo genera para que la sociedad civil, por un lado, se exprese, dialogue y se organice ejerciendo de esta manera sus derechos ciudadanos; y por otro lado, debata ideas e introduzca preocupaciones que, habitualmente, no están contempladas en los planes educativos.

Para los participantes de las Mesas de Diálogo, el debate educativo necesariamente debe ser contextualizado en las profundas transformaciones que están experimentando las sociedades a nivel mundial.

“Estamos en un mundo con un gran signo de interrogación. Hay transformaciones sociales que trascienden al Uruguay y la realidad es tan fuerte que necesariamente te plantea interrogantes.”

Junto con esos señalamientos, se puntualizó la necesidad de debatir con mayor profundidad y extensión el tema de la modernidad, asunto que excede con creces el ámbito de la tecnología y los medios de comunicación.

Se analizó que, desde el punto de vista educativo, se debe responder a las nuevas tensiones de la modernidad social, pues de lo contrario,

* “Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el debate educativo”. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, diciembre de 2005. Véase Anexo I.

costará mucho resolver los problemas reales que aparecen en el sistema formal e informal, tales como el abandono, la deserción y el fracaso escolar.

Se precisó que no todo acto educativo es beneficioso y que es necesario evaluar el significado de los mismos a la luz del proyecto de sociedad hacia la que se aspira. Una participante, tomando como referencia a un autor italiano (Paolo Federighi), planteó el concepto de “*daño educativo*” refiriéndose a aquellos conceptos y actitudes que contribuyen a reforzar los distintos tipos de discriminación y a fomentar la inequidad y la falta de solidaridad. El daño educativo existente constituye un gran freno para los cambios propuestos. Desde esta perspectiva, el análisis de las políticas, programas y acciones en educación deberían ser evaluados según estos parámetros.

“Esto ha configurado en los espacios de aprendizaje [...], un daño educativo. Tenemos un daño educativo que debemos reconocer y ese daño, más lo estructural, es un obstáculo enorme. Esto hay que reconocerlo y ponerlo sobre la mesa para avanzar.”

Se planteó que el debate educativo constituye una posibilidad de *profundización de la democracia y empoderamiento* de la sociedad.

“El proceso en curso del debate educativo es nuestra oportunidad privilegiada, porque es un proceso que empodera a la sociedad, poniendo en sus manos la resolución de un tema que atañe a todos y a todas las habitantes del país. Esta fórmula o mecanismo de empoderar a la gente para poner límite al gobernante, pero también para que le proponga ideas, para que lo oriente y lo sostenga, ayuda a ser más sana la relación entre el gobierno, el poder y el *demos*. Pero el empoderamiento social y la profundización de la democracia, a los que apuntamos a través de este debate, presuponen una educación de calidad. Y a su vez la educación de calidad es condición para esa profundización de la democracia.”

La participación de distintos actores

El documento propuesto por el MEC señala que “el debate educativo procura recomponer el diálogo y estimular la participación de los actores directos del hecho educativo –docentes, estudiantes, funcionarios no docentes, autoridades, familiares–, pero también pretende involucrar a toda la sociedad”.

Se valoró que la *participación* es fundamental en la construcción de la *democracia*; ella no sólo es un instrumento, sino un fin en sí mismo. Se avanzó en la definición de algunas *características* que debe cumplir la participación para que efectivamente contribuya a los *procesos democráticos*:

“... por esa participación a la que siempre le ponemos algún adjetivo para entender de qué estamos hablando, o sea que la gente a través de sus conductas y sus reflexiones tome decisiones, llamémosle participación real, efectiva, democrática.”

Los participantes aportaron reflexiones muy importantes destacando el hecho de que no basta la presencia física de los actores, sino que esta participación debe ser *activa, comprometida, efectiva y democrática*.

Junto con el reconocimiento de la centralidad de la participación, se señalaron distintos *aspectos* que *limitan* y dificultan su materialización.

“Su participación está muy relativizada, porque en la mayoría de los casos lo que se consigue es una presencia física, más o menos numerosa, que oye el discurso del cuerpo docente que en general logra reunirse unas horas antes, uno o dos días antes, y expresar su planteo.”

“... [Los estudiantes] se sientan en general en la última fila de la platea para que nadie vaya a tener la mala intención de hacerlos participar.”

Se avanzó en la detección de posibles factores que estuvieran contribuyendo a la *pasividad* de los distintos actores.

“Hay que reconocer que la participación tiene una importante carga cultural. Entonces, ¿de qué manera vamos a poder hacer que todos los actores digan lo que tienen que decir? ¿De qué manera ocuparán los espacios correspondientes para decir las cosas que podrían decir?”

A las *trabas culturales* señaladas, se suma el *descreimiento* que la gente tiene en la apertura de estos espacios de consulta como espacios de efectiva incidencia. Hay incertidumbre en que las distintas instancias de poder por las cuales transite el debate educativo den las suficientes garantías de que los aportes van a ser tomados en cuenta. Se señaló que la falta de claridad sobre el *sentido* de la participación y su *valor efectivo* como herramienta para *incidir en las políticas públicas* genera desconfianza y reticencias a la hora de participar.

“Esta preocupación aparece en la gente joven, me lo han preguntado en el interior más de un joven: ‘¿qué va a pasar con lo que se discuta en el debate educativo cuando pase al Parlamento?’. Fue más concluyente la muchacha de 23 años que me dijo: ‘¿qué garantías tengo yo de que lo que discutimos acá en San Carlos va a aparecer después en la ley?’.”

“¿Para qué participar si después no pasa nada, o si después lo que dijiste o hiciste se pierde en el mundo de la burocracia? Esto significa que tenemos un problema con la participación. Mucha

gente no cree que eso sirva. Pero hay otra cosa peor: tenemos la cultura del ‘no te metas’, ‘no te metas porque te va a ir mal’, ‘si abris la boca, te puede generar problemas’. Ahí hay una situación que tiene larga data y que no es fácil revertir de un día para el otro.”

“La gente no está convencida de tener el poder, con aquello de ‘¿para qué voy a hablar si nadie me escucha?’.”

“Han habido instancias significativas de debate... Si la realidad está pasando por esas coordenadas tenemos que redoblar el compromiso para que la participación adquiera la dimensión que verdaderamente deseamos, y que la ley no termine siendo producto de la elaboración de tres o cuatro que ya la tengan, de pronto, en un cajón.”

Asimismo, se puso el acento sobre determinadas *ausencias* relevantes –los/las *jóvenes y niños/as*– y sobre cómo *generar espacios* y modificar prácticas que faciliten la *participación* de las nuevas generaciones. Los participantes discutieron la importancia de conocer y adoptar las formas de organización y participación que ellos mismos se dan en distintos ámbitos.

“Los jóvenes y las jóvenes tienen mucho que decir; hay que crear ámbitos de escucha. Ellos tienen que ser cofundadores, tienen que participar desde el principio, hacer sentir lo que quieren, lo que necesitan y tienen que poder dar, hacer oír su voz e integrar realmente el proceso. La participación hoy tiene otras formas y a veces no sabemos mirarla.”

“... Creo [con relación] a los estudiantes o los jóvenes que a veces su participación no se produce, porque no le damos la posibilidad de que se expresen. La adultocracia y el adultocentrismo de Uruguay es muy fuerte, y cuando nosotros nos acercamos a ellos bien, de igual a igual, ellos responden.”

Se resaltó, además, la escasa participación de *niños y niñas* como un déficit del proceso del debate educativo y una deuda respecto de sus derechos ciudadanos. Se deja constancia de que no se han establecido mecanismos eficaces que faciliten la participación de ellos.

“Si pensamos la participación como un derecho del niño y si pensamos en el debate educativo, tenemos que pensar cómo se introduce la participación de niños y niñas en este debate, ¿cómo generamos las posibilidades de su participación?”

Más allá de la participación específica de algunos actores, en términos generales, se señala que existen *otras ausencias*:

“Hay muchísimas voces que no están acá, que no participan en el debate... y quiero señalar esto como problema.”

La participación de las y los docentes

La participación de los docentes se abordó como un aspecto fundamental del proceso del debate educativo, constatándose que resulta necesario crear ámbitos permanentes de participación docente más allá de esta convocatoria específica. Buscar los recursos o los elementos para favorecer y facilitar esta participación debe ser un aspecto fundamental a tener presente.

En la discusión se señalaron algunos problemas que *dificultan la participación* docente. Así, la propia *estructura* piramidal y un tanto rígida del sistema educativo inhibe la participación y hace sentir más vulnerables a aquellos docentes que promueven cambios aún no institucionalizados.

Asimismo, buscan *confiabilidad* en la continuidad de los cambios y *respaldo institucional*:

“Buscan confiabilidad, que las nuevas propuestas sean continuas y sostenidas, que no sean modas. Están un poco cansados de que cada cambio de autoridades traiga reformas educativas que implican muchos esfuerzos. Consultarlos para plantear una planificación participativa, lo viven como un elemento de confiabilidad.”

“[Los docentes] tienen también mucho temor, porque se han visto enfrentados a situaciones donde una nueva mirada ha generado conflictos con las familias y la comunidad educativa y se han visto absolutamente carentes de apoyo.”

“[Los docentes] piden respaldo institucional, piden sostén no sólo en el ámbito normativo y jurídico sino también apoyo de las autoridades intermedias.”

También se colocaron en la discusión algunas dificultades *subjetivas* y contradictorias que los docentes experimentan frente a los cambios educativos:

“Cuando sentimos que el piso se mueve y nos sentimos vulnerables, nos tomamos de las estructuras y perdemos camino, porque las estructuras no están adecuadas a la realidad de hoy”.

“La lentitud de los cambios es parte de la cautela que, como docentes en el marco de nuestra responsabilidad como tales, debemos tener.”

Resignificar el rol de los docentes como *formadores* –y no sólo como trasmisores de conocimientos– resulta un aspecto esencial para poder llevar adelante las propuestas de cambio en el sistema educativo. Asimismo, es importante establecer las *competencias específicas* entre técnicos y docentes para facilitar su participación conjunta.

“No podemos olvidar que en estas últimas décadas, los técnicos hemos invadido, a veces, el sistema educativo dejando a los/las docentes arrinconados, como si ellos no tuvieran la posibilidad de generar cambios en este ámbito cotidiano.”

Por último, se señala la necesidad de generar *espacios de reflexión* dentro del sistema educativo que incorporen a los propios docentes a la discusión.

“Hay mucho trabajo por hacer, y me parece que las grandes transformaciones siempre se dan desde ‘la base’; se debe pensar cómo movilizar y motivar a los formadores y formadoras, analizar, debatir y problematizar.”

El sistema educativo

Contexto social

El análisis del sistema educativo llevó a los/as participantes a hacer referencias frecuentes al contexto social y político uruguayo, entendiéndose como marco necesario para la interpretación de los problemas educativos y sus posibles soluciones.

Se analizó la realidad social actual desde distintas perspectivas. Desde una mirada política, se planteó que la *confrontación* y *el conflicto* hacen parte de la vida social y política, condición que se extiende a todos los ámbitos. Este carácter conflictivo no debe ocultarse tras planteamientos tecnocráticos que buscan solucionar los conflictos políticos e ideológicos a través de medidas técnico-administrativas.

“Hay campos de conflicto donde se confrontan modelos de sociedad, visiones de país, que nos interpelan de varias formas.”

Se constató, por otra parte, que se están produciendo *cambios societales* acelerados que no tienen las respuestas estatales oportunas. Se produce, así, un *desfasaje* entre las demandas y necesidades de la población y las respuestas de las instituciones del Estado. Se subrayó la necesidad urgente de responder a los cambios:

“Tenemos el desafío de responder a estos cambios, que son independientes de la voluntad de quien quiera producirlos.”

Durante el intercambio se manifestaron posiciones contrapuestas respecto de la capacidad de incorporación de los *cambios* por la sociedad uruguaya. Algunos participantes destacaron el temor que existe en nuestra sociedad frente a los *conflictos*, frente a lo diferente o a cualquier expresión de individualidad, sumado a la dificultad que tiene la sociedad uruguaya en verse tal cual es y en admitir los cambios que se han producido en los últimos tiempos. Otros participantes, en cambio, señalaron que existen evidencias científicas que demuestran que nuestra sociedad camina más rápido que la institucionalidad del Estado, que *no es tan conservadora* como se supone ni tiene tiempos tan lentos para cambiar. La lentitud de las transformaciones tiene que ver más con las lógicas institucionales y políticas que con las lógicas sociales.

“La sociedad uruguaya tiene hoy prácticas y discursos mucho

más desarrollados en términos de valores y de consensos sociales que los que existen dentro del sistema político y de la institucionalidad del Estado.”

Las tensiones existentes entre la sociedad y el Estado aparecen en varios terrenos. Cómo permear las *estructuras de poder* o qué temas se incluyen o no se incluyen en las *agendas políticas públicas* son demostraciones de estos conflictos.

El sistema educativo no es ajeno a estas tensiones; acompaña insuficientemente los cambios de la sociedad y no logra satisfacer las demandas de los alumnos ni de sus familias.

Los cambios

Los participantes se detuvieron en identificar algunas características de esta institucionalidad estatal y, a posteriori, avanzaron en el señalamiento de los *cambios* que este sistema debería experimentar para poder ser permeable a múltiples miradas desde la perspectiva de género, generaciones y diversidad de arreglos familiares.

Es necesario destacar la expresión de adhesión unánime al sistema educativo público aseverando que este sistema es medular para la sociedad uruguaya, tanto por su tarea socializadora y transmisora de conocimientos como por su capacidad de formación de ciudadanos. Se estimó que el sistema de educación pública es uno de los espacios más democráticos y equitativos de la sociedad por su amplia cobertura y por la capacidad de integrar a personas de diferente origen social, étnico y cultural.

En cuanto a sus *características*, se percibe al sistema educativo como un sistema complejo, abroquelado, muy defensivo y resistente a los cambios.

Se señalan los distintos *ritmos y lógicas* que existen entre el sistema educativo y las dinámicas sociales como elemento que explica parcialmente la brecha entre los cambios sociales y educativos.

“A veces es difícil que un sistema formal se mueva con la rapidez, con la ductilidad, con la flexibilidad necesaria porque corresponde a otros mecanismos.”

“No es fácil introducir una nueva propuesta de escuela en un sistema educativo absolutamente formal, con una estructura muy sólida, que es la que ha ayudado a sostener la escuela –a pesar de los avatares a través del tiempo– pero que, en otras instancias, funciona como obstáculo para facilitar los cambios.”

“Estamos en una etapa donde las estructuras no se acompañan con la realidad social de hoy y creo que la escuela es el mejor

reflejo. Cuando se trata de introducir cambios la resistencia es muy pesada.”

Se constata que resulta difícil pensar y *generar cambios* en la institución educativa si no se piensa en el contexto donde está inmersa, ya que es una de las estructuras que está íntimamente condicionada por las *relaciones de poder* imperantes en la sociedad.

Por otra parte, es muy difícil lograr transformaciones en las subjetividades y conductas de los educandos si no se incluyen a los adultos en la propuesta de cambio. Tanto los docentes como las personas adultas deben actuar acompañada y sinérgicamente.

“Hay que recordar en estos debates que no sólo tenemos que pensar en los niños, las niñas, los jóvenes, sino en las personas adultas. Si nosotros no pensamos en las personas adultas no vamos a cambiar nada. Este es un debate que a nivel global tiene mucho tiempo, sobre todo con respecto a la temática del medio ambiente: si educamos a los niños o educamos a los grandes.

Hay mucha gente que educa a los niños pero en la casa, en la escuela y en la plaza pública, hace lo contrario. Por esto, los cambios educativos deben comprender a las personas adultas. Una propuesta educativa tiene que llevar un fuerte acompañamiento de educación a la sociedad, que es discriminatoria y cuyas pautas repetimos inconscientemente.”

Más allá del sistema educativo formal

Educación de adultos

La educación de las personas adultas es un tema frecuentemente soslayado en las implementaciones de políticas educativas. Durante las Mesas de Diálogo se enfatizó esta insuficiencia mostrando que existe una importante demanda por educación de personas adultas, que no tienen respuestas en el sistema educativo actual.

Estas demandas son de distinta índole y requieren respuestas diferenciales. Sin embargo, cabe destacar que en la medida que se ha venido trabajando con sectores carenciados de población han crecido las demandas por “volver a la escuela” para completar un ciclo de formación.

“Hay otro tema que aparece en las entrevistas de los adultos con los cuales trabajamos, y es cómo poder reinsertarse en el sistema educativo. No hemos encontrado un adulto que haya abandonado el sistema educativo que no quiera volver a él. A esa demanda nosotros, que estamos trabajando desde las escuelas, no tenemos respuesta. Es impresionante la expectativa que tienen de poder terminar el ciclo que dejaron inconcluso.”

Medios de comunicación

A lo largo del debate se señaló en repetidas ocasiones la importancia educativa de *otros espacios* de alto impacto en la formación de las personas tales como los medios de comunicación, el ámbito de trabajo, los espacios religiosos, etcétera.

Estos espacios, a pesar de su importancia, no son considerados como parte constitutiva del sistema educativo y, de esta manera, su influencia sobre la formación se invisibiliza. Tampoco constituyen materia a regular ni a controlar por las autoridades.

Hablar de educación es pensar en muchos ámbitos y espacios educativos como el *sistema no formal o informal* donde también se construyen culturas.

Las vinculaciones entre ambos sistemas no son sencillas evidenciándose tensiones entre ambos. El sistema formal –regido por las instituciones educativas– aparece como rígido y autoritario, etcétera, con relación al informal –más vinculado a la sociedad– que se muestra más dúctil, abierto y receptivo a los cambios.

Durante el diálogo se destacó el enorme poder de los medios y la necesidad de utilizarlos como vías de formación e información en valores ciudadanos.

“La educación informal que recibimos cotidianamente por los medios masivos es algo que está formando opinión y cultura. Y manteniendo, además, en algunos casos, los esquemas de cultura que nosotros estamos tratando de combatir.”

La perspectiva de género

Los debates, aportes y opiniones en torno al género y el sistema educativo fueron de una gran riqueza y tocaron diversos aspectos de la temática.

En primer lugar, se señaló que la *categoría “género”* se ha venido incluyendo en el discurso cotidiano y también –aunque en menor medida– en los discursos oficiales. Se subrayó la existencia en la sociedad uruguaya de un discurso sobre género muy sedimentado y de alta calidad que se incorpora lenta y fragmentariamente en los discursos oficiales. Sin embargo, esta perspectiva no se ha traducido en cambios efectivos en las prácticas ni en las relaciones de poder existentes.

“... la concepción de género ha entrado en el discurso cotidiano y cada vez más oímos hablar de género. La pregunta que a mí me surge es ¿con qué resultados?”

Conceptos y aportes a la discusión teórica

Según la opinión de muchos participantes, una de las limitaciones en la producción de estos cambios está relacionada con la utilización confusa de la categoría género. Muchas veces se la usa como sinónimo de sexo, como si fuera una variable descriptiva más, diluyéndose así su especificidad. El género es una *categoría relacional* que pretende dar cuenta del *poder diferencial* entre hombres y mujeres. Su uso inadecuado conlleva la pérdida de su potencial como categoría analítica y política y, por lo tanto, su poder transformador.

“Creo que la incorporación de una perspectiva de género –que no es un análisis desagregado por sexo de las cosas que suceden– es otra cosa. Es un análisis del poder, de las relaciones de poder entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos. Este deslizamiento de hablar de género, pero en el fondo estamos hablando de sexo biológico que nos distingue a mujeres y a hombres a esta altura es una reducción de una categoría analítica de una riqueza enorme desde el punto de vista teórico y político.”

Durante el debate se planteó que el género constituye una *categoría* de análisis *compleja* que refiere a las *relaciones sociales* entre hombres y mujeres, que tienen como base la división sexual del trabajo y la organización social que las regula. Estas relaciones están determinadas históricamente y, por lo tanto, cambian en las distintas épocas y sociedades. Las relaciones de género marcan las *diferencias* de atributos, identidad, roles, etcétera, de hombres y mujeres en una sociedad dada. También señalan la visualización, el reconocimiento y el valor diferencial que las sociedades adjudican a hombres y mujeres en tanto sujetos y como productores de bienes y valores.

Entendida de esta manera, la categoría “género” refiere a las diferencias que se construyen socialmente entre hombres y mujeres colocando el énfasis en las *relaciones de poder* rígidas y estereotipadas que se instituyen sobre estas diferencias.

Respecto de la categoría “género” se discutió amplia y vigorosamente si la utilización de ésta excluía otras categorías de análisis tales como la etnia, la clase social, la cultura, etcétera.

Se planteó que, frecuentemente, se presenta el abordaje de la *problemática social* y de las *discriminaciones de género* como *alternativas excluyentes*. Aparece esta tensión en muchas intervenciones, discursos y diálogos tanto dentro de sistema educativo como en otras políticas sociales. Es común que se diga:

“Si bien los problemas de género son importantes, primero es necesario abordar el hambre, la pobreza, la falta de servicios”.

Las tensiones entre ambas miradas (género y pobreza) se reflejan a la hora de formular políticas y destinar recursos a ellas.

“Muchas veces se plantea esa dicotomía (entre equidad de género y pobreza) a la hora de definir los recursos; se plantea que el género es una especie de sofisticación de los derechos, que es un lujo de las sociedades modernas, que hablar de sexualidad, de derechos sexuales y reproductivos es hablar de derechos ‘de quinta’, que lo importante es que la gente tenga techo y trabajo. [...] Se plantea un discurso y una práctica dicotómicos, disyuntivos, no conjuntivos. [...] Se deja fuera una serie de dimensiones sustanciales de la integridad del sujeto, dejando a la sexualidad y a la reproducción como un campo sofisticado de la realidad humana. A las personas en su cotidianidad, la realidad se les presenta toda junta, no se les presenta en fragmentos. En eso tenemos que pensar, desde paradigmas complejos.”

Se pusieron de manifiesto posiciones diferentes entre los integrantes. Para los menos, la dimensión socioeconómico y cultural constituye el eje central y prioritario de análisis e intervención y los análisis de género son secundarios.

“Cómo se expresan las relaciones de género en el primer año de la escuela de un barrio pobre, seguramente, es bien diferente a cómo se expresan las relaciones de género en el primer año de un colegio privado de una zona privilegiada. ¿Qué tienen de iguales una mujer de 35 años de sectores medios integrados o altos, que va a tener su primer hijo porque, seguramente, priorizó sus estudios, y una mujer de la misma edad de un barrio carenciado que ya es abuela.”

Para otros, en cambio, la categoría género es muy importante para abordar las inequidades y no está incluida en los análisis socioeconómicos habituales. Implica el análisis de relaciones de poder desiguales que atraviesan y se articulan de manera particular y específica con otras relaciones de poder (etnias, clases, edad).

El concepto de género pretende recuperar también la diversidad de los sujetos y de sus relaciones. No existe una única identidad, una única manera de ser mujer u hombre en una sociedad. Esta diversidad implica subjetividades, necesidades y demandas diferentes. Sin embargo, todos estamos incluidos en un *sistema de género* que nos coloca –más allá de nuestros deseos– y por el hecho de ser hombre o mujer, en una *posición distinta de poder*. Por lo tanto, es necesario *articular* la categoría género con *otras categorías teóricas* para poder interpretar mejor la realidad.

Se argumentó que la comprensión y el accionar *fragmentario* frente a la desigualdad y a la discriminación olvidan la *integralidad* de los sujetos que las experimentan. Estos enfoques también ocultan el hecho de que, rara vez, la discriminación se presenta como una situación aislada; por el contrario, lo más frecuente es que los distintos tipos de discriminación coexistan y se potencien entre sí.

Durante el intercambio, se analizó la necesidad de *recuperar* la construcción *conceptual* de la categoría de género. Esto permitiría seguir abriendo nuevos debates sociales y políticos para la implementación de esta perspectiva en las políticas públicas que, generalmente, carecen de este enfoque. Por otra parte, el debate posibilitó reconocer y reafirmar la importancia de la discusión teórica, pues ésta contribuye a poner en evidencia las desigualdades existentes y a desnaturalizar las causas que las originan y mantienen.

Género y sistema educativo

Una de las transformaciones que nuestra sociedad está necesitando es avanzar hacia la *equidad* como parte del desarrollo *democrático*, por lo cual la perspectiva de género debería estar incluida en todos los ámbitos. El sistema educativo, por su destacado papel en la formación de las personas, debería incorporar esta perspectiva en todos sus niveles diseñando distintos mecanismos que hagan efectiva esa inclusión.

“La transformación radical que esta sociedad está necesitando se funda, justamente, en la inclusión de una perspectiva de género a todos los niveles y en la transformación de todos los actores y actoras comprometidos en este proceso, que permita desentrañar esos mecanismos ocultos del poder y la base de la discriminación, que atentan contra el ejercicio pleno de la ciudadanía de la mitad de la población y también atentan contra un desarrollo y una profundización de la democracia.”

La inclusión de las perspectivas de género, generaciones y familias en el sistema educativo responde además a la necesidad de formar personas con capacidad de comprensión y manejo de los cambios en la sexualidad, en las relaciones amorosas y en las familias que se están produciendo en la sociedad. La insuficiente habilitación para enfrentar estos cambios trae serias consecuencias sobre la subjetividad y comportamiento de las personas.

“Estamos frente a una crisis del orden de género tradicional, independiente de nuestra voluntad de abrir estas temáticas. [...] Existe una crisis institucional que se expresa en las familias y en el Estado y en cómo se da esa relación. Y hay otra dimensión que

es la crisis de las sexualidades, de los modelos hegemónicos, de la emergencia de nuevas identidades. Muchas veces en esa dinámica se da una reconstrucción violenta de identidades tradicionales. La emergencia pública de identidades nuevas cuestiona lo hegemónico. Si no se responde a esta crisis del sistema de género en realidad la formación de sujetos y de sujetas, para este momento de la historia del mundo, fracasa. Es tan simple y tan complejo como eso.”

“Tenemos el desafío de responder a estos cambios, que son independientes de la voluntad de quien quiera producirlos.”

Según los participantes de las Mesas de Diálogo, el sistema educativo uruguayo actual *reproduce* acríticamente el *sistema de género* tradicional que establece relaciones asimétricas entre hombres, mujeres, niños y niñas. Agregaron que los programas, los textos y los métodos pedagógicos actuales consolidan y perpetúan la discriminación de las mujeres.

A través del debate se avanzó en la identificación de algunos problemas y en el señalamiento de dificultades y obstáculos dentro del sistema educativo para impulsar los cambios deseados. Así, se señala la *ausencia* sistemática de la perspectiva de género en los *programas y documentos* analizados y, a modo de interrogación, se plantean como causas posibles la *escasa representación* de las mujeres en los centros de decisión sobre las políticas educativas y la aceptación aparentemente pasiva de esta situación. La menor representatividad femenina estaría contribuyendo a la invisibilización de los problemas de género.

“¿Por qué no aparecen en los documentos y en los programas el tema de género? ¿Será porque en los niveles de decisión hay pocas mujeres? Habría que investigar cuál es el sistema oculto que impide a las mujeres llegar a los puestos de poder.”

“¿Por qué funciona una suerte de aceptación de que esto sea así?”

Por otro lado se planteó la gran dificultad de discutir estos temas debido a que no existen los *ámbitos* adecuados para ello (*debate pedagógico*) en los distintos niveles del sistema educativo y que existe una *censura* implícita a aquellas personas que intentan colocar estos temas en debate haciéndolas responsables de generar conflictos dentro de las instituciones. Si no hay suficientes espacios de debate interno y mayor acogida para incluir estos temas, difícilmente se podrán producir cambios.

“Hay ausencia de debate pedagógico sobre estos temas en nuestro país. El debate pedagógico supone algo más complejo que no es sólo la forma del debate o la forma institucional del gobierno de la educación sino para qué se educa.”

“Esto pasa en todos los niveles, también en la Universidad donde no hay una institucionalización de género en la producción académica. [...] Cuando se plantean estos temas se genera un conflicto como si el conflicto no preexistiera...”

Se otorgó gran importancia a las *actitudes* y las *conductas cotidianas* de los y las docentes y las de los demás actores del sistema educativo. A través de ellas se transmiten *valores y modelos de comportamiento*, a veces de manera más efectiva que a través de las palabras. El carácter complejo de la educación en género constituye un desafío adicional para alcanzar la transformación buscada ya que involucra al docente como totalidad.

“Estas concepciones de género atraviesan a los niños con los que trabajamos, atraviesan a sus familias, pero también nos atraviesan a nosotros mismos, los docentes.”

Se planteó que existe una situación paradójica, ya que el sistema educativo –que reproduce y refuerza las relaciones de género asimétricas– está compuesto fundamentalmente por mujeres.

“En esta compleja situación, las mujeres dentro de los sistemas educativos somos además las trasmisoras de unas formas de ser mujeres y varones dentro de la sociedad y reproductoras de unas relaciones de género que son desiguales, asimétricas y que se traducen en desigualdad de todo tipo. La cuestión justamente es ver cómo las mujeres generamos un tipo de relación dentro y fuera del sistema educativo que haga más fácil lograr la equidad.”

Algunos participantes plantearon la enorme *responsabilidad* de las mujeres en el mantenimiento de pautas sexistas de comportamiento dentro del sistema educativo, afirmación que generó un debate interesante sobre *quiénes* deben ser responsables de los cambios. Se concluyó que todos –hombres y mujeres– estamos inmersos en el *sistema de género* imperante lo que implica participar de alguna manera en su reproducción. Es por ello que cambiar estas relaciones conlleva un enorme desafío institucional y un esfuerzo constante de revisión personal. La envergadura de los cambios planteados y el carácter relacional del problema indica que estos cambios no pueden ser llevados a cabo sólo por las mujeres y requieren, necesariamente, de la participación de todos los implicados.

Además de los obstáculos identificados en los párrafos anteriores, se colocó como limitante las visiones teóricas educativas que privilegian el *binomio madre-niño/a* como vínculo relevante –y prácticamente excluyente– para sostener el crecimiento y desarrollo infantil. La persistencia en esta creencia contribuye de manera significativa a reforzar los roles de género tradicionales depositando en las mujeres la respon-

sabilidad total de la crianza y eximiendo a los varones de ella. Desde esta perspectiva las mujeres dejan de ser sujetos con necesidades propias y disponibilidades recortadas y son concebidas en tanto “*madres*”, debiendo cumplir con las tareas complementarias, invisibles y gratuitas del sistema educativo. Esta misma visión subyace a otras políticas sociales.

Por último se planteó la necesidad de generar nuevos conocimientos que incorporen la perspectiva de género que permitan tener una mejor comprensión de diversos aspectos de la realidad y de las propias políticas educativas. Para muchos de los participantes la *investigación* constituye un aspecto fundamental para avanzar en la incorporación de la perspectiva de género al sistema educativo.

La diversidad de arreglos familiares

Como se señaló en la presentación, las familias están experimentando cambios muy veloces y significativos en su composición, en sus funciones y en la manera en que se relacionan sus miembros entre sí y con la sociedad.

Desde hace más de dos décadas se observa en Uruguay una disminución de la familia nuclear tradicional y la aparición de distintos tipos de arreglos familiares de composición muy diversa: hogares monoparentales, hogares unipersonales, hogares extendidos y familias ensambladas. Los vínculos de pareja se establecen en un alto porcentaje fuera del matrimonio entre personas de igual o diferente sexo y son de menor duración que antaño.

La *diversidad de arreglos familiares* y de vínculos que surgen de ellos son interpretados socialmente, y sobre todo, calificados, desde perspectivas opuestas. Para algunas personas y grupos esta diversidad constituye una expresión de la crisis de la familia y constituye una amenaza para el orden social y moral. Estas nuevas estructuras familiares son consideradas anormales o disfuncionales y generadoras de patología o conductas desviadas de sus miembros.

Para otros, en cambio, la diversidad forma parte de un proceso de transformación que abarca a toda la sociedad y surge como parte de la modernización y del lugar destacado que ocupan los individuos en ella.

“La (conformación de la...) familia nuclear moderna tuvo que ver con la constitución de la modernidad, de la instalación del capitalismo, de la construcción del Estado moderno. Ese tipo de familia (nuclear) se instaló desde un pensamiento hegemónico –como todo modelo– que le dio legitimidad a los sujetos de nuestras sociedades.”

La aparición de distintos tipos de arreglos familiares, según los participantes, es una realidad incuestionable y piensan que, en general, la sociedad uruguaya viene incorporando y tolerando esta diversidad.

“... prácticas sociales en el Uruguay de hoy que se han transformado notablemente y hay una tolerancia en el sentido de integración de lo diverso. Está mucho más legitimado y consensuado socialmente que en el discurso político y académico.”

Sin embargo, es preciso hacer notar que esta *aceptación* no es plena.

“En el imaginario colectivo hay (la aceptación de) una diversidad de prácticas, pero en la significación imaginaria de esas prácticas existe la idea de que las sociedades han ‘perdido’ el modelo único de familia hegemónica.”

“Se vive como una pérdida y no como una ganancia el que haya diversidad de arreglos familiares, que tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad humana y con la diversidad de relaciones.”

Esta *ambivalencia* frente a la diversidad de arreglos familiares también se observa en el sistema educativo.

“Muchas veces se genera en el sistema educativo –especialmente en la escuela–, un discurso de alta eficacia simbólica en la producción de subjetividades donde se plantea que se ‘tolera’ la diversidad de enlaces porque ‘se perdió’, ‘la realidad nos pasó por arriba’, ‘perdimos el modelo único de familia nuclear y moderna’ que era ‘el’ modelo de familia y ‘hay que lidiar con esa carga’.”

Respecto de estas nuevas configuraciones familiares, hubo consenso durante el debate en que no se trata de *sustituir* unos *modelos* de familia por otros, sino que se trata de reconocer la multiplicidad de vínculos, su legitimidad y capacidad para cumplir con las funciones adjudicadas a las familias.

“No se trata, desde un lugar de poder, intentar hegemonizar de nuevo con otro modelo sino de reconocer la diversidad de arreglos familiares.”

“Por lo tanto, hay que trabajar más el concepto de diversidad porque muchas veces se piensa que ahora se trata de construir nuevos modelos de familia. Se trata de reconocer la diversidad de enlaces y de que todos tienen los mismos derechos que deben ser reconocidos y respetados.”

El respeto por la diversidad expresa y permite mayores grados de *libertad individual* que en el pasado. Sin embargo, es necesario reconocer que los nuevos arreglos familiares van acompañados de la aparición de nuevos problemas y tensiones. Además plantean el desafío de redefinir

o precisar mejor los derechos y responsabilidades recíprocas de cada uno de los integrantes de estos distintos tipos de familias.

El *respeto por la diversidad* constituye uno de los pilares fundamentales de la convivencia democrática que implica la integración de las diferencias y de los diferentes sin exclusión. Se hizo hincapié en la necesidad de avanzar en este sentido y evitar la *estigmatización* de las personas por sus opciones de convivencia o por sus orientaciones sexuales.

Junto a la diversificación de los arreglos familiares se observa en el seno de las familias una transformación lenta de *los roles tradicionales* de hombres y mujeres y una tendencia hacia una distribución más equitativa del poder, especialmente en las parejas más jóvenes.

“Esta visión homogenizadora de la familia patriarcal con un proveedor único se está enfrentando a una transformación de los vínculos que en el fondo son siempre singulares. Hay una normatización que imperceptiblemente va cambiando y que va generando consecuencias que son también importantes.”

Sin embargo, la inercia de los cambios sostiene todavía –y con más frecuencia que la deseada– relaciones de género asimétricas que mantienen la discriminación de las mujeres, las niñas y adolescentes en sus propios hogares y que, con alguna frecuencia, se expresa en violencia y/o en distintos tipos de abuso.

A lo largo del debate se señaló que las funciones de *protección y de cuidados* desempeñadas por las familias hacia los integrantes más vulnerables –niños, enfermos, ancianos, discapacitados– se han visto mermadas por la incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo. Esta situación no se ha visto compensada ni por una *distribución* más *equitativa* de los *cuidados* entre hombres y mujeres dentro de las familias ni por una *oferta mayor* de *cuidados sociales* gratuitos que posibiliten atender estos problemas. Esta distribución desigual de los cuidados redundante en una *sobrecarga* de trabajo para las mujeres y en un *déficit de cuidados* para aquellos que más los necesitan. El ejercicio permanente de cuidados resta a las mujeres capacidad para desarrollarse personalmente y mantiene las relaciones de subordinación respecto de los varones.

Junto con los cambios en las relaciones de género, las transformaciones en las *relaciones intergeneracionales* juegan un papel significativo en las transformaciones de las familias.

“Los cambios en las familias tienen que ver con los problemas de género y con los cambios relacionales entre las distintas generaciones. Y lo tenemos que tener en cuenta especialmente en un país que tiene una población extraordinariamente envejecida y donde los viejos son mujeres.”

Durante el intercambio se constató que en la mayoría de las *políticas* que se están implementando desde el Estado no se contemplan los cambios que se están produciendo en las familias. Por el contrario, se *refuerzan* los roles de género tradicionales. A lo anterior se suma que las expectativas de las instituciones educativas con relación al desempeño de roles de las familias no se corresponden con la realidad. ¿A qué modelo de familia refieren? ¿Cuáles son los roles y funciones que se esperan?

“Las expectativas –tanto sea de las instituciones educativas como de la familia– responden a modelos que ya han quedado obsoletos. Entonces, cuando hablamos de que nuestra expectativa ‘es que la familia apoye al niño’, de lo que estamos hablando es de una familia nuclear, y tenemos expectativas que cumplan con los roles y funciones asociados a ese modelo y a esa estructura. Si bien muchas veces, rápidamente corregimos nuestro discurso y enganchamos en esto de las nuevas configuraciones, de las familias monoparentales, etcétera. Pero en definitiva en nuestras prácticas lo que encontramos es una expectativa de desempeño de los roles que no responde a la realidad de hoy. Eso frustra mucho a los profesionales de la educación en su desempeño y frustra las expectativas de las familias, respecto de las instituciones educativas.”

En el diseño de las políticas públicas en general y, también, en las políticas educativas se sigue asignando implícitamente a las mujeres la *responsabilidad* por el desarrollo y la educación de los hijos suponiendo su permanencia en casa y la dedicación exclusiva a la crianza.

En las familias, especialmente en las de bajos recursos, la sobrecarga femenina de trabajo se ve incrementada por las *expectativas desmedidas* que las distintas instituciones –estatales y no estatales– tienen sobre su papel como promotora de cambios económicos, sociales y culturales. El no cumplimiento de estas expectativas agudiza la relación asimétrica de la institución educativa con estas mujeres, multiplicando la discriminación a la cual están sometidas. La contracara de esta *sobre exigencia* a las *mujeres* es la *ausencia* de los *hombres* (padres) como interlocutores y actores del proceso educativo.

“Se plantean lugares estereotipados con relación a la figura de la madre y a la figura del padre. En las escuelas, se sigue exigiendo una sobre presencia de las madres esperando la ausencia de los padres. Resulta necesario la transformación de esa lógica porque no es sólo abrir la escuela sino abrirla desde determinado enfoque.”

Cabe agregar que esta concepción ha venido deslizándose en el diseño de las políticas, en la cultura institucional y produciendo subjetividades.

“(Esta concepción) sigue apareciendo en el discurso, en el debate teórico, en las investigaciones y en la producción de conocimiento. Sigue estando también (presente) en los vínculos más inmediatos, entre las maestras, los padres, las madres, los niños, las niñas, en el aula.”

Durante el debate se planteó que al sistema educativo concurren la diversidad de arreglos familiares presentes en nuestra sociedad y, por tanto, es algo que los/as docentes deberían abordar con total naturalidad. Se debería tratar con el mismo respeto a todas las personas, sin discriminación de ningún tipo. Para lograr esto, el papel de los/las docentes es fundamental.

“... las y los docentes tendrán que aproximarse a los distintos tipos de hogares y de organizaciones familiares, que son las que realmente reflejan la diversidad de nuestro pueblo. Sería absurdo seguir pensando en una familia nuclear con una mamá, un papá, cuando sabemos que esto no es así. O pensar, como se dijo muchas veces ‘este chico procede de un hogar problema porque sus papás están separados, está a cargo de la mamá o está a cargo del papá’ cuando sabemos que no es eso lo cualitativamente importante. A veces se podrá tener un hogar nuclear, pero estar sometido a violencia, abuso sexual y desde el punto de vista cualitativo, no es la construcción numérica ni el tipo de organización lo que debemos considerar, sino que debemos concebir el hogar, (nosotros hablamos más de hogares que de familia), como una unidad de afecto, solidaridad y convivencia entre las personas. Y sabremos que llegarán a la escuela chicos de hogares monoparentales, chicos que han sido adoptados, chicos que vienen de distintos hogares, chicos cuyos papás pueden pertenecer –aunque legalmente todavía no está aceptado esto– a hogares gays o de lesbianas. Creo que los maestros y el sistema educativo tienen que tratar con el mismo respeto, la misma consideración a todos y estar ubicados en este tema.”

Sin embargo, la *aceptación* de los cambios en las familias y en los roles de género no es un proceso sencillo, ya que el propio cuerpo docente –compuesto mayoritariamente por mujeres– vive y procesa estos cambios personalmente con dificultad:

“Las mujeres vivimos estas nuevas configuraciones familiares, estas nuevas estructuras de familia, con gran culpa. Como en muchos casos no existe la estructura de familia nuclear, las mu-

eres colocan sobre sus espaldas todas las responsabilidades de estas nuevas estructuras, asumiendo distintos roles y funciones.”

Se subrayó la importancia del *análisis de las propias prácticas* y contradicciones, de la que los/as docentes también forman parte.

“Esto me parece que es un tema medular. Muchas veces nosotros partimos del supuesto de que el docente o el maestro no son parte de, o son un sujeto distinto de la sociedad toda en su conjunto. Por ejemplo, tendemos a hablar de ‘la familia’ o ‘las familias’ y dejar de lado que también los docentes formamos parte de familias y que, muchas veces, nos detenemos poco a analizar nuestras propias prácticas.”

“... Es imperativo el análisis de nuestras propias contradicciones; muchas veces racionalizamos o tenemos una postura frente a determinado tema pero después a la hora de las prácticas nos hacemos como la trampita al solitario.”

Se señaló, además, que atender a estas nuevas realidades constituye un *desafío* para la legislación y para la formulación de políticas públicas en un gobierno progresista. La *política educativa* debe contemplar las transformaciones de las familias en sus múltiples dimensiones favoreciendo la *no discriminación* en el ámbito escolar de las personas que forman parte de arreglos familiares distintos a la familia nuclear, contribuyendo a crear *pautas* de relación *no sexistas* entre los diferentes actores del sistema educativo y colocando especial cuidado en *no reforzar* los roles tradicionales de género en su interacción con los/las alumnas y sus familias.

La complejidad del problema requiere de *estrategias múltiples* que aborden distintos escenarios. “La educación tiene una enorme responsabilidad en la construcción de significados sociales.”

La perspectiva de las generaciones

Con relación a los cambios en las familias, se puso sobre la mesa el tema de las *generaciones* y de cómo incorporar la *perspectiva generacional* en el debate educativo, destacándose, además, la ausencia de esta perspectiva en otros debates sociales y políticos.

Si bien este aspecto no fue tratado en profundidad se hicieron algunos señalamientos que consideramos importante consignar.

Lo primero que se constata es que la prolongación de la expectativa de vida y el *envejecimiento* consiguiente de la población son una de las características más significativas de la transformación demográfica por la que atraviesa la sociedad uruguaya en la actualidad.

Se afirma que existe una suerte de *banalización* de los problemas de

la vejez y no se les da su real importancia ni en la vida cotidiana ni a nivel de las políticas públicas.

Apareció la preocupación por la *marginación social* y la falta de políticas y servicios que contribuyan a una mayor inclusión de esta franja etaria.

“... porque cuando hablamos de integración, los/as viejos/as cada vez somos más y se nos margina.”

Se señala que a los problemas propios de esta etapa de la vida se suma, en este momento, el hecho que se está en un momento de *transición entre paradigmas de vejez* lo que somete a los viejos y viejas a un conjunto de expectativas contradictorias y de difícil respuesta.

“Está la vejez asociada a la pasividad, a la caridad, a la inutilidad, a la carga familiar, y hay otro paradigma de vejez (en el que se espera) que se mantengan activos y contribuyan socialmente. Entre estos paradigmas transitan hombres y mujeres.”

También se dejó constancia en la discusión que el número de mujeres que alcanzan edades avanzadas es mucho mayor que la de los hombres y esto hace necesario analizar los problemas de la vejez de manera diferencial según el *género*. Además, reforzando la necesidad de este enfoque, se planteó que la situación de las viejas es de mayor *complejidad* debido, entre otras situaciones, al *rol maternal* que muchas de ellas continúan cumpliendo reemplazando y/o complementando el trabajo doméstico y de cuidado realizado por las mujeres madres. Sin embargo, este enorme *trabajo* está *invisibilizado* por la sociedad y también por el sistema educativo.

“Las mujeres tienen algunas situaciones más complejas porque en nuestro país muchas veces las abuelas son quienes cumplen ese rol tradicionalmente designado a las madres, hacen las tareas domésticas, cuidan a los niños y demás. Y esto queda invisibilizado en la sociedad y en el sistema educativo.”

La perspectiva de los derechos humanos

Durante las jornadas se realizaron una serie de intervenciones con relación a la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo a través de su abordaje desde los derechos humanos. Hubo acuerdo en entender los problemas de *género* como parte de los *derechos humanos*. Sin embargo, se plantearon discrepancias en cuanto a su tratamiento. Para algunos participantes los derechos humanos incorporan implícitamente la dimensión género.

“Entendiendo que todos los seres humanos tienen derechos, a partir de allí desarrollamos la comprensión de todos estos problemas. Y aceptamos las distintas opciones sexuales, aceptamos los derechos de las mujeres, o sea aceptamos que no debe haber discriminación como parte de los derechos humanos.”

Para otros participantes, en cambio, no es suficiente el paradigma de los derechos humanos tal como está desarrollado en la actualidad para comprender y modificar la situación de desmedro de las mujeres. Los derechos humanos deben ser abordados desde una perspectiva de género, ya que se siguen visualizando sin la dimensión relacional entre hombres y mujeres desdibujándose, así, las situaciones diferenciales en el ejercicio de los derechos y en las alternativas para superarlas. Sin la inclusión de la perspectiva de género en los derechos humanos se vuelve opaca una de las causas básicas de la inequidad y desigualdad en nuestras sociedades.

“... integrar al debate de los derechos humanos la perspectiva de género que no está integrada, que está lejos de estar integrada y que, por lo tanto, se sigue visualizando los temas de derechos humanos como no atravesando estas dimensiones más cotidianas que hacen a las relaciones entre mujeres y hombres, donde también hay una fuerte disputa por el ejercicio de los derechos humanos de mujeres y hombres, con mucha desigualdad y con mucha inequidad... Comparto pero hay mucho más retraso en la visibilización y en el ejercicio de los derechos de las humanas que de los humanos.”

También existen dificultades en la visualización de los derechos humanos desde la perspectiva de una *masculinidad* distinta.

“También hay que integrar en la visión de los derechos humanos la perspectiva de una masculinidad distinta y un ejercicio de la paternidad más responsable, más disfrutable.”

Durante la discusión se señaló también la necesidad de incorporar la *perspectiva de las familias* al debate de los derechos humanos:

“También es necesario contemplar los derechos humanos en términos relacionales, de la gente que convive. Y uno de los contextos básicos de convivencia son las relaciones familiares, siendo este un nivel de análisis poco contemplado... La diversidad de formas de convivencia (arreglos familiares) y la posibilidad de optar por alguna(s) de ellas también constituye un derecho, así como la posibilidad de establecer una diversidad de contratos entre el individuo, la familia y la sociedad”.

Durante el intercambio surgieron interrogantes sobre cuál es la visión de derechos humanos de la cual se parte, desde qué paradigmas y cuál es el discurso. Algunos participantes señalaron que en el discurso gubernamental y en el de determinados sectores de la sociedad civil los derechos humanos aparecen como entidades aisladas y fragmentadas. Esta visión subyace en las políticas educativas y en su implementación.

“... la visión de derechos humanos en su integralidad, en su universalidad, en su intervencionalidad, no existe. Esto se traduce luego en el campo de la educación, a la hora de definir las políticas, a la hora de implementar programas, de organizar los contenidos de los cursos y de evaluar las prácticas educativas.”

Se señaló la necesidad de avanzar en la *precisión conceptual* de los derechos humanos y se consideró que esta perspectiva debería ser incluida como un núcleo central en la educación.

“¿No deberíamos hacer un hincapié programático en el desarrollo y la defensa de los derechos humanos como un núcleo central de la política de igualdad?”

Se planteó, además, que los *derechos humanos de niñas y niños* deberían ser el *eje vertebrador* de toda la educación uruguaya. Se agregó que la educación en derechos humanos forma parte de la valiosa historia que se ha venido acumulando en estos años en el país. Y la educación no formal ha contribuido de manera fundamental en esta inclusión.

El *acceso a la educación* constituye un aspecto primordial para el ejercicio de estos derechos.

“En la escuela, el objetivo es la verdadera integración de niños y niñas a la educación que es un derecho. ¿Cómo pensamos la verdadera integración de esos niños en el sistema educativo? En la educación secundaria, en términos generales, hay una situación de mucha complejidad y una problemática mucho mayor. Con relación a los sectores más excluidos, la educación secundaria no está pudiendo responder a las necesidades que muchos de esos sectores de adolescentes –que son la mitad del país– están necesitando.”

El sistema educativo debe incluir e integrar a niños/as y adolescentes para que estos derechos se hagan realidad. Para ello se debe ampliar la *cobertura* e incluir a los menores de 4 años y a los adolescentes y mejorar la oferta de servicios apuntando a la *calidad* y a responder a las necesidades y características de los alumnos y del país.

El lenguaje

De todos es sabido que a través del lenguaje se expresan simultáneamente diversos significados entre los cuales se encuentran una *ideología* y una visión particular de la cultura de una nación.

“La importancia del lenguaje como construcción social que trasunta una ideología subyacente consciente o inconscientemente expresada y una visión particular de la cultura de una nación.”

Detenerse en el análisis del lenguaje permite detectar los *valores* que impregnan una cultura determinada y enriquecer el conocimiento sobre ella.

“El nivel cultural de un pueblo no se mide solo a través de datos estadísticos o registros censales que aportan a su mensurabilidad sino, fundamentalmente, a través de los niveles de convivencia, tolerancia, respeto y solidaridad, vinculados a través de la lengua como marca identitaria.”

El lenguaje –en tanto construcción social que trasunta una ideología– es una expresión significativa de la *inequidad de género*. Su aparente *neutralidad*, el uso de un lenguaje *sociopolíticamente correcto*, vaciado de contenido, que borra las diferencias genéricas, constituye una herramienta muy importante en la conformación de las subjetividades. Lo que no tiene nombre no puede pensarse y, mucho menos, modificarse.

El uso del género gramatical masculino para ambos géneros da por supuesto que efectivamente hay una inclusión del género femenino. Sin embargo, durante el debate se precisó que “... en realidad, la mujer no está comprendida sino implícita, que es muy distinto”.

Se afirmó que la lengua tiene que reflejar los cambios sociolingüísticos y culturales y en este sentido debe incorporar explícita y diferenciadamente los términos que atañen a lo masculino y a lo femenino. Los espacios de aprendizaje del lenguaje son múltiples, pero el sistema educativo es un ámbito importantísimo para su aprendizaje por lo cual este enfoque debe estar presente en el sistema de enseñanza.

Durante las Mesas de Diálogo se presentaron algunas líneas de investigación que se están llevando a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre el discurso sociopolíticamente correcto de los uruguayos. El objetivo de este trabajo es “contribuir con estrategias de tematización pública, concienciación y divulgación a la desactivación ya sea explícita o subliminal del sexismo lingüístico... El tema de la manipulación terminológica liminal o subliminal, a través de calificaciones peyorativas y marcas de exclusión que, o bien acentúan la subordinación femenina o, en el peor de los casos, dejan a la mujer sin presencia alguna, oculta o invisible. No es por cierto un tema nue-

vo. Su puesta en relieve y discusión en el marco de los derechos humanos sí lo es”.

Lo mismo sucede con las *imágenes* –o con la ausencia de ellas– y con lo que se trasmite a través de los medios de comunicación, donde se reproducen estereotipos y relaciones de género y de familias que continúan transmitiendo una determinada construcción social sin mostrar ni enriquecer la diversidad de roles y de situaciones que se dan en la sociedad. La reiteración de estereotipos junto con la ausencia de imágenes que muestran alternativas posibles de ejercicio de roles y derechos contribuyen a mantener la asimetría entre los géneros.

Durante el debate, surgieron algunos aspectos relacionados con la *educación informal* que ameritarían un mayor desarrollo. Se mencionó, por ejemplo, que la educación informal que se recibe cotidianamente por los medios masivos incide sobremanera en la formación de niñas, niños y jóvenes. Es frecuente que los mensajes que se transmiten incluyan implícitamente relaciones de poder asimétricas entre los géneros y elementos ideológicos sumamente complejos que sostienen y refuerzan la subordinación femenina. El uso del lenguaje sexista por los medios de comunicación debería ser abordado por políticas específicas que rebasan las competencias del sistema educativo.

Análisis de los programas seleccionados

En el marco del debate educativo, la Red Género y Familia propuso el análisis de tres programas específicos: el Programa de Educación Sexual, el Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad y el Programa Maestros Comunitarios. El primero es un programa en etapa de formulación; los dos restantes están en proceso de implementación desde hace algún tiempo. Estos tres programas son innovadores y por sus objetivos y modalidades de implementación deben trabajar necesariamente con los distintos miembros de las familias.

Los tres programas se analizaron fundamentalmente en base a las siguientes interrogantes: ¿incluyen o no incluyen una visión de género en el sentido de buscar y promover la equidad entre hombres y mujeres y entre generaciones? ¿Existe un reconocimiento sobre la diversidad de arreglos familiares? ¿Cuáles son las propuestas para que esto se realice?

A pesar de las consignas dadas, tanto las exposiciones como la discusión abordaron también algunos otros problemas vinculados.

Programa de Educación Sexual

Durante las Mesas de Diálogo se realizó la primera presentación pública de la propuesta elaborada por la Comisión de Educación Sexual del CODICEN.*

Esta Comisión fue creada según Acta N° 35 Res. 4, el 4 de diciembre de 2005 y formalizada el 17 de marzo de 2006. Está integrada por representantes de Educación Secundaria, de Educación Primaria, del Instituto de Formación Docente, de Educación para la Salud del CODICEN y del Ministerio de Salud Pública siendo su coordinadora la doctora Stella Cerruti.

En la presentación la doctora Cerruti hizo una rápida exposición de algunos aspectos generales del programa y luego respondió las tres preguntas orientadoras planteadas desde la moderación.

* La información del Programa de Educación Sexual surge de la intervención de la coordinadora de la Comisión de Educación Sexual del CODICEN, doctora Stella Cerruti y de la presentación del programa.

El acta de constitución de la Comisión de Educación Sexual, define el ámbito conceptual del programa:

“La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas y que se proyecta en el ámbito social en que está inmersa.”

La Comisión tiene como cometido el *diseño* del Programa de Educación Sexual respetando y buscando la concreción de algunos importantes requisitos:

“... 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 en el ámbito democrático, laico, plural que la Constitución de nuestro país ha definido.”*

Esta propuesta programática parte de una *conceptualización* rica y compleja de la sexualidad. La Comisión considera a la sexualidad como parte indisoluble de la persona constituyendo una dimensión existencial fundamental, un elemento básico para la construcción de identidades, para el establecimiento de los vínculos y un derecho humano inalienable.

“Constituye una dimensión de las personas, por tanto resulta inseparable de su ser y de su existir, lo que le otorga profunda resonancia en la construcción de su personalidad.”

Concebida la sexualidad de esta manera resulta de alta prioridad incorporar la educación sexual a la formación de niños y adolescentes.

“... por lo tanto, es absolutamente fundamental integrar esta perspectiva en el ámbito de la formación y la educación integral de niñas y niños, de adolescentes y jóvenes, a lo largo del sistema educativo, como un elemento básico de derechos, de construcción de ciudadanía, de establecimientos de vínculos.”

La doctora Cerruti define a la *educación de la sexualidad* como un proceso que apunta a la *formación integral* como persona y como ciudadano/a respetuosos de los derechos humanos.

“... el proceso vinculado estrechamente a la formación integral en la niñez y adolescencia, que les aporta información científica y elementos de reflexión para incorporar la sexualidad de forma plena y enriquecedora, potenciando su desarrollo personal al legitimar esta dimensión como derechos humanos y promoviendo

* Idem.

el establecimiento de vínculos de respeto y equidad entre los seres humanos.”

El Programa de Educación Sexual entiende a la sexualidad como una dimensión muy importante para el ejercicio de los *derechos humanos*.

“... un campo de ejercicio de los derechos humanos fundamentales y en ese terreno, también, se pueden construir relaciones autoritarias o relaciones democráticas.”

La necesidad de la incorporación de la educación de la sexualidad en el sistema educativo se sustenta, además, en el cumplimiento de la normativa nacional y los compromisos internacionales asumidos por Uruguay en la materia.

“Por otra parte, para dar cumplimiento a ámbitos institucionales, normativos de nuestro país y también a los distintos documentos que nuestro país ha firmado –que de una u otra forma– resultan vinculantes.”

A pesar de la evidente importancia de incorporar la educación sexual a la formación, esto no ha podido efectuarse hasta la fecha constituyendo un campo de fuertes tensiones que han detenido todo cambio en la materia.

Durante el debate se analizaron las posibles razones que sustentan esta situación de *impasse*. Se avanzó en diversos niveles explicativos, desde los estrictamente políticos hasta aquellos argumentos que señalaron las dificultades de transmisión de conocimientos y valores sobre estos aspectos. Distintas *concepciones* están en *conflicto* en la sociedad y dentro de la institucionalidad, por lo tanto, en el proceso de incorporación de la educación en la sexualidad se está dirimiendo un conflicto de poder entre distintas concepciones, algunas de las cuales, a pesar de ser minoritarias, han influido históricamente y fuertemente en los tomadores de decisiones:

“Cada vez que se abre la oportunidad de la inclusión de la educación sexual en la enseñanza oficial surgen voces de grupos minoritarios frenando esta incorporación porque son conscientes de que es una apuesta que contribuye a una educación más integral, a la problematización de las relaciones de poder entre hombres y mujeres desde niños y niñas.”

“Sabemos que este es un campo de conflictos y de tensiones dentro y fuera de la institucionalidad entre modelos de sociedad, modelos de democracia y modelos de relaciones entre hombres y mujeres; hay concepciones de ciudadanía en pugna.”

“Más allá de los conflictos señalados –que sin lugar a dudas deben ser tomados en cuenta– es preciso impulsar la incorporación de la Educación Sexual al sistema educativo.”

Durante la presentación del Programa de Educación Sexual se señalaron claramente cuatro puntos que no deberían caracterizar a la educación de la sexualidad. Estos puntos se refieren a que la educación sexual no debe ser *monopólica, hegemónica, patrimonio de un grupo privilegiado ni improvisada*.

El papel del sistema educativo en la Educación Sexual es, por lo tanto, central. Al ocupar su lugar como entidad responsable y con capacidad para coordinar y contemplar diversos enfoques e intereses evitará que se produzcan visiones unilaterales y excluyentes de la sexualidad.

“... la educación sexual tampoco puede ser patrimonio de un grupo determinado, por eso entendemos la importancia de que el sistema educativo aborde sus responsabilidades y desde allí coordine.”

En referencia a cómo el programa incorpora la *perspectiva de género*, se sostuvo que es impensable abordar la sexualidad sin tener en cuenta esta perspectiva. Se planteó que la educación es el ámbito privilegiado para la *socialización de género* y se enfatizó en la necesidad de incorporar una reflexión crítica acerca de los estereotipos que existen al respecto.

“... ningún proceso educativo vinculado a la sexualidad puede obviar esta perspectiva. El ámbito de socialización que implica el sistema educativo por ser un ámbito esencialmente democrático –tal vez el ámbito más democrático al que pueden acceder nuestros niños y niñas en su primera etapa– no puede obviar, de ninguna forma, el tema de construirse personas, construirse personas sexuadas, construirse mujer y varón, construir sus vínculos y establecer el profundo respeto a todas aquellas personas, situaciones y condiciones que tienen que ver con la vida humana y con la diversidad.”

“Nosotros entendemos que el ámbito de género, la socialización de género, pero además el tema de la reflexión crítica sobre la construcción de estereotipos, es una base fundamental en un ámbito de democracia.”

Con relación a la incorporación de la *perspectiva de generaciones y vínculos familiares*, se señaló que al sistema educativo concurren alumnos pertenecientes a la diversidad de arreglos familiares presente en la sociedad por lo cual los docentes deberían abordar –sin discriminaciones de ningún tipo– las diversas formas de convivencia social.

El Programa tiene en cuenta la *diversidad* como elemento fundamental. Se plantea la necesidad de no reducir el respeto por las diferencias a la “*aceptación*” o “*tolerancia*” de las mismas, sino tender a incorporarlas plenamente a la vida cotidiana.

“... por supuesto que si nosotros partimos de la base del respeto a las diferencias, de desarrollar una ética autónoma, desde una mirada de una ética social de vida cotidiana, las diversas situaciones que se pueden presentar forman un elemento básico de la construcción de sujetos morales. Entendemos que el trabajo en diversidad es hacer un trabajo en derechos humanos, es una base del sistema educativo y creemos que no podría establecerse un programa educativo coherente, que no contemplara estos aspectos.”

Las familias constituyen un ámbito propicio para trabajar la sexualidad desde un punto de vista de los derechos de cada uno de sus integrantes, cualesquiera sean su género y edad. La comprensión y respeto de estos derechos contribuirían al establecimiento de mejores relaciones intergeneracionales.

“En este ámbito, con este vínculo con la familia, es fundamental comenzar a trabajar los derechos de todos los integrantes de la familia: el derecho de los viejos, el derecho de los discapacitados, porque en general cuando hablamos de sexualidad siempre estamos, de una u otra forma, haciendo referencia al ámbito reproductivo, la sexualidad legitimada por el ámbito de la procreación. Y en las familias el vínculo intergeneracional, el diálogo, el poder entender y aceptar el ámbito de la intimidad... también serviría para entender, que la sexualidad es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida y es un derecho de todas las personas, desde el momento que nacen hasta el momento que mueren.”

El diseño e implementación de este programa requiere de la participación activa e informada de los docentes. Entre otros temas se discutió críticamente el principio de *libertad de cátedra y la objeción de conciencia*:

“En el ámbito de la sexualidad nos preguntamos hasta dónde la libertad de cátedra sirve para omitir temas fundamentales como son los derechos de las y los jóvenes de recibir educación en la sexualidad y hasta dónde la objeción de conciencia es una justificación para que no se cumpla ese rol que se debe ofrecer a los adolescentes. No puede haber objeción de conciencia si libremente se asume ser docente de un programa con determinados contenidos. Creo que la objeción de conciencia ahí no cabe, habría responsabilidades civiles por omisión.”

El proceso de elaboración del programa implica la definición de elementos conceptuales y orientadores por parte de la Comisión que luego serán enriquecidos por diferentes actores, siendo los/las *jóvenes* un sector prioritario desde el punto de vista de la *participación*.

“Pensamos hacer esta consulta... pensamos llegar a la comunidad educativa, no sólo al ámbito docente sino también a la familias y también a los jóvenes. Nosotros entendemos que este ámbito participativo es una de las bases para construir los programas. Necesitamos saber qué quieren los jóvenes, cuáles son sus necesidades y también cómo quisieran y les gustaría recibir determinados aportes.”

La implementación del Programa de Educación Sexual implica encarar grandes *desafíos*. Se requiere de la *voluntad política* sostenida del gobierno, de *transformaciones institucionales*, de *recursos materiales* suficientes y, sobre todo, de *recursos humanos* formados en la temática.

Programa de Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad

Este programa surge a fines de 1999 en el marco del Proyecto MECAEP como respuesta al *bajo rendimiento* y, sobre todo, a la *deserción escolar* en ascenso en el sistema educativo.

“... el fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad, que repercuta en una mejora de la integración escolar y del rendimiento educativo de los alumnos.”

Constituye una *propuesta experimental* desarrollada por técnicos de distintas profesiones que aúnan su accionar para lograr los objetivos señalados.

El programa parte de tres *supuestos* básicos:

1. asumir la complejidad y multicausalidad de las situaciones que viven las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad así como de las dificultades que encuentran sus hijos para hacer un adecuado uso de las oportunidades que brinda el sistema educativo;
2. la identificación de las fortalezas y capacidades de los diversos integrantes del centro escolar –y no sólo de los problemas y carencias– de modo de generar las condiciones para potenciarlas y superar las visiones deterministas frente a condiciones adversas;
3. se asume que la complejidad de la problemática a enfrentar requiere de abordajes interdisciplinarios para operar eficazmente, por lo tanto una condición clave es la constitución de equipos entre los profesionales del programa y los del centro educativo que posibiliten complementar los saberes, efectuar intervenciones articuladas e integrales y compartir los aprendizajes que se generan a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

Los *objetivos* del programa son:

- el fortalecimiento de la resiliencia y promoción de los procesos de socialización de los niños y niñas;

- la articulación de funciones y expectativas mutuas entre escuela y familia como ámbitos centrales de socialización de los niños y las niñas;
- el fortalecimiento del papel de la escuela como actor relevante en la comunidad y de su articulación con redes sociales;
- y el fortalecimiento de una cultura institucional que favorezca el incremento de la “educabilidad” de los niños y niñas en las escuelas de tiempo completo.

El programa cuenta con un plantel de profesionales de las áreas psicosociales conformado por asistentes sociales y psicólogos quienes en forma articulada con los docentes y otros actores institucionales implementan y diseñan estrategias de intervención para contribuir al logro de los objetivos.

Se señaló que el programa desde sus inicios implementó modificaciones en su conformación y estructura. Además, ha creado dispositivos para que el programa pueda replicarse, lo que permitiría ampliar su cobertura.

“Ha permitido generar instrumentos y dispositivos de trabajo que pueden ampliarse y reproducirse.”

Desde el punto de vista de las preguntas orientadoras establecidas por la Red Género y Familia, se constató la *ausencia* de la perspectiva de género, de familia y generaciones en los enunciados del programa. Sin embargo, durante la presentación realizada por la coordinadora del programa, asistente social Lida Blanc, se planteó que los problemas que surgen en la práctica cotidiana llevan necesariamente a tener que reflexionar sobre las relaciones entre hombres y mujeres y sobre la diversidad de arreglos familiares.

Agregó, además, que existen problemas en la forma de *relacionamiento* con las familias producto de las contradicciones que experimentan los propios docentes frente a la realidad.

“Muchas veces nosotros partimos del supuesto de que el docente o la maestra no son parte de, o son un sujeto distinto de la sociedad toda en su conjunto. Dejamos de lado el análisis de nuestras propias prácticas y de que también nosotros/as formamos parte de familias.”

Por otra parte destacó la importancia de abordar los problemas de relacionamiento que se producen en la convivencia.

“Es algo que cotidianamente a nosotros nos ha pasado en el trabajo, tanto sea con niños como con adultos, en el ámbito de la institución educativa. Uno de los problemas que mayor relevancia tiene en la intervención del día a día, es la convivencia, el ‘cómo nos relacionamos’ y no sólo el cómo nos relacionamos ni-

ños y niñas, hombres y mujeres, sino cómo nos relacionamos aun dentro del mismo género.”

Este programa resulta ser una herramienta relevante para plantear distintos abordajes ya que su eje de intervención son las distintas realidades sociales.

Sin embargo, la modificación de la currícula y de la metodología docente no alcanzaría para producir cambios efectivos.

“Se pueden generar programas que abran la escuela a la comunidad y a las familias, se pueden modificar las currículas e introducir nuevos programas, y ello resulta necesario aunque no suficiente. Se necesita transformar determinadas lógicas del Estado y del propio sistema educativo formal.”

Se resaltó que en este programa se han logrado avances en la incorporación y la devolución del *protagonismo* a las *familias*, aunque se constatan situaciones heterogéneas que disminuyen el accionar de éstas. Se resta, así, un elemento potenciador importante que permitiría reformular las políticas educativas.

Asimismo, se señaló que las instituciones educativas parten de determinadas *expectativas* sobre el desempeño de los roles de las familias que no se corresponden con las realidades sociales y surgió la interrogante de sobre qué modelos de familias, qué roles y funciones parte el sistema educativo para la implementación de este programa.

Generar instancias de reflexión del propio cuerpo docente desde los puntos de vista planteados por la Red Género y Familia resultaría fundamental para poder responder más eficazmente y desde otros paradigmas a los objetivos del programa.

Durante el intercambio, surgió la necesidad de *identificar* los nuevos *instrumentos* que la institución necesitaría para abordar la tarea educativa desde otras perspectivas, así como definir cuáles son los nuevos *indicadores* para evaluar estos programas pilotos.

Programa de Maestros Comunitarios

El Programa de Maestros Comunitarios –junto a la implementación de la estrategia de Deporte y Recreación, que implica profesores de educación física en las escuelas– conforman las dos líneas de acción del Programa Infancia y Familia (INFAMILIA) en conjunto con ANEP, a desarrollarse en escuelas ubicadas en zonas de contexto crítico. Este programa se inició formalmente el 5 de agosto de 2005, se aplica en 255 escuelas de todo el país e involucra a 432 maestros y maestras comunitarias.

“El Programa de Maestros Comunitarios apunta a construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social. Numerosos son los indicadores que revelan la necesidad

de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando, para estas escuelas que funcionan en jornadas de 4 horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad.”*

El programa se propone como *objetivos*:

- Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrollará con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

- Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar.**

El programa se basa en dos *líneas de acción*:

Línea 1: Estrategias de alfabetización comunitaria.

1.1 Alfabetización en hogares

1.2 Grupos para padres y madres

Línea 2: Dispositivos grupales en la escuela para mejorar los desempeños educativos.

2.1 Espacio de aprendizaje para la integración

2.2 Aceleración escolar

Estas dos líneas operarán en dos *contextos*: el familiar-comunitario y el escolar.

El maestro comunitario es un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Para alcanzar estos objetivos debe hacer uso de una diversidad de metodologías y técnicas que permitan estimular el aprendizaje.

“... brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible basado en metodologías activas y variadas que permitan atender la diversidad en los diversos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos.”

El maestro comunitario atiende en contraturnos a niños de la escuela en la que se desempeña como maestro en el aula cumpliendo visitas a los hogares para potenciar el vínculo entre la escuela y la familia.

La organización de la sociedad civil “El Abrojo” realiza el acompañamiento y la asistencia técnica para la inserción institucional del programa.

* La información del Programa Maestros Comunitarios surge de la intervención de su coordinadora técnica, maestra Graciela Almirón, y del documento de presentación del programa.

** Idem.

En la presentación del Programa Maestros Comunitarios en la Mesa de Diálogo se profundizó en algunos aspectos del programa.

El programa pretende atender la problemática de la *deserción*, el *ausentismo* y la *repetición escolar* a través de nuevas estrategias que favorezcan la inserción y permanencia en el sistema educativo.

“Hablamos de niños a los que creemos que es necesario darles una nueva oportunidad para que el sistema educativo no los pierda. La escuela lo primero que debe demostrar –que lo demuestra y que lo sigue intentando– es que tiene un lugar para esos niños y que, en realidad, desea que estén en ella.”

Se expusieron algunas de las *fortalezas* que tienen estos programas pilotos, ya que expresan la buena disposición de las autoridades para incluir nuevas miradas y repensar las prácticas educativas. Sumado a ello, la escuela pública vuelve a reencontrarse con la comunidad y desarrolla otras estrategias en espacios pedagógicos distintos al aula en conjunto con organizaciones de la sociedad civil.

Según la expositora, el programa incluye las perspectivas de género y familia.

“... [Este programa] toma la tarea educativa como un problema que excede las relaciones maestro/alumno y escuela/familia/comunidad de la manera tradicional y las asume desde una perspectiva actual donde los problemas de género y de las familias están presentes. En estos nuevos programas, por sus modalidades de implementación, es más difícil no ver estos problemas relacionales.”

El programa busca desarrollar el *rol educador* de las madres que viven en sectores carenciados. Los maestros comunitarios serían los catalizadores de este cambio al restituir a la madre su potencialidad como educadora.

“En estas familias más vulnerables y excluidas, quien asume la crianza de los niños es la mamá y quien asume la educación es la escuela o es la maestra. Lo que revisa este programa y este encuentro es que las madres tienen un potencial como educadoras que deben asumirlo y pueden asumirlo; la maestra restituye a la mamá la posibilidad y la potencialidad como educadora y se comienzan a revisar roles estereotipados. En esto vemos un aporte del programa.”

“El centro de este programa es la salida, la negociación de saberes, la salida de la maestra negociando saberes, estableciendo alianzas desde lugares distintos con el educador natural –padre o madre-. [...] Cuando la maestra comunitaria propone un espacio de alfabetización y cuando conjuntamente el niño va aprendien-

do a leer y a escribir con su mamá, [...] en muchos casos el niño es el que le va enseñando a su mamá. [...] Comienza a producirse una movilización interesante.”

En este programa quien sale a la comunidad es la institución educativa, lo que significa la posibilidad del sistema de confirmar ciertas hipótesis sobre los nuevos tipos de familia.

“Cuando trabajamos con los niños hablamos de adultos referentes –y ya no solamente de la figura del papá o de la mamá–. Cuando la maestra sale y retorna con estas cuestiones que confirma y recoge en la comunidad, nos hace repensar a los educadores en cómo vamos a pararnos.”

Durante el intercambio se continuó analizando la relación entre la escuela y los cambios en los hogares destacándose, una vez más, las *diferencias* de conceptos y valores entre el cuerpo docente y la población.

“¿Por qué hemos fracasado muchas veces cuando convocamos a la familia y ésta no viene? Sin quererlo –o porque está impregnado en nosotros– nos hemos seguido manejando con ciertos modelos que no son los que están presentes en los grupos familiares.”

Asimismo, se vio la necesidad de preguntarnos qué otra *información* necesita la escuela o qué otros *instrumentos* se pueden construir para dar cuenta de la diversidad de hogares con los que se trabaja y de los cambios que estos experimentarán durante la trayectoria escolar de los niños.

“Antes, el niño que ingresaba a la escuela y el hogar que se vinculaba a través del niño, tenía altas probabilidades de ser el mismo durante todo el transcurso escolar. Hoy en día, en el mismo año escolar, hay muchas probabilidades de que cambie. Entonces, ¿cómo responder también a estos cambios?, ¿cuál es el vínculo de la escuela con los hogares donde viven los niños?, ¿qué vínculo queremos y con qué adultos nos vamos a vincular? Esta relación implica a todo el sistema educativo y va más allá del contexto carenciado o de las familias que viven en situación de pobreza.”

El debate continuó problematizando la concepción de género, de familias, de participación y de ciudadanía que sostiene el programa. Se cuestionó la adjudicación del rol educador en exclusividad a las mujeres invisibilizando la participación de los varones lo que refuerza las relaciones tradicionales entre géneros.

También se discutió críticamente la relación que se propone entre maestro/a y madre ya que –por lo menos a nivel del discurso– se establece una relación asimétrica y paternalista. Se dijo que el sistema educativo se percibe a sí mismo –con mucha frecuencia– como el lugar

desde donde se debe irradiar el conocimiento y muy pocas veces se aceptan las opiniones de las familias y/o de las mujeres.

“Muy pocas veces se aceptan a las madres cuando éstas tienen algo que apuntar, algo que decir, un derecho que reclamar. Da la sensación de que es un sistema educativo que está deseando arri-mar a los padres pero bajo sus propios términos.”

Finalmente, se intercambiaron opiniones sobre la existencia o no de aportes en este programa en el sentido de cambios y abordaje desde las perspectivas planteadas por las preguntas motivadoras.

Del análisis particular de los programas surgió la inquietud y la necesidad de generar *estrategias de institucionalización* de los mismos en el sistema educativo:

“La mayoría de los programas no han logrado aún construir otras dinámicas, como pasar de maestros comunitarios a escuelas co-munitarias. [...] Estos programas son aportes que hoy están en el sistema educativo y es intención de las autoridades que pasen a ser parte de una estrategia. Esto sería una manera diferente de hacer escuela, donde las familias y la comunidad ocuparían un lugar distinto trascendiendo las dimensiones exclusivas de estos programas”.

Propuestas

Como habíamos advertido anteriormente, es imposible consignar todas las propuestas que se hicieron a lo largo de las dos Mesas de Diálogo. Muchas de ellas fueron formuladas explícitamente, otras se plantearon de manera más elíptica, pero pueden ser identificadas a lo largo del discurso de estas interesantes jornadas de discusión.

Hemos recogido y sistematizado aquellas que nos parecieron más generales y comprensivas. Sin duda, al releer el documento aparecerán otros valiosos aportes.

Sistema educativo

- El Estado –en general– y el sistema educativo –en especial–, deberían incorporar la perspectiva de género, generaciones y familias en sus políticas y programas.
- Integración explícita de las perspectivas de género, generaciones y familia a todo el proceso educativo, lo cual significa la transversalización de estas perspectivas en toda la currícula.
- Elaboración de un Plan Nacional de Igualdad de Géneros en Educación que permitiera establecer estrategias, medidas y acciones en diferentes niveles y de manera simultánea.
- Desarrollo de investigaciones que problematicen la insuficiente incorporación de estas perspectivas en el sistema educativo en su conjunto.
- Aplicación y difusión de los conocimientos generados en las investigaciones sobre género, generaciones y familia a la práctica educativa.
- Inclusión en las currículas de formación docente de las perspectivas de género, generaciones y familias.
- Capacitación de docentes actualmente en ejercicio en la temática de género, generaciones y familia.
- Inclusión –de manera sistemática, y a lo largo de todo el proceso educativo– de espacios de reflexión sobre las asimetrías de género y diversidad de arreglos familiares y sus diversas expresiones en la vida cotidiana.
- Establecimiento de indicadores que permitan evaluar el avance de la inclusión de estas perspectivas en el sistema educativo.

- Revisión de los programas existentes y futuros incorporando las perspectivas anteriormente enunciadas.
- Revisión de los textos de estudio detectando lenguaje e imágenes sexistas que reproduzcan las discriminaciones de género.
- Avanzar hacia la paridad de género en la ocupación de lugares jerárquicos y de decisión dentro del sistema educativo.
- Estimular prácticas en la comunidad y en las familias que posibiliten una distribución más equitativa de las responsabilidades de crianza y de educación entre hombres y mujeres.
- Establecimiento de mecanismos claramente definidos y normatizados que permitan la participación democrática y ciudadana de los/as alumnos/as, familias y la comunidad para discutir, proponer y evaluar contenidos y formas de incorporación de estas dimensiones.
- Coordinación y articulación interinstitucional para el desarrollo de programas conjuntos a nivel territorial.
- Desarrollo de políticas y estructuras reguladoras de los medios de comunicación.

Programa de Educación Sexual

- Incorporación de la Educación Sexual de manera obligatoria a lo largo de todo el proceso educativo.
- La Educación Sexual debe ser conceptualizada como parte de los derechos de humanos y humanas incluyendo de manera explícita las perspectivas de género, generaciones y familia.
- Esta manera de entender la Educación Sexual debe ser transmitida en la formación del cuerpo docente al que debe proporcionársele conocimientos, métodos para desempeñar su tarea, además de espacios de revisión de sus prácticas cotidianas.
- Diseñar e implementar las modificaciones institucionales necesarias para que los docentes se sientan respaldados en el desarrollo de este programa.
- Articulación con otras instancias estatales (por ejemplo: INAMU e INAU) para la elaboración de programas conjuntos de formación de sus recursos humanos.
- Desarrollo de investigaciones sobre el impacto del Programa de Educación Sexual sobre los niños/niñas, adolescentes, sus familias y la comunidad en referencia al desarrollo de conductas no genéricamente discriminatorias en Educación Sexual y respetuosas de la diversidad de arreglos familiares y opciones u orientaciones sexuales.

Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad

- Inclusión explícita en el discurso del programa de las perspectivas de género, generaciones y familia.
- Avanzar en la elaboración teórica y práctica sobre el desarrollo de vínculos democráticos y participativos entre escuela, familia y comunidad.
- Generar espacios de reflexión sobre la propia práctica docente que permitan un proceso continuo de evaluación y transformación de ésta desde las perspectivas de género, generaciones y familia.
- Desarrollar mecanismos claramente establecidos para promover el diálogo escuela-familia-comunidad.
- Debatir la institucionalización del programa y la transversalización de los interrogantes y conocimientos teóricos y prácticos generados por este al sistema educativo en su conjunto.

Programa Maestros Comunitarios

- Inclusión explícita en el discurso del programa de las perspectivas de género, generaciones y familia.
- Reconceptualización de los roles de género en las familias, buscando una redistribución de las tareas domésticas y de cuidados entre hombres y mujeres como estrategia de equidad entre los géneros.
- Revisión del papel determinante de las mujeres como alternativa privilegiada para la superación de la pobreza.
- Desarrollar evaluaciones de impacto del programa en términos de superación de la pobreza incluyendo los análisis de género, de generaciones y familias.
- Debatir la institucionalización del programa y la transversalización de los interrogantes y conocimientos teóricos y prácticos generados por este al sistema educativo en su conjunto.

Llamado a la participación ciudadana: convocatoria al debate educativo

La EDUCACIÓN, en todas sus modalidades y niveles, constituye para la ciudadanía uruguaya una de las principales prioridades nacionales. Como todos sabemos, es un derecho fundamental y universal cuyo ejercicio impulsa la realización personal, el desarrollo democrático de nuestra comunidad nacional y contribuye a un bienestar asentado en la más amplia justicia social. Debido al reconocimiento de su importancia, Uruguay pudo enorgullecerse en el pasado de contar con uno de los mejores sistemas educativos de América Latina. Sin embargo, distintas circunstancias determinaron que en las últimas décadas nuestra educación viera mermados tanto sus recursos como la calidad de los resultados obtenidos.

Estas dos razones, la importancia del sector educativo para la sociedad y el estado insatisfactorio de la educación del presente, han determinado que distintos sectores de la vida política nacional, y en particular la comunidad educativa, hayan planteado reiteradamente la necesidad y urgencia de adoptar profundas medidas de cambio.

Haciéndose eco de tan relevante desafío, el Gobierno de la República ha decidido convocar a la ciudadanía a un debate educativo, es decir, a una reflexión colectiva en la que todos y todas podamos participar. Tal debate permitirá examinar los problemas actuales, proponer las orientaciones generales que la educación ha de tener en el futuro y sugerir los medios para lograr que las condiciones materiales y profesionales de la educación se adecuen no sólo a las aspiraciones y necesidades actuales del pueblo uruguayo sino también a una visión esperanzada y solidaria de nuestra futura sociedad.

Es deseable que en el debate educativo participe la totalidad de la población nacional, expresando sus experiencias, valoraciones y propuestas sobre todos los aspectos de la educación y en particular sobre aquellos que refieren a nuestro actual y futuro Sistema de Educación Pública. Tal debate nos ocupará la mayor parte del año 2006, incluyendo a fines de octubre próximo un Congreso Nacional de Educación. Del debate y del congreso surgirá un conjunto de propuestas que serán planteadas, según corresponda a las autoridades autónomas de la enseñanza y a los Poderes Ejecutivo y Legislativo con vistas al mejoramiento de la educación, así como bases conceptuales y organizativas como recomendaciones para la elaboración y sanción de una nueva Ley de Educación, ya que la vigente fue adoptada en carácter de emergencia en otro contexto histórico.

A estos efectos, el Ministerio de Educación y Cultura, en acuerdo inicial-

mente con la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República y más adelante con la Comisión Coordinadora de la Enseñanza y con organizaciones sociales, ha designado –en un acto con precedentes en otros países pero no en la historia de la educación nacional– la Comisión Organizadora del Debate Educativo. Los miembros de la misma formulamos este LLAMADO A LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA para que todos los componentes de la sociedad contribuyan, con sus inquietudes, saberes y propuestas, al cambio educativo.

LLAMAMOS, pues, a todos los colectivos interesados en la educación, tales como asociaciones culturales, profesionales y civiles, sindicatos, productores, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, medios de comunicación, a todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, ex alumnos, padres de familia, funcionarios), a todas las personas sin distinción de género, edad, etnia o convicciones filosóficas, incluyendo a quienes habitan en las áreas rurales y suburbanas o quienes se encuentran privados de libertad, a que participen activamente en el debate educativo, particularmente asistiendo a las asambleas que serán convocadas, haciendo suyo el objetivo de construir solidariamente un Sistema Nacional de Educación que responda a los grandes desafíos de hoy y a los que se presentarán al país en las próximas décadas.

Contribuiremos a esta importante movilización propiciando la creación de Comisiones Departamentales y Zonales y cooperando en todas aquellas reuniones que nos sea posible, con el objetivo fundamental de recoger los puntos de vista que en ellas se expresen. Entendemos que no nos corresponde establecer directivas rígidas a este debate, sino alentar a los ciudadanos y ciudadanas de todo el país, para que se pronuncien sobre esta trascendente labor. No obstante, pondremos a disposición de quienes lo soliciten informaciones, guías de discusión y otros instrumentos que contribuyan a un debate que conviene que sea tan amplio como libre. Para un mejor uso del tiempo, es de desear que toda contribución, de ser posible en forma escrita, nos sea remitida cuanto antes y a más tardar en julio de 2006.

Descontamos que el Pueblo Uruguayo se sumará con entusiasmo a este importante desafío.

Jorge Brovetto (Ministro de Educación y Cultura y Presidente de la Comisión), Carlos Acuña, Carlos Barceló, Mario Bengoa, Harley Bonilla, Víctor Brindisi, Agustín Cano, Teresita Capurro, Jorge Carbonell, Daniel Corbo, Juan Gabito Zóboli, Luis Garibaldi, Elsa Gatti, André Gonnet, Elisa Lockhart, Carlos Piedra Cueva, Juan Prato, José Rilla, Diego Silva, Miguel Soler Roca, Sergio Sommaruga, Eduardo Tornaría.

Montevideo, 4 de abril de 2006

COMISIÓN ORGANIZADORA DEL DEBATE EDUCATIVO
Soriano 1045, Montevideo.
Teléfonos: 900 73 47 y 900 70 28 Fax 908 12 38
Correo electrónico
www.debateducativo.edu.uy

Síntesis de la Propuesta de la Comisión de Educación Sexual de CODICEN*

1. Introducción. Constitución de la Comisión

En el marco de sus cometidos y competencias el CODICEN de la ANEP ha visto necesario y pertinente incorporar la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal en el ámbito de la formación integral de la niñez y adolescencia. La misma se expresa en la Resolución N° 4, Acta Ext. N° 35 del 14 de diciembre de 2005, en la que se resuelve “crear una Comisión de Educación Sexual...” con el cometido de “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”. La Comisión, que fue presentada oficialmente e inició su funcionamiento el 17 de marzo de 2006, está integrada por profesionales representantes de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria, Técnico Profesional; Formación Docente; de la Dirección de Educación para la Salud del Consejo Directivo Central y de la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública (MSP), con la integración de una coordinadora y una secretaria técnica para la articulación y organización de la labor.

Se señalan algunos conceptos expresados en la resolución mencionada, que contextualizan y sustentan la perspectiva del trabajo a desarrollar:

- “la sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integrante de la personalidad, en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas, que se proyecta y expresa en relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad”;
- “la educación sexual es ya una exigencia de la sociedad al sistema educativo público, manifestada por los padres, educandos, los docentes a través de las Asambleas Técnico Docentes y por un conjunto significativo de actores del sistema político...”;
- “se debe cumplir con los compromisos asumidos por nuestro país al suscribir y ratificar la Carta Universal de los DDHH; la Convención de los Derechos del Niño y la Convención contra toda forma de discriminación de la mujer, entre otros”;

* Autora: Beatriz Abero.

- “es voluntad del Consejo Directivo Central atender a la brevedad las demandas emanadas de la sociedad y cumplir con las obligaciones resultantes de los compromisos asumidos en convenios suscriptos por el Estado uruguayo en el campo de la educación sexual”.

Como fruto del trabajo de la Comisión, se elaboró la propuesta titulada: “La incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo Formal: una propuesta de trabajo”, que fue aprobada por las autoridades del CODICEN en noviembre de 2006. De este modo surge el Programa Nacional de Educación Sexual, que cuenta con el compromiso de las autoridades de los Consejos Desconcentrados y de la Dirección de Formación Docente para llevarlo adelante.

2. Marco teórico-conceptual que sustenta la propuesta

Precisiones iniciales

La propuesta que se ofrece a consideración de las autoridades de Educación está pensada, construida e instalada en un ámbito de complejidad que consideramos sustancial para ubicarse en el escenario de la realidad cotidiana, fundamentalmente en lo atinente a procesos pedagógicos que implican desarrollo humano. En este sentido, el trabajo realizado se encauzó en las perspectivas de la incertidumbre y el cambio permanente que caracterizan el momento histórico y social en que vivimos.

Por lo tanto, consideramos básico ofrecer una propuesta:

- dinámica;
- expuesta a continuas validaciones para adecuarla a las cambiantes necesidades y requerimientos del entorno en que está inmersa y se desarrolla;
- que sea capaz de rescatar la mejor historia de las y los docentes que en el país forjaron las bases de la convivencia democrática y del desarrollo social y cultural;
- que resigne el valor social de esta valiosa y abnegada labor docente, ignorada o silenciada en diversas oportunidades.

El marco teórico-conceptual del que se parte, ubica a la Educación Sexual en la confluencia de tres vertientes conceptuales: sexualidad, educación y desarrollo y salud integral, e instalada en el escenario de los derechos humanos y la Bioética.

Sexualidad

“La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los inte-

grantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado” (Res. N° 4 CODICEN).

Desde siempre la sexualidad humana quedó confinada al espacio privado, y colocarla en el ámbito público ha generado debates, polémicas y contradicciones de las que nuestro país no ha permanecido al margen. Sin embargo, el desarrollo teórico conceptual ofrecido desde las Ciencias de la Salud, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación entre otras, asigna relevancia a la sexualidad humana en el contexto de la calidad de vida de las personas y en la construcción del quehacer social. De esta forma, se reubica su espacio de proyección, tanto en la esfera privada como en el ámbito público, lo que ha sido legitimado también desde el marco del Derecho y enunciado en distintos Documentos y Convenciones de las Naciones Unidas en que se hace referencia a los derechos humanos.

Los nuevos paradigmas sostienen la importancia de un abordaje integrador de la sexualidad en el proceso de socialización y formación de los seres humanos ya que:

- constituye un eje clave del desarrollo en la niñez y adolescencia;
- reconoce su papel protagónico en el proceso de organización de la identidad de las personas y en las vincularidades que conforma;
- constituye un derecho humano inalienable.

Identidad sexual

La identidad sexual es la parte de la identidad total de las personas que les permite reconocerse, aceptarse, asumirse y actuar como seres sexuales. Si bien la identidad sexual se construye desde los primeros momentos de la vida, adquiere su definición en la adolescencia y para muchos autores constituye el eje organizador de la identidad global. Por lo tanto, los elementos facilitadores de este proceso, favorecen en los jóvenes la consolidación de su madurez psico-social y con ella, la construcción de su proyecto de vida. Se señalan tres componentes de la identidad sexual:

- Identidad de género,
- Orientación sexual y
- Rol de género.

Identidad de género: es la convicción íntima y profunda que tiene cada persona acerca de su pertenencia al sexo femenino o masculino, independientemente de sus características cromosómicas o somáticas.

Rol de género: es la expresión de femineidad o de masculinidad que presenta una persona, de acuerdo con las normas de su grupo y sociedad y se expresa en relaciones de poder e inequidades sobre las que se intenta concientizar a la ciudadanía. Múltiples políticas públicas se están dirigiendo a este punto.

Orientación sexual: está referida a la preferencia de cada persona para establecer vínculos erótico-genitales.

Con relativa frecuencia estos componentes de la identidad sexual no son reconocidos, lo que ha generado mucha distorsión a la hora de comprender la expresión sexual humana, y en el plano social ha sido causa de discriminación, inequidades y estigmatización de personas o grupos, lo que constituye una afrenta a su dignidad y una transgresión a los derechos humanos.

Rol de género y salud integral

El género es una “construcción social a partir de las características biológicas de los sexos, en la que se adscriben funciones, valores, actitudes, normas y comportamientos diferenciados a varones y mujeres y se pautan roles a desempeñar” (Elsa Gómez, *Género, Salud y Desarrollo*, OPS-OMS).

A través de estos roles más o menos estereotipados, se reproducen relaciones sociales que aparejan valoraciones particulares y diferenciadas de lo que significa “ser varón y ser mujer” y de sus relaciones recíprocas, lo que generó y genera inequidades, discriminación y sufrimiento. Por otra parte, se ha constatado que muchas de las características surgidas del rol de género se encuentran en la base de conductas riesgosas para la salud de ambos sexos, cuya expresión se manifiesta particularmente en la adolescencia. En materia de salud reproductiva y sexual, surgen con claridad conductas de riesgo de ambos sexos, en el origen de las que encontramos mitos y creencias arraigadas con mucha fuerza en los/las jóvenes y su comunidad.

Educación

El concepto de “educación” al que se hace referencia es a un proceso que desarrolle el pensamiento crítico promueva la autogestión, considerada como “la verdadera reguladora del crecimiento interior” (Renée Behar, *Educación Sexual*, OPS, 1991). La revisión de múltiples experiencias en el país y en la región, muestra que muchas actividades de Educación Sexual se efectúan en el contexto de la Educación para la Salud a nivel institucional y han centrado sus esfuerzos en el traslado de información. Se privilegia el contenido de los programas y desarrollan metodologías más o menos sofisticadas, donde finalmente el educando deviene en receptor más o menos pasivo. La evaluación se ha dirigido a determinar exclusivamente el nivel de información acumulada por éste, la que muchas veces le resulta difícil de procesar e incorporar a su vida cotidiana.

El concepto de educación que se propone, parte de la consideración del educando como sujeto activo con el que debe establecerse una bue-

na comunicación. La información aportada propiciará la búsqueda de soluciones a los problemas existentes y la formulación de propuestas individuales y grupales para su resolución. Se favorece de esta forma la aprehensión, interiorización y procesamiento del conocimiento, con la posibilidad de articulación con los ya existentes (Mabel Moreni, *Educación Sexual*, OPS, 1991).

En lo relativo a Educación para la Salud este enfoque es básico, porque hace posible comprender la relación existente entre el estilo de vida y las conductas protectoras o de riesgo para la salud, partiendo de lo que ya está incorporado en los adolescentes. El análisis crítico surge como base para la motivación en la toma de decisiones y en sus comportamientos.

Desarrollo y salud integral

Los nuevos paradigmas relativos a la Salud Integral en la Adolescencia propuestos por la OPS/OMS han surgido de una cuidadosa evaluación de los Programas de Salud desarrollados en la región en las década de los noventa. Se ha constatado que los Programas de Salud dirigidos a los/las adolescentes en su mayoría han estado centrados en conductas o situaciones específicas y particulares: embarazo en la adolescencia; ETS/VIH/SIDA; consumos y adicciones; violencia, accidentalidad, entre otros (Programas de Salud en la Adolescencia, OPS-OMS).

“Por lo general efectúan un abordaje individual de las distintas problemáticas y actúan con criterio de reparación o rehabilitación, sea en el transcurso de la gestación, en el tratamiento de las adicciones o de las enfermedades de transmisión sexual, cuando las conductas y sus consecuencias ya están establecidas... Por otra parte, el abordaje lineal e independiente de diversas situaciones problemas que reconocen una multi causalidad común, lleva a la fragmentación y duplicación de Programas, que en numerosas evaluaciones han demostrado ser costosos y de baja eficacia” (Ibidem).

Al mismo tiempo, este enfoque privilegia las situaciones aisladas, descontextualizándolas del ámbito familiar, grupal y social en que se producen, por lo que se pierden las posibilidades de comprensión integral de la génesis de las conductas y comportamientos de riesgo. A la vez, los Programas de Salud centrados exclusivamente en la resolución de problemas, evitan que los/las adolescentes de las zonas más carenciadas tengan acceso a programas y actividades que los motiven e incentiven y promuevan conductas saludables. “Cuanto más adverso es el contexto en que se desarrolla el/la adolescente, mayor será la necesidad de apoyo que le permita sobrevivir y prosperar en el futuro” (OPS-OMS, Proyecto Kellogg).

Se incorpora el concepto de Desarrollo al de Salud Integral, con lo que se enriquece y profundiza el valor de la Educación en la construcción de la calidad de vida de las personas.

Derechos Humanos

“Los DDHH son atributos inherentes a toda persona por su sola condición de serlo, sin distinción de edad, raza, sexo, nacionalidad o clase social” (“Los DDHH de las mujeres: fortalecimiento de su promoción y protección”, IIDH (Instituto Interamericano de DDHH) y CEJIL (Centro por la Justicia y el Derecho Internacional), p. 72).

“Tienen las siguientes características: (Ibídem)

Universales – inherentes a todas las personas en todos los sistemas políticos, económicos y culturales.

Irrenunciables – no se pueden trasladar a otra persona, ni renunciar a ellos.

Integrales, interdependientes e indivisibles – relacionados unos con otros, conforman un todo (civiles, económicos, sociales y culturales) y no se puede sacrificar un derecho por defender otro.

Jurídicamente exigibles – al ser reconocidos por los Estados en la legislación internacional y nacional, permite exigir su respeto y cumplimiento.”

Uruguay ratificó en 1990 la Convención de Derechos del Niño, que tiene jerarquía constitucional. En el entendido de la protección del interés superior del niño, se considera:

- la condición de sujetos de derecho de los niños/as y adolescentes;
- los derechos sexuales de los niños/as y adolescentes;
- el derecho de los niños/as y adolescentes a recibir información, a ser oídos y a formarse su propia opinión.

Es reconocido por todos que se detectan en nuestro país algunas situaciones en que se vulneran a estos derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. El Estado a través del sistema educativo, también debe garantizar los derechos de niños/as y adolescentes en él establecidos. Una forma de cumplir con esa obligación es hacer efectiva la incorporación a la curricula de Educación Sexual. Esto hará posible que todos los niños y adolescentes tengan acceso a la misma en forma integral y respetando la diversidad de opiniones y consideraciones sobre el tema.

Bioética

Se considera un aporte sustancial para el desarrollo de las acciones educativas vinculadas a la Educación Sexual tener en cuenta los aportes de la Bioética junto al enfoque de DDHH.

Es definida por la *Encyclopaedia of Bioethics* como el “estudio sistemático de la conducta humana en el campo de las ciencias biológicas y la atención de la salud, en la medida que esta conducta se examine a la luz de los valores y principios morales”.

Entre sus múltiples aportes, sus principios ofrecen perspectivas para el desenvolvimiento de las acciones y elementos para la posible deliberación en situaciones dilemáticas. Los principios resultarían valiosos referentes que posibilitan ubicarse y reflexionar ante los dilemas éticos.

Principio de beneficencia, entendida como el fin que debiera motivar y guiar las acciones en la materia. Este principio requiere, ineludiblemente que las ideas del bien que busca obtener estén acordes con los deseos y valores del destinatario de las mismas. No puede considerarse beneficente, una acción que sea cuestionada y rechazada por quien la recibe y sea contraria a sus propias ideas sustantivas del bien.

Principio de autonomía es el que proclama la categoría de sujeto moral de todos los individuos y por tanto, su derecho a la libertad de conciencia, a la libre expresión de sus opiniones y a la toma de decisiones en un ámbito de diálogo, respeto, y privacidad, que favorezca la reflexión y la deliberación, luego de obtener la información veraz y oportuna. Ninguna autonomía puede ejercerse desde la ignorancia.

Principio de justicia y equidad, vinculado con la Ética Social, se asienta en el marco de los DDHH y particularmente en el Derecho a la Salud como un bien social primario, patrimonio de todos los seres humanos. Lleva a reflexionar sobre el acceso a la educación y atención en salud, la distribución de los recursos y las condiciones de inequidad existentes en nuestro planeta.

Principio de no maleficencia. Un principio de consideración obligatoria por el que el primer deber resulta el “no hacer un daño”, por lo que se destaca la prudencia y reflexión necesarias antes de efectuar acciones (no inmovilidad ni omisión) y el principio de responsabilidad que intente medir en su mayor dimensión las consecuencias de las decisiones asumidas. “Primum non nocere.”

Algunas de las *reglas morales* que nos ofrece la Bioética también resultan importantes en las acciones educativas enmarcadas en el ámbito de la Educación Sexual:

Veracidad – Confidencialidad – Respeto por la Privacidad – Prudencia en la Evaluación del Riesgo/Beneficio en las acciones.

Una vez delineados los espacios conceptuales de referencia, se aborda la perspectiva teórica de la Educación Sexual que sustenta nuestra propuesta.

Educación de la Sexualidad

Entendemos que la Educación de la Sexualidad o Educación Sexual según la denominación de la Comisión es un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas, que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial, de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital, en un ámbito de vigencia de los Derechos Humanos y la equidad.

Entre las metas de este proceso de educación de la sexualidad se señalan:

Aportar elementos al proceso formativo en la niñez y adolescencia que favorezcan la formación de ciudadanos y ciudadanas:

- brindando la oportunidad de asumir la sexualidad como una dimensión de las personas, los conocimientos y la reflexión para comprender las distintas situaciones y circunstancias de su desarrollo como ser sexual, esenciales para el logro pleno de sus potencialidades afectivas, creativas, placenteras, comunicacionales, vinculares;
- para que en el ejercicio de la titularidad de sus derechos, en usufructo de su libertad y en la asunción de sus deberes ciudadanos asuma responsabilidades para consigo y los otros;
- para favorecer su construcción como sujeto moral, propiciando la asunción de su propio marco axiológico y de sus propias ideas sustantivas del bien, en el marco de una ética social que considere a todos los seres humanos “como fines en sí mismos”, democrática, respetuosa de las distintas cosmovisiones, la justicia, los DDHH;
- para la comprensión del mundo en que vivimos, en la relación con el entorno y en la práctica de la tolerancia y el respeto hacia las otras personas, grupos, comunidades, cualquiera sea su situación o condición.

Agentes educadores

El hogar constituye el ámbito de socialización privilegiado en la niñez y a través de los mensajes explícitos e implícitos, las y los niños reciben y construyen sus primeras ideas, representaciones y valores acerca de la sexualidad. Sin embargo, resulta una realidad indiscutible que un importante número de hogares tienen dificultades para abordar la temática de la sexualidad, por ello se sienten apoyados cuando otras instancias, como el sistema educativo, ofrecen y aportan elementos de educación y reflexión al respecto.

En este sentido, las últimas encuestas de opinión efectuadas en el

transcurso del 2004, mostraron un amplio apoyo de la población para la incorporación de la Educación Sexual en el Sistema Educativo.*

El lugar del sistema educativo formal

Entre estos espacios de socialización se ubica el proceso educativo sistemático, cuyo cometido es aportar a la formación de la niñez y juventud, desde un ámbito que posibilite y estimule la expresión y desarrollo de sus potencialidades como sujetos de derecho y por ende, personas activas y comprometidas con su tiempo y sociedad.

El sistema educativo constituye un espacio democrático privilegiado por la naturaleza de 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.

Las actividades que se desarrollan en el aula resultan insustituibles para la adquisición de conductas saludables pues se instalan en lo cotidiano. Su carácter universal posibilita que un gran número de adolescentes y jóvenes accedan a niveles de información y reflexión, en temas poco abordados por otras instancias de la sociedad. Su repercusión en la comunidad educativa favorece el encuentro y la comunicación familiar, actuando como agente dinamizador de un proceso vincular intergeneracional.

La incorporación de la sexualidad humana en el proceso educativo, legitima un componente de la personalidad que ha permanecido marginado, condenado al silencio académico, pero desde el que también de modo implícito, se ofrecen ideas, representaciones y valoraciones sobre la misma. *La omisión de ese espacio en el sistema educativo público ha privado y priva a las y los educandos, particularmente a aquellos de menores recursos de:*

* 63% (Encuesta de Opinión a propósito de la ley de Salud Reproductiva, Equipos Mori, abril 2004.) (“Adolescentes y Sexualidad Significados, discursos y acciones en Uruguay estudio retrospectivo 1995-2004”, UNFPA); corroborando lo expresado por los padres de los alumnos que participaron en el Programa Curricular de Educación de la Sexualidad en la Enseñanza Media del país, durante los años 1994-1995. Del mismo modo ya se habían manifestado los docentes en la Asamblea del Artículo 40 en 1968 (Boletín N° 2, junio 1968), lo que se ha ido reiterando en la segunda mitad del siglo pasado en distintas y sucesivas Asambleas Técnico Docentes de Educación Secundaria (setiembre de 1991, diciembre de 1995 y julio del 2004). Esta misma opinión se refleja en la investigación “Los Docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización”, ANEP/UNESCO/IPE, abril 2003; donde el 97.7 % de los profesores expresó su acuerdo en que se trate el tema de la Educación Sexual y Salud Reproductiva en los Centros Educativos.

- acceder a elementos pedagógicos que favorezcan la comprensión del momento de vida por el que transitan, interpretando los procesos vitales que les ocurren, incorporando la sexualidad como legítima expresión humana, con lo que se enriquece su desarrollo personal y social;
- contribuir al proceso de maduración psico-sexual, como elemento sustancial para la construcción de subjetividades;
- favorecer el proceso por el que devienen sujetos morales autónomos, valorando críticamente los modelos y estereotipos de género que ofrece la sociedad, promoviendo la equidad y la vigencia y titularidad de los DDHH, entre los que deben ser considerados los Derechos Sexuales y Reproductivos;
- promover el desarrollo de un pensamiento crítico que les aporte elementos de autocuidado y responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás en materia de salud sexual y reproductiva, como aporte a la salud integral actual y futura de la población.

El sistema educativo no es la única institución de la que depende la salud y calidad de vida de las y los alumnos, pero no puede permanecer omiso ante su posibilidad de aportar desde su propio espacio, elementos que contribuyan al bienestar actual y futuro de la población.

¿Cómo entender la Educación Sexual en el sistema educativo?

“Espacio pedagógico ubicado en el proceso educativo sistemático en la niñez y adolescencia, que les aporte información científica y elementos de reflexión para incorporar la sexualidad de forma plena y enriquecedora, potenciando su desarrollo personal al legitimar esta dimensión como DDHH y promoviendo el establecimiento de vínculos de respeto y equidad entre los seres humanos.”

Objetivos. Los objetivos propuestos, recogen en su conjunto la formulación y espíritu de los objetivos guías del anterior Proyecto Nacional de Educación de la Sexualidad del CODICEN, existente entre 1991-1995 y que a la vez fueron rescatados del Primer Seminario Taller CODICEN/OPS-OMS del año 1987.

Asimismo, el Programa Nacional aprobado por CODICEN en conjunto con el INAU (2003) se hace eco de estos objetivos:

- Lograr el desarrollo de un pensamiento crítico que posibilite legitimar la sexualidad como elemento inherente a los seres humanos más que la acumulación de contenidos e información *per se*.
- Favorecer el proceso a través del cual es posible reconocerse, identificarse y aceptarse como ser sexual durante todo el transcurso de la vida, sin temores, angustias ni sentimientos de culpa. Favorecer el desarrollo de roles sexuales en el marco de una dialéctica de valores basada en los derechos humanos, que propicie relaciones de respeto

y equidad entre las personas, superando toda discriminación de género.

- Revalorizar la importancia del componente afectivo en la vida de los seres humanos y en sus relaciones entre sí, más allá del vínculo de la pareja.
- Favorecer un mayor conocimiento y relación con el propio cuerpo, como elemento de autoestima y de sustento del autocuidado de la salud.
- Favorecer la asunción de conductas sexuales autónomamente asumidas, placenteras, conscientes y responsables hacia uno mismo y los demás.
- Propiciar la comunicación en la pareja y en la vida familiar promoviendo relaciones equitativas y horizontales dentro del hogar, destacando el respeto y consideración que en tanto personas merecen todos los integrantes, cualquiera sea su sexo, edad y condición.
- Promover criterios equitativos y conductas de responsabilidad compartida en la pareja, tanto en la procreación y el cuidado de la descendencia como frente a la decisión y empleo de métodos anticonceptivos.
- Promover conductas de responsabilidad recíproca en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

Recordando que: Salud y Educación constituyen derechos humanos inalienables. Ello nos remite inexorablemente a valorar la equidad en el acceso y usufructo de estos derechos por parte de nuestra/os niña/os y jóvenes.

Deseamos expresar algunas ideas acerca de qué no debería ser un Programa de Educación Sexual en el Sistema Educativo:

- La Educación de la Sexualidad no puede ser MONOPÓLICA. Ninguna institución o grupo puede considerarla o definirla como “su derecho exclusivo”, ya que constituye un derecho de la ciudadanía.
- La Educación de la Sexualidad no puede ser HEGEMÓNICA, e instalarse en el DOGMATISMO MANIQUEO, donde desde “lo externo” se quieren imponer “los valores, las propias ideas sustantivas del bien y el marco axiológico que determina como sujeto moral a cada persona”.
- La Educación de la Sexualidad no puede ser PATRIMONIO DE UN GRUPO PRIVILEGIADO, al que acceden desde sus recursos y posibilidades económicas, culturales y sociales. Debe garantizarse su ACCESIBILIDAD, como base de los Derechos Humanos (Convención de los Derechos del Niño... Principio del Interés Superior del Niño).
- No puede ser IMPROVISADA, debe apuntar a niveles de excelencia, lo que requiere un proceso de cuidadosa planificación participativa,

perspectiva interdisciplinaria, sólida formación y cuidado abordaje pedagógico, riguroso ámbito ético acorde con lo expresado en nuestra Constitución y compromiso de los actores involucrados.

Aspectos muy destacados en la implementación debieran ser:

Quienes intentan efectuar una labor en el campo de la Educación de la Sexualidad, debieran en primera instancia, tomar conciencia de la diversidad de opiniones y valores que existen entre la población referidos al tema.

Por otra parte es fundamental tener presente el Derecho de Libertad de Conciencia y el Principio de Tolerancia, como elementos básicos de convivencia y de integración social.

Con estos puntos cardinales es básico articular aspectos éticos que remitan a una profunda reflexión acerca de los alcances y límites de la gestión en esta materia.

Ello implica estar ubicado en un contexto ético individual, referido a una ética personal y profesional de compromiso con la tarea, desde la que se respeten los derechos de las personas a decidir libre y autónomamente en base a una información adecuada, veraz y oportuna.

En este sentido, resulta sustantivo que las y los docentes puedan efectuar una concientización acerca de sus propias ideas y representaciones relativas a la sexualidad, para no trasladar sus valores y cosmovisión como verdad absoluta. Cuanto más perspectivas se incorporen en la reflexión e intercambio, mayor será la posibilidad de diálogo y deliberación y más sustentada la toma de decisiones. Es real que en el universo de la Educación de la Sexualidad aparecen múltiples dilemas éticos. En muchas oportunidades los educadores pueden verse enfrentados a situaciones donde sus propios valores estén implicados. Conocer el alcance y los límites de la labor es sustancial, para no transmitir a otro sus propias valoraciones personales y para en caso necesario, tomar distancia de las mismas, si pueden vivirse como inaceptables éticamente en lo personal.

Nunca el educador puede dar la solución e imponer su criterio personal o profesional, deberá promover el análisis de los valores que sustenta cada posición y favorecer que cada educando escoja en el curso de la deliberación, sus propias opciones, acordes con su propio contexto de vida.

De este modo se efectúa el análisis en varios planos de la existencia, lo que encauza y organiza el camino de la toma de decisiones.

También es fundamental que desde lo operativo se mantenga la perspectiva de una ética social del bien común, que haga posible los principios de justicia y equidad en el desarrollo de las acciones educativas. Sin duda, resulta una labor de compromiso para con los otros, en el sentido que le asigna Laín Entralgo, al encuentro con el otro como prójimo.

Este compromiso se acrecienta cuando el otro se encuentra en un momento de vida en el que, nada más ni nada menos, se encuentra construyendo su identidad.

Respetar la dignidad humana en la niñez y adolescencia propiciando la elaboración y definición de sus propios caminos de vida, es promover su formación como sujetos morales. Asumir esta postura resulta un imperativo moral sobre el que debiéramos reflexionar profundamente quienes voluntariamente hemos decidido asumir tareas en el ámbito de su formación integral.

Actividades generales

En el segundo semestre de 2007, el Programa Nacional de Educación Sexual cuenta con tres líneas básicas de acción, a saber:

- Formación y perfeccionamiento docente mediante la realización de un Seminario-Taller para 480 docentes de Educación Primaria, Media (Secundaria y CETP), Formación Docente y Educadores para la Salud de CODICEN en el próximo mes de julio. El Seminario-Taller previsto para el mes de julio tiene como objetivo principal la generación de una base conceptual y de sensibilización a través de una movilización reflexiva a nivel del sistema educativo y la sociedad toda, que legitime y sustente la incorporación de la Educación Sexual en el ámbito de la formación integral de las y los educandos ofrecida por el Sistema Educativo Formal.
- Instalación del Centro de Referencia y Documentación que será el sostén operativo del Programa mediante el apoyo al trabajo docente en el aula y la promoción de la vinculación intersectorial y las intervenciones comunitarias en el ámbito no formal.
- Sistema de Evaluación y Seguimiento del Programa, realizado en conjunto con la División Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN. Se investigará acerca de la implementación del Programa principalmente en lo que refiere a su llegada al aula a distintos niveles: la perspectiva de los docentes, la perspectiva de los alumnos y el proceso institucional en sus distintas facetas.

Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad

1. Antecedentes

A fines de 1999 en el marco del Proyecto MECAEP se creó este Programa cuya finalidad es diseñar, experimentar la aplicación y evaluar la factibilidad de expansión de un modelo de prestación de servicios técnicos orientados a generar el fortalecimiento de los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad que repercuta en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos.

Durante el primer año se desarrolló como experiencia piloto en doce escuelas, seis del departamento de Montevideo, cuatro de Canelones y dos de Maldonado. A fines del 2000 se efectuó una primera evaluación del trabajo desarrollado a partir de la cual se decidió dar continuidad al Programa, incorporándolo como un componente del Proyecto MECAEP II.

A comienzos del 2002 se integraron doce nuevas escuelas, cinco de Montevideo, una de Canelones, tres de Salto y tres de Rivera.

En el 2003, se inició una nueva modalidad que permitió dar continuidad al trabajo realizado en las doce primeras escuelas, con una menor dedicación del equipo. Así mismo se incorporaron doce nuevas escuelas, seis de Montevideo, tres de Canelones y tres de Florida. Por tanto desde marzo del 2003 participan del Programa 36 Escuelas.

En el año 2005, a partir de las evaluaciones realizadas y las disposiciones de las autoridades competentes, se implementó una nueva modalidad de trabajo que supone la conformación de equipos de seis profesionales que se desempeñan en seis escuelas de un distrito o región.

En el 2006 se inicia una nueva Modalidad de Prestación de Servicios en Escuelas que cuentan con Programa de Maestro Comunitario, habiendo iniciado una experiencia piloto en diez escuelas de Montevideo.

2. Supuestos básicos

El enfoque del Programa parte de asumir la *complejidad y multicausalidad* de las situaciones que viven las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad así como de las dificultades que encuentran sus hijos para hacer un adecuado uso de las oportunidades que brinda el sistema educativo. En base a una perspectiva sistémica bus-

ca incidir en el vínculo entre los dos principales sistemas a los que el niño pertenece durante la etapa escolar generando mayor conocimiento, comprensión y aceptación mutua, para evitarle tensiones difíciles de manejar.

En base a este enfoque intenta evitar la culpabilización de alguna de las partes intervinientes (la familia, la escuela o el niño) apuntando a considerar como problemática la situación y no a los individuos, a modificar las percepciones e interacciones mutuas de modo de incrementar la capacidad de todas las partes de actuar para transformarla. Busca asimismo evitar la rápida saturación de los técnicos y las dificultades para generar impacto derivadas de una perspectiva basada únicamente en la intervención individual.

La propuesta de intervención incluye en función de estos supuestos un conjunto de acciones combinadas que involucran a la Dirección de la institución escolar, al cuerpo docente, a los niños, a las familias y a la comunidad en la que la escuela está inserta. No se pretende que el centro educativo asuma la responsabilidad de brindar respuestas a las familias con relación a sus múltiples problemáticas sino que, en base a un enfoque de redes, contribuya a la movilización y articulación de los diversos recursos que instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil pueden ofrecer en el área de influencia.

Un segundo elemento central en la definición de la perspectiva del Programa es *la identificación de las fortalezas y capacidades* de los diversos integrantes del centro escolar –y no sólo de los problemas y carencias– de modo de generar las condiciones para potenciarlas y superar las visiones deterministas frente a condiciones adversas.

En tercer lugar, se asume que la complejidad de la problemática a enfrentar requiere de *abordajes interdisciplinarios* para operar eficazmente, por lo tanto una condición clave es la constitución de equipos entre los profesionales del programa y los del centro educativo, que posibiliten complementar los saberes, efectuar intervenciones articuladas e integrales y compartir los aprendizajes que se generan a partir de la reflexión sobre la propia práctica.

3. Objetivos

Se han definido como objetivos del Programa los siguientes:

1. Fortalecimiento de la resiliencia y promoción de los procesos de socialización de los niños y niñas.
2. Articulación de funciones y expectativas mutuas entre escuela y familia, como ámbitos centrales de socialización de los niños y niñas.
3. Fortalecimiento del papel de la escuela como actor relevante en la comunidad y de su articulación con redes sociales.

4. Fortalecimiento de una cultura institucional que favorezca el incremento de la “educabilidad” de los niños y niñas en las escuelas de tiempo completo (ETC).

4. Modalidades de operación

Se han conformado equipos de asistentes sociales, psicólogos y pasantes de Trabajo Social y Psicología que tienen a su cargo seis escuelas en un mismo distrito.

A partir de estos supuestos esquemáticamente reseñados, este proyecto está desarrollando su actividad en un total de 36 escuelas de tiempo completo, contexto sociocultural crítico (CSCC) y comunes categorizadas con Nivel de Requerimiento 1, en Montevideo (16 ETC, 2 CSCC), Canelones (7 ETC, 2 de CSCC, 2 de Educación Común), Florida (3 ETC y 1 de CSCC), y Salto (2 ETC, 1 CSCC).

En el presente año se ha conformado un equipo integrado por un asistente social coordinador, un psicólogo con 30 horas y un asistente técnico en Psicología con 20 horas, para el diseño e implementación de una nueva modalidad de prestación de servicios a escuelas que han sido categorizadas con Nivel de Requerimiento 1 que cuentan con Programa de Maestro Comunitario. Se está desarrollando una experiencia piloto en diez escuelas del distrito oeste de Montevideo con esta nueva modalidad.

La participación de las escuelas en el programa es voluntaria por lo que la Dirección y el cuerpo docente son invitados e informados sobre los objetivos y características del mismo para que puedan procesar su decisión.

El programa plantea lineamientos generales comunes, pero los programas específicos se definen en función de las necesidades particulares de cada escuela y se acuerdan con la Dirección y el equipo docente.

La relación del programa con las escuelas también implica un proceso de construcción que no es lineal y está sujeto a la dinámica propia de estos procesos, por lo que en cualquiera de sus fases los acuerdos de trabajo se renuevan cada año, reestableciéndose o no el “contrato” que habilitará a encarar en forma conjunta una nueva etapa.

Esta forma de operar contribuye a que los técnicos asuman compromisos fuertes y se sientan altamente involucrados con las escuelas en las que trabajan, pero mantengan una pertenencia al Programa que les ayuda a mantener cierta distancia en su perspectiva de análisis, de modo de estar en condiciones de aportar nuevas miradas sobre los problemas a encarar.

La Coordinación General del Proyecto ha estado a cargo de la asistente social Cecilia Zaffaroni en el período comprendido entre 1999-2005 y a partir del año 2006 está a cargo de la asistente social Lida Blanc.

Todos los integrantes de los equipos han sido seleccionados por concurso público.

5. Principales líneas de acción

Si bien las líneas de trabajo se definen para cada escuela en particular, a partir del trabajo desarrollado hasta la fecha es posible visualizar como principales estrategias de acción las siguientes:

a. Acciones tendientes a mejorar la comunicación y la comprensión mutua entre las familias y la escuela

Relevamiento de información sobre la situación y características de los niños y de sus familias, también sobre la dinámica de los grupos de clase y las instancias de interacción en la escuela tales como los recreos y el comedor. Se busca tener en cuenta el punto de vista de los distintos involucrados, maestros, niños, familias, personal no docente.

Se realizan entrevistas conjuntas con los maestros a madres o padres en la escuela o domiciliarias, talleres con los niños y con los padres respecto a su percepción de la escuela y de los procesos de aprendizaje de los niños.

Esto permite efectuar un mapeo identificando y caracterizando los problemas existentes así como las fortalezas y puntos de apoyo para una posible intervención.

Esta información permite ir logrando una visión de conjunto de la situación que es analizada con el equipo docente y permite definir prioridades para la intervención y acordar una estrategia institucional de abordaje de los problemas priorizados.

b. Atención de situaciones especialmente críticas que afectan a los niños y a sus familias

Siempre que resulte posible el abordaje de los problemas se realiza a través de acciones grupales porque estas contemplan un componente preventivo y evitan la estigmatización que genera el tratamiento individualizado de algunas situaciones.

Aun así es necesario encarar intervenciones específicas en algunas situaciones especialmente críticas que ponen en juego la salud física o emocional de los niños o sus posibilidades de desarrollo futuro. En estos casos se apunta a fortalecer las redes de apoyo y sostén al interior de la propia escuela, de las familias entre sí o con otras personas de la comunidad, como medio para contener y potenciar las capacidades para hacer frente y superar situaciones especialmente duras.

c. Fortalecimiento de redes con otras instituciones y organizaciones sociales de la comunidad

Se trata de:

- a. impulsar un rol activo de la escuela en la conformación de estas redes en los casos en que no están constituidas y existe en la zona una trama de instituciones de suficiente densidad como para hacerlo viable,
- b. fortalecer el funcionamiento de las redes y potenciar el rol de la escuela como integrante de las mismas, en los casos de redes ya existentes,
- c. generar vínculos que faciliten al menos la coordinación en los casos en que resulta difícil pensar en la formación de un ámbito formalizado de articulación.

d. Mejoramiento del clima de convivencia escolar.

El clima escolar es uno de los elementos clave para el aprendizaje y por su incidencia en el relacionamiento entre todos los miembros de la comunidad escolar.

A través de distintas modalidades según los casos se han encarado conjuntamente con los docentes programas tendientes a la elaboración de acuerdos y compromisos sobre normas a cumplir y formas de relación al interior de la escuela con la participación activa de los niños y en algunos casos también de sus familias.

- e. Apoyo en la etapa de ingreso a la escuela y preparación para el egreso escolar.

Se trata de dos momentos cruciales por su incidencia en el mantenimiento en el sistema educativo que ameritan un apoyo especial a los niños y a sus familias para vivirlos en forma positiva.

- f. Acciones tendientes a estimular la participación de los padres en la escuela y en el aula.

En este sentido, de acuerdo a las posibilidades existentes en cada caso ha buscado abrir espacios de participación y generar condiciones para que esta pudiera hacerse efectiva: reuniones de padres, asambleas de padres, participación de padres en reuniones del colectivo docente y en el programa de convivencia escolar. También en algunos casos fue posible generar interesantes experiencias de participación de padres en actividades en el aula.

- g. Generación de espacios de reflexión y elaboración con los equipos docentes.

La existencia de estos espacios es un elemento esencial para poder generar una visión común, viabilizar un verdadero trabajo interdisciplinario, superar el aislamiento y desarrollar una estrategia institucional.

- h. Fortalecimiento institucional.
Apoyo a las autoridades de la Escuela para lograr:
 - a. Desarrollo de la capacidad de análisis del entorno y del propio funcionamiento institucional.
 - b. Generación de consensos sobre aspectos centrales para la cultura y el funcionamiento institucional.
 - c. Análisis estratégico como base para la definición de un proyecto institucional integral.
 - d. Inserción en la comunidad. Mejoramiento de la imagen de la escuela.
- Encuentro con Inspectores/as y Directores/as de escuelas que se han incorporado recientemente al Programa.

Montevideo, mayo de 2006.

ANEP – MIDES
Consejo de Educación Primaria
Programa Infancia y Familia
Programa de Maestros Comunitarios

1. Objetivos

Ante los problemas detectados en las escuelas con un alumnado de nivel sociocultural desfavorable, la nueva administración de la ANEP/ CEP ha dado prioridad a la ejecución de estrategias compensatorias como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al mismo ritmo que sus pares.

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) apunta a construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social. Numerosos son los indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas que funcionan en jornadas de 4 horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad.

El PMC se guiará por dos objetivos básicos:

- Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrollará con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.
- Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los diversos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. En el marco de esta actividad, la escuela extenderá y optimizará el tiempo pedagógico para prevenir el fracaso escolar.

2. Perfil del maestro comunitario

El maestro comunitario es un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar, desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal.

Su campo de intervención se orienta específicamente a la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción institucional de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza y la exclusión sociocultural. Su trabajo, esencialmente pedagógico, no pretende sustituir la tarea de los equipos interdisciplinarios; más aún, siempre que la situación de los alumnos lo requieran, el maestro comunitario facilitará el acceso a los técnicos especializados en las distintas disciplinas (psicólogos, asistentes sociales, fonoatras, psicopedagogos, psicomotricistas, entre otros).

El maestro comunitario es un docente que reúne las siguientes condiciones:

- Conocimiento de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.
- Preocupación e interés por ayudar a los niños a aprender.
- Capacidad de iniciativa para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.
- Aptitud para las relaciones humanas en todos los niveles (niños, familias, docentes, otros actores de la comunidad).
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Experiencia docente con alumnos de primer nivel.
- Posibilidad práctica de extender su horario de trabajo.

3. Descripción de la modalidad de intervención

3.1. Incorporación de los maestros comunitarios en las escuelas

La Dirección del PMC asignará un número de maestros comunitarios (MC) a cada departamento. El Acuerdo de Inspectores determinará la distribución de esos docentes en las escuelas participantes del PMC.

Cada maestro comunitario trabajará 20 horas semanales. La tarea se asignará como extensión de funciones de cada uno de los maestros participantes.

Las 20 horas de trabajo como maestro comunitario podrán desarrollarse de lunes a sábado y no necesariamente deberán coincidir con el horario escolar. La distribución de horas se hará en acuerdo con las autoridades de cada escuela (Dirección e Inspección).

El trabajo de cada maestro comunitario debe realizarse en base a una permanente coordinación con el o los maestros comunitarios que actúan en la escuela, el resto de los maestros de la institución y la Dirección.

3.2. Cobertura

Se espera que el MC atienda aproximadamente a 20 alumnos en el 2005 y 40 en el 2006. A lo largo de los dos años participarán en el PMC aproximadamente 22.000 niños con el perfil contemplado en el programa.

3.3. Modalidad de atención

El maestro comunitario atenderá en el contra-turno niños de la escuela en la que se desempeña como maestro de aula. Por ejemplo, si el maestro trabaja en la mañana, en la tarde apoya el aprendizaje de los niños del turno matutino y cumple visitas a los hogares para potenciar el vínculo escuela-familia.

El ingreso y egreso de un niño a la propuesta debe ser decidido por el equipo de maestros comunitarios en diálogo con los maestros de aula respectivos y la Dirección de la escuela.

Dados los objetivos de la propuesta, se buscará atender a niños con bajo rendimiento escolar, con problemas de asistencia escolar, repetidores, desertores y niños en edad escolar que no han ingresado al sistema formal.

El PMC desarrollará dos líneas principales de actuación, dedicando a cada una de ellas aproximadamente el 50% del tiempo de trabajo de los maestros comunitarios:

- Línea 1: Estrategias de alfabetización comunitaria.
- Línea 2: Dispositivos grupales en la escuela para mejorar los desempeños educativos.

Estas dos líneas operarán en dos contextos: el familiar-comunitario y el escolar. En ambos contextos el PMC implementará diversas metodologías, de mayor o menor intensidad de acuerdo a la situación de exclusión educativa que presente el alumnado. Estos dispositivos supondrán movimientos de complementariedad y articulación con el trabajo escolar.

Línea 1: Estrategias de alfabetización comunitaria

Bajo esta modalidad se trabajará en familias con problemáticas de exclusión educativa pautada por la repetición reiterada en 1° y 2° año de sus hijos, la deserción escolar, el analfabetismo y/o analfabetismo funcional del adulto significativo, la escasa o nula coordinación entre la familia y la escuela.

1.1. Alfabetización en hogares

El maestro comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de madre e hijo y desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal es la lecto-escritura. Metodológicamente, las familias serán seleccionadas por el equipo docente de cada escuela. A través de una estrategia de acercamiento a los propios hogares, el maestro comunitario alfabetizará al niño y a la madre. Con la madre se implementará un proceso tendiente a problematizar el vínculo educativo con su hijo, facilitando la adquisi-

ción de habilidades y actitudes que favorezcan la inclusión de sus hijos en la escuela generando un proceso educativo a dos vías: hacia la madre, dotándola de herramientas que puedan empoderarla como educadora de los aprendizajes escolares de sus hijos, y hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo con temáticas vinculadas con su cotidianidad, sus intereses y motivaciones. Se establece asimismo una coordinación permanente de la trayectoria educativa de los participantes por parte de la maestra comunitaria y la maestra de aula.

1.2. Grupos para padres y madres

El grupo de padres y madres se torna un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela. Es en este ámbito donde la escuela (a través del maestro comunitario) sale al encuentro de lo comunitario, promoviendo la participación de los referentes significativos del niño en su proceso de socialización.

Este ámbito grupal pretende estimular la participación ciudadana a través de la integración en diversos ámbitos comunitarios (escuela, organizaciones barriales, etcétera). Los destinatarios serán los adultos referentes que participan en la línea de alfabetización en los hogares, los adultos cuyos hijos están vinculados a otras líneas del PMC, así como también padres y madres de la comunidad educativa que acceden convocados por los propios participantes. Este espacio funcionará una vez por semana y en él se tematizará el fracaso escolar y se buscará desarrollar habilidades específicas que doten a las madres y padres de herramientas que favorezcan el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos.

Línea 2: Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos

2.1. Espacio de aprendizaje para la integración

Este espacio está orientado a niños y niñas con historia de fracaso escolar y/o de integración a grupos, debido fundamentalmente a aspectos vinculares y dificultades de aprendizaje específicas. Este espacio consiste en un dispositivo de trabajo grupal con aquellos niños y niñas con problemas de integración y/o aprendizaje en ámbitos grupales que afectan significativamente su desempeño escolar. Se implementarán módulos de trabajo que incorporen en forma simultánea tareas de corte expresivo, actividades lúdicas y de lecto-escritura. De modo paulatino se incorporará a las actividades a los adultos referentes de los niños, de modo de lograr mayor grado de involucramiento de las familias en este proceso.

2.2. Aceleración escolar

Este componente se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío. En general este grupo genera dificultades a los maestros para lograr una efectiva integración al grupo del aula.

El maestro comunitario trabajará con estos niños en la propia escuela en un grupo donde participarán los demás alumnos en esa situación. Durante ese período se lo prepara personalmente para rendir una prueba que lo habilite a ingresar al año que le corresponde de acuerdo a su edad.

Previo a la derivación al componente de aceleración escolar se planteará a la familia la propuesta y se le solicitará un respaldo y apoyo especial para que el alumno pueda participar satisfactoriamente de esta iniciativa.

3.4. Funciones y tareas del maestro comunitario

Co-diseño, implementación, sistematización, y evaluación del plan de trabajo.	<ul style="list-style-type: none">• Participa activamente en las reuniones de maestros de la escuela.• Participa en las instancias formativas convocadas por el PMC.• Pone en práctica el proyecto educativo.• Busca, gestiona y selecciona los recursos necesarios para llevar adelante el proyecto.• Sistematiza información de su gestión educativa con las herramientas aportadas por el PMC.• Participa en las instancias de evaluación requeridas por el PMC.
Coordinación permanente con el equipo docente de la escuela asignada.	<ul style="list-style-type: none">• Mantiene reuniones quincenales con el/la Director/a de la escuela.• Facilita encuentros periódicos con los maestros de aula que derivan niños al programa para coordinar la trayectoria educativa.• Coordina con los profesores especiales que trabajan en la escuela, especialmente con los docentes de Educación Física del Programa <i>Infancia y Familia</i>.

Alfabetización en los hogares con niños y madres.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina con el maestro de aula que deriva al niño al PMC. • Coordina las reuniones necesarias con la familia y el maestro de aula. • Realiza un diagnóstico del niño y su medio familiar. • Planifica las acciones educativas adaptadas a cada diagnóstico particular. • Trabaja en los hogares en forma periódica, involucrando en forma permanente a las familias –en particular a las madres–. • Elabora herramientas concretas que sirvan a las familias para concretar un mejor acompañamiento del trabajo escolar de sus hijos.
Coordinación de los talleres de padres y madres.	<ul style="list-style-type: none"> • Convoca a madres, padres o adultos significativos al grupo. • Diseña y aplica herramientas concretas que aporten a una participación adulta que favorezca el desempeño escolar de sus hijos. • Coordina los talleres de padres y madres.
Coordinación del espacio de aprendizaje para la integración.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita criterios de derivación al espacio. • Conformar el grupo en acuerdo con el equipo docente de la escuela. • Diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas. • Evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes.
Coordinación del grupo de aceleración escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicita criterios de derivación al grupo. • Diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas a los objetivos y requerimientos del grupo. • Evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes.
Coordinación permanente con la red de instituciones, organizaciones, y actores comunitarios de la zona.	<ul style="list-style-type: none"> • Maneja un mapeo de las instituciones de la zona que inciden en la concreción de los objetivos del proyecto. • Mantiene reuniones con las instituciones de la zona para presentar el proyecto, explorar posibilidades de cooperación o de derivación de niños e interiorizarse de su funcionamiento. • Gestiona el desarrollo de un trabajo en red entre instituciones en la zona, tendiendo a favorecer la integración de los niños derivados al PMC.

4. Supervisión

Los Directores e Inspectores serán los responsables de supervisar a los maestros del PMC, asesorándolos y orientándolos para el mejor desempeño de este nuevo rol.

5. Capacitación

La capacitación a los participantes en el PMC estará a cargo de la ONG “El Abrojo”. Constará de instancias presenciales de formación así como de asesoramiento a lo largo del proceso de desarrollo de la experiencia.

6. Monitoreo y evaluación de la propuesta

El Programa *Infancia y Familia* del Ministerio de Desarrollo Social realizará el monitoreo y la evaluación de la propuesta a través de su Área de Seguimiento y Evaluación, la que trabajará en coordinación con la Coordinación Técnica del CEP, la Gerencia de Investigación y Evaluación del Consejo Directivo Central (CODICEN) y “El Abrojo”.

Se pondrá en marcha un sistema de monitoreo y evaluación por el cual se relevarán datos sobre las actividades realizadas con niños y familias, la asistencia y el desempeño escolar de los alumnos y las características del proceso de implementación del PMC.

Listado de participantes

Abero, Beatriz. Profesora de Filosofía del Instituto de Profesores “Artigas” (IPA). Docente de Lógica y Psicología Evolutiva del IPA. Miembro de la Comisión de Educación Sexual del CODICEN.

Aguirre, Rosario. Socióloga. Investigadora, docente y responsable del Área de Género del Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), UdelaR. Integrante de la Red Género y Familia.

Almirón, Graciela. Maestra Inspectora de zona del CEP (con experiencia en escuelas de Contexto Sociocultural Crítico). Coordinadora Técnica del Programa de Infancia y Familia del CEP, a nivel nacional.

Álvarez, Sara. Profesora. Licenciada. Directora de la Carrera de Traductorado de la Facultad de Derecho de la UdelaR.

Antúñez, Adriana. Psicóloga. Integrante del Área Técnica de Infancia y Familia del Programa Infamilia.

Baleato, Paula. Socióloga. Coordinadora del Programa Infancia y Juventud de la ONG “El Abrojo”.

Barboza, Oruám. Profesor de Historia, Licenciado en Sociología. Director Ejecutivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Benítez, Silvia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Integrante de la Red Género y Familia.

Beramendi, Carmen. Directora del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), MIDES.

Blanc, Lida. Asistente Social. Posgrado en Educación Universitaria. Coordinadora General del Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad. Proyecto MECAEP. ANEP/BIRF.

Briozzo, Adriana. Maestra. Coordinadora del Programa Educación de la ONG “El Abrojo”.

Castro, Nora. Maestra. Representante Nacional. Integrante de la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes.

Celiberti, Lilián. Maestra. Integrante de Cotidiano Mujer.

Cerrutti, Stella. Médica ginecóloga. Magíster en Bioética. Coordinadora de la Comisión de Educación Sexual del CODICEN.

Calvo, Juan José. Economista. Oficial de Enlace del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Uruguay.

Correa, Ana. Licenciada en Enfermería. Docente de la Facultad de Enfermería. Integrante de la Red de Género de la UdelaR.

Cuadro, Beatriz. Representante de Red de Mujeres Canarias.

- Delfino, Mirtha.** Licenciada en Enfermería. Integrante de la Red Género y Familia.
- D'Elía, Lilián.** Profesora de Filosofía egresada del IPA. Posgrado en Educación. Consejera del CODICEN.
- Eccher, Celita.** Asistente Social. Secretaria General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (ICAE). Integrante del Comité Directivo de la Red de Educación Popular entre Mujeres de América Latina y el Caribe (REPEM).
- Fassler, Clara.** Médica. Terapeuta de Familia. Coordinadora de la Red Género y Familia. Miembro de la Coordinación Nacional de la CNS Mujeres.
- Filgueira, Fernando.** PhD en Sociología por la Universidad de Northwestern. Coordinador Académico del IPES, UCUDAL; Profesor del Departamento de Ciencia Política, UdelaR e Investigador Senior de CIESU.
- Graña, François.** Sociólogo, investigador y docente en Educación y Género en el Área de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.
- Hauser, Patricia.** Asistente Social. Coordinadora de Equipo Psicosocial. Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Familia-Comunidad. MECAEP-CEP-CODICEN-ANEP. Integrante de la Red Género y Familia.
- López, Alejandra.** Psicóloga. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología. Coordinadora de la Cátedra libre en Salud reproductiva, sexualidad y género. Coordinadora de MYSU.
- Marrero, Adriana.** Licenciada en Sociología (UdelaR). Doctora en Sociología (Universidad de Salamanca), Magíster en Educación (CIEP-IDRC), Profesora Agregada del Departamento de Sociología (FCS) y del Departamento de Sociología y Economía de la Educación (FHCE), UdelaR
- Moraes, Edith.** Magíster en Educación. Directora General del Consejo de Educación Primaria.
- Orozco, Marina.** Maestra. Coordinadora General del Proyecto MECAEP.
- Pellegrino, Adela.** Demógrafa, Coordinadora del Programa de Población, FCS, UdelaR. Integrante de la Red Género y Familia.
- Peri, Andrés.** Director de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN. Investigador del Programa de Población de la Unidad Multidisciplinaria de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR.
- Ponte, Elena.** Coordinadora Ejecutiva de la Secretaría de la Mujer de la Intendencia Municipal de Montevideo.
- Quesada, Solana.** Asistente Social. Coordinadora del área de Salud Sexual y Reproductiva de Gurises Unidos. Consultora para el proceso de elaboración del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, PNUD.

Ritorni, María Teresa. Maestra. Subjefe de INAU, departamento de Soriano.

Salles, Gonzalo. Sociólogo. Subdirector de Gurises Unidos.

Sarli, Elena. Doctora en Derecho y Ciencias Sociales. Coordinadora del Grupo de Derecho y Género de la Facultad de Derecho. Integrante de la Red Temática de Estudios de Género, UdelaR. Integrante de la Red Género y Familia.

Soto, Isabel. Comisión de la Mujer de la Intendencia Municipal de Montevideo.

Varela, Virginia. Psicóloga. Analista del Programa de Políticas Sociales del PNUD.

Se terminó de imprimir en el mes de julio de 2007
en Gráfica Don Bosco, Agraciada 3086
Montevideo, Uruguay.
Depósito Legal N° 342 458
Comisión del Papel
Edición amparada al Decreto 218/96