



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad
Promoción: 2017 - 2019

La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en
Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: fortalezas, limitaciones y
desafíos
Uruguay 2018

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Presenta:

Patricia Soledad Píriz Bonilla

Directora de Tesis: Leticia Adriana Benedet Barceló

Montevideo, agosto 2019

Índice

Resumen	4
I- Introducción	6
Problema público de desigualdad de género	6
Problema de investigación	9
Preguntas de investigación, objetivo general, específicos, hipótesis	10
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
Hipótesis	11
Relevancia de la investigación en el ciclo de la política pública	12
II- Antecedentes	13
Institucionalidad de la educación en Uruguay	13
Instituto de Formación en Servicio	16
Marco internacional de las políticas de género en la educación	17
Datos de contexto vinculados a la implementación de las políticas de género en educación en el país	20
Política de género en la educación a nivel nacional	23
Política de género de la Administración Nacional de Educación Pública.	26
Política de género en el Consejo de Educación Inicial y Primaria.	28
III- Marco teórico	32
Concepto de género	32
Reproducción de desigualdades de género en la escuela	35
Políticas públicas	37
Ceguera o sensibilidad de género en las políticas públicas	38
Perspectiva de género	39
Institucionalización del enfoque de género	39
IV- Estrategia metodológica	40
Diseño metodológico	41
Proceso de construcción de la información	43
Materiales y métodos	43
Estudio del programa de actuación político-administrativo	43
Estudio de los actos de implementación	44
Análisis del posicionamiento de los actores responsables de la implementación	45
Entrevistas semiestructuradas a coordinadores/as	47
Encuesta a formadoras/es	48
V- Análisis y resultados	51
Estudio del programa de actuación político-administrativo	52
Estudio de los actos de implementación	54

Análisis del posicionamiento de los actores responsables de la implementación	60
VI- Conclusiones y recomendaciones	72
Conclusiones	72
Recomendaciones	80
VII. Bibliografía	86
Declaraciones, planes, leyes y normativas internacionales	91
Leyes, normativas y fuentes de información de política pública nacional	92
Fuentes consultadas del Instituto de Formación en Servicio	94
VIII. Índice de gráficos y cuadros	96
IX. Anexos	98
Anexo I	98
Anexo II	99
Anexo III	100

Agradecimientos

Deseo expresar mi reconocimiento a:

- las y los docentes que conforman los equipos técnicos de todas las áreas del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria que aceptaron participar en este estudio brindando su apoyo, sus opiniones, ideas y reflexiones;

- la Coordinadora General del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria que autorizó el desarrollo de la investigación en dicha institución;

- la docente Leticia Benedet, por sus aportes, acompañamiento y compromiso, personal y profesional, como directora de esta tesis;

- Valeria Ramos y Silvana Darré por aceptar la invitación a integrar el tribunal del presente trabajo brindando retroalimentación que permitió enriquecerlo aún más;

- al equipo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO – Uruguay, docentes y compañeras de la Maestría en Género y Políticas de Igualdad (promoción 2017 – 2019) por su apoyo y aportes en el trayecto recorrido;

- compañeras y compañeras, de los diferentes tramos del recorrido profesional, por sus aportes, desde lo profesional y desde lo afectivo;

- mi pareja, por su acompañamiento y sostén durante todo el camino recorrido.

Sin la colaboración de todas estas personas no hubiese sido posible realizar esta investigación.

A todas y todos mi profundo agradecimiento.

Resumen

Este trabajo aborda el problema público de la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza, en la educación inicial y primaria en Uruguay. Existen múltiples evidencias que demuestran que la educación tiende a reproducir y reforzar el proceso de generización que niñas y niños iniciaron antes de entrar a la escuela. La sensibilización, formación e implicación de las/os docentes en la transformación del orden de género es un factor clave. En la educación inicial y primaria del país, se creó en el año 2014, el Instituto de Formación en Servicio que tiene como cometido fundamental impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas de todo el país. Se plantea como objetivo, analizar la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Se define como problema de investigación la inconsistencia entre la incorporación sectorizada del enfoque de género en los cuatro años de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y la incorporación de la perspectiva de género como línea transversal consagrada en la normativa de la Administración Nacional de Educación Pública. Cuando se dice incorporación sectorizada, se hace referencia a que, de las seis áreas de formación que componen el Instituto, el enfoque de género se incluye exclusivamente en el área de Educación Sexual. Para estudiar el problema, se aplica una metodología fundamentalmente cualitativa, de diseño descriptivo e interpretativo, analizando el programa de actuación político-administrativo, los actos de implementación registrados desde la creación del Instituto (2014) hasta el año 2017, y los posicionamientos de los actores responsables de la implementación. La finalidad última del trabajo es aportar conocimiento que puede ser de utilidad en el proceso de continua reformulación institucional, a fin de avanzar en su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en educación inicial y primaria.

Palabras claves: educación, enfoque de género, brechas de género, formación de docentes.

I- Introducción

En este apartado, se presenta el problema público de desigualdad de género que motiva la investigación, justificando la relevancia del trabajo para las políticas públicas en el ámbito de la educación uruguaya. Se explica además, el problema a investigar, así como las preguntas principales, objetivos, generales y específicos, que orientan la investigación.

Problema público de desigualdad de género

El problema público a que refiere este trabajo es la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza, en la **educación inicial y primaria**, específicamente en Uruguay.

La presencia masiva de las mujeres, que se constata actualmente, en la educación, parecería demostrar que se ha obtenido la igualdad de género en ese ámbito, pero los sesgos de género en la elección de las carreras y las brechas de género en los aprendizajes, son fuertes evidencias de que la igualdad en la educación aún no está garantizada.

Si bien no existen barreras formales al ingreso de las mujeres a todas las orientaciones de la enseñanza, de acuerdo a las Naciones Unidas¹, en un estudio realizado en 14 países, la probabilidad de que las estudiantes terminen una licenciatura, una maestría y un doctorado, en alguna materia relacionada con los sectores STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) es del 18%, 8% y 2%, respectivamente, mientras que la probabilidad para los varones es del 37%, 18% y 6%. Si no hay barreras formales, cabe preguntarse entonces, ¿cómo se explica esta persistencia hegemónica masculina en los sectores STEM?, ¿a qué se deben estos sesgos de género en las opciones de carreras profesionales?

En Uruguay concretamente, si bien se constata un incremento y feminización de la matrícula universitaria en los últimos 50 años (en 1960 era del 41% y pasó a ser el 64% en 2014), sigue invariada la alta masculinización en las áreas STEM puesto que, 1 de cada 4 varones, egresa de la universidad en alguna de las carreras de estas áreas (Batthyany y Genta, 2016).

En relación a esta situación, los estudios de género desde hace ya cierto tiempo, vienen poniendo de relieve la existencia de patrones sexistas en la socialización escolar que operan con gran fuerza en las elecciones de la orientación de las carreras que realizan las mujeres y los varones en los niveles educativos superiores (Bonder 1994, en Graña 2006).

¹ Naciones Unidas. *Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia*. 11 de febrero. Consultado el 23 de noviembre, 2017. En: <http://www.un.org/es/events/women-and-girls-in-science-day/>

En lo que refiere a los aprendizajes, de acuerdo a los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), desarrollado por UNESCO en 2013, existen fuertes brechas de género, confirmadas a nivel nacional y regional. En todos los estudios se constata que las niñas, obtienen mejores logros en lectura y escritura que los niños, y menores en matemática y ciencias naturales.

Los hallazgos evidencian una brecha a favor de las niñas, en tercero y en sexto grado, en 10 de los 15 países participantes² de TERCE, constatándose además que esa ventaja aumenta en sexto grado, lo que demuestra que la desigualdad aumenta con el proceso de escolarización.

En matemática, en 9 de los 15 países participantes de TERCE, no se registra una brecha de género clara en tercer grado, en el puntaje promedio. Sin embargo, en sexto grado, se constata una brecha de género que oscila entre 6 y 21 puntos, en 11 países de la región y el Estado de Nuevo León en México. Tal como sucede en lectura y escritura, el hecho de que la brecha de género en los aprendizajes en matemática, sea mayor en sexto grado, sugiere que esta brecha en favor de los varones, puede estar relacionada con la progresión escolar.

En ciencias, los resultados en tercer y sexto grado no revelan patrones claros de inequidades de género. El análisis por nivel de desempeño muestra una tendencia de los varones a estar sobrerrepresentados en el nivel más bajo y en el nivel más alto. En 12 países, más el Estado de Nuevo León en México (a excepción de Argentina, Chile y Panamá), se observa mayor presencia de varones en el nivel de desempeño más alto en ciencias.

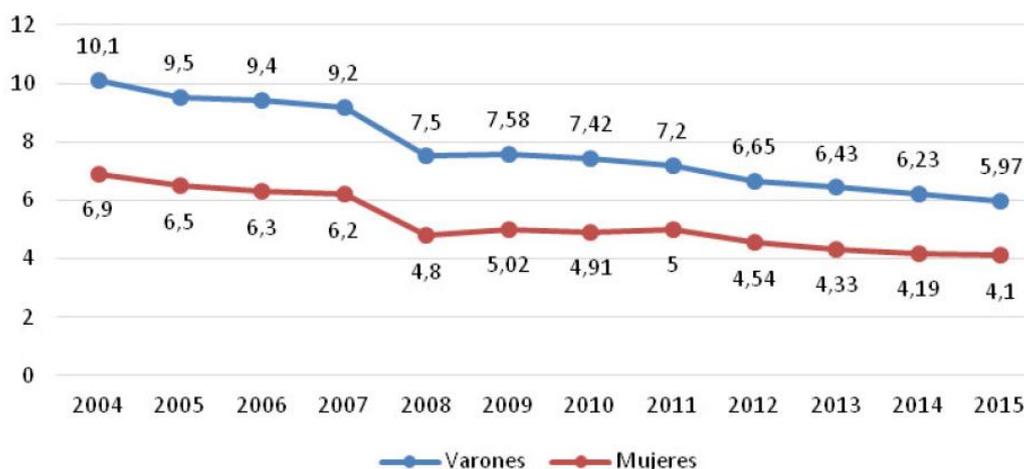
El bajo rendimiento en matemática y ciencias de las niñas, puede reducir su interés por las carreras de ciencias, ingeniería, tecnología y matemática, que en general, ofrecen mayores oportunidades para obtener ingresos altos, lo que se vincula directamente con lo explicado anteriormente sobre la existencia de sesgos de género en las áreas STEM.

Los bajos niveles de desempeño en lectura y escritura entre los varones, pueden incrementar la probabilidad de repetición y abandono escolar, reduciendo su participación y oportunidades profesionales. En efecto, al observar la evolución de la repetición en educación primaria en Uruguay, los resultados evidencian que a pesar de haber una disminución general de este indicador, se mantiene la brecha de género que confirma su

² TERCE recopiló información sobre los logros de aprendizaje de las/os estudiantes y factores de contexto que explican las diferencias en el desempeño de un total de quince países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, junto al estado mexicano de Nuevo León. Se evaluó a más de 134.000 estudiantes de tercero y sexto grado (más de 67.000 estudiantes por grado). El marco para definir el examen se basó en el análisis de los currículos nacionales de los países participantes.

masculinización, la tasa de repetición de los varones en 2015 es de 5,97%, mientras que la de las mujeres, es del 4,1% (Batthyany y Genta, 2016).

Gráfico N°1: Repetición en educación primaria 2004-2015.



Fuente: Batthyany y Genta (2016). Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo. Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay. Montevideo: OPP, p.21.

En suma, las evidencias expuestas sugieren que la educación tiende a reproducir y reforzar los mandatos de género, es decir, que desde las prácticas de enseñanza se reproducen y refuerzan mensajes sistemáticos, que moldean en forma desigual las oportunidades y expectativas acerca del potencial de las niñas y niños en las diferentes áreas del conocimiento.

La escuela como institución social, y por tanto, el/la docente como agente social, tiene la posibilidad de reproducir o transformar la realidad social. Múltiples investigaciones analizan que la forma en que perciben la masculinidad y la femineidad los y las docentes, tiene una influencia crucial en la transmisión de estereotipos de género y la generación de un clima de igualdad en la escuela (Rebollo *et. al*, 2011). En varios estudios se ha demostrado además, que en general las y los docentes, no son conscientes de la influencia que tienen sobre las y los estudiantes, sus actitudes y comportamientos al respecto (Spender, 1982 y Martel, 1999, en Rebollo *et. al*, 2011).

Las escuelas y las/os maestras/os no operan aisladamente, dependen del contexto en que desarrollan su labor, y de las acciones de las/os demás, desde las decisiones y acciones del gobierno, hasta las influencias sociales, para cumplir sus responsabilidades en lo que hace a la igualdad de género (UNESCO, 2018). En las recomendaciones de política educativa de los informes TERCE, se señala que tanto en la formación inicial como en la formación permanente de las/os docentes, debe existir una formación que promueva la incorporación de la perspectiva de género (UNESCO, 2015) a fin de evitar o disminuir la reproducción de las desigualdades de género en las prácticas de enseñanza.

Problema de investigación

Como resultado de los compromisos internacionales y regionales³ que se han suscripto, así como de las leyes aprobadas⁴ en el país, el Sistema Nacional de Educación Pública⁵, tiene la obligación legal de impulsar una línea transversal que apunte a la igualdad de género en Uruguay de manera formal y sistemática, garantizando la no discriminación en la educación, en todos los niveles educativos, incluyendo la formación de las/os docentes.

Atendiendo a dicha obligación, en el Proyecto de Presupuesto para el quinquenio 2015-2019, la Administración Nacional de Educación Pública asume como línea transversal para la promoción de los derechos humanos una política de género, con el propósito de instalar en la sociedad nuevas formas de visualizar la discriminación de género, así como brindar las herramientas que permitan construir una sociedad más igualitaria en este aspecto (ANEP, 2015).

De acuerdo al documento mencionado, la **transversalidad de la perspectiva de género** implica la organización, mejora, desarrollo y evaluación de las políticas educativas, de modo que la promoción de la igualdad se incorpore en todos sus planes, proyectos, niveles y etapas. Se busca que funcione como estrategia amplia de integración, que puede ser abordada por la estructura institucional en su conjunto, formulando objetivos comunes, a partir de una agenda compartida, coordinando acciones complementarias, evitando superponer y duplicar esfuerzos, contemplando las diferentes modalidades de enseñanza, apuntando a consolidar curricularmente las transformaciones sociales y culturales, a través de las prácticas docentes (ANEP, 2015).

En el 2018, la Administración Nacional de Educación Pública inicia efectivamente un **Plan Nacional de Igualdad de Género**, donde se prevé la sensibilización y formación en las temáticas de género para todo el personal docente y no docente, incluyendo cursos básicos y de profundización en Derechos Humanos, Género y Educación Sexual, entre otras acciones.

En lo que refiere a la formación en servicio de las/os docentes, en el ámbito de educación inicial y primaria, se han desarrollado variadas acciones desde fines de la década

³ La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Plataforma para la Acción de Beijing, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará, la Declaración de Jomtien de 1990, el Marco de Acción de Dakar, la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, la Declaración de Incheón para la Educación 2030 y la Declaración de Buenos Aires.

⁴ Ley N° 18.104 de Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República y Ley N° 19580 de violencia hacia las mujeres basada en género.

⁵ El Sistema Nacional de Educación Pública está integrado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Tecnológica (UTEC)

del '90. En este subsistema, se considera que la **formación en servicio** es aquella que está específicamente relacionada con las líneas de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria, quedando excluidos todos los procesos de post título y post grado (CEIP, 2014b).

En el año 2014, se crea el Instituto de Formación en Servicio en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, con el cometido fundamental de impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas de todo el país. El Instituto diseña, organiza y gestiona, propuestas de formación en servicio, gratuitas, descentralizadas, y de acceso universal, para todas/os las/os docentes del subsistema, en todo el país, en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Sexual.

En este marco, el problema de investigación que guía esta tesis refiere a la inconsistencia entre la incorporación sectorizada del enfoque de género en los cuatro años de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y la incorporación de la perspectiva de género como línea transversal consagrada en la normativa de la Administración Nacional de Educación Pública.

Cuando se dice incorporación sectorizada del enfoque de género, se refiere a que se considera que exclusivamente el área de Educación Sexual, de las seis áreas que componen el Instituto, incluye intencionalmente la perspectiva de género en su gestión. Esta situación supondría, por un lado, la inconsistencia con la normativa aprobada por Administración Nacional de Educación Pública que mandata la transversalidad del enfoque de género, y por otro, la invisibilidad de la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza como obstáculo para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

Preguntas de investigación, objetivo general, específicos, hipótesis

Se plantean entonces, las siguientes interrogantes orientadoras de la investigación:

- ¿Cómo se incorpora la perspectiva de género en el programa de actuación político-administrativo y las acciones de implementación desarrolladas por el Instituto de Formación en Servicio desde su creación al 2017?
- ¿Qué posicionamientos tienen los actores responsables de la implementación de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela?

- ¿Qué recomendaciones de política pública pueden realizarse con el objetivo de profundizar la inclusión del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio en este momento del proceso de institucionalización?

El problema se aborda desde una metodología fundamentalmente cualitativa, de diseño descriptivo e interpretativo, tomando como fuentes de información el programa de actuación político-administrativo, documentos producidos durante los cuatro años de implementación, y las opiniones de las/os docentes que integran las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio.

Como todo proceso de producción de conocimiento, este trabajo supone asumir que no se podrá dar cuenta de todo lo que sucede en el problema de estudio, sino que se hace una elección sobre lo que se procura estudiar y lo que queda, pasible de ser objeto de estudio en otras investigaciones.

Objetivo general

- Analizar la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Objetivos específicos

- Analizar la incorporación del enfoque de género en el programa de actuación político-administrativo y los actos de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria, desde su creación hasta el 2017.
- Identificar y analizar los posicionamientos que tienen los actores responsables de la implementación de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela.
- Realizar recomendaciones orientadas a profundizar la inclusión del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio en este momento del proceso de institucionalización.

Hipótesis

- En el programa de actuación político-administrativo y los actos de implementación del Instituto de Formación en Servicio se incluye el enfoque de género en forma sectorizada, apareciendo exclusivamente en el Área de la Educación Sexual.

- En los actores responsables de la implementación de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio predomina una posición adaptativa hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela, es decir, aunque toman conciencia de la existencia de desigualdades de género en la escuela y la enseñanza, no desarrollan propuestas para cambiarlas.

Relevancia de la investigación en el ciclo de la política pública

Como se dijo anteriormente, el problema de investigación refiere a la fase de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Dentro del ciclo de política pública, la implementación remite al proceso de convertir un plan o programa en una realidad efectiva; es decir, al conjunto de acciones y comportamientos que permiten transformar las intenciones u objetivos de una **política pública** en productos, resultados e impactos observables. Debido a esto, no se concibe como un momento, sino como un proceso complejo a través del cual los actores involucrados ponen en marcha el diseño de la política.

Durante el proceso de implementación, los actores reinterpretan las intenciones de la política y despliegan estrategias de incidencia, poniéndose en juego los diversos poderes e intereses, emergiendo incertidumbres, oportunidades, expectativas, diversas percepciones de la realidad (que muchas veces pueden entrar en conflicto), se manifiestan asimismo restricciones, que pueden provenir del programa político administrativo de la política, de los recursos disponibles, o de situaciones o eventos inesperados (Jaime *et. al*, 2013).

La implementación supone un proceso de permanentemente revisión, monitoreo y retroalimentación por parte de los actores involucrados. De acuerdo a esto y a la inserción laboral de la autora de la investigación en el Instituto de Formación en Servicio⁶, es que se define la relevancia de este trabajo, cuya finalidad última es aportar conocimiento que podría ser de utilidad en el proceso de continua reformulación institucional, a fin de avanzar en su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en educación inicial y primaria.

⁶ Coordinadora del Área de Educación Sexual.

II- Antecedentes

En este apartado se ofrece un panorama del estado actual de la política pública que atiende el problema de interés, en términos del diseño normativo, el diseño instrumental, el proceso de implementación y evaluaciones al respecto. De esta manera se justifica, que el análisis que se expone sea un aporte, no sólo al estado del conocimiento existente, sino también al proceso de toma de decisiones de la implementación de la política pública en la educación, en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Institucionalidad de la educación en Uruguay

El Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo⁷ de acuerdo a la **Ley General de Educación N° 18 437**, aprobada en el año 2008, “está conformado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); la Universidad de la República (UdelaR) y la Universidad Tecnológica (UTEC)” (SNEP, 2016:8).

El sistema educativo tiene a los derechos humanos como marco de referencia fundamental. Se rige por los principios de universalidad (art.6°, todas/os las/os habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna); obligatoriedad (art. 7°, es obligatoria la educación inicial para niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior); diversidad (art. 8°, se debe asegurar los derechos de los colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación, para ello, las propuestas educativas respetarán las características individuales de las/os sujetas/os de la educación, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades); de participación (art. 9°, las/os estudiantes deben ser sujetas/os activas/os en el proceso educativo, y las metodologías que se apliquen deben favorecer su formación ciudadana y autonomía); la libertad de enseñanza (art.10°) y la libertad de cátedra (art. 11°, el/la docente, como profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio, poniendo al alcance de las/os estudiantes todas las fuentes de información y de cultura).

La Administración Nacional de Educación Pública es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración de la educación obligatoria. Es un

⁷ Poder Legislativo (2008). *Ley General de la Educación N° 18 437*: Artículo 20: El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida.

ente autónomo, que tiene la función de garantizar la educación en los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Técnica Profesional y Formación en Educación en todo el territorio nacional. Está dirigida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros de los cuales tres son designados por el Poder Ejecutivo con venia de la Cámara de Senadores y los dos restantes, son electos por el cuerpo docente.

Como es un ente autónomo, cuenta con su propio patrimonio, regido y administrado por sus autoridades, dicta su propio ordenamiento jurídico y las reglas técnicas en el ámbito de su especialidad.

Si bien se puede afirmar que la Administración Nacional de Educación Pública es altamente centralizada y jerárquica (Mancebo, 2012 en INEEEd, 2016), los consejos subordinados que la integran, llamados desconcentrados, tienen competencia para la toma de decisiones en múltiples asuntos en sus campos específicos de actuación.

Estos consejos desconcentrados son: el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Cada consejo de educación está integrado por tres miembros, dos designados por el Consejo Directivo Central con el voto de cuatro de sus integrantes, mientras que el tercero es electo por el respectivo cuerpo docente.

El Consejo Directivo Central tiene el rol de articulador y coordinador de las acciones de los consejos desconcentrados, define las orientaciones generales de la educación, homologa los planes de estudio aprobados por los consejos, define el proyecto de presupuesto y de rendición de cuentas, aprueba los estatutos de funcionarios docentes y no docentes, establece lineamientos para la supervisión y fiscalización de las instituciones educativas privadas.

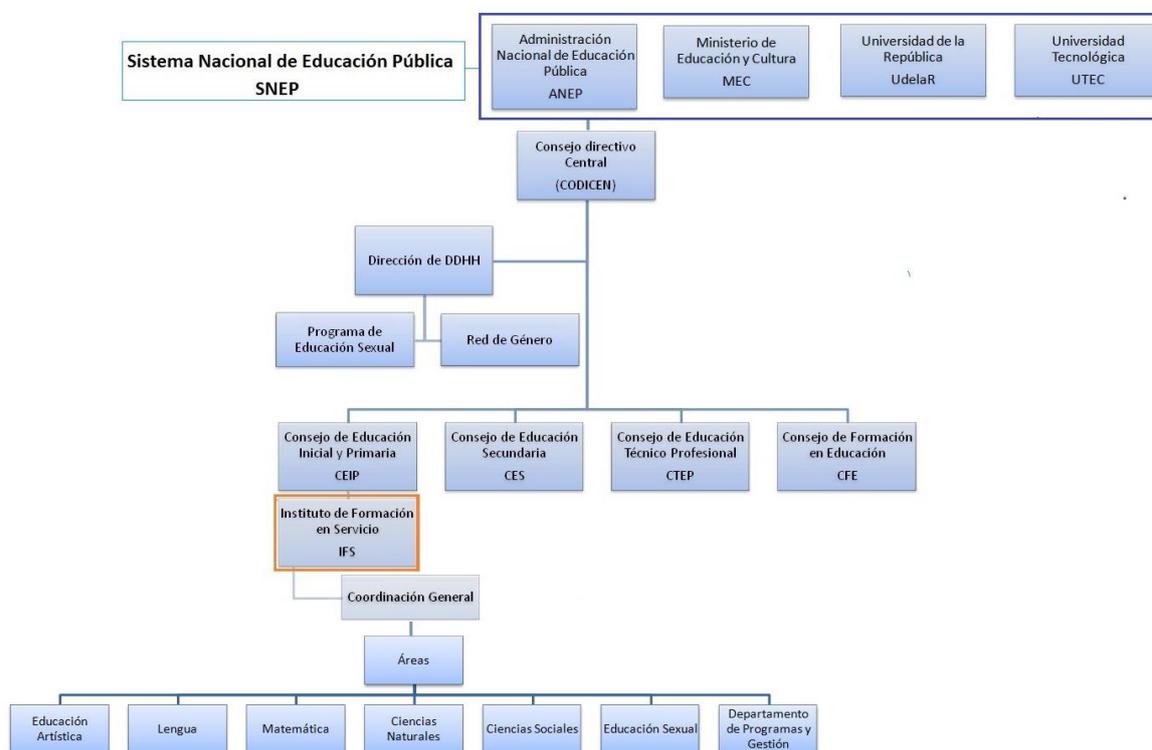
Existe una tensión entre la relación de dependencia que tienen los consejos de educación con respecto al Consejo Directivo Central, y la autonomía que poseen por ser órganos desconcentrados, esta tensión en general es una fuente de desarticulación en las políticas educativas (INEEd, 2016).

Si bien el Consejo Directivo Central debería cumplir un papel de conductor del sistema educativo, en la práctica cumple más un rol de articulador de los consejos de educación, y de decisor, en última instancia. “En la práctica, los consejos desconcentrados cumplen un rol preponderante, tanto en el diseño e implementación de políticas como en la definición de procedimientos de gestión, lo que contribuye a promover la compartimentación en esas funciones del sistema educativo” (INEEd, 2016: 41).

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), es el consejo responsable de la educación de niños y niñas de 3 a 12 años, tiene a su cargo el establecimiento, la aprobación, ejecución y evaluación de los planes y programas de estudio desde el nivel inicial a sexto año de educación primaria. También es responsable del nombramiento de las/os funcionarias/os docentes y no docentes que considere necesarios para el funcionamiento de su subsistema, así como de llevar adelante la gestión autónoma del presupuesto que la Ley le asigne.

De acuerdo a la autonomía consagrada a los entes de enseñanza, en la Constitución de la República (artículos 202 al 205), y teniendo en cuenta que se requiere contar con docentes que por su profesionalidad, calidad y actualización, garanticen el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje correspondiente al nivel educativo de cada consejo de educación, cometido consagrado en el artículo 63° inciso a, de la Ley N° 18.437, se crea en el año 2014, en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Instituto de Formación en Servicio (CEIP, Circular N°15, 20 febrero 2014).

Gráfico N°2. Ubicación y estructura del Instituto de Formación en Servicio en el Sistema Educativo Nacional Público.



Fuente: Organigrama de elaboración propia.

El cometido fundamental del instituto es impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de las/os docentes del organismo, en el ejercicio específico de sus cargos, a partir de la elaboración de distintos criterios, actividades y materiales, acordes con el fundamento pedagógico didáctico que sustenta el subsistema, como forma de hacer efectiva la calidad de

la enseñanza y de los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas del todo el país (CEIP, 2017).

Instituto de Formación en Servicio

La institucionalización de la formación en servicio en educación inicial y primaria responde al objetivo de propiciar el desarrollo profesional docente como estrategia para la mejora de la calidad de la educación, postulado en las **Orientaciones de políticas educativas del Quinquenio 2010-2014**.

La creación e implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria se incluye en el Lineamiento Estratégico 4 de la Administración Nacional de Educación Pública, “Relevancia y fortalecimiento de la profesión docente”, y apunta al Objetivo Estratégico 4.4, “Fortalecer y extender las propuestas de formación permanente de los docentes”.

El Instituto tiene como propósito el desarrollo de ofertas formativas en todo el país (cursos, módulos, seminarios y/o jornadas descentralizadas, por región y/o por departamento), de acceso universal y gratuito para todas/os las/os docentes del subsistema, que les posibilite la mejora de la enseñanza a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas.

La estructura institucional está conformada por la Coordinación General, el Departamento de Apoyo a Programas y Gestión, y seis áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Sexual.

Cada área cuenta con un equipo técnico conformado por una coordinación integrada por tres docentes, un/a coordinador/a y dos integrantes de equipo de coordinación, y un equipo de docentes formadoras/es.

La Coordinación General (integrada por la Coordinadora General, Coordinadora Adjunta y Secretario docente) articula con todos las/os coordinadoras/es de área para aunar criterios respecto al diseño, seguimiento y evaluación de la formación en servicio, administra el presupuesto y es responsable de la gestión organizativa-administrativa del Instituto.

Cada coordinadora o coordinador de área, lidera y dirige el equipo técnico de su área específica. Además, planifica, participa de la organización, conduce y supervisa, las instancias de formación de formadoras/es e integrantes de equipo, así como los cursos con las/os docentes del organismo que se desarrollan en todo el país. Contribuye a la formación del equipo a partir de la profundización en el enfoque didáctico y disciplinar del área.

Las/os integrantes de equipo de coordinación trabajan cooperativamente en la planificación, docencia directa y actividades de evaluación en las jornadas con docentes;

además gestionan los aspectos organizativos que posibilitan un adecuado funcionamiento de las instancias de formación en servicio.

El equipo de formadores/as participa en los encuentros de formadoras/es para planificar y evaluar el desarrollo de las propuestas de formación en servicio con las/os docentes, así como para profundizar en los contenidos objeto de enseñanza y todo lo inherente a la formación en servicio. Son las personas que ejercen la docencia directa en las propuestas de formación en servicio con las/as docentes del organismo, y asisten técnicamente a la coordinación del área en las diversas actividades de formación.

Gráfico N°3. Estructura del Instituto de Formación en Servicio (IFS) del Consejo de Educación Inicial y Primaria.



Fuente: Elaboración propia.

La formación de formadoras/es es un pilar fundamental en la formación en servicio, comprende principalmente dos componentes: las instancias de formación de los equipos y los espacios de coordinación. Permite abordar las creencias, representaciones y concepciones de las/os docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes áreas, y trabajar en la construcción de marcos teóricos compartidos, didácticos, disciplinares y de formación en servicio (CEIP, 2014d).

Marco internacional de las políticas de género en la educación

Desde la década del 1960, afirma Subirats (1998), la educación se ha constituido en un fenómeno fundamental para el desarrollo individual y colectivo, en la base de esta concepción se encuentra la idea sostenida por la teoría del capital humano que destacó, en esa época, el hecho de que la inversión educativa es la más rentable de las inversiones, en términos estrictamente económicos. Desde entonces, señala la autora, la educación se considera un mecanismo central de transformación de la situación de los grupos sociales marginados.

Desde la década del 1970, tanto a nivel internacional, como regional y nacional, los gobiernos han desarrollado diversas políticas públicas para promover la igualdad de género en general, y específicamente en educación (UNESCO, 2016). Los instrumentos jurídicos internacionales constituyen el contexto más amplio dentro del cual se formulan dichas políticas para garantizar la materialización concreta del derecho a la educación.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en la que se reconoce el derecho a la educación, se proclama la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, y la universalidad del acceso a los estudios superiores, se han firmado diversos tratados, y adoptado múltiples declaraciones, buscando que esas aspiraciones se concreten en los hechos.

En este sentido, la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960)⁸, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) sobre todo en el artículo 13⁹, y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), contienen disposiciones relativas al derecho a una educación de calidad en el marco de los valores establecidos por los derechos humanos, entre ellas, se incluye la igualdad de género.

A pesar de todos los esfuerzos, llegada la década del 1990, la comunidad internacional coincide en que se observan muy limitados logros a nivel mundial en lo que refiere a la igualdad de género en educación. En esa época, una serie de conferencias sobre los DDHH, la mujer, la población y el desarrollo social, atienden el problema como una violación de los derechos de las mujeres y las niñas, reconociéndolo además, como obstáculo para el desarrollo social y económico de la sociedad en general.

Las políticas de igualdad de género en educación poseen una amplia base en numerosos compromisos internacionales.

⁸ La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (CADE), es el tratado más completo relativo a la discriminación en la educación. Prohíbe la discriminación en todas sus formas, incluyendo la relacionada con el género y aborda la discriminación tanto en el acceso como en la calidad de la educación.

⁹ Artículo 13: Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (PIDESC, 1966)

Compromisos internacionales fundamentales en materia de igualdad de género
<p>Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Adoptada por la ONU en 1979 como el instrumento relativo a las mujeres más importante por ser de carácter vinculante para todos los países que lo ratifican. Afirma los derechos de las mujeres en esferas concretas, incluyendo la educación, y recomienda “la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza...en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza” (art. 10).</p>
<p>Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres Firmada en 1993, constituye el primer instrumento internacional de DDHH que aborda exclusivamente la violencia contra la mujer. En el artículo 4 señala que se deben adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento de varones y mujeres, eliminando los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados.</p>
<p>Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo Celebrada en El Cairo en 1994, constituye un hito en la historia de la población y el desarrollo, así como en los derechos de la mujer. Se acuerda por consenso, que la igualdad y el empoderamiento de la mujer son una prioridad mundial.</p>
<p>Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará Adoptada por la OEA en 1994, recomienda a los Estados Partes (art.8) la adopción en forma progresiva, de medidas específicas y programas para modificar los patrones socioculturales de conducta de varones y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo</p>
<p>Plataforma para la Acción de Beijing Primer compromiso mundial con la incorporación de una perspectiva de género como metodología para lograr el empoderamiento de las mujeres. Firmado en 1995. En relación a la educación, señala, entre otras cosas, que la falta de sensibilidad de las/os educadores con respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre mujeres y varones, al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. Se recomienda la elaboración de programas de enseñanza y material didáctico que aumenten la comprensión del enfoque de género y del propio papel de las/os docentes en el proceso educativo.</p>
<p>Declaración del Milenio y los Objetivos de Desarrollo del Milenio Plan convenido por todas las Naciones Unidas en el año 2000, donde se establece ocho objetivos de desarrollo denominados “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ODM) atendiendo a los problemas más acuciantes que sufre la humanidad. Como objetivo 3 se dispone “Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer”. Se incorporaron indicadores para conseguir avances significativos a favor de la igualdad de género antes del 2015.</p>

Fuente: Elaboración propia.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible¹⁰ (2015) marcó una nueva etapa en la lucha internacional por la igualdad de género. Al comprometerse a “no dejar a nadie atrás” se evidencia su convicción de que los beneficios del desarrollo deben alcanzar a varones y mujeres por igual. En este plan de acción internacional, se establece como objetivo

¹⁰ La Agenda 2030 es un plan de acción firmado por 180 estados miembros de la ONU en el año 2015, a favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Guía las decisiones que adoptan los gobiernos y la sociedad durante el período 2015-2030. Sus propósitos son fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad; erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones; asegurar el progreso social y económico sostenible en todo el mundo, lo cual es indispensable para el desarrollo sostenible; además de garantizar los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la equidad de género.

garantizar la educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos (ODS 4).

Tras la aprobación de la Agenda 2030, en la región se celebra la primera Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe para el Desarrollo Sostenible en el año 2017, en Buenos Aires. Se firma un documento conocido como Declaración de Buenos donde se reconoce el progreso de los sistemas educativos de la región, se afirma que la calidad de la educación en todas sus dimensiones y en todos los niveles sigue siendo una deuda pendiente, y se reconoce que las/os docentes tienen un rol fundamental en este tema, acordando fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, enfatizando en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos y planes de estudio, así como la preparación permanente de las/os formadoras/es.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2018¹¹, elaborado por un equipo independiente a pedido de UNESCO, señala que, considerando al mundo en su conjunto, se puede afirmar que se ha alcanzado la meta de paridad de género en todos los niveles de educación salvo en educación terciaria. Igualmente, se aclara que esto no ocurre en todas las regiones, ni en cada uno de los países considerados individualmente. Solo el 66% de los países han alcanzado la paridad de género en la enseñanza primaria, el 45% en el primer ciclo de la enseñanza secundaria y el 25% en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

En el Informe también se afirma que la práctica docente en el aula está moldeada por los supuestos y estereotipos de género que cada docente incorpora en su propia historia, lo que a su vez influye en las creencias y los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, por lo que la formación inicial y permanente de las/os docentes, es una estrategia muy relevante para eliminar los sesgos de género en la enseñanza.

Datos de contexto vinculados a la implementación de las políticas de género en educación en el país

Conforme a los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, el pleno ejercicio del derecho a la educación, implica una educación de calidad que permita a niños, niñas y adolescentes desarrollar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa.

¹¹ El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO. Consiste es un mecanismo de seguimiento del ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS, que tiene la misión de ayudar a todos los países asociados a dar cuenta acerca del cumplimiento de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS.

Los tratados y compromisos internacionales asumidos por los diferentes gobiernos del país, les obligan al diseño e implementación de políticas educativas eficaces y eficientes para que niñas, niños y adolescentes participen de una educación de calidad, garantizando el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

La calidad de la educación es una aspiración constante de la sociedad y los sistemas educativos, y es uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de la región de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007).

Al respecto, el Consejo de Educación Inicial y Primaria señala, que la calidad educativa tiene tres elementos fundamentales: cobertura, aprendizajes y equidad. Esto supone, llegar a todas y todos, y llegar mejor, para conseguir mejores aprendizajes, que contribuyan a la equidad.

Desde estas definiciones, para que una educación sea de calidad, debe ofrecer los recursos y ayudas necesarias para que todas y todos alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizajes de acuerdo a sus capacidades (UNESCO, 2007). La equidad es así, una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

Hablar de equidad no es lo mismo que hablar de igualdad de oportunidades. Es real que niños y niñas llegan a la escuela en condiciones muy desiguales y, en muchos casos, éstas se acentúan debido a factores internos del sistema educativo (UNESCO, 2007). No alcanza con ofrecer igualdad de oportunidades, es necesario habilitar y generar las condiciones para que las oportunidades sean aprovechadas por todas y todos, a fin de que niñas y niños participen, aprendan y logren un desarrollo pleno (Blanco, 2006).

De acuerdo a lo dicho entonces, que niñas y niños compartan el mismo espacio educativo, accedan a los mismos contenidos pedagógicos, tengan las/os mismas/os docentes, utilicen los mismos libros y materiales didácticos, son condiciones importantes pero no suficientes para garantizar que todas y todos tengan las mismas oportunidades de hacer efectivo su derecho a la educación.

En nuestro país, si bien los conceptos y discursos pedagógicos han cambiado mucho, la tradición vareliana que considera la igualdad como homogeneización de las/os sujetas/os, igualables a través de la educación, cumple todavía un papel fundamental en el imaginario nacional: así como las túnicas blancas y las moñas azules, en la escuela se naturaliza la concepción homogeneizante de que todas y todos somos iguales. Esta concepción proporciona cierta inmunidad a la discriminación género en la escuela, naturalizándola e invisibilizándola como problema de desigualdad.

Desde que se estableció el sistema educativo formal del sistema educativo en el país, ocurrido en el último tercio del siglo XIX, “se postuló un horizonte de universalidad basado

en esta idea de la igualdad como anulación de toda diferencia” (Puiggrós, 1994 en Cristóforo *et. al*, 2017:4), José Pedro Varela señala en *La educación del pueblo*, obra de decisiva influencia en la estructuración de nuestro sistema educativo, lo siguiente:

Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno (Varela, 1874:330)

La Oficina de Planeamiento y Presupuesto de la Dirección de Planificación de la Presidencia de la República, en el documento base donde plantea el conjunto de lineamientos estratégicos que habrá de seguir Uruguay para alcanzar lo que plantean como la Visión Uruguay 2050, señala que se puede resaltar en el país un conjunto de valores vinculados con “la cultura democrática, la importancia asignada a la igualdad, el alto grado de secularización, la participación política, la confianza en las instituciones y la escasa incidencia de la corrupción” (OPP, 2018:24), que operan en la configuración de la representación social de una educación que impulsa la construcción de una sociedad en donde, como dijo José Artigas, héroe nacional, “*aquí naides es más que naides*”.

Esta representación social es mucho más fuerte y arraigada cuando se refiere a la igualdad de ingresos y a las oportunidades de desarrollo social que cuando se refiere a la igualdad de género. En el imaginario colectivo, la igualdad en la educación refiere casi exclusivamente a una igualdad de clases, mediada por el acceso a la educación gratuita.

Reina Reyes, una de las grandes pedagogas uruguayas, señala a mitad del siglo XX en su obra *El derecho a educar y el derecho a la educación* (1964), que la igualdad se garantiza si en la escuela se brindan “iguales oportunidades educativas para todos los niños”. Entendiendo así, que el éxito en el desempeño escolar depende exclusivamente del esfuerzo de cada persona, independientemente de su religión, raza, clase social o sexo.

Estas perspectivas igualitaristas, han permeado fuertemente la formación de las/os docentes uruguayas/os, implicando que la desigualdad real, se oculte debajo de la cubierta de equidad en las oportunidades, naturalizando la desigualdad como algo aceptable. No se desconocen las diferencias, sino que son vistas en relación al individuo, y no a su situación social. “La igualdad formal en la escuela uruguaya, proporciona cierta inmunidad a las formas contemporáneas de discriminación y desigualdad de género” (Graña, 2006:167).

Política de género en la educación a nivel nacional

Desde el marco de la Ley General de Educación N° 18437, los compromisos internacionales y regionales¹² suscriptos, y las leyes aprobadas en el país, como se señaló en la introducción de este trabajo, el Sistema Nacional de Educación Pública tiene la obligación legal de impulsar una línea transversal que apunte a la igualdad de género de manera formal y sistemática, garantizando la no discriminación en la educación, en todos los niveles educativos, incluyendo la formación de las/os docentes.

La **Ley N° 18 437** define nueve líneas transversales del sistema educativo: educación en DDHH; educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; educación artística; educación científica; educación lingüística; educación a través del trabajo; educación para la salud; educación sexual y educación física, recreación y deporte. En relación a la educación sexual, se plantea que su objetivo es proporcionar los instrumentos adecuados para promover la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma (arts. 40.1 y 40.8).

En relación a la igualdad de género, la **Ley N° 18.104** de Promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres aprobada en el país en el 2007, obliga al Estado a adoptar todas las medidas necesarias para asegurar el diseño, la elaboración, la ejecución y el seguimiento de las políticas públicas de manera que integren la perspectiva de género (art. 2), encomienda al Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, creado por la Ley N° 17.930, art. 377, 2005), como órgano rector de las políticas de género en el país, el diseño del **Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos** (PIODNA).

Este Plan fue aprobado el 15 de mayo de 2007 por el Consejo de Ministros, a través del Decreto 184/007 y en sus líneas generales plantea medidas para combatir los estereotipos de género y la discriminación, y el desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género.

A partir de esa Ley N° 18.104, se crea el Consejo Nacional de Género en la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, presidido por Inmujeres, como espacio de definición de las líneas estratégicas de las políticas públicas de género, integrando las voces del estado, la

¹² La Declaración Universal de los Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño, la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Plataforma para la Acción de Beijing, la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres, la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer de Belém do Pará, la Declaración de Jomtien de 1990, el Marco de Acción de Dakar, la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, la Declaración de Incheón para la Educación 2030 y la Declaración de Buenos Aires.

academia y la sociedad civil. La primera sesión del año 2019, tuvo lugar en la sede de la Administración Nacional de Educación Pública. Durante el encuentro, el Consejo realizó un balance de sus políticas identificando fortalezas y desafíos, confirmando que alcanzar la igualdad sustantiva de género es un trabajo diario, es una política pública del estado, que implica el compromiso institucional de todos los organismos que forman parte.

En el año 2016, el Comité que supervisa el cumplimiento de la CEDAW, ratificada por Uruguay en 1981, valora positivamente los logros realizados en relación al acceso de las mujeres a todos los niveles de la enseñanza en el país, pero señala su preocupación por la alta tasa de deserción escolar entre las niñas en la educación formal, sobre todo debido al embarazo precoz, especialmente en zonas rurales y zonas urbanas desfavorecidas, y aún más entre las adolescentes afrouruguayas. También indica como preocupación, la concentración de las mujeres en esferas tradicionalmente feminizadas, como la enseñanza; la escasa representación de las mujeres en puestos académicos de alto nivel; así como las deficiencias en la educación sobre la salud sexual y reproductiva, y los derechos sexuales y reproductivos; y la falta de medidas para aumentar el acceso a la educación para las mujeres afrodescendientes. Dentro de las recomendaciones realizadas, se sugiere aumentar la sensibilización acerca de la igualdad de género por parte del personal docente en todos los niveles del sistema educativo.

Con el propósito de avanzar en el cumplimiento de las recomendaciones de la CEDAW, el estado desarrolla algunas acciones coordinadas entre diversos organismos e instituciones, incluida la Administración Nacional de Educación Pública: la Estrategia Nacional de Prevención del Embarazo en la adolescencia no intencional liderada por el Ministerio de Salud Pública¹³, la evaluación de la implementación del Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública¹⁴, y el Proyecto SAGA de Unesco¹⁵.

¹³ Esta Estrategia forma parte del Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016 - 2020 y de los Objetivos Sanitarios Nacionales 2020. Su diseño e implementación se basan en el reconocimiento que el embarazo no intencional en adolescentes en Uruguay es una expresión y consecuencia de desigualdad y segmentación social. Tiene como objetivo general disminuir la incidencia del embarazo no intencional en adolescentes y sus determinantes, garantizando la promoción y el ejercicio de sus derechos. Fue diseñada en forma intersectorial y participativa desde un enfoque de derechos y género. Disponible en http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/archivos_adjuntos/Estrategia%20Estrategia%20Emb%20Adol..pdf

¹⁴ La evaluación fue llevada a cabo en el año 2015 en todos los subsistemas implicados tomando en cuenta la visión de los operadores y los destinatarios del Programa de Educación Sexual. El informe de evaluación lo realizó la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central, con el aporte de Unfpa, el mismo contiene una serie de recomendaciones para mejorar el impacto de la implementación de la educación sexual en todo el sistema educativo nacional. Disponible en http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/165_file1.pdf

¹⁵ Programa de Unesco para reducir la brecha de género en las áreas STEM. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/about-us/single-view/news/stem-and-gender-advancement-project-kicks-off/>

Desde el año 2016, con la intención de desarrollar una cultura de derechos humanos, impulsando la transformación de las prácticas sociales e institucionales, el estado adopta una **Estrategia Nacional y un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos**, entendiendo que la educación en derechos humanos va más allá de la incorporación de la temática en planes y programas, “se trata de poder construir un espacio educativo donde esos derechos sean respetados, sean protegidos, sean promovidos y garantizados” (SNEP, 2016:10).

En el **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos** se señala que es fundamental la atención de las relaciones de género como uno de los ejes a partir de los cuales se establecen las desigualdades sociales que vulneran los derechos de las personas. Se indica, entre otras acciones, que es necesario promover la eliminación de las prácticas discriminatorias arraigadas culturalmente en las instituciones educativas, problematizar el uso del lenguaje sexista y garantizar el derecho a hacer visible la identidad de género y la orientación sexual.

Uno de los objetivos estratégicos del Plan es “Sensibilizar, capacitar y comprometer para el desarrollo de procesos de educación en Derechos Humanos a actores que resultan estratégicos por su capacidad de multiplicación o por el carácter particularmente pertinente de su especificidad”, dentro de ellos, las/os docentes.

Con la intención de mejorar la calidad de la educación y brindar igualdad de oportunidades para todas y todos, favoreciendo el desarrollo sistémico y sinérgico de las intervenciones educativas en el país, a lo largo del ciclo de vida, se construyeron dos marcos de referencia nacional: el **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años (2014)** y el **Marco Curricular de Referencia Nacional (2017)**.

Los aprendizajes fundamentales del Marco Curricular de Referencia Nacional se sustentan en las líneas transversales dispuestas en la Ley General de Educación.

En el año 2017, se aprobó la **Ley N° 19580** contra la Violencia hacia las mujeres basada en género que establece a la igualdad de género como uno de los principios rectores de la acción del Estado, lo que implica que a través de sus diversas formas de actuación debe promover la eliminación de las relaciones de dominación sustentadas en estereotipos socioculturales de inferioridad o subordinación de las mujeres (art.5).

Dicho instrumento jurídico, incluye directrices específicas para las políticas educativas (art.21), señalando que sin perjuicio de la autonomía de los consejos desconcentrados, los órganos y organismos responsables de las políticas educativas de todos

los niveles y todas las instituciones educativas tienen que diseñar e implementar un plan integral para transversalizar la perspectiva de género en sus acciones, planes y programas.

Se establece asimismo, que se debe orientar y sensibilizar al personal docente, para que los materiales didácticos que utilicen no contengan estereotipos de género ni criterios discriminatorios a fin de fomentar la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones de todas las edades; y capacitar en forma permanente a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las mujeres y en la prevención de la violencia basada en género.

En busca de cumplir con los compromisos y recomendaciones internacionales, el Consejo Nacional de Género en el 2018, elabora la primera **Estrategia nacional para la igualdad de género**. En el plano educativo, se señala la necesidad de la formación en género a las/os docentes, para dar permanencia al cambio, y la integración del enfoque de género en el currículo de todos los niveles educativos (OPP, 2018).

Política de género de la Administración Nacional de Educación Pública.

La Administración Nacional de Educación Pública crea desde el año 2005, varias entidades para dar cumplimiento a las políticas educativas transversales en derechos humanos y educación sexual:

- Comisión de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública y Comisiones en cada consejo desconcentrado (2005);
- Dirección de Derechos Humanos en el Consejo Directivo Central (2006);
- Programa de Educación Sexual en el Consejo Directivo Central (2008);
- Red de Género de la Administración Nacional de Educación Pública (2009).

En el año 2005 inicia el proceso de inclusión de la educación sexual en el sistema educativo formal público nacional, y en el año 2008 se crea el Programa de Educación Sexual en el ámbito del Consejo Directivo Central, que aborda la educación sexual a través de un enfoque de derechos humanos, atendiendo a las diferentes dimensiones involucradas en la sexualidad: el género, la diversidad, la salud sexual y reproductiva, la violencia sexual y doméstica, entre otras (DIEE, 2017).

La Dirección de Derechos Humanos¹⁶ es creada en el 2006 con el cometido explícito de asesorar a las autoridades de la educación en derechos humanos y educación, así como en educación en derechos humanos. Una de sus líneas de trabajo es la incorporación del enfoque de género, como “dimensión obligatoria no sólo a nivel teórico sino a nivel de líneas de acción, prácticas y evaluaciones a la hora de pensar la educación oficial en clave de

¹⁶ ANEP. CODICEN. *Acta N° 31 Resolución N° 17*. Montevideo, Consejo Directivo Central.

Derechos Humanos”¹⁷, para lograrlo trabaja, desde el año 2008, en forma coordinada con Inmujeres.

De acuerdo a los fundamentos de implementación del enfoque de género como línea transversal en la Administración Nacional de Educación Pública, **el enfoque de género debe implementarse a nivel programático, en forma transversal, en todos los niveles, y también con espacios específicos de tratamiento; a nivel político**, considerando el enfoque como sustento y base de las decisiones en torno a los fines y objetivos de la educación y también aquellas que hacen al funcionamiento cotidiano y concreto de los centros; y **a nivel operativo**, asegurando las condiciones materiales que hagan efectiva la igualdad de oportunidades de todas las personas involucradas en el sistema educativo (estudiantes, docentes y funcionariado).

La Red de Género de la Administración Nacional de Educación Pública¹⁸ es el mecanismo intrainstitucional responsable de la coordinación y articulación de acciones para garantizar la incorporación formal de la perspectiva de género en las políticas educativas. Está integrada por representantes de todos los subsistemas, designadas/os por las autoridades de cada consejo desconcentrado.

Como se afirmó en la introducción del trabajo, en el Proyecto de Presupuesto de Administración Nacional de Educación Pública para el quinquenio 2015-2019 (ANEP, 2015) se incluye como una de las políticas educativas transversales, la política de género. Y en los **Lineamientos de política educativa** del organismo, se establece como Meta N°4 la elaboración de un **Plan Nacional de Igualdad de Género** a fin de hacer efectiva la transversalización del enfoque de género en el ámbito pedagógico-didáctico de la Administración Nacional de Educación Pública.

En el año 2018, por resolución oficial del Consejo Directivo Central¹⁹, se encomienda a la Dirección de Derechos Humanos la coordinación de las acciones para concretar dicho Plan. Se aprobó la realización del diagnóstico de género en el 2017, con el propósito de determinar una línea de base y desde allí postular las recomendaciones de política pública más pertinentes a la situación actual del organismo, y en el 2018, se realizaron los llamados públicos para conformar el equipo técnico que comenzó a trabajar a finales de ese año.

De acuerdo a los documentos de política educativa de la Administración Nacional de Educación Pública, el enfoque de género es una línea transversal, un eje articulador y una estrategia amplia de integración para ser abordada por el conjunto de subsistemas, con los siguientes objetivos (ANEP, 2017a):

¹⁷ <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/anep-codicen/26-ddhh?start=6>

¹⁸ ANEP. CODICEN. *Acta N° 78 Resolución N° 33*. Montevideo, Consejo Directivo Central.

¹⁹ ANEP. *Acta N° 8 Resolución N° 8*. Montevideo, Consejo Directivo Central.

- transversalizar la temática de género en todo el accionar institucional;
- incorporarla o profundizarla en el currículo de los distintos niveles educativos;
- desarrollar procesos de apropiación, apoyo técnico y político, que asegure el impacto y sostenibilidad de los avances en materia de género;
- impulsar acciones sostenidas y permanentes de formación, capacitación y sensibilización en género dirigido a estudiantes, docentes y funcionariado;
- posicionar el tema de la equidad de género a nivel discursivo en el diseño de políticas educativas y distribución presupuestal;
- impulsar el mayor acceso a las mujeres en puestos de toma de decisiones y de mayor reconocimiento en el ámbito educativo;
- diseñar intervenciones educativas que permitan enfrentar todas aquellas actitudes que directa o indirectamente lesionen identidades y vulneren dignidad y derechos.

Política de género en el Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Si bien en las **Orientaciones de políticas educativas del Quinquenio 2010-2014 y del Quinquenio 2016-2020 del Consejo de Educación Inicial y Primaria** no se menciona expresamente la perspectiva de género, se entiende que los cuatro principios que se señalan como rectores de las políticas educativas y de gestión, brindan el marco habilitador para su incorporación. Esos principios rectores, que deben impregnar todas las propuestas del subsistema, son: calidad, integralidad, inclusión y participación.

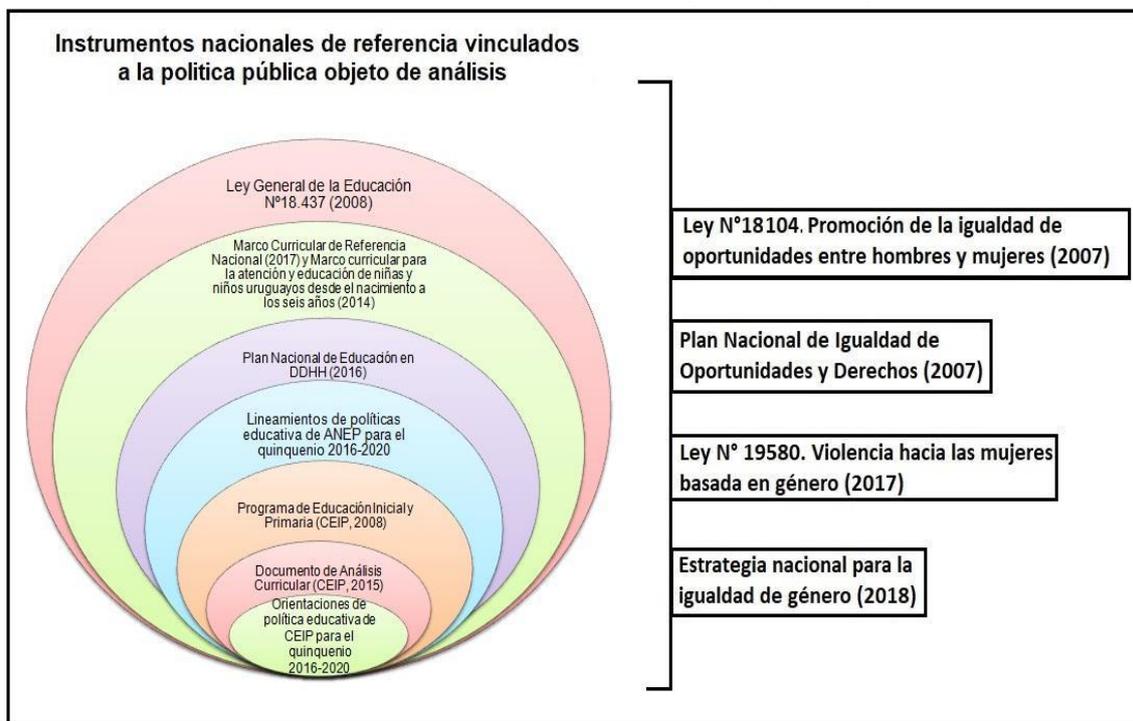
La calidad educativa “supone llegar a todos y llegar mejor para conseguir mejores aprendizajes que contribuyan a la equidad” (CEIP, 2016:14).

El principio de integralidad está relacionado con la educación del ser humano en todas y cada una de sus dimensiones, apostando al desarrollo desde la singularidad, reconociendo que niñas, niños y adolescentes son sensibles a las situaciones que les constituyen, pero también son abiertas/os a las transformaciones y en particular a las producciones intersubjetivas y a los vínculos significativos. En el marco de la implementación de este principio, “se cuenta con diversos dispositivos: Programa Maestros Comunitarios, Programa Escuelas Disfrutables, Escuelas APRENDER, Educación Física, Educación Artística, Segundas Lenguas, Educación Sexual, Ética y Construcción de Ciudadanía, la educación para la integración de tecnología con sentido pedagógico, y la educación en Derechos Humanos” (CEIP: 2016:17).

La inclusión educativa se concibe como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, entendiendo que hay muchas/os estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, por diferentes variables que

les hacen más vulnerables –etnia, género, clase social, limitaciones físicas, limitaciones psicológicas, lugar de residencia, etc.- (CEIP: 2016). Por otra parte, en el subsistema existen claras evidencias de la incorporación del enfoque de género en forma explícita: contenidos específicos de género en el currículum oficial vigente en el Área de Conocimiento Social; formación de docentes a través de las propuestas de formación en servicio; publicaciones sobre el tema dirigidas a docentes, niñas y niños; integración de la Red de Género de la Administración Nacional de Educación Pública y la Comisión de Educación Sexual del Consejo Directivo Central²⁰.

Gráfico N°4. Instrumentos nacionales de referencia vinculados a la política pública objeto de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

El **Programa de Educación Inicial y Primaria**, aprobado en 2008 es el documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados de Nivel Inicial 3 años a 6to año en todas las escuelas del país, pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria. En su encuadre filosófico, pedagógico y didáctico, se plantea que el currículum está centrado en los derechos humanos (CEIP, 2008), y que sus “ideas directrices son la democracia social, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno, la solidaridad, y la integralidad, a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de la salud y la sexualidad” (CEIP, 2008:11).

²⁰ Se designa a la Coordinadora del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio para representar al Consejo de Educación Inicial y Primaria en la Comisión de Educación Sexual del Programa de Educación Sexual de CODICEN (*Resolución N° 26 Acta Ext. N° 60 del 23/06/2017*) y en la Red de Género de ANEP (*Acta N° 21. Resolución N° 16, 15 de mayo de 2017*)

En el Programa se indica que educar para los derechos humanos significa pensarlos, practicarlos, argumentar con ellos, considerarlos universales y obligatorios, además de comprenderlos como conquista y construcción colectiva. “Los derechos referidos a infancia, etnia, género, entre otros, constituyen pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía en educación primaria” (CEIP, 2008: 18).

Tanto el género como la sexualidad, aparecen en el Programa de Educación Inicial y Primaria en forma explícita en la fundamentación del Área de Conocimiento Social, en el campo disciplinar de Construcción de la ciudadanía, en el ítem de Derechos Humanos. En esa sección se señala que son “algunas problematizaciones del mundo actual ineludible para la reflexión crítica de los derechos humanos, junto a otras como la discriminación, sexualidad, consumo, trabajo, tecnología y medios de comunicación, ambiente y la paz” (CEIP, 2008:109).

Se expresa que la Educación Sexual es un proceso vinculado a la formación de las personas en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y equidad, que la sexualidad es una construcción social simbólica que realizan los seres sexuados, en la que se identifican componentes estructurales como la identidad de género, los comportamientos culturales de género y la orientación sexual, entre otros (CEIP, 2008).

El Programa brinda lineamientos generales sobre el abordaje de los contenidos de enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento, pero en Educación Sexual deja abierta a la interpretación, el alcance de su tratamiento como línea transversal.

En cuanto al tema de género, se incluyen contenidos programáticos, explícitos, exclusivamente en el Área de Conocimiento Social. En la fundamentación, se señala que la concepción de género trasciende lo biológico, que es una construcción social y cultural, y “es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes” (CEIP, 2008:100).

Cuadro N°2. Selección de contenidos explícitos de género incluidos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).

Selección de contenidos explícitos de Género incluidos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)
3 años - La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo (Derecho).
4 años - La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales (Derecho)
5 años - La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas. La amistad entre géneros. (Derecho)
1° año - El trabajo y el género: tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad. Las mujeres y los hombres en el trabajo. Igualdad y discriminación. (Derecho)
2° año - No se encuentra ningún contenido

3° año - La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay. Los roles de género en las distintas culturas. Los medios de comunicación y la incitación al consumo. Los estereotipos (modelos en la belleza femenina y masculina) (Derecho)
4° año - La población de la campaña. La conformación de un nuevo grupo como producto del mestizaje: el gaucho y la china (Historia). La igualdad y la desigualdad en el mundo del trabajo: género, etnia, edad, clase social (Derecho).
5° año - La desigualdad social y étnica. La situación de la mujer en América (Geografía). La identidad de género y la orientación sexual. Los medios de comunicación en la promoción de modelos de orientación sexual. El derecho a la orientación sexual (Derecho).
6° año - La presencia de la mujer en la Sociedad. El sufragio y la ampliación de los derechos civiles de la mujer (Historia). La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal. La responsabilidad en la maternidad y la paternidad. Las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon. Los Derechos sexuales y reproductivos (Derecho).

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de la definición y los contenidos curriculares, el Programa de Educación Inicial y Primaria no brinda orientaciones, ni clarifica, cómo la escuela y las/os docentes pueden cuestionarse como agentes de reproducción de los modelos de género existentes. Tampoco presenta problematizaciones o aportes teóricos sobre las temáticas de género en la fundamentación de las otras áreas disciplinares (Lengua, Matemática, Conocimiento de la Naturaleza, Educación Artística y Conocimiento Corporal).

El **Documento Base de Análisis Curricular (2015)**²¹, elaborado con la intención de asegurar la igualdad de oportunidades ante el conocimiento, presenta perfiles de egreso en 3ro y 6to en las diferentes áreas de conocimiento, y expectativas de logro en cada tramo. En los contenidos jerarquizados en el Área de Conocimiento Social, aparecen conceptos y contenidos programáticos vinculados específicamente a género, y expectativas de logro que orientan a las/os docentes sobre lo que se espera con el abordaje de esos contenidos jerarquizados.

Cuadro N°3. Selección de contenidos explícitos de género incluidos en el Documento Base de Análisis Curricular (2015).

Selección de contenidos explícitos de género incluidos en el Documento Base de Análisis Curricular		
Conceptos y contenidos programáticos vinculados	Perfil de egreso 3er. Grado	Perfil de egreso 6to. grado
Familias La familia a través del tiempo. La simultaneidad de la familia de hoy en distintas culturas: costumbres y tradiciones	Reconocer la diversidad de las configuraciones familiares.	Valorar la diversidad de las configuraciones familiares. Identificar y comprender los cambios y permanencias de las configuraciones familiares.
Género	Distinguir y comprender las	Comprender cómo se configuran en las diferentes sociedades las

²¹ Definido en forma participativa y por consensos entre inspectoras/es, coordinadoras/es de formación en servicio, coordinadoras/es del Departamento de Evaluación de Aprendizajes (Consejo Directivo Central), y maestras/os representantes de Asamblea Técnico Docente y la Federación Uruguaya de Magisterio.

La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas. El trabajo y el género.	desigualdades de género. Reflexionar sobre estereotipos, desnaturalizando desigualdades.	diferencias de género. Analizar y explicar la importancia de la participación equitativa en la vida familiar, económica, social y cultural.
Derechos El niño como sujeto de derechos. Los Derechos Humanos como conquista.	Conocer los Derechos Humanos y reflexionar sobre su importancia. Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad.	Identificar y valorar los Derechos Humanos como una construcción cultural.

Fuente: Elaboración propia.

Desde el 2008, se han elaborado varias publicaciones en el subsistema, vinculadas al abordaje de los contenidos de género en la escuela: Sistematización de buenas prácticas en Educación Sexual y perspectiva de género (2011) en convenio con ONG Gurises Unidos y UNFPA; Guía didáctica: la Educación Física desde un enfoque de género (2012)²², en coordinación con Inmujeres; Cuadernos para leer y escribir en cuarto²³ (2016, incluye un capítulo sobre el tema de prejuicios); Cuadernos para leer y escribir en quinto²⁴ (2016, incluye un capítulo sobre género a partir del texto argumentativo); Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria (2017)²⁵ en coordinación con UNFPA y la ONG Gurises Unidos.

III- Marco teórico

Como se explicó en la introducción, la intención de este trabajo es analizar la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. En esta sección, se desarrollan brevemente, algunos conceptos relativos a la perspectiva de género y al enfoque de políticas públicas considerados claves en la interpretación y análisis del problema.

Concepto de género

El género es una categoría de análisis que permite analizar de forma crítica la construcción de las diferencias sociales y culturales que se realizan sobre los cuerpos sexuados. La historiadora Joan Scott (1986), señala que el género es un elemento

²² Guía didáctica con aportes teóricos disciplinares y didácticos, con propuestas para docentes del Área de Conocimiento Corporal, <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/guia-didactica-educacion-fisica-desde-un-enfoque-de-genero-CEIP-INMUJERES/guia-didactica-educacion-fisica-desde-un-enfoque-de-genero-CEIP-INMUJERES.pdf>

²³ <http://www.ceip.edu.uy/cuadernos-escolares-para-leer-y-escribir>

²⁴ <http://www.ceip.edu.uy/cuadernos-escolares-para-leer-y-escribir>

²⁵ Propuesta didáctica con aportes teóricos, didáctico y disciplinares, con propuestas para desarrollar en el aula, [http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta Edu Sexual GGUU UNFPA.pdf](http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta_Edu_Sexual_GGUU_UNFPA.pdf)

constitutivo del orden social, es el campo primario dentro del cual se articula el poder, es una categoría relacional que permite la descripción y análisis del sistema de relaciones fundadas sobre las diferencias sexuales percibidas entre varones y mujeres (Scott, 1986).

De acuerdo a dichos planteos, se puede afirmar que el género se compone de los siguientes elementos:

- Símbolos culturales que evocan representaciones múltiples sobre lo femenino y lo masculino (por ejemplo, el símbolo de la Virgen María que evoca la representación del ideal de mujer-madre, donde se excluye todo lo vinculado al placer sexual)

- Conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los símbolos culturales y se constituyen en afirmaciones categóricas, mandatos unívocos, sobre el ser varón y el ser mujer, lo masculino y lo femenino.

- La transmisión y construcción de los mandatos a través de la familia, las instituciones sociales, educativas, económicas, y la organización política.

- La construcción de la identidad a partir de la interiorización de los mandatos de género.

Esos mandatos de género se construyen a partir de categorías opuestas y dicotómicas asociadas a lo femenino y a lo masculino, conformando lo social y culturalmente esperado y prescripto, para el ser varón y el ser mujer, constituyendo modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad, puntos de referencia a ser reproducidos e interiorizados por las personas.

De acuerdo a esos modelos, a los varones se les asigna el rol de proveedores, la esfera del mundo público y el permiso social para desarrollar proyectos en la esfera de lo personal, social y político. En cambio, a las mujeres, se les reserva el lugar de los afectos, el ser para las/os demás, la reproducción biológica y social, y el cuidado de las otras personas.

Las reglas de juego que definen las relaciones de género están presentes en todas las instituciones y organizaciones, en todas existe lo que Connell (1978) denominó un “orden de género”. Es decir, el sistema de organización social que produce y reproduce relaciones de poder, relaciones de jerarquía y subordinación entre varones y mujeres, que no depende exclusivamente de la misma institución sino de su interacción con otros elementos e instituciones del orden cultural con los que se interactúa, así como de las identidades que confluyen en los procesos de interacción institucionales.

En la medida que las construcciones de género son construcciones sociales, históricas y culturales, es posible que sean deconstruidas²⁶, modificadas y redefinidas por la propia

²⁶ El concepto de deconstrucción es un término utilizado por el filósofo francés postestructuralista, Jacques Derrida (1930-2004). Fundado en aportes de Heidegger quien hablaba de “destrucción” y en aportes de Freud,

sociedad, y por tanto, cada persona, como agente social, puede actuar reproduciendo o transformando el orden de género imperante.

En el marco de este trabajo que se ocupa del problema de la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza, cobran especial interés las aportaciones feministas de Candace West y Don Zimmerman (1987), que dieron origen al enfoque “*Doing gender*”. La piedra fundamental de esta perspectiva es la idea de género como algo que las personas hacen y construyen en interacción con otras/os. Según este enfoque, el género se manifiesta en tres niveles, interrelacionados entre sí (Crawford 2006, en Rebollo *et. al*, 2011).

Gráfico N°5: Niveles de construcción del género según Crawford (2006).



Fuente: Elaboración propia.

La articulación con el enfoque de *Doing gender* permite (García *et. al*, 2013):

- Partir de una concepción de que el género se hace, se construye, poniendo el énfasis en cómo la organización social y las instituciones, entre ellas la escuela, influyen en la configuración de las identidades de género.
- Reconocer que el género se construye cada día en las interacciones socioculturales, en los contextos sociales y educativos, y que las/os sujetas/os sociales se apropian e incorporan los mandatos de género, no de forma pasiva, sino un proceso dinámico de aprendizaje singular y único, a través del cual pueden crear y modificar su realidad.
- Focalizar la mirada en el plano interactivo, dialógico y relacional entre las personas, en donde el género es continuamente negociado y recreado, aspecto que cobra especial

que hablaba de “disociación”. La amplia difusión e importancia del término es explicable de acuerdo al contexto, pues surge en una época dominada por el estructuralismo y en la que la palabra clave era “estructura”. El concepto no significa disolver o destruir, sino analizar las estructuras sedimentadas, apelando a sacar el sedimento para encontrar las fuerzas no intencionales inscriptas en los sistemas significantes.

importancia en el problema de la reproducción de las desigualdades de género en las prácticas de enseñanza.

La perspectiva *Doing gender* concibe al género no como una propiedad de los individuos, sino como algo que las personas hacen. En la misma línea, Teresa de Lauretis (1989) señala que el género no es una propiedad de los cuerpos o algo que preexiste en los seres humanos, sino que es el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, por lo que denomina tecnologías de género²⁷ entre las cuales se encuentran la escuela, la familia y los medios de comunicación.

Reproducción de desigualdades de género en la escuela

La escuela, afirma Graña (2006), no había sido objeto de problematización desde la perspectiva de género hasta hace cuatro o cinco décadas atrás. Las investigaciones en este tema cobran relevancia en los años 80, evidenciando la existencia de patrones sexistas en la socialización escolar que operan fuertemente en la reproducción de comportamientos, expectativas y opciones asociadas al género. Las expectativas docentes, la interacción docente-estudiante, los modelos masculinos y femeninos que se reproducen en el aula escolar, son aspectos ocultos de la socialización escolar que tienen una fuerte incidencia en la construcción de las identidades de género de las/os estudiantes (Graña, 2006).

En los 60 y 70, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (en Graña 2006) señalan que el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales, y que las instituciones educativas tienen un papel activo en la legitimación y reproducción de las relaciones de dominación de clase. Indican que las/os estudiantes son sujetas/os a las relaciones de poder que se transmiten en la escuela, lográndose, desde este punto de vista, la reproducción de las desigualdades sociales.

Raymond Boudon (en Graña 2006) retoma este argumento reproductivista, afirmando que las mujeres de sectores populares son doblemente castigadas, por su clase y por el género, afirma que el sistema educativo beneficia a los varones y obstaculiza la continuación de estudios superiores a las mujeres de los estratos socio-económicos medios y bajos, opción con la que sí cuentan las mujeres de los sectores sociales altos. De esta manera, el sistema educativo actúa reproduciendo y legitimando las desigualdades sociales preexistentes.

Desde la década del 80, algunas investigadoras se interesan en la presencia y transmisión de los estereotipos de género en los textos escolares²⁸.

²⁷ Se basa en el concepto de “tecnologías del sexo” propuesto por Foucault en 1976.

²⁸ En la década del 90, la antropóloga uruguaya Susana Rostagnol analiza los modelos masculinos y femeninos transmitidos a través de los libros de lecto-escritura de uso corriente en las escuelas uruguayas (Graña, 2006). Su

En esa época se comenzó a cuestionar el punto de vista reproductivista, posicionándose desde un enfoque menos determinista. Se comienza a pensar en las/os sujetas/os de educación como actores de las relaciones sociales, y por ende de las relaciones educativas, se los deja de ver como meros juguetes sometidos a fuerzas que les exceden, y se los comienza a pensar como agentes activas/os, capaces de aceptar, modificar o resistir a los mandatos sociales (Graña 2006).

En los años 90, se busca explicar el avance del éxito escolar femenino, que sin embargo no impide la segregación de género horizontal, según áreas, al momento de decidir las opciones de formación profesional. También cobra relevancia el estudio de los contenidos curriculares, el clima institucional y el uso del espacio escolar desde una perspectiva de género (Bonder 1997 en Graña 2006).

Estas investigaciones brindaron aportes, desde una mirada sociológica, para comprender y explicar la conformación de las identidades diferenciales de mujeres y varones, durante el proceso de socialización escolar, ofreciendo insumos para el análisis y revisión de los procesos educativos desde una perspectiva de género.

En las sociedades actuales, buena parte de la socialización transcurre en las instituciones educativas, en el jardín de infantes y en la escuela se continúan los aprendizajes de la vida social que se iniciaron en la familia y el barrio. En estas instituciones, tecnologías de género, al decir de Lauretis (1989), se internalizan normas, expectativas y modelos de comportamientos diferenciales para varones y mujeres, tanto a partir del **currículum explícito** -contenidos curriculares, actividades de enseñanza planificadas-, como a través del **currículum oculto** -pensamientos, creencias y valoraciones transmitidas de forma inconsciente o deliberada, muchas veces de forma muy sutil, pero sistemática y continua, por vías verbales y no verbales-.

Las intervenciones de las/os docentes, en consonancia con sus sistemas de creencias, la mayoría de las veces, terminan siendo una continuación del proceso de generización. Por lo general, no son conscientes de que reproducen el orden de género hegemónico, incluso tienen la firme y sincera convicción de que actúan en forma equitativa, y no discriminan,

hasta en los momentos que parece que ofrecemos igualdad de oportunidades (espacio, material, consigna) no somos neutros, estamos implicados con nuestra historia personal, nuestros prejuicios y valores; sutilmente podemos favorecer o inhibir situaciones no sólo

con la palabra, sino también con nuestros gestos, miradas, sonrisas y silencios (Cerrutti, 1977 en Graña 2006:243).

Los mandatos de género internalizados en la socialización escolar acerca de los comportamientos, actitudes, normas y valores esperados por ser mujer o por ser varón, operan en niñas y niños como profecía autocumplida, es decir, confirman y perpetúan los mandatos recibidos y aprendidos en la vida extraescolar (Graña, 2006).

Desde una perspectiva no determinista, se entiende que la práctica educativa no necesariamente debe reproducir las desigualdades instaladas en la realidad social, desde este posicionamiento, se concibe a la educación como antidesestino (Falkin y Martinis, 2017). Desde esta perspectiva, el/la docente aparece como profesional de la educación, como agente social y cultural, sujeta/o activo y responsable de la práctica educativa que, como afirma Charlot (2008) no es solo transmitir saberes, sino que es por medio de los saberes, humanizar, socializar, ayudar a cada sujeto/a singular a realizarse.

En el marco de estos aportes, se inscribe la permanente tensión entre la educación como forma de reproducción de estructuras sociales ancladas en la desigualdad o como medio para la transformación social.

Políticas públicas

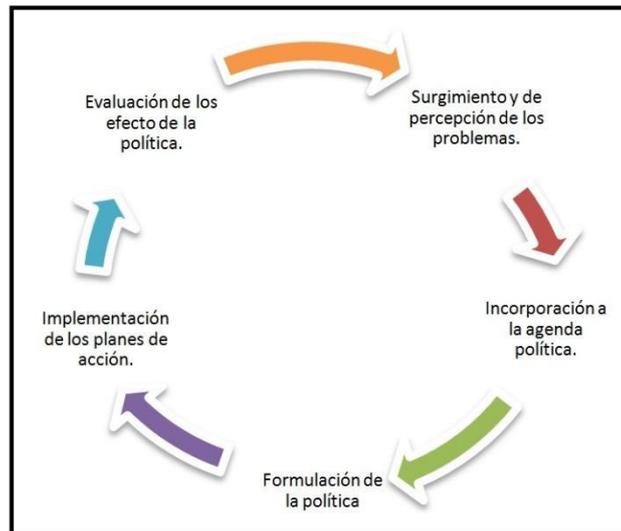
El objeto de estudio de esta investigación es una política pública del campo educativo. Las políticas públicas están vinculadas estrechamente con las decisiones tomadas por el estado, siendo el gobierno, el principal instrumento de su implementación (García Prince, 2008).

Meny y Thoenig (1992) plantean que una política pública refiere a los actos y no actos, es decir, a las acciones que decide hacer y no hacer, una autoridad pública, ante un problema o en un sector relevante, en su específico campo de intervención.

Cuando se habla de política pública no se hace referencia a decisiones aisladas sino a un proceso, a un ciclo o secuencia de acciones y decisiones, a un plan o programa que es formulado e implementado por el estado, con la intención de resolver un problema público, es decir, que afecta a la sociedad (Subirats *et.al*, 2008).

Toda política pública refiere a determinados marcos políticos, ideológicos y conceptuales, tiene una orientación normativa, consciente o no, asumida voluntariamente o no. Tiene además, un componente de coerción que resulta de la autoridad legítima que enviste al actor gubernamental que implementa la política (Meny y Thoenig, 1992).

Gráfico N°6. Ciclo de la política pública según Subirats *et. al* (2008).



Fuente: Elaboración propia.

Rodríguez Gustá (2008:117) señala que “es poco común observar una relación unívoca y lineal entre el diseño de las políticas públicas, su implementación y sus resultados”. Siempre existen consecuencias no esperadas, emergentes e impactos imprevistos. En este sentido, afirma la autora, los contextos de implementación son clave para entender cómo y por qué una política puede eventualmente promover situaciones muy diferentes a las propuestas inicialmente, incluso contrarias a sus propósitos.

La complejidad, los desencuentros, los conflictos, la imprevisibilidad, los emergentes, los errores, son características de la política pública y, por tanto, parte del proceso de implementación. “No hay implementación perfecta y, por ende, tampoco política pública perfecta” (Aguilar, 1993:60).

Ceguera o sensibilidad de género en las políticas públicas

Si se incorpora la perspectiva de género al diseño e implementación de las políticas públicas es posible plantear acciones que transformen las estructuras sociales generizadas.

Siguiendo a Joan Acker (1990), en un sentido estricto, se puede afirmar que todas las políticas públicas están generizadas puesto que, los contenidos, objetivos y metodologías de las acciones del estado están imbuidos por concepciones sobre lo que debe ser y el valor que se atribuye a lo masculino y lo femenino en la sociedad (Rodríguez Gustá, 2008).

Siguiendo a Kabeer (1994), las políticas públicas se pueden clasificar en ciegas o sensibles al género.

Las políticas **sensibles al género**, son "enunciadas explícitamente con el objetivo de asegurar el bienestar, la seguridad, la autonomía, y los derechos de las mujeres" (Rodríguez

Gustá, 2008:110), son intervenciones que pretenden reparar las desigualdades sociales vinculadas al género.

Las políticas públicas denominadas **ciegas al género**, ignoran desde su concepción y diseño las necesidades diferentes de mujeres y varones, aunque se consideren “neutras al género” debido al orden cultural patriarcal hegemónico, tienden a estar implícitamente sesgadas a favor de lo masculino, por lo que, al no incorporar medidas correctivas de las desigualdades de género, terminan reproduciéndolas y/o reforzándolas (Kabeer, 1994).

Perspectiva de género

La perspectiva de género, según García Prince (2013), es una categoría descriptiva, analítica y política. Descriptiva porque permite visibilizar las desigualdades que existen entre varones y mujeres; analítica, pues posibilita descubrir dichas desigualdades e interpretarlas; y política, debido a que implica la opción de comprometerse con su eliminación, problematizando y desarmando los privilegios masculinos del orden de género que sostiene las relaciones jerárquicas de poder entre mujeres y varones.

La aplicación de la perspectiva de género, señala García Prince (2013), hace posible visibilizar los intereses y necesidades de las mujeres, establecer simetrías y equivalencias en las posiciones y relaciones de poder entre mujeres y varones, generar herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para diseñar y ejecutar políticas que permitan el empoderamiento de las mujeres y hagan efectiva la igualdad de género en los hechos, a fin de deconstruir los pilares que sostienen y perpetúan el patriarcado, proponiendo acciones para su erradicación.

Institucionalización del enfoque de género

Bonino (2007) señala que se entiende por institucionalización, el proceso a través del cual una idea, un enfoque, una política, logra estar sustentada en normas, reglamentos o leyes que la legitiman y confieren cierta autonomía con respecto a posibles cambios de voluntades o personas encargadas de promoverlas, lo que le brinda estabilidad en el tiempo.

En este sentido, la institucionalización de la perspectiva de género refiere al “proceso mediante el cual se incluyen explícitamente, reglas o mecanismos específicos, para darle el carácter de cosa establecida a una política con perspectiva de género con la intención de convertirla en una práctica regular de la organización” (Muñoz, 2004:19). Este proceso requiere que las personas ejecutoras de políticas públicas expresen su voluntad en compromisos y acuerdos formales, y que sean incorporados en la gestión institucional.

De acuerdo a lo dicho, institucionalizar la perspectiva de género supone tomar decisiones y ejecutar acciones, del nivel técnico y político, en el diseño y la gestión institucional; implica reformar y transformar la cultura institucional a partir de un programa que permita incorporar la perspectiva de género de manera **transversal** en todas las dimensiones institucionales (Inchaustegui y Ugalde, 2004).

Según Bonino (2007), la institucionalidad del enfoque de género necesita la existencia de un mecanismo, es decir algún tipo de agente (puede ser desde una persona a una oficina), cuya función sea la promoción de las políticas de género en la institución. Este mecanismo debe tener una determinada normatividad, es decir ser creado y reconocido por las autoridades competentes con esa finalidad, debe tener definido un lugar en el organigrama institucional; y debe contar con posibilidades, tanto en lo referente a recursos humanos como financieros, para concretar sus acciones.

Moser y Moser (2005) señalan que, en este proceso de institucionalización del enfoque de género existe el riesgo de **evaporación** de dicho enfoque, por la falta de recursos humanos con formación en el tema, las culturas institucionales resistentes o contrarias a la igualdad de género, o por el tratamiento del tema como un asunto encapsulado, compartimentado o sectorizado, en vez de intersectorial.

Cuando se incorpora la perspectiva de género en determinados sectores de la política, esos sectores evidencian haber tomado en cuenta la perspectiva en todos los aspectos de su quehacer, pero no hay un reconocimiento de que las cuestiones de igualdad de género sean transversales, así que las acciones quedan **sectorizadas o compartimentadas**, sin producir las transformaciones estructurales esperadas.

Muchas veces la incorporación del enfoque queda reducida a **iniciativas aisladas, desarticuladas entre sí**, a menudo separadas en el tiempo, o que se realizan a modo simbólico. De este modo, si bien se evidencia el reconocimiento de que hay algo que hacer en relación a la inclusión del enfoque de género, al no proponer o efectuar cambios importantes, se pierde el significado real de lo que implica una política de igualdad (Corona, 2002).

IV- Estrategia metodológica

En este apartado se describe y justifica la estrategia metodológica definida para abordar el problema de investigación que orienta la tesis. La metodología es fundamentalmente cualitativa, de diseño descriptivo e interpretativo.

Diseño metodológico

En este trabajo se estudia la incorporación del enfoque de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio, proponiendo recomendaciones basadas en conocimientos científicos que podrán ser tenidas en cuenta para el accionar futuro de la institución.

El problema de investigación que guía la tesis, como se explicó al inicio del trabajo, refiere a la inconsistencia entre la incorporación de la perspectiva de género como línea transversal consagrada en la normativa de la Administración Nacional de Educación Pública y la incorporación sectorizada del enfoque de género en los cuatro años de implementación (2014-2017) del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

La inserción laboral institucional de la investigadora, docente del Instituto de Formación en Servicio, permite el acceso con facilidad a la información requerida sobre el objeto de estudio, y a su vez, redundando en la aplicabilidad del trabajo, pues los resultados serán elevados a los actores responsables de la implementación que ya han expresado su interés en acceder a ellos.

Atendiendo a la implicancia institucional (Lourau, 1970), se cuenta con el ejercicio de la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2006) por parte de agentes externos²⁹, en los diversos momentos de la investigación, creando de esta manera, las condiciones para garantizar la rigurosidad científica requerida en el estudio.

El trabajo se aborda desde una metodología cualitativa de diseño descriptivo e interpretativo. De acuerdo a los objetivos planteados, se pretende identificar, describir y analizar las fortalezas, limitaciones y desafíos en la incorporación de la perspectiva de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Para concretar los objetivos planteados, y siguiendo los aportes de Subirats *et. al.* (2008), se analizan el programa de actuación político-administrativo, los actos de implementación (outputs) desde el 2014 al 2017, y los posicionamientos que tienen los actores responsables de la implementación del Instituto de Formación en Servicio hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza.

Considerando la implicancia ya mencionada de la investigadora, se decidió no entrevistar a los actores de implementación que se desempeñan en la Coordinación General

²⁹ Tutora, docentes y maestrandas de la Maestría en Género y Políticas de Igualdad. Promoción 2017-2019. FLACSO. Uruguay.

del Instituto. Si bien esto puede valorarse como una debilidad en el diseño, se estimó que la relación de subordinación de la investigadora con respecto a dichos roles, podría provocar importantes sesgos en los discursos durante las entrevistas, lo que fundamenta la decisión metodológica tomada.

Cuadro N°4. Organización metodológica general de la investigación.

Unidad de análisis	Fuentes de información	Dimensiones de análisis	Técnica
Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.	Programa de actuación político-administrativo. <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de institucionalización de la formación en servicio en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2013) • Documento de Creación oficial del Instituto de Formación en Servicio (CEIP, 2014b). 	Inclusión de la perspectiva de género: <ul style="list-style-type: none"> • Ceguera • Sensibilidad: <ul style="list-style-type: none"> - Sectorización - Transversalización 	Análisis de contenido
	Actos de implementación (outputs) -2014 a 2017-		Triangulación de datos recolectados de fuentes primarias y secundarias.
	A- Fuentes secundarias <ul style="list-style-type: none"> • Informe de las acciones cumplidas IFS (febrero 2014 mayo 2015) • Informe de las acciones cumplidas IFS (Junio 2015 Enero 2016) • Memoria Anual 2016 • Memoria Anual 2017 • Libro “Trayectorias recorridas: construcciones colectivas” (2018) 	Inclusión de la perspectiva de género: <ul style="list-style-type: none"> • Ceguera • Sensibilidad: <ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas dispersas - Sectorización - Transversalización 	Análisis de contenido.
	B- Fuentes primarias <ul style="list-style-type: none"> • Información brindada por actores responsables de la implementación: coordinadoras/es de las áreas y formadoras/es. 		<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta mediante cuestionario online, anónimo. Aplicado a Universo de formadoras/es (n=87). • Entrevista semiestructuradas con coordinadoras/es de todas las áreas (n=5)
	Actores responsables de la implementación Coordinadoras/es de las diferentes áreas y formadoras/es.	Posiciones hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza: <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamiento bloqueador • Posicionamiento adaptativo • Posicionamiento de sensibilizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta mediante cuestionario online, anónimo. Aplicado a Universo de formadoras/es (n=87) • Entrevista semiestructuradas con coordinadoras/es de todas las áreas (n=5)

Fuente: Elaboración propia.

Al terminar el trabajo de campo, se realiza el tratamiento y análisis de la evidencia, se extraen conclusiones, valorando y organizando la información en fortalezas, limitaciones y desafíos de la inclusión del enfoque de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Proceso de construcción de la información

La construcción de la información se realizó en cuatro meses, de noviembre 2018 a febrero 2019, desarrollando las siguientes acciones:

- Solicitud de autorización para ejecutar el trabajo de campo de la investigación a la Coordinación General del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria mediante una carta y entrevista personal. Se informa en qué consiste el trabajo, los objetivos, su relevancia y los aportes que implica para la institución (Anexo I).

- Recopilación de los documentos escritos que conforman el programa de actuación político-administrativo y donde se encuentran registrados los actos de implementación (actividades y decisiones administrativas) desde el 2014 al 2017.

- Planificación de la pauta de entrevista y el cuestionario online dirigido a los actores de implementación, tomando en cuenta los objetivos de la investigación.

- La confianza y validez de las técnicas de recolección de información se obtiene por juicios de expertas³⁰.

- Realización de entrevistas semiestructuradas a las/os coordinadoras/es de Lengua, Matemática, Educación Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Instituto de Formación en Servicio (primera quincena del mes de diciembre 2018) (Anexo II).

- Aplicación de cuestionario online al universo de formadoras/es e integrantes de equipo de la institución (n=87; mujeres=76/varones=11), desde el 15 de diciembre 2018 al 30 de enero 2019. (Anexo III)

- Análisis de contenido de los documentos escritos recopilados y de los discursos registrados en las entrevistas.

- Análisis, cuantitativo y cualitativo, de las encuestas.

Materiales y métodos

Estudio del programa de actuación político-administrativo

A fin de establecer las fortalezas, limitaciones y desafíos de la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial

³⁰ Tutora y docentes de la Maestría en Género y Políticas de Igualdad. Promoción 2017-2019. FLACSO. Uruguay.

y Primaria, se recurre a fuentes secundarias de información, analizando el contenido de documentos escritos que conforman el programa político-administrativo.

La unidad de observación en los documentos analizados es una unidad de base gramatical, concretamente las frases y párrafos de los documentos, abarcando solamente el contenido manifiesto de la información (lo denotativo), no se evalúan los contenidos latentes o implícitos (lo connotativo).

Se establece como dimensión de análisis la inclusión de la perspectiva de género, identificando en primer término su ausencia o presencia, a partir de lo que se determina la **ceguera o la sensibilidad** a dicho enfoque. Cuando se identifica la sensibilidad al género, se establecen subcodificaciones: **inclusión sectorizada o inclusión transversal**.

Se realiza la lectura interpretativa de los textos y se utilizan técnicas de análisis de reducción de datos, mediante la codificación a partir de las dimensiones de análisis establecidas, y se utiliza una matriz de análisis para organizar la información.

La información recogida se interpreta críticamente en relación a los objetivos del estudio y las dimensiones de análisis, se extraen conclusiones, valorando y organizando los resultados en fortalezas, limitaciones y desafíos en la inclusión de la perspectiva de género en el programa político-administrativo.

Estudio de los actos de implementación

Para realizar el análisis de los actos de implementación del Instituto, desde su creación al 2017, se recurre a la triangulación de la información recabada a partir del estudio de fuentes de información secundaria -documentos institucionales publicados desde el año 2014 al 2017- y fuentes de información primaria, información brindada por los actores responsables de la implementación del Instituto, coordinadoras/es y formadoras/es.

En el estudio de las fuentes secundarias, se utiliza la técnica de análisis de contenido, siguiendo las mismas pautas que las empleadas en el análisis de los documentos del programa político-administrativo. Los hallazgos se combinan y complementan con el análisis de las entrevistas semiestructuradas a las/os coordinadoras/es y las encuestas, realizadas, a las/os formadoras/es.

Se establece como dimensión de análisis, la misma que se determinó para el estudio del programa político-administrativo, la inclusión de la perspectiva de género. Se determina en primer término la **ceguera o la sensibilidad** al enfoque de género, y cuando se identifica la sensibilidad al género, se establecen subcodificaciones: **iniciativas dispersas, inclusión sectorizada o inclusión transversal**.

Se entiende que la triangulación de los datos que surgen del análisis de los documentos escritos, con el análisis de los discursos de los actores responsables de la implementación, permite una mayor aproximación y comprensión de la incorporación del enfoque de género en los actos de implementación del Instituto de Formación en Servicio.

Análisis del posicionamiento de los actores responsables de la implementación

Los posicionamientos de los actores individuales o colectivos, pueden afectar la ejecución de la política, las instituciones inciden sobre sus percepciones, preferencias y capacidades y sobre las formas en que ellas/os interactúan. Esta influencia no es determinista ni lineal, siempre existen posibilidades que dejan un amplio margen de acción a los actores responsables de la implementación (Scharpf, 1997 en Zurbriggen, 2006).

Por lo dicho, se considera un factor clave para la concreción del objetivo general de la investigación, conocer el posicionamiento de las/os coordinadores/s y formadoras/es de todas las áreas del Instituto hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza.

Desde los aportes del enfoque de *Doing Gender* y de acuerdo a investigaciones sobre las actitudes de las/os docentes frente a las innovaciones sociales (De Pablos, 1999; Crawford, 1997; Colás, 2004 y Rebollo *et. al.*, 2011), se establecen tres posibles posicionamientos que los actores responsables de la implementación del Instituto de Formación en Servicio, pueden asumir ante el enfoque de género:

- **Posicionamiento bloqueador** - este posicionamiento se define a partir de opiniones de oposición y rechazo hacia lo que implica el enfoque de género, la negación de que existe la desigualdad de género en la escuela, y la negación de la vinculación del enfoque de género con su rol en formación en servicio. Además de evidenciar oposición, a las medidas que favorezcan la igualdad de género en base a la presunción de que acarrea perjuicios a los varones y/o las familias.
- **Posicionamiento adaptativo** - esta postura se define a partir de las opiniones que demuestran acomodarse al contexto, señalan una vinculación de forma limitada del enfoque de género con su rol en formación en servicio, justifican la discriminación de género a través de argumentos socialmente aceptados, y afirman aceptar medidas de género en cuanto sean admitidas dentro del ámbito social y de la institución.
- **Posicionamiento sensibilizado** - este posicionamiento se define a partir de las opiniones que demuestran reconocer las desigualdades de género como problema,

y su existencia en la escuela, evidenciando actitudes de emprendimiento hacia la incorporación del enfoque de género desde su rol en formación en servicio.

Conviene subrayar, que no se pretende realizar una investigación exhaustiva de las creencias y opiniones individuales, sino que se determinan indicadores simples a fin de establecer las posturas de los actores frente a la temática. Se entiende por actor tanto un individuo (un/a formador/a, un/a coordinador/a), como a varios individuos que conforman, por ejemplo, un área del Instituto de Formación en Servicio. “Un conjunto de individuos constituye un actor unitario siempre y cuando, en lo que concierne a la política pública que se analiza, se presente y actúe con homogeneidad interna respecto a los valores e intereses que defiende” (Subirats *et.al.*, 2008:49).

Para determinar el posicionamiento de los actores se recogen y analizan las creencias y opiniones individuales, mediante entrevistas semiestructuradas y encuestas, luego se agrupan por área, a fin de determinar además del posicionamiento individual, el posicionamiento por área. Para el diseño de ambos instrumentos se tiene en cuenta la inclusión de los mismos temas a indagar, con el propósito de complementar los hallazgos y enriquecer el análisis.

Un elemento a considerar es que, debido a la inserción laboral de la investigadora, se conoce personalmente a todas las personas entrevistadas y encuestadas, esto por un lado es un factor favorable, pues facilita la concreción de ambas técnicas de recogida de información, y por otro, presenta un gran desafío en cuanto al esfuerzo de extrañamiento³¹ que se debe realizar al momento del análisis de los resultados.

Considerando lo dicho anteriormente, y teniendo en cuenta el número reducido de personas por área en el Instituto, sobre todo que en cada área existe una sola persona coordinadora (n=5), se entiende necesario, para garantizar el anonimato y confidencialidad de las aportaciones al momento de citar los discursos en este trabajo, agrupar los registros de las entrevistas y de las encuestas por área, y codificarlos. Se utiliza un código formado por letra+número. Las letras utilizadas son: “L”= Lengua; “M” = Matemática; “CS” = Ciencias Sociales; “CN” = Ciencias Naturales; “EA” = Educación Artística; y “ES” = Educación Sexual. El número corresponde a un ordinal asignado a cada registro de respuesta del área (entrevista o encuesta).

³¹ La implicancia de la investigadora exige el esfuerzo de construir distancia con el objeto de estudio, lo que se conoce como esfuerzo de extrañamiento. Este concepto es fundamental en las investigaciones cualitativas de corte antropológico y etnográfico, está relacionado con dos propósitos básicos en esta investigación: descotidianizar los espacios que habitualmente frecuenta la investigadora, y examinar la realidad desde el punto de vista de los miembros de la misma, mostrando capacidad para dejar a un lado sus concepciones previas (Álvarez, 2008).

Cabe resaltar que, si bien se reúnen en un mismo grupo, dos registros producidos por instrumentos diferentes, entrevista y encuesta, se procede de esta manera sólo para la identificación de las respuestas al momento de referenciarlas en el texto. En el análisis de la información, como se explica en los siguientes apartados, se realizan procedimientos específicos para cada instrumento.

Entrevistas semiestructuradas a coordinadores/as

Esta técnica tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las opiniones y creencias de las/os coordinadoras/es de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, sobre las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza.

Se considera a las/os coordinadoras/es como informantes clave pues son quienes lideran y dirigen el equipo técnico de cada área. Desempeñan un rol fundamental en la toma de decisiones con respecto a las líneas de intervención del Instituto en su área específica y a nivel institucional, coordinándolas con la Coordinación General del Instituto de Formación en Servicio, la Inspección Técnica y las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Se elabora un formulario para el consentimiento informado (Anexo II) y se entrega antes de iniciar la entrevista. A través del mismo, se informan los objetivos de la investigación, se explicita la confidencialidad y privacidad de la entrevista, y se solicita la autorización para grabar la conversación.

Se utiliza la técnica de entrevista semiestructurada pues permite el uso eficiente del tiempo, y ayuda a mantener la conversación enfocada sobre las áreas de interés de la investigación, proporcionando a su vez, el suficiente espacio y libertad para que la/el informante pueda definir el contenido de la discusión (Bernard, 1988 en Tarrés 2008), aspectos claves dada la implicancia institucional de la investigadora.

Se redacta un guión de entrevista (Anexo II) a utilizar durante el encuentro con las/os personas entrevistadas. El guión no es un protocolo estructurado, sino una lista de temas generales que se deben cubrir con cada informante.

Las entrevistas se registran en soporte electrónico (sólo archivo de audio), luego se desgraban y transcriben.

Para el análisis de los discursos, se comienza por una lectura general de la transcripción, luego se realiza una lectura analítica por párrafos, etiquetando y desagregando

pasajes textuales, organizándolos en una matriz de análisis, de acuerdo con las categorías buscadas:

- concepciones sobre género e igualdad de género;
- opiniones sobre las desigualdades de género en la escuela;
- opinión sobre el género y las desigualdades
- opiniones sobre la relación del género y las desigualdades de aprendizajes en el área;
- opiniones sobre la inclusión del enfoque de género en la implementación del área;
- valoración de la relevancia de la inclusión del enfoque de género en el área.

Encuesta a formadoras/es

Se utiliza la encuesta como técnica para recoger datos de manera sistemática, a través de la interrogación de las/os sujetos que conforman la unidad de análisis en el estudio, sobre las dimensiones de análisis que se derivan del objetivo de la investigación.

La recogida de los datos se realiza a través de un cuestionario online, herramienta con la que están muy familiarizadas las personas del universo de estudio, en el marco de su actividad institucional.

Cuadro N°5. Datos generales de la aplicación de la encuesta de la investigación.

Universo	Formadoras/es de todas las áreas del Instituto de Formación en Servicio, n=87; mujeres=76/varones=11.
Ámbito de aplicación	Virtual
Período de aplicación	15 de diciembre de 2018 al 30 de enero 2019
Difusión	A través de la coordinación de cada área y personalmente, en los encuentros de formadoras/es de diciembre 2018.

Fuente: Elaboración propia.

La aplicación del cuestionario se realiza de acuerdo a las siguientes etapas:

- redacción del cuestionario;
- envío del cuestionario a asesoras técnicas para estimar su validez y adecuación;
- corrección del texto a partir de las sugerencias;
- envío del cuestionario por mail a través de la coordinación de cada área, luego de haber finalizado la entrevista con el/la coordinador/a, con el propósito de evitar o disminuir los sesgos en las respuestas;
- solicitud personal de cooperación en las instancias de formación de formadoras/es en diciembre 2018;
- acciones de seguimiento para lograr la mayor cantidad de respuestas (recordatorios por mail y redes sociales).

Estructura del cuestionario

El cuestionario se diseña en tres partes (Anexo III):

- a) Introducción - incluye la presentación de la investigación, aclaraciones acerca de la confidencialidad de la información y el anonimato, especificaciones sobre el carácter de participación voluntaria y el tiempo estimado para completar el formulario;
- b) Identificación - se incluyen ítems de identificación que podrían ser significativos como variables para el análisis

Cuadro N°6. Datos de identificación incluidos en el cuestionario online usado en la investigación.

Datos de identificación	
Sexo con que se identifica	Respuesta cerrada con 3 opciones nominales: mujer; varón; otro.
Área en que se desempeña en el Instituto	Respuesta cerrada con seis opciones nominales: Lengua, Matemática; Educación Artística, Conocimiento de la Naturaleza; Conocimiento Social; Educación Sexual.
Años de trabajo en el Instituto	Respuesta cerrada a partir de opciones dadas como datos continuos en el siguiente rango: valor inicial=menos de 1 y valor final=5.

Fuente: Elaboración propia.

- c) Cuerpo principal - contiene las preguntas planificadas a partir de las dimensiones de análisis

Cuadro N°7. Dimensiones de análisis e indicadores de la encuesta diseñada en la investigación.

Dimensiones de análisis	Indicadores
Concepciones sobre género e igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> · Palabras que se asocian al concepto de género. · Acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: <ul style="list-style-type: none"> ➢ La igualdad de género perjudica a los varones. ➢ La igualdad de género provoca conflictos y desequilibrios en las familias. ➢ La igualdad de género hace que la sociedad sea más justa. ➢ La igualdad de género sólo beneficia a las mujeres.
Opiniones sobre las desigualdades de género en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> · Acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Las niñas sufren discriminación en la escuela. ➢ Los varones sufren discriminación de género en la escuela. ➢ Niñas y varones sufren discriminación de género en la escuela. ➢ No hay discriminación de género en la escuela, niñas y varones son tratados de la misma forma. ➢ El hecho de que niñas y niños estén juntos en la escuela es suficiente para generar igualdad.
Opiniones sobre la relación del género y las desigualdades de aprendizajes en el área en la que trabaja en formación en servicio.	<ul style="list-style-type: none"> · Opinión a partir de categorías nominales en abanico: Si; No; Nunca antes lo pensó; No sabe. · Ejemplos o explicaciones a partir de la categoría seleccionada.

Opinión sobre la inclusión del enfoque de género en la implementación del área en la que trabaja en formación en servicio.	. Opinión sobre la inclusión del enfoque de género en el área, de modo general, a partir de categorías nominales en abanico: Si; No; En parte; No tiene relación con el área. . Ejemplos o explicaciones a partir de la categoría seleccionada
	. Opinión sobre la inclusión del enfoque de género en algunas dimensiones de la formación de formadoras/es, expresada a partir categorías de frecuencia en abanico: Nunca; Algunas veces; Frecuentemente; No corresponde a nuestra área; No sabe/no contesta. Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexión sobre las propias conductas como formadoras/es en relación a la discriminación de género. ➤ Debate sobre el tema de género y su relación con los aprendizajes en el área. ➤ Consideración del enfoque de género al momento de planificar.
	. Opinión sobre la inclusión del enfoque de género en la selección de recursos a utilizar con maestras/os, expresada a partir categorías de frecuencia en abanico: Nunca se ha tomado en cuenta este aspecto; En alguna ocasión puntual; Siempre se tiene en cuenta; No es un tema relevante a tener en cuenta en el área.
Valoración de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para su rol en formación en servicio.	. Nivel de valoración a partir de categorías nominales en abanico: No es relevante; Es relevante, pero de forma limitada; Es muy relevante; No sabe. . Argumentos

Fuente: Elaboración propia.

Se decidió aplicar una encuesta online pues tiene varias ventajas: es una técnica de investigación económica, permite disminuir la influencia de la persona encuestadora, y garantiza el anonimato, evitando las respuestas deseables socialmente y los sesgos de cortesía, esperables ante la implicancia institucional de la investigadora.

Una de las desventajas del cuestionario online, como instrumento de investigación, es que raramente proporciona una tasa de respuesta del 100%. Un índice de respuesta del 50% o superior, debe considerarse adecuado; un índice del 60%, sería considerado como bueno, y uno que superara el 70%, sería valorado como muy bueno (Babbie 1990 en De la Poza, 2003). De acuerdo a este dato, al finalizar el período de aplicación del cuestionario, se calcula y analiza el índice de respuesta, total y por área.

El índice de respuesta, total y por área, se encuentra, en todo los casos, a excepción de Matemática, en el muy bueno (73% < 92%). El índice de respuesta del área de Matemática fue el más bajo (67%), encontrándose sin embargo, en el rango del bueno.

Cuadro N°8. Estudio del índice de respuesta del cuestionario online aplicado en la investigación (M=mujeres; V=varones; T=total).

Área del Instituto	Total de formadoras/es (2018)			Total de encuestas completadas por área			Porcentaje de encuestas completadas por área
	M	V	T	M	V	T	Total
Educación Artística	16	2	18	13	1	14	78%
Ciencias Sociales	10	2	12	7	2	9	75%
Ciencias Naturales	13	2	15	9	2	11	73%
Matemática	11	4	15	8	2	10	67%
Lengua	14	1	15	12	1	13	87%
Educación Sexual	12	-	12	11	-	11	92%
Total	76	11	87	60	8	68	78%

Fuente: Elaboración propia.

Se constata la afirmación de que el compromiso de los/as sujetas/os incide positivamente en el aumento del índice de respuesta, lo que se confirma al observar los resultados, el mayor índice de respuesta resulta en el área de Educación Sexual (92%), área que coordina la investigadora. Una vez realizado el trabajo de campo, los datos que se recogen en el cuestionario se analizan a partir de la matriz de datos que genera el soporte informático utilizado para la creación del formulario online.

Las respuestas abiertas se codifican con un procedimiento similar al utilizado para el análisis de los discursos de las entrevistas, luego se los organiza en una matriz de análisis.

Los datos cuantitativos se procesan utilizando estadística descriptiva, empleando el recuento frecuencial y porcentajes para condensar y poner de relieve las informaciones obtenidas.

Se elaboran tablas y cuadros para analizar las tendencias y el significado de las cifras, de modo de arribar a las conclusiones generales, por área y a nivel institucional.

V- Análisis y resultados

En este apartado se presentan los resultados producto del trabajo de campo, y su análisis, exponiendo las evidencias que se entiende, permiten responder a las preguntas planteadas sobre la incorporación del enfoque de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio de la Administración Nacional de Educación Pública.

Estudio del programa de actuación político-administrativo

El programa de actuación político-administrativo del Instituto de Formación en Servicio contiene las decisiones respecto al proceso y la organización administrativa de la institución, la designación de las autoridades y los roles que conforman la estructura institucional, así como las reglas institucionales necesarias para su implementación.

En el análisis de contenido de la Propuesta de institucionalización de la formación en servicio en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2013), y el Documento de Creación oficial del Instituto, Circular N°15 “Creación oficial del Instituto de Formación en Servicio” (Montevideo, 20 de febrero de 2014), se observa que no existe ningún lineamiento escrito explícito acerca de la incorporación del enfoque de género en el Instituto.

Considerando el análisis de estos documentos, y de acuerdo a la clasificación de las políticas públicas de Kabeer (1994), se puede afirmar que el Instituto de Formación en Servicio es una política pública ciega al género. Es decir, en el programa de actuación político-administrativo no incorpora ningún señalamiento que apunte a incorporar la temática de género en el accionar institucional.

Esta ausencia podría explicarse teniendo en cuenta que el cometido fundamental del Instituto es impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas por las/os docentes del organismo, y que, según Subirats (2008), desde un punto de vista material, el programa de actuación político-administrativo contiene normas de orden general y abstracto, disposiciones organizacionales y procedimentales.

En los documentos analizados se hace mención expresa, en varias oportunidades, a que el Instituto “considerará las orientaciones y líneas de política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria y el Programa Escolar no sólo en lo que respecta a sus contenidos sino a la concepción filosófica que lo sustenta” (CEIP, 2013:1), estos son los únicos lineamientos referentes a los marcos teóricos y enfoques en los que se debe basar la formación en servicio, que aparecen explicitados en el programa de actuación político-administrativo institucional.

El hecho de que se mandate que la formación en servicio debe ser coherente con las orientaciones de política educativa y el Programa de Educación Inicial y Primaria, no solo en sus contenidos sino en su concepción filosófica, ofrece el marco político, ideológico y conceptual habilitador para la incorporación del enfoque de género.

Como se explicó en el apartado de antecedentes, en los documentos curriculares de educación primaria se señala expresamente que el currículum está centrado en los derechos

humanos, y que “los derechos referidos a infancia, etnia, género, constituyen pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía en educación primaria” (CEIP, 2008: 18).

En lo que refiere a las orientaciones de política educativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria, si bien en ellas, como también se dijo en los antecedentes, no se menciona explícitamente el tema de género, los principios rectores de las políticas educativas y de gestión del subsistema, configuran un marco habilitador para la incorporación del enfoque de género.

En este sentido, el enfoque de género en la formación en servicio atiende al principio de calidad educativa, pues supone impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas por las/os docentes del organismo para llegar a todas y todos, y llegar mejor, con el propósito de obtener mejores aprendizajes que contribuyan a la equidad.

Del mismo modo, el enfoque de género responde a los principios rectores de inclusión e integralidad. Por un lado, en lo que refiere a la inclusión, plantea la desnaturalización y visibilización de las desigualdades entre varones y mujeres, entendiendo que no basta con brindar igualdad de oportunidades a niñas y niños, sino que se deben generar las condiciones para que dichas oportunidades sean aprovechadas plenamente por cada una y cada uno, apostando al desarrollo pleno de sus potencialidades (integralidad), desde su singularidad.

En cuanto a la estructura del Instituto de Formación en Servicio, en los documentos analizados se establece que estará integrado por una Coordinación General y siete áreas de formación: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Sexual y Gestión Educativa.

Las áreas de formación coinciden con las áreas de conocimiento del Programa de Educación Inicial y Primaria, a excepción del área de Educación Sexual, que no es un área del programa sino una línea transversal. En los documentos analizados, se especifica que “la incorporación del Conocimiento Artístico y la Educación Sexual tiene por cometido aportar a la formación integral de la niñez y la adolescencia en un contexto de Desarrollo, Salud y Derechos que potencie la formación personal y la construcción la de ciudadanía” (CEIP, 2013:2).

La inclusión del área de Educación Sexual puede ser considerada una fortaleza en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio. Desde los marcos normativos y teóricos vigentes en el sistema educativo nacional, la educación sexual debe proporcionar instrumentos para promover la reflexión crítica ante las relaciones de género (Ley General de Educación, arts. 40.1 y 40.8), debe ser abordada desde el enfoque de derechos humanos, atendiendo al género, la diversidad y la salud sexual y

reproductiva (DIEE, 2017). En efecto, la perspectiva de género es uno de los enfoques centrales para el abordaje de la educación sexual, y en consecuencia, el área de Educación Sexual en formación en servicio, podría oficiarse de agente de promoción de las políticas de género a nivel institucional.

Estudio de los actos de implementación

Como se señaló en el apartado metodológico, para hacer el estudio de los actos de implementación, se analiza en primer lugar, la información explícita del Informe de las acciones cumplidas -febrero 2014, 2015-, el Informe de las acciones cumplidas -junio 2015, enero 2016-, la Memoria Anual 2016, la Memoria Anual 2017 y el libro “Trayectorias recorridas: construcciones colectivas”, publicado en 2018. Luego, dicha información, se triangula con los resultados del análisis de los discursos de los actores responsables de la implementación.

El análisis de los documentos revela la existencia de actos de implementación donde se verifica la inclusión del enfoque de género, tanto en las propuestas de formación dirigidas a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, como en las propuestas de formación para las/os formadoras/es del Instituto de Formación en Servicio.

Las acciones registradas en los documentos, son desarrolladas exclusivamente por las áreas de Ciencias Sociales y Educación Sexual, lo que constata la sectorización o compartimentación de la perspectiva de género a nivel institucional, en lo que se refiere a los outputs concretados y registrados.

Cuadro N°9. Acciones específicas donde se explicita la incorporación del enfoque de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio 2014-2017. Información extraída de los documentos escritos y editados por el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2014-2017)

Año 2014

- Curso de apoyo a la enseñanza de **Educación Sexual** dirigidos a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Informe de las acciones cumplidas -febrero 2014, 2015): en los departamentos de Canelones, Maldonado, Artigas, Flores, Montevideo, Soriano, Treinta y Tres, Tacuarembó y Salto.

Año 2015

- Curso de apoyo a la enseñanza de **Educación Sexual** dirigidos a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Informe de las acciones cumplidas - junio 2015, enero 2016): en los departamentos de San José, Paysandú, Lavalleja, Colonia, Cerro Largo, Rivera, Rocha, Florida, Durazno, Canelones, Paysandú, Maldonado, Montevideo.

Año 2016

- Módulos del **área de Educación Sexual** dirigidos a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria con énfasis en género (Memoria Anual 2016):
 - Inclusión del enfoque de género en el currículum explícito e implícito en los departamentos de Salto, Río Negro, Canelones y Florida
 - Inclusión del enfoque de género en el currículum explícito e implícito en el Nivel Inicial en Montevideo. Este curso fue coordinado con Educación Inicial e Inmujeres (MIDES)
 - Diversidad sexual desde el Programa de Educación Inicial y Primaria en los departamentos de Montevideo, Durazno y Salto.
 - Corresponsabilidad en la Educación sexual infantil: familias y escuela, en los departamentos de San José, Montevideo, Paysandú y Tacuarembó
 - La enseñanza del cuerpo sexuado desde el Programa de Educación Inicial y Primaria en los departamentos de Cerro Largo, Canelones, San José y Montevideo
 - La escuela promotora de estrategias de prevención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual en los departamentos de Paysandú, Salto, Montevideo y Canelones.
 - La Educación Sexual como línea transversal en el currículum explícito e implícito en los departamentos de Lavalleja, Tacuarembó, Río Negro y Colonia.
- Instancia de formación de formadoras/es de las **áreas de Ciencias Sociales y Educación Sexual** con el Dr. Diego Sempol sobre “Gestión de la diversidad sexual en el aula”, y con la Antropóloga Susana Rostagnol, “Género y construcción de la corporeidad” (Memoria Anual 2016).

Año 2017

- Cursos semipresenciales de **Educación Sexual** dirigido a docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, en los departamentos de Canelones, Durazno, Rivera, Treinta y Tres, Maldonado, Florida, Artigas, Montevideo y Canelones (Memoria Anual 2017).
La formación se focalizó cuatro temáticas:
 - Corresponsabilidad en la educación sexual infantil: familia y escuela.
 - La escuela promotora de estrategias de prevención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual.
 - La enseñanza del cuerpo sexuado desde el Programa de Educación Inicial y Primaria.
 - Diversidad sexual desde el Programa de Educación Inicial y Primaria
- Curso semipresencial de profundización disciplinar dirigida a las/os formadoras/es del **área de Educación Sexual**, a cargo del doctorando Darío Ibarra: “Profundización sobre Estudios de Género, Masculinidades y Teorías Queer” (CEIP, 2018:53).
- En el **área de Ciencia Sociales**, se propone como uno de los ejes de trabajo a las/os docentes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, las problemáticas de género en la sociedad uruguaya actual (CEIP, 2018).

Fuente: Elaboración propia.

Se identifican dos resoluciones de las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria que vinculan directamente a la Coordinadora del área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio con la incorporación del enfoque de género en el subsistema:

- a) por Resolución N° 3 del 31 de julio de 2015, se designa a la Coordinadora de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio para integrar la comisión de Líneas transversales de política educativa de ANEP para el quinquenio, “participando en coordinación con el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la elaboración de propuestas técnicas y presupuestales en la que se plantearon objetivos, metas y

presupuestos para atender desde el organismo, la líneas transversal de Género” (Informe de las acciones cumplidas IFS -junio 2015, enero 2016:5);

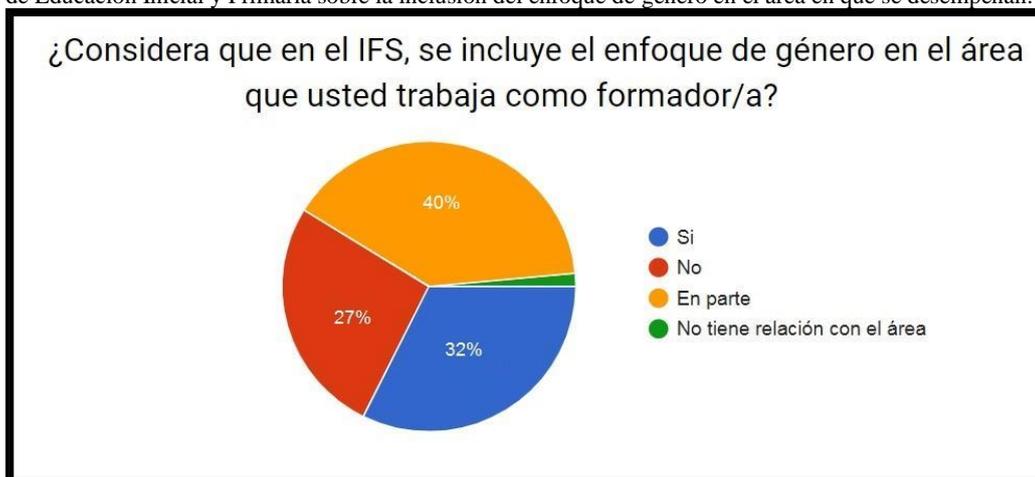
- b) por Resolución N°26 del 23 de junio del 2017, “se designa a la Coordinadora de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio, como representante en la Red de Género de ANEP”.

Ambas resoluciones podrían estar vinculadas con la intención, de parte de las autoridades, de que el área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio, funcione como un mecanismo de género en el subsistema. Esto es, que tenga por cometido expreso la promoción de la igualdad de género en el desconcentrado (Bonino, 2007). Los mecanismos de género están encargados de proponer, apoyar y asesorar en la ejecución de políticas públicas para la igualdad, jugando un papel central en la incorporación del enfoque de género en las instituciones. Cabe subrayar, que si esta es la intención desde los tomadores de decisión en el ámbito de educación inicial y primaria, no se encontró explicitada con claridad, en ninguno de los documentos analizados.

A partir de las entrevistas y encuestas realizadas a los actores de la implementación, se amplía la información con respecto a la incorporación del enfoque de género en el Instituto durante los 4 años de implementación analizados.

Cuando se les pregunta a las/os formadoras/es si consideran que se incluye el enfoque de género en el área en que se desempeña, el 72% señala la opción “si” o “en parte”.

Gráfico N°7. Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en el área en que se desempeñan.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).

Una sola persona de las encuestadas, señala que el enfoque de género no tiene relación con el área en la que se desempeña en formación en servicio, y sólo el 5% afirma incluir “*el enfoque de género desde el momento que se trabaja para todos por igual*” (M4, 2018) y “*se trata a todos por igual*” (CS3, 2018), expresiones vinculadas a la concepción de igualdad homogeneizante, entendida como igualdad de oportunidades. Tal como se afirmó

en los antecedentes del trabajo, esta perspectiva igualitarista ha calado profundamente en la formación de las y los docentes del país, se entiende que dada la igualdad de oportunidades, los logros en la educación dependen exclusivamente del esfuerzo individual, de esta forma, queda encubierta la desigualdad real bajo la idea de igualdad formal entendida como igualdad de oportunidades (Graña, 2006).

En Educación Sexual, el 100% de las formadoras afirman que se incluye el género en el área, señalan que *“es uno de los ejes transversales de la formación en el área”* (ES3, 2018), que *“se trabaja la educación sexual como derecho humano con enfoque de equidad de género”* (ES7, 2018), y que *“en todos los cursos que estamos trabajando en el área, el enfoque de género siempre se encuentra presente”* (ES2, 2018).

En el área de Conocimiento Social, se aclara que se ha dialogado sobre la temática pero todavía no se han concretado acciones específicas y sistemáticas de formación en servicio en el tema, *“en realidad no concretamos en los cursos con los maestros todavía, porque todavía hay cosas para definir y acordar”* (CS5, 2018). Se señala una instancia donde se incluyó intencionalmente la perspectiva de género, en ocasión de abordar la temática de migración. Se discutió primero el tema entre formadoras/es y luego se llevó a las/os maestras/os. Se indica que es *“un tema abordado de forma transversal porque los contenidos y conceptos estarían más relacionados con Ética, Construcción de la Ciudadanía y Derecho”* (CS2, 2018), *“trabajamos con el concepto de derechos humanos como transversal que incluye el enfoque de género”* (CS4, 2018).

En las áreas de Lengua, Matemática, Educación Artística y Ciencias Naturales, la gran mayoría de los actores acuerdan que no se incluye la perspectiva de género de manera intencional pero reconocen acciones aisladas en que se ha abordado el tema.

En Educación Artística, se señala que *“hay como una mirada atenta...Yo diría que hay una conciencia de género del equipo pero no un abordaje explícito, en general, esto ocurrió sólo en algunos casos puntuales, hay una sensibilidad hacia la temática por parte del equipo”* (EA9, 2018). Los actores del área reconocen la inclusión explícita del enfoque de género, en Danza y Artes Visuales:

- en Danza señalan la incorporación del enfoque de género en forma más clara, con la intención de problematizar y deconstruir estereotipos de género. Se planifica intencionalmente dentro del curso de formación en servicio la discusión y análisis de los roles de las/os participantes como construcciones sociales (quién guía y quién es guiada/o), así como la problematización del vestuario desde un enfoque de género. Por ejemplo, *“en el tango, generalmente se pide a las niñas que vistan minifaldas y*

portaligas, y en realidad, el tango originalmente se bailaba de pollera larga con tajo” (EA9, 2018).

- En Artes Visuales, indican que al momento de seleccionar artistas para trabajar en los cursos de formación en servicio con docentes, se toma siempre en cuenta que aparezcan artistas mujeres y varones.

En el área de Lengua, se afirma que *“nunca nos planteamos este tipo de cuestionamientos como área, nunca nos preguntamos de por qué los varones no pueden tener tan buen desempeño en lectura y escritura. Ni siquiera sabemos los datos al respecto. Nunca lo hemos trabajado específicamente” (L7, 2018).*

Se reconoce que a veces aparece el tema, en el momento de la selección de los textos para trabajar con las/os maestras/os, y a veces valoran un texto *“porque contempla esa perspectiva y aprovechamos a usarlo con los maestros y a explicitarlo con ellos. Si aparece en el texto le damos un lugar, pero no lo buscamos con esa intencionalidad” (L7, 2018), “por ejemplo, cuando trabajamos criterios de selección de textos literarios, el lugar que se le asigna al hombre, a la mujer, al niño, a la niña es fundamental, debemos propiciar la reflexión” (L7, 2018).*

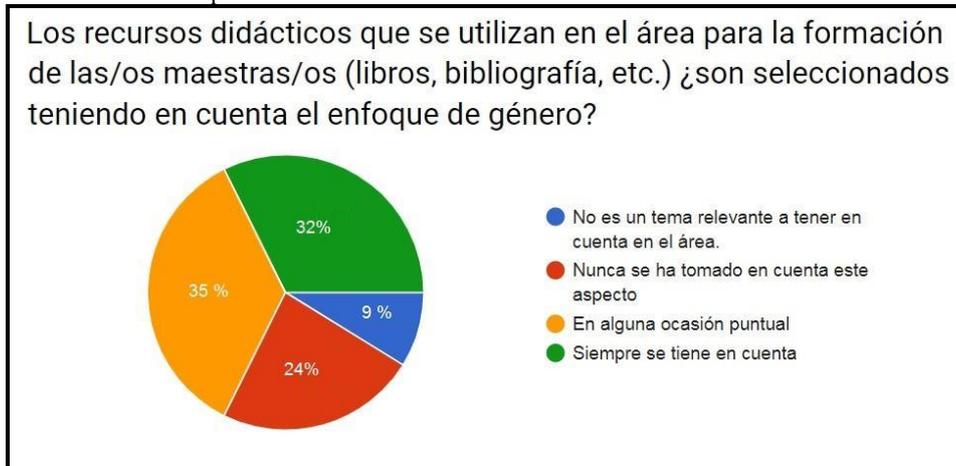
En Matemática, se afirma que no se ha hablado de las diferencias de género en el área, pero señalan una instancia en la que analizaron en la formación de formadoras/es los "Cuadernos para hacer Matemática" desde la perspectiva de género, identificando *“desigualdades desde los juegos en los cuales participan los personajes de distinto género y quiénes son los ganadores, los autores no parecen haber considerado un enfoque de género en cuanto a igualdad, tal vez ni siquiera lo habrán notado influidos por la cultura en la que estamos inmersos, pero es interesante poder poner la mirada en estas cuestiones desde el planteamiento de problemas en el área” (M1,2018).*

En el área de Ciencias Naturales, se reconoce que *“si bien el área lo considera importante, no siempre es una categoría de análisis frente al pensar de las propuestas”(CN3, 2018); “se lo tiene en cuenta, por ejemplo en la selección de recursos para el aula, pero no es determinante ni estamos siempre considerándolo para la selección”(CN11, 2018), “no es una mirada que la pongamos intencionalmente, surge, sobre todo, relacionado con la historia de la ciencia, por ejemplo por ahí surge lo que le pasó a Rosalind Franklin...pero siempre más bien desde la historia y no poniendo demasiado énfasis o sea, no es como nuestro objetivo puntual” (CN5, 2018).*

Con respecto a la selección de recursos a utilizar con maestras/os en las propuestas de formación en servicio (libros, bibliografía, etc.), más de la mitad de las personas que completaron la encuesta (67%) señalan que se toma en cuenta el enfoque de género al

momento de la selección, el 35% afirma que se lo ha tomado en cuenta “*en alguna ocasión puntual*” y el 32%, que “*siempre se tiene en cuenta*”. Sólo el 9% (n=6) señala que “*no es un tema relevante a tener en cuenta en el área*”.

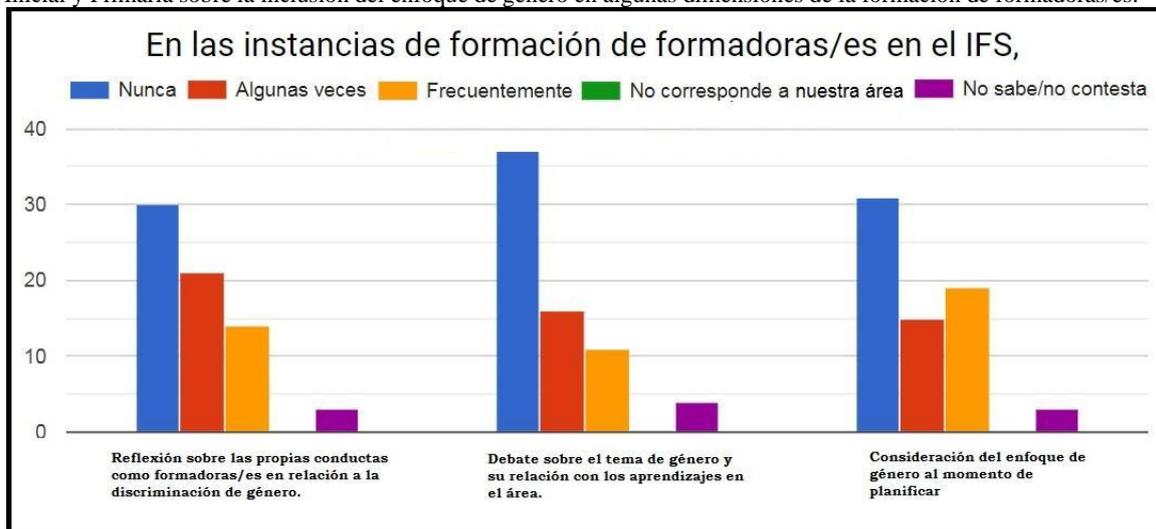
Gráfico N°8. Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en la selección de los recursos que se utilizan en el área para la formación de maestras/os.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).

En cuanto a las instancias de formación de formadores/as, la mayoría de las personas que completaron la encuesta, afirman que no se incluye el enfoque de género en ninguna de las tres dimensiones planteadas en el cuestionario: reflexión sobre las propias conductas como formadoras/es en relación a la discriminación de género, debate sobre el tema de género y su relación con los aprendizajes en el área, y consideración del enfoque de género al momento de planificar.

Gráfico N°9. Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en algunas dimensiones de la formación de formadoras/es.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).

Cabe resaltar, como fortaleza en la incorporación del enfoque de género a nivel del Instituto de Formación en Servicio, que en todas las áreas aparece un importante número de personas que afirman que “*algunas veces*” se ha incluido el tema en instancias de

formadoras/as, sobre todo en lo que refiere a la reflexión sobre las propias conductas como formadoras/es en relación a la discriminación de género.

El análisis de las encuestas, evidencia que el debate sobre el tema de género y su relación con los aprendizajes en el área, es la dimensión en la que indica mayor número de personas como “*nunca*” haberlo discutido en las instancias de formadores/as, lo que representa una limitación en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto, atendiendo a su cometido específico, la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes.

En el área de Educación Sexual, la totalidad de las personas encuestadas señalan que se incluye “*frecuentemente*” el enfoque de género al momento de planificar y en la reflexión sobre las propias conductas como formadoras/es en relación a la discriminación de género. El 11%, señala la opción “*algunas veces*” cuando se refieren al debate sobre el tema de género y su relación con los aprendizajes en el área.

Al triangular el análisis de los documentos escritos con el análisis de los discursos de los actores responsables de la implementación, la información que surge, permite afirmar que el Instituto de Formación en Servicio, en lo que refiere a los actos de implementación, es una política sensible al género.

La evidencia confirma por un lado, la fortaleza institucional del reconocimiento en todas las áreas, de que hay algo que hacer en relación a la inclusión del enfoque de género, pero, por otro lado, constata la compartimentación o sectorización de la perspectiva de género, “*hay una conciencia de la importancia de este tema pero muchas veces queda reducido al haber reconocido el área de educación sexual*” (EA13, 2018).

Análisis del posicionamiento de los actores responsables de la implementación

Tal como se señaló en el apartado metodológico, los posicionamientos de los actores responsables de la implementación ante el enfoque de género, pueden afectar la ejecución de la política. Desde el enfoque del institucionalismo centrado en los actores, postulado por Scharpf (1997, en Zurbriggen, 2006), se entiende que entre actores y estructura se define una relación mutua influencia. En este caso, específicamente, si bien el Instituto de Formación en Servicio, como institución incide sobre las percepciones, acciones y capacidades de los actores, esa influencia no es determinista, quedan posibilidades que dejan un amplio margen de acción y de opciones, que pueden realizar durante la implementación de la política pública.

Para establecer los posicionamientos que los actores responsables de la implementación del Instituto asumen ante el enfoque de género, tal como se explicó en el

capítulo anterior, se relevó información acerca de sus concepciones sobre género e igualdad de género, sus opiniones sobre la desigualdad de género en la escuela, sobre la relación del género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan en formación en servicio, y la relevancia del tema de género para su rol de formador/a.

El análisis desagregado por sexo de la totalidad de docentes que componen el Instituto de Formación en Servicio (coordinadoras/es y formadoras/es), revela una plantilla altamente feminizada (87% mujeres y 13% de varones), confirmándose la tendencia mundial de la feminización de la docencia (Graña, 2006). Asimismo, se constata el sesgo de género en la distribución cuantitativa de mujeres y varones, en las áreas tradicionalmente “masculinas” y “femeninas”: el área de Matemática es la única área que tiene un varón como coordinador y es el área con mayor porcentaje de varones (31%), mientras que Lengua tiene el 6% y en Educación Sexual, no hay varones.

Si bien inicialmente, se analizan las entrevistas y encuestas en forma desagregada por sexo, se observa que debido el reducido número de varones que conforman el plantel docente del Instituto por área, el sexo termina siendo una variable no incidente, debido a ello, no se realiza el análisis desagregado por sexo.

El estudio de las encuestas reveló que los años de trabajo en el Instituto de Formación en Servicio, tampoco es una variable incidente en las respuestas, por lo que también se dejó de lado esta variable en el análisis final de las respuestas.

En cuanto al concepto de género, las evidencias señalan que todos los actores, entienden al género desde una perspectiva constructivista. La mayoría asocia al concepto de género con las ideas de construcción social, identidad, roles, actitudes, estereotipos y comportamientos asignados, cultural y socialmente, a varones y mujeres.

Las ideas asociadas, son coherentes con lo planteado en el Programa de Educación Inicial y Primaria sobre el concepto de género: “una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia” (CEIP, 2008:100).

La idea de la relación género-poder, y las características del concepto de género como relacional, jerárquico y cambiante, sólo son mencionadas por las formadoras del área de Educación Sexual. Si bien esto es esperable, pues la mayoría de las/os formadoras/es del Instituto (65%), afirman no haber realizado ninguna formación específica en género en los últimos cinco años, se entiende que es una limitación para comprender cabalmente el enfoque y la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza como obstáculo para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

Gráfico N°10. Nube de tags donde se representan las palabras vinculadas al concepto de género mencionadas por los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

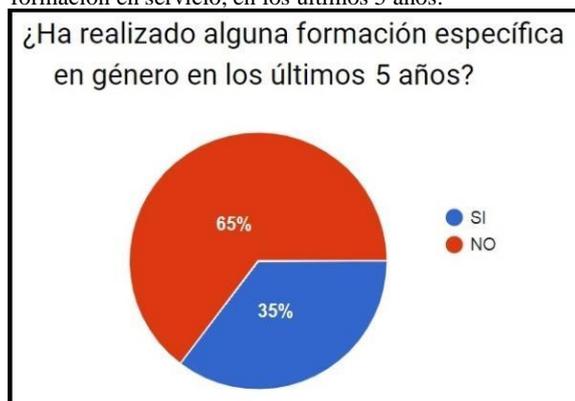


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas (n=68, 2018).

Del total de las personas que indicaron la opción “sí” haber realizado alguna formación específica en género en los últimos 5 años (35%, n=24), casi la mitad de ellas (n=11), son formadoras del área de Educación Sexual. Es decir que, sólo 13 personas que no son formadoras de Educación Sexual, han realizado alguna formación específica en género en los últimos 5 años.

Estos resultados evidencian, que el Instituto de Formación en Servicio, desde su creación (2014), hasta la fecha (2018), no ha ofrecido ninguna formación específica en el tema, para todas/os las/os formadoras/es, lo que puede valorarse como una limitación en el proceso de incorporación del enfoque de género a nivel institucional.

Gráfico N°11. Formación específica en género que dicen haber realizado los actores de la implementación de formación en servicio, en los últimos 5 años.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

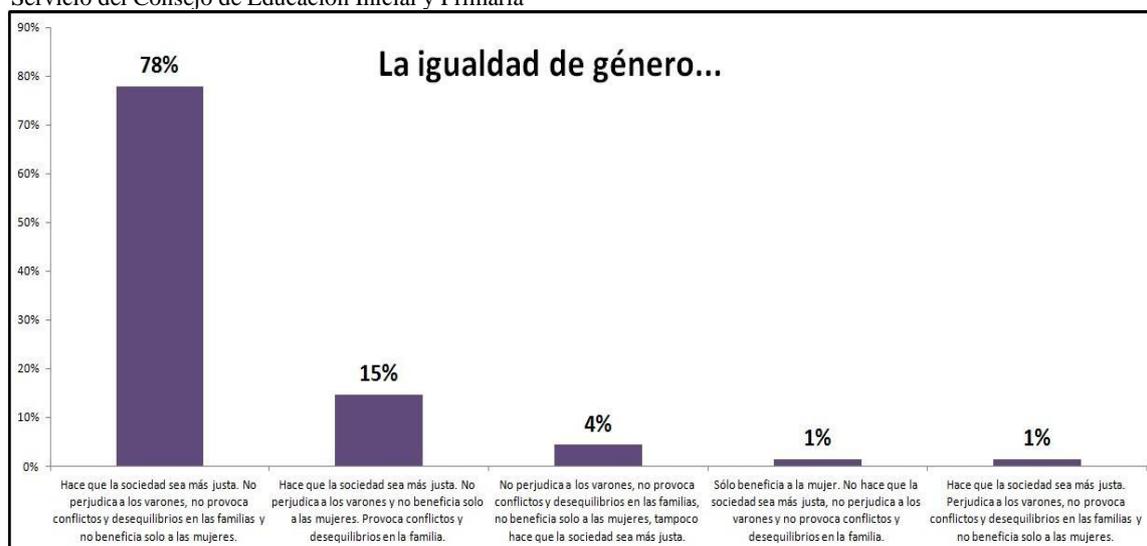
En cuanto a las concepciones sobre la igualdad de género, la mayoría de las personas (78%) están de acuerdo con que *“hace que la sociedad sea más justa”*, y expresan su desacuerdo con que la igualdad de género *“perjudica a los varones”*, *“provoca conflictos y desequilibrios en las familias”* y *“sólo beneficia a las mujeres”*.

Se considera una fortaleza que sólo el 1% diga que está de acuerdo con que la igualdad de género beneficia sólo a la mujer, y sólo un 1%, señale que está de acuerdo con que perjudica a los varones. Estas cifras evidencian que la casi totalidad de los/as formadores/as del Instituto, desde sus afirmaciones, están en consonancia con lo que se afirma en los instrumentos nacionales e internacionales sobre la igualdad de género como principio relativo a los derechos humanos, lo que supone tener en cuenta los derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y varones.

El 15% de las/os formadoras/es, manifiesta estar de acuerdo en que la igualdad de género provoca conflictos y desequilibrios en la familia, pero el instrumento utilizado en la investigación, no permite ampliar o profundizar sobre los argumentos que fundamentan esta afirmación.

Se entiende que el proceso de incorporación del enfoque de género en la política pública, tanto en la educación, como en todos los ámbitos del estado, así como los avances en materia legislativa a nivel nacional, ha permeado fuertemente los discursos y creencias de las/os uruguayas/os, y por ende, los discursos y creencias de las/los docentes, lo que se ve claramente reflejado en los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas.

Gráfico N°12. Concepciones sobre igualdad de género de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

En cuanto a las opiniones sobre las desigualdades de género en la escuela, el 21% de las personas que respondieron la encuesta, acuerda con que no hay discriminación de género

en la escuela, afirma que niñas y varones son tratados de la misma forma, y que el hecho de que niñas y niños estén juntos en la escuela, es suficiente para generar igualdad.

Este posicionamiento, si bien puede ser considerado una resistencia o una limitación en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto, de acuerdo a lo planteado por Bonal (1997 en Graña 2006), es una postura esperable de las/os docentes. A través de un discurso que sostiene la igualdad en el tratamiento de las/os estudiantes, se pone de relieve el no reconocimiento y la no conciencia, de los posibles efectos que sus acciones pueden tener sobre la construcción de la masculinidad y feminidad de las/os estudiantes (Bonal 1997, en Graña 2006).

Al respecto, uno de los actores del Instituto sensibilizado en la temática plantea: *“lo que yo veo es que no hay un pensar explícito en eso, todo lo que aparece, aparece por debajo, capaz que tiene que ver con esa idea que tiene el maestro, no se hacen cosas explícitas de manera que se diga ‘bueno acá son diferentes los varones que las niñas’, pero tampoco se hacen cosas para marcar la igualdad, es algo que queda por ahí, siempre como escondido, tapadito, y capaz que con pequeñas cosas estamos creando esa desigualdad”* (CN5, 2018)

La mayor parte de los actores responsables de la implementación de formación en servicio (69%) manifiesta reconocer que existe la discriminación de género en la escuela, que niñas y niños sufren discriminación en la escuela, y que la escuela mixta no es suficiente para garantizar la igualdad. Esta evidencia se considera una fortaleza, pues indica la sensibilidad de la mayor parte de las/os formadoras/es del Instituto ante el problema.

Asimismo, otra de las fortalezas a subrayar, es que las/os coordinadores/as de las áreas, líderes técnicos de los equipos de formación en servicio, evidencian posicionamientos sensibilizados hacia el enfoque de género, logrando identificar, en su mayoría, situaciones de la cotidianeidad escolar donde se reproducen las desigualdades de género y se discrimina en forma inconsciente. Entre ellas, mencionan las siguientes: las filas de ordenamiento escolar organizadas por sexo, las desigualdades en el uso de los espacios en el recreo (niños ocupando amplios espacios y niñas ubicadas en espacios reducidos), la distribución sexista de roles entre docentes en los actos y fiestas escolares (varones que manejan el equipo de sonido, mujeres que realizan la ambientación), asignación sexista de tareas de colaboración en la escuela (a los niños se les propone ordenar los bancos, a las niñas que ayuden en la cocina).

Las respuestas de las/os coordinadoras/es evidencian el reconocimiento de la escuela como una tecnología de género, la influencia del currículum oculto en la reproducción de las

desigualdades de género, y la intervención docente no consciente en la escuela, que termina afirmando el proceso de generización, iniciado y reforzado extraescolarmente.

En lo que refiere a la opinión sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan en el Instituto, se observa que casi la mitad (47%) de quienes respondieron la encuesta, dicen que “sí” existe tal relación.

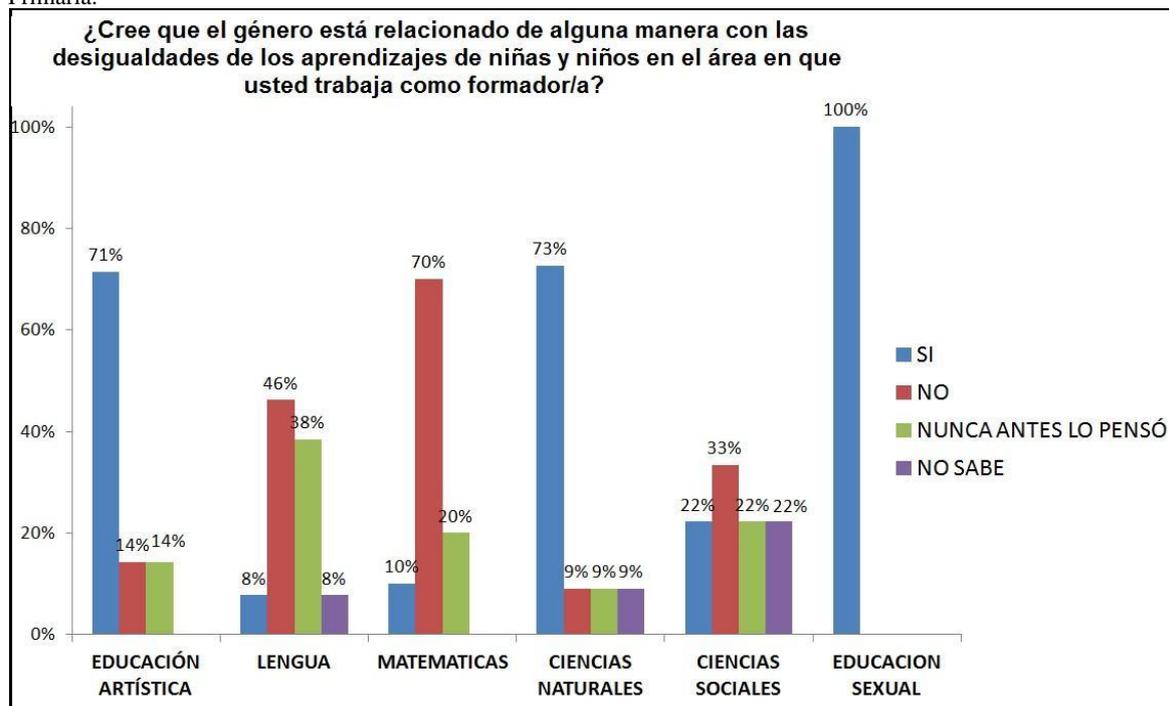
Gráfico N°13. Opiniones sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

En miras de definir recomendaciones de política pública, que se harán en el último apartado de este trabajo, se analizan por área, los resultados de la pregunta que solicita la opinión sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en dicha área

Gráfico N°14. Opiniones por área sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

Los resultados evidencian que la mayoría de las personas que dicen que “no” creen que haya una relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área se desempeñan en Lengua (46% del total de personas encuestadas en el área) y Matemática (70% del total de personas encuestadas en el área). Estos resultados eran esperables debido a que el Instituto de Formación en Servicio basa su accionar en el Programa de Educación Inicial y Primaria, y dentro de esas áreas, Lengua y Matemática, en el Programa, no existen contenidos explícitos de género, ni referencias que vinculen el tema con dichas áreas de conocimiento.

Tanto la coordinación de Lengua, como la de Matemática, reconocen la importancia de tener en cuenta la diversidad y las diferencias en su más amplio espectro en la enseñanza, manifiestan no conocer las estadísticas con respecto a las desigualdades de género en los aprendizajes en esas áreas, y asumen que no tienen incorporado en el área el enfoque de género de manera intencional, pero señalan que puede ser relevante incorporarlo, exponiendo argumentos y ejemplos que fundamentan su punto de vista al respecto.

Se considera que el posicionamiento sensibilizado de las coordinaciones de Lengua y Matemática, es una fortaleza en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto, pues desde su rol, podrían impulsar la reflexión sobre el tema en los equipos técnicos, brindar información y propiciar transformaciones en las concepciones de las/os formadores/as.

El 73% de las/os formadoras/es que respondieron la encuesta, del área de Ciencias Naturales, afirman que creen que existe relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en esa área. Los ejemplos aportados, evidencian su sensibilización y conocimiento del tema: *“las concepciones conscientes e inconscientes de los docentes propician empoderamiento de los varones, por ejemplo en la organización de las actividades”*(CN2, 2018); *“se elige a los varones para tareas de experimentación y a las niñas para tareas de limpieza”*(CN10, 2018); *“la imagen de científico que tienen niñas y niños es de un científico varón y esto después limita a las mujeres que quieren hacer ciencia”* (CN8, 2018); *“se conocen más los aportes de varones científicos que de mujeres en la historia de la ciencia, y los aportes de personas transgéneros están invisibilizados”* (CN3, 2018); *“hay áreas de las ciencias que se creen son más para varones que para mujeres, y efectivamente son elegidas más por varones”* (CN1, 2018).

Si bien se aclara, tanto en las encuestas como en la entrevista a la coordinación, que en Ciencias Naturales no se ha profundizado en el tema con el equipo de formadores/as, ni se ha planificado cómo abordarlo con las/os docentes en las propuestas de formación en servicio, se indica que se han realizado algunas acciones dispersas al respecto, *“hemos*

trabajado con algunas investigaciones por ejemplo con Furman³², que está preocupada en el tema de que las niñas son relegadas en las ciencias” (CN5, 2018).

La sensibilización que se evidencia en esta área de formación, podría estar vinculada, con las diversas acciones de política pública que se realizan desde el año 2016 en el país, y los esfuerzos internacionales para sensibilizar y transformar las brechas de género en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).

En Educación Artística, el 71% respondió que creen que existe relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en esa área. El hecho de trabajar, con y desde la subjetividad, se considera un factor facilitador para la sensibilización con respecto al enfoque de género en el área,

en realidad tiene que ver con todo, con la vida del ser humano, no es que uno deja el género, o deja la orientación sexual, o deja de ser, para ser otras cosas, eso está como parte de la persona. Nosotros en el Área de Educación Artística trabajamos con la subjetividad, es parte, es materia, por lo tanto, es la persona desde su género también lo que está en juego, es un tema que atraviesa totalmente lo que hacemos, porque es la persona la que está en juego ahí (EA9, 2018)

Las/os formadoras/es del área de Educación Artística, logran identificar algunos ejemplos claros en los que se visibiliza la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en general, y en particular, en las diversas disciplinas que conforman ese campo del conocimiento: *“se dice que las niñas tienen más sensibilidad para el arte, que la danza es más para las niñas porque tienen más gracia, y que los varones que les gusta la danza son afeminados” (EA14, 2018); “es raro que se le enseñe a las niñas a tocar el tambor por ejemplo” (EA2, 2018); “se dice que las niñas son más creativas, que los varones se destacan más en artes visuales y en música, hay prejuicios con respecto al trabajo corporal en los varones, que se ven en niños y maestros” (EA10, 2018); “el desarrollo de la fuerza física sigue estando más potenciado en los varones” (EA7, 2018).*

En cuanto al área de Ciencias Sociales, los resultados evidencian una división de posicionamientos intraárea con respecto al tema, 22% dice que creen que existe relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en esa área, el 33% dice que “no”, el 22% contesta que “nunca antes lo pensó” y el 22% dice que “no sabe”.

Esta situación plantea un desafío para la propia área y para el Instituto de Formación en Servicio pues, considerando el Programa de Educación Inicial y Primaria, el área de

³² Melina Furman, doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Columbia (EEUU), e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), ente dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina, destinado a promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología en ese país.

Conocimiento Social es donde se encuentra incluido el tema de género en forma explícita, tanto en la fundamentación como en los contenidos de enseñanza.

Esta área de formación, viene asumiendo el desafío de la incorporación del enfoque mediante algunas acciones puntuales: *“el año pasado empezamos con el tema, tuvimos muchas coordinaciones para conversar sobre esto. Cada uno tiene su postura en relación a esto, porque el ser de Ciencias Sociales no quiere decir que todos tengamos la misma perspectiva en relación a este tema”* (CS5, 2018).

En el área de Educación Sexual, se observa que el 100% de las formadoras, señala que existe relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área. Al respecto, mencionan ejemplos que confirman su posicionamiento sensibilizado y su conocimiento con respecto al tema:

“Si bien en nuestra cultura actual hay igualdad de acceso al sistema educativo, se dan diferencias cotidianas relacionadas al género que no se ven pero se aprenden. Por ejemplo: la promoción de actividades físicas más a los varones y las tareas de limpieza, cuidado y decoración a las nenas” (ES4, 2018)

“Actualmente, la educación le falla más a los varones, porque las exigencias y forma de educación se relacionan más con estereotipos femeninos. Se condiciona las opciones de estudio para ambos, se condiciona el disfrute corporal y la apropiación del cuerpo femenino” (ES11, 2018)

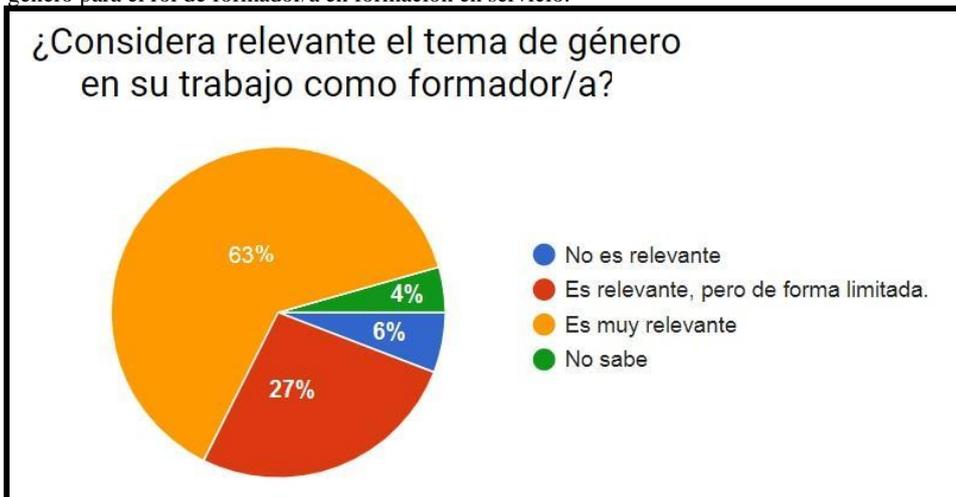
“Las maestras y maestros naturalizan y reproducen actitudes, comportamientos, ideas estereotipadas, que impactan en el desarrollo de niños y niñas. Por ejemplo cuando dan por obvio que las niñas no van a ser buenas en matemática o que los varones no saben expresarse desde lo emocional” (ES8, 2018)

“Se parte de la base de que la sociedad heteronormativa, patriarcal y sexista, en que vivimos reproduce estereotipos, mitos, prejuicios que las maestras también llevan a las prácticas de aula y esto indudablemente genera desigualdades (niñas barren, niños tienen fuerza, niñas lloran, niños no pueden llorar, uso y valoración de juegos, colores, etc.)” (ES5, 2018)

El posicionamiento de las formadoras del área de Educación Sexual responde a lo que ya se ha mencionado anteriormente en este apartado, el enfoque de género es uno de los enfoques centrales desde los que se aborda la educación sexual en el sistema educativo formal.

En relación a la valoración de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a en formación en servicio, el 90% lo considera relevante, el 63% señala que *“es muy relevante”* y el 27% afirma que es *“relevante, pero de forma limitada”*. La opinión favorable de la mayoría de las/os formadoras/es en esta pregunta, se considera una fortaleza para el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto.

Gráfico N°15. Valoración de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria acerca de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a en formación en servicio.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

Las personas que completaron la encuesta, además de valorar la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a, explicitaron argumentos, fundamentando su valoración. Luego del análisis del contenido de dichos argumentos, se produce el siguiente cuadro, a modo de síntesis de las opiniones por área:

Cuadro N°10. Argumentos que fundamentan la valoración de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a en cada área de formación en servicio.

<p>Educación Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Podría ser un eje, que abriera o que uniera, porque yo creo que todas las áreas, tienen implicancia en este tema...algunas más que otras, sin duda, nosotros somos una de las que tenemos más capaz” (EA1, 2018)</i> ✓ <i>“Porque el género es inherente al ser humano, es parte de la personas. En el área trabajamos desde lo subjetivo, lo particular está presente, es "materia prima", por lo que el género tendría que estar considerado” (EA5, 2018)</i> ✓ <i>“Porque es inherente al hecho educativo contribuir a derribar estereotipos de género pertenecientes a la cultura patriarcal que incluye comportamientos sexistas” (EA12, 2018)</i>
<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Partiendo de la base que existe una diferencia en los resultados de matemática que tienen que ver con este tema, nosotros trabajamos con cosas bastante llanas de qué hacer en la clase y sería como un punto a tener en cuenta. O sea ¿qué hago en la clase y qué hago para no establecer esa discriminación?” (M7, 2018)</i> ✓ <i>“Porque más allá del área en la que te desempeñes, estás inserto en una sociedad, para la cual trabajas, por lo tanto es muy importante conocer sobre el tema, no para abordarlo pero sí para tenerlo en cuenta” (M10, 2018).</i> ✓ <i>“Creo que tiene una relevancia limitada por las temáticas abordadas en el área que no conllevan a un tratamiento del tema en forma explícita, salvo cuando analizamos consignas de libros por ejemplo que ameritan alguna mirada crítica dado que en ocasiones se aprecian desigualdades desde los roles asignados a los personajes que</i>

	<i>aparecen en los problemas” (M12, 2018)</i>
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Puede ayudar en la selección de los recursos un lado. Se me ocurre también, en las estrategias que se pueden usar, cómo pensás la lectura, cómo pensás la escritura, los ambientes que pensás...las consignas que proponés” (L4, 2018).</i> ✓ <i>“Es relevante porque debe haber unidad de criterio en la formación del docente” (L11, 2018).</i> ✓ <i>“Entiendo que en mi área no es el foco de la intervención, pero sí debe considerarse en relación a los discursos y las prácticas de intercambio que se sostienen con los docentes” (L13, 2018).</i>
Ciencias Naturales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Yo creo que es un debe del área, nosotros trabajamos con los maestros, ellos después trabajan con niños y niñas, entonces yo creo que es un tema importante, porque si nosotros queremos tener más niñas científicas, de alguna manera tenemos que trabajar con los maestros para que esas oportunidades las vayan generando desde la escuela, por lo menos que sean libres de elegir y no estén siendo marcadas como te digo, de manera inconsciente” (CN6, 2018)</i> ✓ <i>“Porque desde el lenguaje, los gestos, los conceptos y las ideas que manejamos transmitimos nuestros preconceptos sobre género, si no se piensa y no se aborda, se da continuidad a prácticas performativas” (CN3, 2018).</i> ✓ <i>“Considero que la equidad de género solo se posibilita mediante la eliminación de las barreras que limitan la igualdad y ello requiere tomar conciencia en todos los ámbitos” (CN11, 2018).</i>
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“La escuela es como una sociedad en pequeño, así que todas las transformaciones que se están dando en la sociedad de alguna manera tienen que entrar a la escuela,...y en alguna medida somos nosotros los responsables de que eso suceda” (CS1, 2018)</i> ✓ <i>“El enfoque es relevante pues desde el área se busca aportar a la formación de ciudadanos y el género como construcción social hace a la convivencia” (CS6, 2018)</i> ✓ <i>“La ausencia de esta formación lleva al formador a no cuestionarse porque las calles o las escuelas tienen nombre masculinos en un rango abrumadoramente superior a las que tienen nombre femenino. Un formador sin formación de género, trasmite historia naturalizando que todos los héroes y políticos destacados son varones y sin problematizar el ocultamiento de la mujer y su papel en la construcción de la sociedad” (CS8, 2018)</i>
Educación Sexual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>“Es fundamental para poder comprender las desigualdades que experimentan hombres y mujeres...comprender de qué manera viven su sexualidad. La perspectiva de género es clave ya que esta comprensión posibilita el posicionamiento desde la búsqueda de cambio de relaciones de poder que promueven y potencian las desigualdades” (ES9, 2018).</i> ✓ <i>“En sexualidad tenemos que enseñar a leer la realidad con los lentes de género. Es muy importante, pues estas construcciones sociales pautan nuestros comportamientos y generan desigualdad. Trabajar desde una perspectiva de género posibilita analizar las</i>

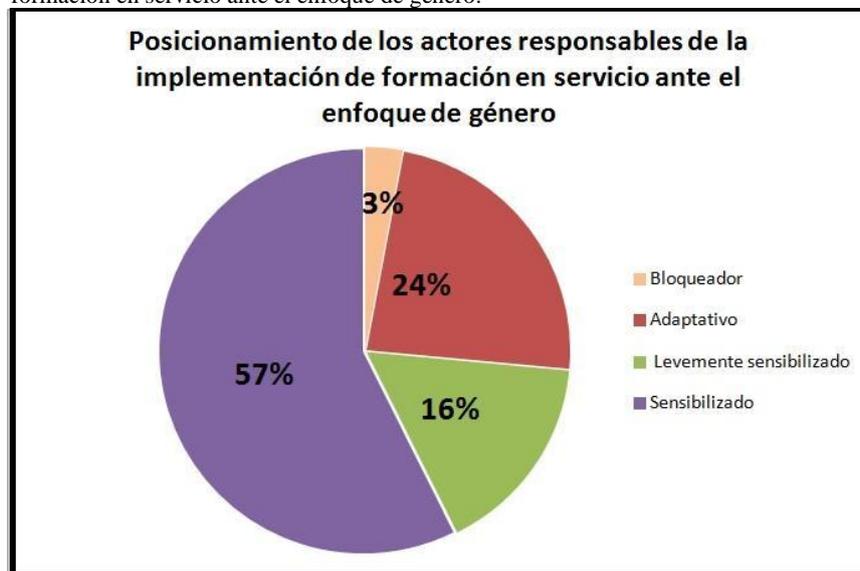
relaciones entre varones y mujeres, cuestionar nuestras prácticas, ya que muchas veces reproducimos estereotipos hegemónicos, y de esta forma podemos intervenir para transformar las prácticas educativas” (ES6, 2018).

✓ *“Porque al ser el género una construcción social, de forma permanente estamos dando mensajes que construyen, reproducen y habilitan o prohíben ciertas formas de ser varón y mujer en nuestra sociedad. Y las inequidades son uno de los factores que determinan desigualdades sociales, dominación, abuso y violencia” (ES1, 2018).*

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las entrevistas y las encuestas (2018).

Triangulando la información de todos los ítems de la encuesta, se puede afirmar que sólo el 3% de las personas que completaron el cuestionario (n=2), asumen el posicionamiento bloqueador ante el enfoque de género. Es decir, se oponen y rechazan lo que implica el enfoque de género, niegan su vinculación con el rol que desempeñan en formación en servicio, niegan la existencia de desigualdad de género en la escuela, y consideran que las medidas que favorecen la igualdad de género perjudican a los varones y traen conflictos a las familias.

Gráfico N°16. Posicionamiento de los actores responsables de la implementación de formación en servicio ante el enfoque de género.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

Casi la cuarta parte de las/os formadoras/es (24%), asumen un posicionamiento adaptativo con respecto al enfoque de género. O sea, cuando opinan o responden, demuestran acomodar sus discursos al contexto, señalan una vinculación de forma limitada del enfoque de género con su rol en formación en servicio, justifican la discriminación de género a través de argumentos socialmente aceptados, y afirman aceptar medidas de género en cuanto sean admitidas dentro del ámbito social e institucional.

La mayor parte de los actores responsables de la implementación de la formación en servicio (73%) encuestadas/os, manifiestan un posicionamiento “levemente sensibilizado” o

“sensibilizado” con respecto al enfoque de género. De acuerdo a las entrevistas, se puede afirmar que todas las/os coordinadoras/es de las áreas, también evidencian este posicionamiento. Con esto se quiere decir que, reconocen las desigualdades de género como problema y su existencia en la escuela, y evidencian actitudes de emprendimiento hacia la incorporación del enfoque de género desde su rol en formación en servicio.

Al terminar, es importante señalar, que los posicionamientos identificados en el marco de la investigación no se entienden como posturas rígidas, ni estáticas. Lo que se presenta es un análisis que pretende identificar y categorizar los discursos de los actores responsables de la implementación del Instituto de Formación en Servicio, a modo de insumos que den respuesta a las preguntas planteadas en la investigación, y permitan tomar decisiones informadas al momento de definir las recomendaciones de política pública, con el propósito de promover avances en la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio, a partir de la realidad institucional.

VI- Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se exponen las conclusiones a que se arriba al término del trabajo y una serie de recomendaciones de política pública, con la intención de aportar al proceso de continua retroalimentación de la implementación del Instituto de Formación en Servicio, a fin de avanzar en el proceso de incorporación del enfoque de género, contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes en educación inicial y primaria.

Conclusiones

En esta sección, se retoman las preguntas que orientan la investigación y a partir de ellas, se exponen las conclusiones a las que se arriba luego del desarrollo de la investigación.

La incorporación del enfoque de género, al decir de Moser y Moser (2005) más que un objetivo es un proceso. Por lo tanto, lo más importante es identificar qué aspectos están implementados dentro de la institución, y cuáles son las restricciones o limitaciones, para estar en posibilidades de instrumentar mecanismos eficientes que impulsen avances en el proceso. En consecuencia, a partir de las preguntas planteadas inicialmente en el trabajo, se especifica lo que se reconoce como fortalezas, limitaciones y desafíos en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio.

¿Cómo se incorpora la perspectiva de género en el programa de actuación político-administrativo y las acciones de implementación desarrolladas por el Instituto de Formación en Servicio desde su creación al 2017?

Si se considera exclusivamente el programa de actuación político-administrativo y de acuerdo a la clasificación de políticas públicas de Kabeer (1994), se puede concluir que el **Instituto de Formación en Servicio es una política pública ciega al género**. Dicho de otra manera, en su concepción y diseño, no se incorporan medidas correctivas de las desigualdades género, no se incluye explícitamente, ni reglas ni mecanismos, con la intención expresa de que la perspectiva de género sea convertida en una práctica regular del Instituto, y sea tomada en cuenta al momento de la toma de decisiones con respecto a la implementación de la política pública.

Si bien esta ausencia configura evidentemente una limitación para la incorporación del enfoque de género en el Instituto, el hecho de que se explicita que la formación en servicio debe ser coherente con las orientaciones de política educativa y el Programa de Educación Inicial y Primaria, como se explicó en el apartado anterior, brinda el marco político, ideológico y conceptual habilitador para la incorporación del enfoque de género, lo que implica un desafío para los actores responsables de la implementación. Tal como menciona Subirats *et. al.* (2008), quienes implementan pueden servirse de las reglas institucionales y de los recursos, para intentar incidir en las actividades, definiciones, decisiones y acciones de aplicación de la política.

En ese sentido, la inclusión del área de Educación Sexual en la formación en servicio se considera una fortaleza en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto. Visto que el enfoque de género, es uno de los enfoques centrales para el abordaje de la educación sexual, el área podría officiar de agente o mecanismo de promoción de las políticas de género a nivel institucional, de hecho, existe un reconocimiento informal por parte de los actores responsables de la implementación, de que el área tiene una mayor responsabilidad sobre el abordaje del tema: *“hay una conciencia de la importancia de este tema pero muchas veces queda reducido al haber reconocido el área de educación sexual”* (EA13, 2018).

Las resoluciones tomadas por las autoridades del Consejo de Educación Inicial y Primaria, donde se designa a la Coordinadora de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio para integrar la comisión de Líneas transversales de política educativa de ANEP del quinquenio y como representante en la Red de Género de ANEP, si bien pueden ser consideradas fortalezas en el proceso de incorporación del enfoque de género como línea transversal, presentan también algunas limitaciones.

En ambas resoluciones se designa a la persona, con nombre y apellido, que desempeña el rol de Coordinadora del Área de Educación Sexual del Instituto de Formación en Servicio, de acuerdo al texto expreso, no se designa al área de Educación Sexual, ni al rol de Coordinadora del área, sino a la persona específica, esto se considera una limitación, pues la reglamentación no confiere autonomía respecto a posibles cambios de voluntades o personas encargadas de las tareas encomendadas.

No aparece, en ninguna de las reglamentaciones analizadas, mandatos claros y específicos referidos al rol del área de Educación Sexual en la incorporación del enfoque de género a la interna del Instituto de Formación en Servicio.

De esta forma, si bien el área cumple con algunas de las condiciones que plantea Bonino (2007) para ser un mecanismo de género, posee un determinado lugar definido en el organigrama y cuenta con posibilidades reales, tanto en lo referente a recursos humanos como económicos para concretar sus acciones, no tiene el reconocimiento definido y expreso en las normas y reglamentaciones, de que su función sea la promoción de la equidad de género a nivel institucional. Esta ausencia, es entendida como una limitación en el proceso de incorporación del enfoque de género del Instituto.

Si se toman en cuenta los actos de implementación, desde la clasificación de políticas públicas de Kabeer (1994) se puede concluir que **el Instituto de Formación en Servicio es una política sensible al género**. La evidencia empírica confirma dos fortalezas en el proceso institucional de incorporación del enfoque de género: del reconocimiento en todas las áreas de que tienen algo que hacer en relación a la inclusión del enfoque de género, y el hecho de que, en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Lengua y Matemática, aunque no de forma sistemática e intencional, se ha considerado este tema, en por lo menos, alguna ocasión puntual, en iniciativas dispersas.

De acuerdo a lo observado, si bien **el programa de actuación político-administrativo es evidentemente ciego al género, los actos de implementación evidencian la sensibilidad al género en la implementación del Instituto**. Esto responde a lo señalado por Scharpf, 1997 (en Zurbriggen, 2006), las instituciones inciden sobre las percepciones, preferencias y posicionamientos de los actores individuales o colectivos, pero no en forma determinista ni lineal, siempre existen posibilidades que les dejan un amplio margen de acción.

Una de las limitaciones del proceso de incorporación del enfoque de género en formación en servicio, es que teniendo en cuenta que la formación de formadoras/es es un pilar fundamental del Instituto, a excepción del área de Educación Sexual, no se ha tomado en cuenta el tema de género en las instancias de formación de formadoras/es, en forma

intencional y explícita, ni para la reflexión sobre las propias conductas en relación a la discriminación de género, ni para el debate sobre la relación del género con los aprendizajes en el área, ni al momento de planificar.

Desde un punto de vista panorámico de los actos de implementación, se puede afirmar que se constata la compartimentación o sectorización de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio, apareciendo en forma sistemática, intencional y transversal sólo en el área de Educación Sexual. Se confirma el reconocimiento institucional de que hay algo que hacer en relación a la inclusión del enfoque de género pero no se proponen o efectúan cambios que evidencien un reconocimiento de que las cuestiones de igualdad de género son transversales.

Cabe subrayar que la sectorización o compartimentación constatada, se encuentra directamente relacionada con la compartimentación de la estructura organizacional del Instituto, y la forma en que se incluye el enfoque de género en el Programa de Educación Inicial y Primaria.

Se estima que el tener una estructura institucional conformada por áreas separadas entre sí, identificadas por su especialización técnica en los diferentes campos o áreas de conocimiento - Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Sexual- coadyuva en el trabajo compartimentado de las áreas, lo que contribuye a la sectorización del enfoque de género. Esta situación, a su vez, se corresponde con la compartimentación del conocimiento que presenta el Programa de Educación Inicial y Primaria. Como se señaló en el capítulo de los antecedentes, el Programa también se divide en áreas de conocimiento, que se correlacionan con las áreas del Instituto, y el género, en el Programa, aparece explícitamente sólo en el área de Conocimiento Social. En ninguno de los documentos curriculares analizados en el trabajo, se identificó algún señalamiento expreso de que el enfoque de género sea un enfoque transversal, este aspecto, se entiende es una limitación en el proceso de incorporación del enfoque en el Instituto.

Se considera que la incorporación de la Educación Sexual como área en el Instituto de Formación en Servicio es una fortaleza en el proceso de incorporación del enfoque de género, que contribuye a evitar la evaporación del enfoque en el propio Instituto, y en la formación en servicio de las/os docentes del subsistema.

Se reconoce en el proceso de implementación del Instituto de Formación en Servicio la existencia de la tensión transversalización & sectorización del enfoque de género. Así lo señala uno de los actores responsable de la implementación: *“Si eso no lo trabajamos, no lo hacemos explícito, no lo llevamos a plano consciente, no logramos el cambio, considero que tenemos un deber en el área con eso, uno está tan abocado a trabajar en lo que trabajamos*

con los maestros, en los contenidos del área, los contenidos del programa, que esto, que es transversal, lo dejamos como de lado, como para el área de Educación Sexual” (CN5, 2018).

Confrontando los resultados obtenidos con la hipótesis planteada inicialmente en este trabajo, se puede concluir que, desde lo explícito, en los documentos analizados del programa de actuación político-administrativo, el Instituto de Formación en Servicio es una política pública ciega al género. Sin embargo, desde los actos de implementación, es una política pública sensible al género. Existe el reconocimiento de todas las áreas de formación en servicio de que hay algo que hacer en relación al género, y se confirma la inclusión del enfoque mediante iniciativas dispersas en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Artística, así como la implementación transversal exclusivamente en el área de la Educación Sexual.

Esta forma de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio supone la inconsistencia con la normativa aprobada por Administración Nacional de Educación Pública que mandata su transversalización. Teniendo en cuenta que la incorporación del enfoque es más que un objetivo, es un proceso (Moser y Moser, 2005), queda claro que el proceso está en marcha, se plantea el desafío de trascender la sectorización actual, avanzando hacia una efectiva transversalización del enfoque de género, de acuerdo a lo que plantea la normativa vigente en el sistema educativo formal.

¿Qué posicionamientos tienen los actores responsables de la implementación de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela?

Uno de los intereses de este trabajo, como se ha señalado anteriormente, es identificar el posicionamiento de los actores responsables de la implementación de las diferentes áreas del Instituto de Formación en Servicio ante las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela, ya que su postura puede incidir en la ejecución de la política, generando oportunidades o limitaciones de acción. Las instituciones no están constituidas sólo por reglas, sino también por creencias, códigos culturales y saberes que rodean, sostienen, elaboran y contradicen estos roles y rutinas (Muller y Surel, 1998 en Guzmán, 2001).

Al iniciar la investigación, se suponía que en las/os formadoras/es predominaba una posición adaptativa hacia las desigualdades de género como problema y su vinculación con la formación en servicio y la enseñanza en la escuela. Se pensaba que, aunque toman

conciencia de la existencia de desigualdades de género en la escuela y la enseñanza, no desarrollan propuestas para cambiarlas.

Al terminar el trabajo de campo, y a la luz del análisis de la información recabada, se puede concluir que la hipótesis ha sido refutada. La mayor parte de los actores responsables de la implementación de la formación en servicio - 73% de las/os formadoras/es y la totalidad de las/os coordinadoras/es- demuestran un posicionamiento “levemente sensibilizado” o “sensibilizado” con respecto al enfoque de género. Con esto se quiere decir, que reconocen las desigualdades de género como problema y su existencia en la escuela, reconocen que hay algo que hacer frente al tema de género, y evidencian actitudes de emprendimiento hacia la incorporación del enfoque de género desde su rol en formación en servicio.

Estos hallazgos se consideran una fortaleza en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio, pues se cuenta con el acuerdo de la mayoría de los actores con respecto al tema, lo que permitiría avanzar hacia la transversalización del enfoque en la formación en servicio.

La mayor parte de las/os formadores/as y la totalidad de las/os coordinadores/as - líderes del equipo técnico de las áreas de formación en servicio-, reconocen a la escuela como una tecnología de género, la influencia del currículum oculto en la reproducción de las desigualdades de género, y la importancia de la intervención docente no consciente que termina afirmando el proceso de generización extraescolar.

Al término de la investigación, es posible definir un conjunto de fortalezas relativas al posicionamiento de los actores de implementación, fundamentales en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio:

- la inmensa mayoría de las/os formadoras/es (90%) considera relevante el tema de género para su rol en formación en servicio afirmando que es “*inherente al hecho educativo*”, que “*debe haber unidad de criterio en la formación*”, que es un “*debe en el área*”, que “*estamos dando mensajes en forma permanente y debemos cuestionarnos al respecto*”, que “*debe considerarse en relación a los discursos y prácticas de intercambio que se sostienen con los docentes*”, y que “*si no se piensa y no se aborda se da continuidad a las prácticas performativas*”;
- la totalidad de los actores de implementación demuestra entender el concepto de género desde una perspectiva constructivista, en coherencia con las líneas de política educativa vigentes en el país;

- la totalidad de las formadoras de Educación Sexual señalan las características del concepto de género (relacional, jerárquico, cambiante) y mencionan la relación género-poder, evidenciando su formación en el tema;
- la mayoría de las/os formadoras/es del Instituto (78%) afirma que la igualdad de género hace a la sociedad más justa;
- el 69%, manifiesta reconocer que existe la discriminación de género en la escuela, que niñas y niños sufren discriminación en la escuela, y que la escuela mixta no es suficiente para garantizar la igualdad;
- casi la mitad (47%), reconoce que existe una relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área de formación en servicio en que se desempeña;
- la mayoría de las/os formadores/as de Ciencias Naturales y Educación Artística, y la totalidad de formadoras de Educación Sexual, evidencian una postura sensibilizada ante el enfoque de género.

La sensibilización con respecto al enfoque de género y su relevancia para el ejercicio del rol en formación en servicio, así como la visibilización y concientización del problema de las desigualdades de género en la escuela, son pasos fundamentales en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto. Entendiendo, de acuerdo al enfoque *Doing Gender*, que el género es algo que se hace y construye en un plano interactivo y relacional, y que por tanto, puede ser negociado, recreado y modificado en las continuas relaciones intersubjetivas que se definen en el proceso de implementación de la formación en servicio tal como afirma Rebollo *et. al* (2011), la sensibilización e implicación de las y los docentes en la transformación de la cultura de género es un factor clave, aportan nuevos significados y códigos para la práctica, que coadyuvan en dicho proceso.

La posición de los actores con respecto al enfoque de género es influida y construida a partir de sus experiencias previas, la interacción y diálogos con otros sujetos, con el medio, el contexto, y la propia institución. Si bien se entiende que los posicionamientos no son rígidos ni estáticos, se considera relevante identificar además de las fortalezas, las posturas de los actores responsables de la implementación, que podrían significar limitaciones al proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio. Al respecto, se identifican las siguientes:

- 65% de las/os formadoras/es afirman no haber realizado ninguna formación específica en género en los últimos 5 años, lo que pone en evidencia que el Instituto no ha ofrecido formación en este tema dirigida a todas/os las/os formadores/as, si bien es una limitación en el proceso, es un resultado

esperable por la ceguera al género identificada en el programa de actuación político-administrativo ;

- el 15% de las/os formadoras/es afirma que la igualdad de género provoca conflictos y desequilibrios en la familias, no se cuenta con insumos en el marco de este trabajo que permitan aclarar esta afirmación;
- el 21% de los actores de implementación afirman que no hay discriminación de género en la escuela, que niñas y niños son tratados igual, y que es suficiente que estén juntos en la escuela para generar igualdad. Si bien este posicionamiento es esperable, pues lo habitual es que los y las docentes creen estar actuando de manera igualitaria y se resistan a aceptar evidencias que muestren lo contrario (Graña, 2006:193), significa una limitación para el proceso de incorporación del enfoque de género, pues lo primero que se requiere es que se reconozca el problema para poder reflexionar e impulsar su transformación;
- el 6% de las/os formadoras/es del Instituto afirma que el tema de género no es relevante para su rol en formación en servicio;
- el 28% señala que no existe relación entre el género y las desigualdades de los aprendizajes en el área de formación en servicio que trabaja, la mayor parte de este grupo se desempeña en Lengua y Matemática, resultado esperable pues no existen contenidos explícitos de género ni referencias en los documentos curriculares oficiales del Consejo de Educación Inicial y Primaria, que vinculen el tema de género, con dichas áreas de formación en servicio;
- en el área de Ciencias Sociales se presenta una división de posicionamientos en lo que refiere a las creencias sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área, situación que se entiende como limitante pues, en relación al Programa de Educación Inicial y Primaria, es el área de conocimiento donde se encuentra incluido el tema de género en forma explícita, tanto en la fundamentación como en los contenidos de enseñanza;
- el 3% de los/as formadores/as adoptan un posicionamiento bloqueador ante el enfoque de género, es decir que niegan su vinculación con el rol que desempeñan en formación en servicio, afirman que no existe desigualdad de género en la escuela, y consideran que las medidas que favorecen la igualdad de género perjudican a los varones y traen conflictos a las familias;
- el 24% de las/os formadoras/es asumen una postura adaptativa ante el tema, acomodan sus discursos al contexto, afirman que existen una relación del

tema género con su rol en formación en servicio, pero es limitada, dicen que existe desigualdad de género en la escuela, pero afirman que en la escuela se ofrece igualdad de oportunidades a niñas y niños, que son tratados de igual manera, y el hecho de que estén juntos, es suficiente para garantizar la igualdad, lo que evidencia el desconocimiento o invisibilización del papel de la escuela como tecnología de género.

Como se observa, los porcentajes asociados a las posturas de los actores responsables de la implementación que podrían significar limitaciones en el proceso de incorporación del enfoque de género en el Instituto, son porcentajes reducidos en relación a la totalidad.

De igual modo, se considera importante identificar las opiniones y valoraciones que pueden implicar limitaciones o resistencias al enfoque de género, pues, como afirman Moser y Moser (2005), la transversalización del enfoque de género corre el riesgo de evaporación, entre otros factores, por los posicionamientos de los actores institucionales contrarios a las políticas de igualdad de género.

No basta con establecer políticas, las actitudes de oposición de las personas pueden obstaculizar o debilitar las políticas, las acciones y las medidas públicas a favor de la igualdad de género, el éxito y la sostenibilidad de las políticas públicas de igualdad requieren la implicación y el apoyo de todos los actores de la comunidad (UNESCO, 2014).

En definitiva, se puede afirmar que existe una inconsistencia entre la incorporación de la perspectiva de género como línea transversal consagrada en la normativa de la Administración Nacional de Educación Pública y la incorporación sectorizada del enfoque de género en los cuatro años de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Sin embargo, teniendo en cuenta los actos de implementación del Instituto de Formación en Servicio desde su creación al 2017, y la postura de la mayoría de los actores responsables de la implementación de la formación en servicio, se puede concluir, que la inconsistencia constatada no supone la invisibilidad de la reproducción de las desigualdades de género en la enseñanza en la educación inicial y primaria.

Recomendaciones

En este último apartado, a la luz de los resultados de la investigación, en el entendido de que la implementación del Instituto de Formación en Servicio supone un proceso de permanente revisión, monitoreo y retroalimentación, y de acuerdo a la inserción laboral de la investigadora, se estima oportuno realizar recomendaciones de política pública

que apunten a favorecer avances en el proceso de incorporación del enfoque de género en formación en servicio.

Retomando la idea de que la incorporación del enfoque de género es un proceso más que un objetivo (Moser y Moser, 2005), se considera que a partir de las fortalezas y limitaciones identificadas, es posible formular desafíos de implementación para avanzar hacia una efectiva transversalización del enfoque de género en el Instituto.

Teniendo en cuenta que el cometido fundamental de la formación en servicio es impactar en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de las/os docentes del organismo, como forma de hacer efectiva la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes que tienen lugar en las escuelas del todo el país (CEIP, 2017c), de acuerdo a lo dicho en este trabajo, se considera, que la transversalización del enfoque de género en la implementación del Instituto es una estrategia que coadyuva a la concreción efectiva de su cometido en la educación inicial y primaria, además de dar cumplimiento con ella, a lo dispuesto en las líneas de política educativa definidas por la Administración Nacional de Educación Pública.

Transversalizar la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio implica que sea incorporada en las distintas áreas de formación, tanto en lo curricular (contenidos explícitos y currículum oculto), como en las prácticas (de las coordinaciones y de las/os formadores/as), así como en el diseño y selección de los materiales que se utilicen en las actividades de formación en servicio con docentes del subsistema.

La principal ventaja de esta estrategia es que permite abordarla de manera integral, asumiéndose un compromiso efectivo a nivel institucional, quedando como “cosa establecida” (Muñoz, 2004:19), instaurada en el proceso de formación en servicio.

Como todo proceso, también implica riesgos, el riesgo principal es el de la evaporación del enfoque. Existe el riesgo de devenir en lo declarativo, esto es, que se declare que la perspectiva de género está transversalizada sin que en realidad se entienda su significado, sin que haya un trabajo efectivo con la perspectiva en las distintas áreas, sin que cambien verdaderamente las prácticas de formación en servicio.

De acuerdo a lo expuesto, a continuación se señalan recomendaciones para avanzar en el proceso de transversalización del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio. Las recomendaciones se organizan en cuatro ejes: relativas a las reglas institucionales formales, relativas a la gestión institucional, relativas a la formación de formadores/as, y relativas a la formación en servicio con docentes.

Recomendaciones relativas a las reglas institucionales formales

Como se señaló en el marco teórico, el proceso de institucionalización del enfoque de género requiere del sustento de normas o reglas formales que lo legitimen, que si bien no

determinan de manera absoluta las decisiones y acciones de los actores de la política pública, le confieren cierta autonomía respecto a los posibles cambios o voluntades de las personas encargadas de promover las transformaciones institucionales.

Considerando que el Consejo de Educación Inicial y Primaria cuenta con un marco político, ideológico y conceptual habilitador para la incorporación del enfoque de género, pero atendiendo a la tensión que existe entre ser un consejo de educación subordinado al Consejo Directivo Central y a su vez, ser un consejo desconcentrado con autonomía, se entiende necesario que, para lograr avances en la incorporación del enfoque de género como línea transversal en el Instituto de Formación en Servicio, las autoridades de educación inicial y primaria, **expresen esta voluntad en forma explícita, en disposiciones reglamentarias que clarifiquen este propósito a la interna del subsistema.**

Asimismo, atendiendo al riesgo de evaporación del enfoque de género, se estima pertinente recomendar el **nombramiento expreso de un mecanismo de género interno al Instituto de Formación en Servicio** (persona, comisión o área), que proponga, apoye y asesore en la ejecución de políticas públicas de igualdad de género en formación en servicio, que cuente con el reconocimiento formal por parte de las autoridades, un determinado lugar en el organigrama, así como recursos humanos y financieros que le permitan cumplir sus cometidos.

Tomando en cuenta que la formación en servicio se basa fundamentalmente en construcciones colectivas, y que el éxito y sostenibilidad de las políticas de transversalización de género requiere de la implicación y el pleno apoyo de los actores de implementación, se entiende oportuno recomendar la definición colectiva y formalizada, por parte de todas/os las/os coordinadoras/es del Instituto, de marcos teóricos y disposiciones organizativas internas, que clarifiquen las pautas de implementación del enfoque de género a nivel institucional.

Recomendaciones relativas a la gestión institucional

Retomando la idea de Acker (1990) señalada en el marco teórico, acerca de que todas las políticas públicas son generizadas, y sabiendo que los procesos generizantes se refieren incluso a los aspectos más intangibles e inmateriales de las instituciones, se considera que el rol de la gestión institucional es fundamental para la eficacia y permanencia de la transversalización del enfoque de género. De ahí que, se considera pertinente recomendar las siguientes acciones a desarrollar desde la gestión institucional:

- Promover el entendimiento compartido a nivel institucional, de la razón de ser y claridad del propósito de los cambios que se introducen mediante la transversalización del enfoque de género en formación en servicio.

- Favorecer la comprensión, en todos los niveles de la institución, del valor añadido que implica la transversalización del enfoque de género en la formación en servicio, haciendo hincapié en su relación con la mejora de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes en educación inicial y primaria.

- Impulsar la construcción de consensos entre las coordinaciones de las diferentes áreas de formación con respecto a los objetivos, metas, acciones e indicadores que permitan implementar y monitorear la concreción efectiva de la transversalización del enfoque de género en el Instituto.

- Generar instancias de evaluación y revisión del proceso de transversalización, en los diferentes niveles de la institución.

- Propiciar el diseño de instrumentos que permitan recoger información en forma periódica, para el seguimiento y evaluación de la transversalización del enfoque de género, en las diferentes dimensiones institucionales.

- Favorecer la sistematización y difusión, de las prácticas de formación en servicio basadas en la equidad de género.

- Difundir y utilizar los resultados del seguimiento y evaluación para la retroalimentación y mejora de la implementación del proceso de incorporación del enfoque de género.

- Incorporar el enfoque de género en todas las comunicaciones y publicaciones que se elaboren y difundan desde el Instituto de Formación en Servicio.

- Facilitar mecanismos de comunicación y alianzas, con otras dependencias del subsistema y del Sistema Nacional de Educación Pública, a fin de articular y respaldar el proceso de transversalización del enfoque de género.

Recomendaciones relativas a la formación de formadores/as

Tomando en cuenta, la información recabada en relación a los actos de implementación y los posicionamientos de los actores del Instituto de Formación en Servicio con respecto a la incorporación del enfoque de género, y que el proceso de formación de formadoras/es es un pilar fundamental de la formación, donde se construye la coherencia de la formación en servicio, y se profundiza en diferentes líneas de acción con la intención de potenciar la labor de las/os docentes, se entiende pertinente recomendar el desarrollo de un plan de formación de formadoras/es que atienda a las tres estrategias para la transformación de la práctica docente indicadas por Colás (2004, en Rebollo *et. al*, 2011).

1) Visualización y reconocimiento de las desigualdades de género en la escuela y de las prácticas de discriminación que allí se reproducen. En este aspecto se recomienda:

- ampliar la comprensión y conocimiento de la temática por parte de las/os formadoras/es, a partir de instancias de formación con expertos/as técnicas/os en género, donde se profundice sobre el concepto de género y sus características, la relación género-poder, la educación y los aprendizajes de las desigualdades de género, se problematice el concepto de igualdad homogeneizante, y se analice el rol docente en la reproducción de las desigualdades de género;
- favorecer instancias debate y reflexión a la interna de cada área de formación, a partir de la lectura y análisis de estudios, internacionales y nacionales, que presentan las inequidades de género en los logros de aprendizaje en educación primaria.

2) Crítica y reflexión sobre las prácticas de formación que contribuyen a reproducir la discriminación de género. En este punto, se recomienda:

- impulsar la reflexión de las/os formadoras/es sobre sus propias creencias en relación al género y la igualdad de género, y cómo inciden en el ejercicio de su rol en formación en servicio,
- promover la reflexión y análisis constante de las propias prácticas en formación en servicio, desde un enfoque de género.

3) Difusión de buenas prácticas de formación en servicio basadas en la equidad de género. En este caso, se recomienda:

- para disminuir la compartimentación y favorecer el enriquecimiento interdisciplinario, generar instancias de diálogo, debate e intercambio entre los equipos de coordinación, así como entre las/os formadoras/es de distintas áreas, para analizar y reflexionar sobre las desigualdades de género en la escuela, el rol docente en la transformación de esas desigualdades, y las acciones que cada área de formación realiza para evitar o disminuir la reproducción de desigualdades de género en educación inicial y primaria,
- favorecer la difusión de buenas prácticas de formación en servicio basadas en la equidad de género a la interna del Consejo de Educación Inicial y Primaria, y en el Sistema Educativo Nacional, a través de los sitios web, publicaciones escritas en formato papel o digital, encuentros, congresos, seminarios, etc.

Recomendaciones relativas a la formación en servicio de docentes

Se entiende que la transversalización de género es un proceso estratégico, sistémico y participativo (García Prince, 2008), donde el producto perseguido –la igualdad de género- es de tanta importancia como el proceso, y para hacer de ese proceso, un esfuerzo sostenido y sostenible en el Instituto es imprescindible considerar todas las racionalidades, así como todas las resistencias, restricciones y fortalezas.

Al mismo tiempo, el proceso debe responder a las características específicas de cada área de formación, lo que exige rumbos estratégicos apropiados para cada una de ellas, desde sus especificidades, sin perder de vista el propósito y encuadre institucional en lo que refiere a la formación en servicio y al enfoque de género como línea transversal.

A su vez, por muchas claridades que la teoría, la metodología, las técnicas y las experiencias proporcione a los actores de implementación respecto a diversas maneras de transversalizar el enfoque de género, cada situación exige sus propias soluciones, por esto las acciones deben ser estratégicas y contextuales, construidas por los actores que las implementan, agentes de sus propias prácticas, como profesionales críticos.

Lo expuesto, son condiciones indispensables para evitar la “evaporación” del enfoque, es decir, para evitar que las decisiones se queden en el papel o sólo en discursos, que no se ejecuten, o que representen sólo buenas intenciones, sin que se concreten efectivamente.

En consecuencia, se entiende relevante realizar las siguientes recomendaciones generales, para el proceso de transversalización del enfoque de género en la propuesta de formación en servicio que cada área del Instituto gestiona:

- impulsar la transversalización del enfoque de género en las planificaciones de las propuestas de formación en servicio,
- favorecer la revisión del currículum de las propuestas de formación dirigidas a las/os docentes, para detectar y eliminar sesgos de género,
- tomar en cuenta la perspectiva de género al momento de diseñar, seleccionar y utilizar los materiales y recursos didácticos, problematizando la presencia de estereotipos, detectando los sesgos y mandatos de género implícitos, impulsando el análisis crítico desde este enfoque por parte de las/os docentes destinatarias/os de las propuestas,
- acordar objetivos, acciones, e indicadores de logro, desde la especificidad de cada área, que atiendan a las tres estrategias para la transformación de la práctica docente indicadas por Colás (2004, en Rebollo *et. al*, 2011):

- 1) visualización y reconocimiento de las desigualdades de género en la escuela y de las prácticas de discriminación que allí se reproducen, vinculadas directamente al área de formación;
- 2) crítica y reflexión sobre las prácticas educativas en el área, que contribuyen a reproducir la discriminación de género en la escuela;
- 3) difusión de buenas prácticas del área, basadas en la equidad de género.

Por último, el éxito y sostenibilidad de la transversalización del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio requiere que se asuman las factibilidades que sugiere García Prince (2008): factibilidad política (que no depende sólo de la existencia de voluntad política sino de los procesos de legitimación de las acciones en el propio Instituto y dentro del subsistema), la factibilidad financiera (que se cuente con los recursos financieros que se necesitan), y la factibilidad administrativa (que cuente con los procesos, instrumentos, y procedimientos, tanto a nivel institucional, como en lo particular de cada área de formación).

Finalmente, se considera fundamental, enfatizar nuevamente que la transversalización de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio es un proceso, no un fin en sí mismo, el fin es evitar o disminuir la reproducción de las desigualdades de género en la educación inicial y primaria, por lo cual, representa una herramienta, una opción, un instrumento estratégico al decir de García Prince (2008). Por otra parte, no es factible iniciar este proceso, desconociendo lo que el Instituto ha venido realizando en el tema, es necesario articular las iniciativas existentes y la sectorización constatada, buscando su superación, para alcanzar la verdadera globalidad que implica la transversalización del enfoque de género.

VII. Bibliografía

- Acker, Joan (1990). Hierarchies, jobs and bodies. A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*. Vol 4. N°2. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/189609>
- Aguilar, Luis (1993). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Álvarez, Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24, artículo 10. Disponible en: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=2347>. Consultado el 12 de enero de 2019.
- Batthyany y Genta (2016). *Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo. Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay*. Uruguay: Dirección de Planificación (OPP).
- Blanco, Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, Madrid, España, Vol. 4, 1-15. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>. Consultado el 5 de agosto de 2018.

- Bonino, María (2007). *La institucionalidad de género en el estado uruguayo*. Uruguay: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Bourdieu, Pierre (2006). La objetivación participante. *Apuntes de investigación del CECYP. Oficios y prácticas*. Argentina, N°10, p. 87-101. Disponible en [https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/pierre-bourdieu-la-objetivacion3b3n-participante.pdf](https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/pierre-bourdieu-la-objetivacion-3b3n-participante.pdf)
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Colás, Pilar y Jiménez, Rocío (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, España, N°340. Mayo-agosto 2006, p.415-444. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_14.html. Consultado el 7 de agosto de 2018
- Connell, Raewyn (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, Teresa y Olavarría, José (eds.) *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: FLACSO - Isis Internacional. Consultado el 23 de agosto de 2018.
- Corona, Mónica (coord.) (2002). *Cultura institucional y equidad de género en la Administración Pública*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100431.pdf. Consultado el 1 de julio de 2018.
- Crawford, Mary y Chaffin, Roger (1997). The Meaning of Difference: Cognition in Social and Cultural Context. En Caplan, Paula, Crawford, Mary, Hyde, Janet y Richarson, John (Eds.). *Gender Differences in Human Cognition*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Cristóforo, Adriana; Martinis, Pablo; Míguez, María Noel y Viscardi, Nilia (coords.) (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Uruguay. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/321918031>. Consultado el 4 de enero de 2019
- De la Poza, Juan; Martínez, Rocío; Vallejo, Manuel (2003). Encuestas por correo en administración de empresas: análisis de los índices de respuestas. *Revista Metodología de Encuestas*, España, Vol 5, Núm 1, 2003, 77-90. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/metricas/revista/10464> . Consultado el 2 de febrero de 2019.

- De Pablos, Juan (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural. El cambio educativo para el siglo XXI. *Revista de Pedagogía*, Argentina, Vol. 51(4), p.417-433. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54643>. Consultada el 20 de julio de 2018.
- Falkin, Camila y Martinis, Pablo (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, Adriana; Martinis, Pablo; Míguez, María Noel y Viscardi, Nilia (coords) (2017), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Uruguay. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/321918031>
- García, Rafael; Sala, Arianna; Rodríguez Vidales, Esther y Sabuco I Cantó, Assumpta (2013). Formación Inicial del Profesorado sobre Género y Coeducación: Impactos Metacognitivos de la Inclusión Curricular Transversal sobre Sexismo y Homofobia. *Revista de currículum y formación del profesorado*, España, Universidad de Sevilla, Vol. 17, N° 1 (enero-abril 2013). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL1.pdf> Consultada el 20 de diciembre de 2018
- García Prince, Evangelina (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. De que estamos hablando. Marco conceptual*. Costa Rica: PNUD.
- García Prince, Evangelina. (2013). *¿Qué es Género? Conceptos básicos*. México: FLACSO
- González, Rosa (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Julio-Setiembre 2009, Vol. 14, Núm. 42, p. 681-699. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807002> Consultada el 20 de julio de 2018.
- Graña, François. (2006). *El sexismo en el aula: Educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Guzmán, Virginia (2001). La institucionalidad de género en el estado: nuevas perspectivas de análisis. *Serie Mujer y desarrollo*, Santiago de Chile, CEPAL, N°32. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5878/1/S01030269_es.pdf
- Inchaustegui, Teresa y Ugalde, Yamileth (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. México: Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A.C. Programa de Coinversión del Instituto de las Mujeres.
- Jaime, Fernando; Dufour, Gustavo; Alessandro, Martín; Amaya, Paula (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Argentina: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

- Kabeer, Naila (1994). Gender-Aware Policy and Planning: a Social-Relations Perspective, en Macdonald, M. (ed.), *Gender Planning in Development Agencies. Meeting the Challenge*, Oxford: Oxfam.
- Lauretis, Teresa de (1989). Technologies of Gender. *Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, p.1-30. Traducción de Ana María Bach y Margarita Roulet. Disponible en <https://lasdisidentes.com/2012/05/19/la-tecnologia-del-genero-de-teresa-de-lauretis/> Consultado el 14 de octubre de 2018.
- Lourau, Renée (1970). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu editores
- Meny, Yves y Thoening, Jean Claude (1992). *Las políticas públicas*. España: Editorial Ariel S.A.
- Mimbrero Mallado, María Concepción (2014). *Nuevo modelo diagnóstico de la cultura de género en la administración local y en el tercer sector de acción social*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31637/Y_TD_PS-PROV38.pdf?sequence=4&isAllowed=y Consultado el 2 de mayo de 2018.
- Moser, Caroline y Moser, Annalise (2005). Gender Mainstreaming Since Beijing: A Review of Success and Limitations in International Institutions. En *Revista Gender and Development*, Oxford, Oxfam House, Vol. 13, N°2, p.11 - 22. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/249028207_Gender_Mainstreaming_Since_Beijing_A_Review_of_Success_and_Limitations_in_International_Institutions Consultada el 21 de diciembre.
- Muñoz, Teresa (2004). *Institucionalización del enfoque de género en las políticas del Estado Programa Nacional de Alfabetización*. Perú: PNA / MINEDU
- OREALC/UNESCO Santiago (2015). *Resumen ejecutivo. Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Chile: Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243979> Consultado el 13 de febrero de 2019.
- OREALC/UNESCO Santiago (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria ¿Qué nos puede decir TERCE?* Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-inequidad-genero-full-ESP.pdf> Consultado el 19 de diciembre de 2018.
- Rebollo, María; García, Rafael; Piedra, Joaquín, y Vega, Luisa (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, España, N° 355. Mayo-agosto 2011, p. 521-546. Disponible en

- http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_22.pdf Consultada el 20 de mayo de 2018.
- Reyes, Reina (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Alfa.
- Rodríguez Gustá, Ana Laura (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. En *Temas y debates*, Argentina, N° 16, diciembre 2008, p.109-129.
- Scott, Joan (1986). El género una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México, p.265-302
- Subirats, Joan; Knoepfel, Peter; Larrue, Corinne y Varonne, Frederic (2008). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. España: Editorial Ariel.
- Subirats, Marina (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. Serie *Mujer y Desarrollo*, Santiago de Chile, CEPAL, N° 22. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5864/1/S9800068_es.pdf Consultada el 15 de agosto de 2018.
- Tarrés, María (coord.) (2008). *Observar, escuchar y comprender*. México: FLACSO.
- UNESCO (2003). *Educación para todos. Hacia la igualdad entre los sexos. Resumen del Informe*. Francia: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132550s.pdf> Consultado el 17 de julio de 2018
- UNESCO (2011). *Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y el Caribe: Estado del arte*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131040s.pdf> Consultado el 25 de julio de 2018.
- UNESCO (2015). *El progreso global hacia la paridad de género y la igualdad 2000-2015. Género y Educación para Todos 2000-2015: Logros y Retos. Sumario*. Francia: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa Consultado el 19 de julio de 2018
- UNESCO (2018). *Resumen sobre género del Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Cumplir nuestros compromisos de igualdad de género en la educación*. Francia: UNESCO. Disponible en <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/> Consultado el 12 de diciembre de 2018

- Varela, José Pedro (1874). *La educación del Pueblo Tomo I*. Colección de clásicos uruguayos vol. N° 49, 1964. Disponible en <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1130> Consultado el 3 de enero de 2019
- West, Candance y Zimmerman, Don (1987). Doing Gender. *Revista Gender and Society*, Estados Unidos, *Oakland University*, Vol. 1 (2), p.125-151. Disponible en https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf Consultado el 19 de noviembre de 2018.
- Zurbriggen, Cristina (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, Chile, Vol. 26, N°1, p.67-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32426104>. Consultado el 15 de octubre de 2018.

Declaraciones, planes, leyes y normativas internacionales

- OEA (1994). *La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*. Brasil: Belém do Pará. Disponible en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>. Consultado el 7 de julio de 2018
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>. Consultado el 4 de julio de 2018
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. Articulado Convención CEDAW*. Disponible en <http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/8782/1/Articulado%20CEDAW.pdf>. Consultado el 3 de julio de 2018
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. Disponible en https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf Consultado el 21 de setiembre de 2018.
- ONU (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/violenceagainstwomen.aspx> Consultado el 2 de setiembre de 2018.
- ONU (2016). *Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. Observaciones finales sobre los informes periódicos octavo y noveno combinados*

- del Uruguay. CEDAW/C/URY/CO/8-9 Disponible en <http://undocs.org/es/CEDAW/C/URY/CO/8-9> Consultado el 2 de agosto de 2018.
- ONU Mujeres (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing Declaración política y documentos resultados de Beijing+5*. Disponible en http://beijing20.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/csw/bpa_s_final_web.pdf#page=55 Consultado el 12 de setiembre de 2018.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF Consultado el 15 de julio de 2018.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile. Disponible http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality_education_for_all_a_human_rights_issue_educational/ Consultado el 4 de julio de 2018.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Francia. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. Consultado el 5 de julio de 2018.

Leyes, normativas y fuentes de información de política pública nacional

- ANEP. CODICEN (2006). *Acta N° 31. Resolución N° 17*, Montevideo, Consejo Directivo Central. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/2013-10-18-17-26-17>
- ANEP. CODICEN (2009). *Acta N° 78. Resolución N°33*, Montevideo, Consejo Directivo Central. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/2013-10-18-17-26-17>
- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019*. Tomo I – Exposición de Motivos. Montevideo. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/1490-proyecto-de-presupuesto-periodo-2015-2019>
- ANEP- ProLEE-CEIP (2016a). *Cuaderno para leer y escribir en cuarto*. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos-y-publicaciones>
- ANEP- ProLEE-CEIP (2016b). *Cuaderno para leer y escribir en quinto*. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/documentos-y-publicaciones>

- ANEP (2017a). *Diagnóstico de Género en la ANEP*. Expediente 1-7192/17. Montevideo, Consejo Directivo Central.
- ANEP (2017b). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. Uruguay. Disponible en <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- ANEP (2018). *Acta N° 8. Resolución N° 8*, Montevideo, Consejo Directivo Central.
- CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2013). *Propuesta de institucionalización de la formación en servicio en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Acta Ext. N° 61, Resolución N°4, Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2014a). *Acta 6. Resolución N° 23*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2014b). *Creación oficial del Instituto de Formación en Servicio*. Circular N°15, Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2014c). *Formación en Servicio. Haciendo memorias*. Uruguay: Imprimex S.A.
- CEIP (2014d). *Acta N°7. Resolución N° 3*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2015). *Documento Base de Análisis Curricular*. Uruguay. Disponible en http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf
- CEIP (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2017a). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2017b). *Acta Ext. N° 60. Resolución N° 26*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP (2017c). *Acta N° 21. Resolución N° 16*. Montevideo, Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- CEIP, ONG Gurises Unidos y UNFPA (2011). *Sistematización de buenas prácticas en Educación Sexual y perspectiva de género*. Montevideo. Imprenta Rojo.

- CEIP, ONG Gurises Unidos y UNFPA (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en educación inicial y primaria*. Disponible en [http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta Edu Sexual G UUU UNFPA.pdf](http://ceip.edu.uy/documentos/2017/ifs/sexual/materiales/Propuesta_Edu_Sexual_GUU_UNFPA.pdf)
- DIEE (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo.
- INEEd (2016), *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país*. Uruguay: Mimeo.
- Poder Legislativo (2007). *Ley N° 18.104: Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República Oriental del Uruguay*. Disponible en <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2982971.htm>
- Poder Legislativo (2008). *Ley N° 18.437: Ley General de la Educación*. Uruguay. Disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Poder Legislativo (2017). *Ley N° 19580: Violencia hacia las mujeres basada en género*. Uruguay. Disponible: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- OPP (2018). *Hacia una Estrategia Nacional de Desarrollo, Uruguay 2050. Sistemas de género, igualdad y su impacto en el desarrollo de Uruguay. Escenarios prospectivos. Serie de Divulgación. Volumen VI*. Montevideo: Dirección de Planificación Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Disponible en https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/8_Escenarios%20prospectivos.Sistemas%20de%20g%C3%A9nero%2C%20igualdad%20y%20su%20impacto%20en%20el%20desarrollo.pdf Consultado el 3 de enero de 2019.
- OPP, UCC, CCEPI (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Uruguay.
- Píriz, Patricia y Sosa, Rodrigo (2012). *Guía didáctica: la Educación Física desde un enfoque de género*. Uruguay: INMUJERES. CEIP.
- SNEP (2016). *Plan Nacional de DDHH*. Uruguay. Disponible en <http://pnedh.snep.edu.uy/>

Fuentes consultadas del Instituto de Formación en Servicio

- CEIP (2018). *Trayectorias recorridas: construcciones colectivas. Instituto de Formación en Servicio*. Uruguay: Editorial IMPO.
- IFS. CEIP (2015). *Informe de las acciones cumplidas -febrero 2014, 2015*. Disponible http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=176

- IFS. CEIP (2016). *Informe de las acciones cumplidas -junio 2015, enero 2016-* Disponible en http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=176
- IFS. CEIP (2016). *Memoria Anual 2016.* Disponible en http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=176
- IFS. CEIP (2017). *Memoria Anual 2017.* Disponible en http://www.ceip.edu.uy/IFS/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=176

VIII. Índice de gráficos y cuadros

Índice de gráficos

Nº	Descripción	Pág.
Nº1	Repetición en educación primaria 2004-2015. Fuente: Batthyany y Genta (2016). Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo. Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay. OPP. Montevideo	7
Nº2	Ubicación y estructura del Instituto de Formación en Servicio en el Sistema Educativo Nacional Público. Organigrama de elaboración propia.	14
Nº3	Estructura del Instituto de Formación en Servicio (IFS) del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboración propia.	16
Nº4	Gráfico Instrumentos nacionales de referencia vinculados a la política pública objeto de análisis. Elaboración propia.	28
Nº5	Niveles de construcción del género según Crawford (2006). Elaboración propia	33
Nº6	Ciclo de la política pública según Subirats <i>et. al</i> (2008). Elaboración propia.	37
Nº7	Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en el área en que se desempeñan. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).	55
Nº8	Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en la selección de los recursos que se utilizan en el área para la formación de maestras/os. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).	58
Nº9	Opinión de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre la inclusión del enfoque de género en algunas dimensiones de la formación de formadoras/es. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas realizadas (n=68, 2018).	58
Nº10	Nube de tags donde se representan las palabras vinculadas al concepto de género mencionadas por los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas (n=68, 2018).	61
Nº11	Formación específica en género que dicen haber realizado los actores de la implementación de formación en servicio, en los últimos 5 años. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).	61
Nº12	Concepciones sobre igualdad de género de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).	62
Nº13	Opiniones sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).	64
Nº14	Opiniones por área sobre la relación entre el género y las desigualdades de aprendizajes en el área en que se desempeñan los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboración propia	64

a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).

N°15	Valoración de los actores de implementación del Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria acerca de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a en formación en servicio. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).	68
N°16	Posicionamiento de los actores responsables de la implementación de formación en servicio ante el enfoque de género. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas (n=68, 2018).	70

Índice de cuadros

N°	Descripción	Pág.
N°1	Compromisos internacionales fundamentales en materia de igualdad de género. Elaboración propia.	18
N°2	Selección de contenidos explícitos de Género incluidos en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). Elaboración propia	29-30
N°3	Selección de contenidos explícitos de Género incluidos en el Documento Base de Análisis Curricular (2015). Elaboración propia.	30-31
N°4	Organización metodológica general de la investigación. Elaboración propia.	41-42
N°5	Datos generales de la aplicación de la encuesta de la investigación. Elaboración propia.	47
N°6	Datos de identificación incluidos en el cuestionario online usado en la investigación. Elaboración propia.	48
N°7	Dimensiones de análisis e indicadores de la encuesta diseñada en la investigación. Elaboración propia.	48-49
N°8	Estudio del índice de respuesta del cuestionario online aplicado en la investigación. Elaboración propia.	50
N°9	Acciones específicas donde se explicita la incorporación del enfoque de género en la implementación del Instituto de Formación en Servicio 2014-2017. Información extraída de los documentos escritos y editados por el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2014-2017). Elaboración propia.	53-54
N°10	Argumentos que fundamentan la valoración de la relevancia de la inclusión del enfoque de género para el rol de formador/a en cada área de formación en servicio. Elaboración propia a partir de los resultados de las entrevistas y las encuestas (2018).	68 a 70

IX. Anexos

Anexo I


Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
INSTITUTO DE FORMACIÓN EN SERVICIO


Instituto
de Formación
en Servicio

Montevideo 6 de noviembre de 2018

Coordinadora Gral. de IFS
Mtra. Ana Novo
Presente.-

Me pongo en contacto con usted para comunicarle mi interés en realizar en los meses de noviembre y diciembre de este año, el trabajo de campo de la tesis de la Maestría de Políticas Públicas y Género que estoy cursando en FLACSO Uruguay.

La investigación se titula "La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio de CEIP: avances, limitaciones y resistencias". El objetivo central, es analizar la incorporación del enfoque de género en el IFS y realizar recomendaciones de política pública al respecto.

Es de mi interés, realizar una encuesta mediante formulario digital, a todo el colectivo docente del IFS (en la primer semana de diciembre), y un grupo de discusión conformado por un miembro de cada equipo de coordinación de todas las áreas (duración 1 hora máximo, en la primer quincena de diciembre)

En el proceso de investigación, se guardará en todo momento la privacidad necesaria para salvaguardar la identidad de las personas que decidan participar.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán los resguardos necesarios para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de IFS.

De igual manera, se entregará a las personas que integren el grupo de discusión un consentimiento informado donde se les invita a participar del proyecto y se les explica en qué consistirá la propuesta.

Mtra. Patricia Pérez
Coordinadora de Educación Sexual
Instituto de Formación en Servicio

Anexo II

Formulario de Consentimiento de entrevista

Este formulario se utiliza para proporcionar información a la persona que participa de la investigación, documentando su consentimiento informado.

Nombre de la persona a cargo de la Investigación: Patricia Píriz

Título del proyecto: La inclusión de la perspectiva de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria: avances, limitaciones y desafíos.

Estoy pidiendo su participación voluntaria en mi proyecto.

Por favor lea la siguiente información sobre el proyecto. Si desea participar, por favor firme en el área apropiada abajo.

Propósito del proyecto: Analizar la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Si participa, se pedirá que responda a la entrevista que plantearé

Tiempo requerido para la participación: 20 minutos

Riesgos potenciales del estudio: ninguno

Confidencialidad: toda la información se usará sólo en el marco de la investigación.

Participación voluntaria:

La participación en este estudio es totalmente voluntaria. Tenga en cuenta que si usted decide participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento y puede decidir no responder a ninguna pregunta concreta.

Al firmar este formulario estoy certificando que he leído y entiendo la información de arriba y libremente acepto participar de esta investigación.

Fecha de firma:

Nombre del/la participante de la investigación

Firma

Guión de entrevista

- Datos de identificación básicos: sexo con que se identifica, área en que trabaja en formación en servicio, años de trabajo en el Instituto, rol en que se desempeña actualmente en formación en servicio.
- Palabras e ideas que vincula con género.
- Concepción sobre igualdad de género: objetivo, impactos en mujeres y varones.
- Existencia de discriminación de género en la escuela
- Vínculos entre género y el área de formación en servicio en que trabaja
- Relación entre desigualdades de género y su área de trabajo
- Inclusión del enfoque de género en la gestión del área del Instituto (planificación, malla curricular, reflexión sobre conductas de formadoras/ex, selección de materiales y recursos)
 - Interés en recibir mayor formación en género para su rol y el rol de las/os formadoras/es
 - Valoración de las potencialidades de trabajar en el Instituto de Formación en Servicio desde un enfoque de género

Anexo III

Cuestionario para formadoras/es

Este cuestionario se utiliza en el marco de mi proyecto de investigación que se propone analizar la incorporación del enfoque de género en el Instituto de Formación en Servicio de CEIP. La participación es totalmente voluntaria. El cuestionario es absolutamente anónimo. Toda la información se usará sólo en el marco de la investigación y para los objetivos de la misma. Tiempo requerido para la participación: 10 minutos. Agradezco su colaboración.

Mtra. Patricia Píriz

*Obligatorio

1. 1) **¿Con qué sexo se identifica? ***

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Varón
 Otro

2. 2) **¿En qué área del IFS se desempeña? ***

Marca solo un óvalo.

- Conocimiento de la Naturaleza
 Conocimiento Social
 Educación Artística
 Educación Sexual
 Lengua
 Matemática

3. 3) **¿Cuántos años hace que trabaja en el IFS? ***

Marca solo un óvalo.

- Menos de 1 año
 1
 2
 3
 4
 5

4. 4) **Cuando escucha la palabra “género” ¿qué ideas, expresiones y/o palabras le vienen primero a su mente? ¿con qué lo relaciona? ***

5) **¿Considera relevante el tema de género en su trabajo como formador/a? ***

Marca solo un óvalo.

- No es relevante
- Es relevante, pero de forma limitada.
- Es muy relevante
- No sabe

6) **¿Por qué? ***

7) **¿Cree que el género está relacionado de alguna manera con las desigualdades de los aprendizajes de niñas y niños en el área en que usted trabaja como formador/a? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Nunca antes lo pensó
- No sabe

8) **Aporte un ejemplo o explique brevemente su respuesta anterior. ***

9) **¿Considera que en el IFS, se incluye el enfoque de género en el área que usted trabaja como formador/a? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- En parte
- No tiene relación con el área

10) **Aporte un ejemplo o explique brevemente su respuesta anterior. ***

11. 8) En las instancias de formación de formadoras/es en el IFS, *

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	No corresponde a nuestra área	No sabe/no contesta
¿Se ha dedicado tiempo a reflexionar sobre las propias conductas como formadoras/es en relación a la discriminación de género?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se ha debatido el tema de género y su relación con los aprendizajes en el área?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Se ha planificado teniendo en cuenta la superación de los estereotipos de género?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 9) Los recursos didácticos que se utilizan en el área para la formación de las/os maestras/os (libros, bibliografía, etc.) ¿son seleccionados teniendo en cuenta el enfoque de género? *

Marca solo un óvalo.

- No es un tema relevante a tener en cuenta en el área.
- Nunca se ha tomado en cuenta este aspecto
- En alguna ocasión puntual
- Siempre se tiene en cuenta

13. 10) Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones. *

Selecciona todos los que correspondan.

	En desacuerdo	De acuerdo
La igualdad de género perjudica a los varones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La igualdad de género provoca conflictos y desequilibrios en las familias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La igualdad de género hace que la sociedad sea más justa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La igualdad de género sólo beneficia a las mujeres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 11) Indique si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones. *

Selecciona todos los que correspondan.

	En desacuerdo	De acuerdo
Las niñas sufren discriminación de género en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los varones sufren discriminación de género en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Niñas y varones sufren discriminación de género en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hay discriminación de género en la escuela, niñas y varones son tratados de la misma manera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El hecho de que niñas y niños estén juntos en la escuela es suficiente para generar igualdad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. 12) ¿Ha realizado alguna formación específica en género en los últimos 5 años? *

Marca solo un óvalo.

- SI
 NO

16. 13) ¿Le interesa recibir mayor formación en género en relación al ejercicio de su rol de formador/a? *

Marca solo un óvalo.

- SI
 NO

Con la tecnología de
 Google Forms