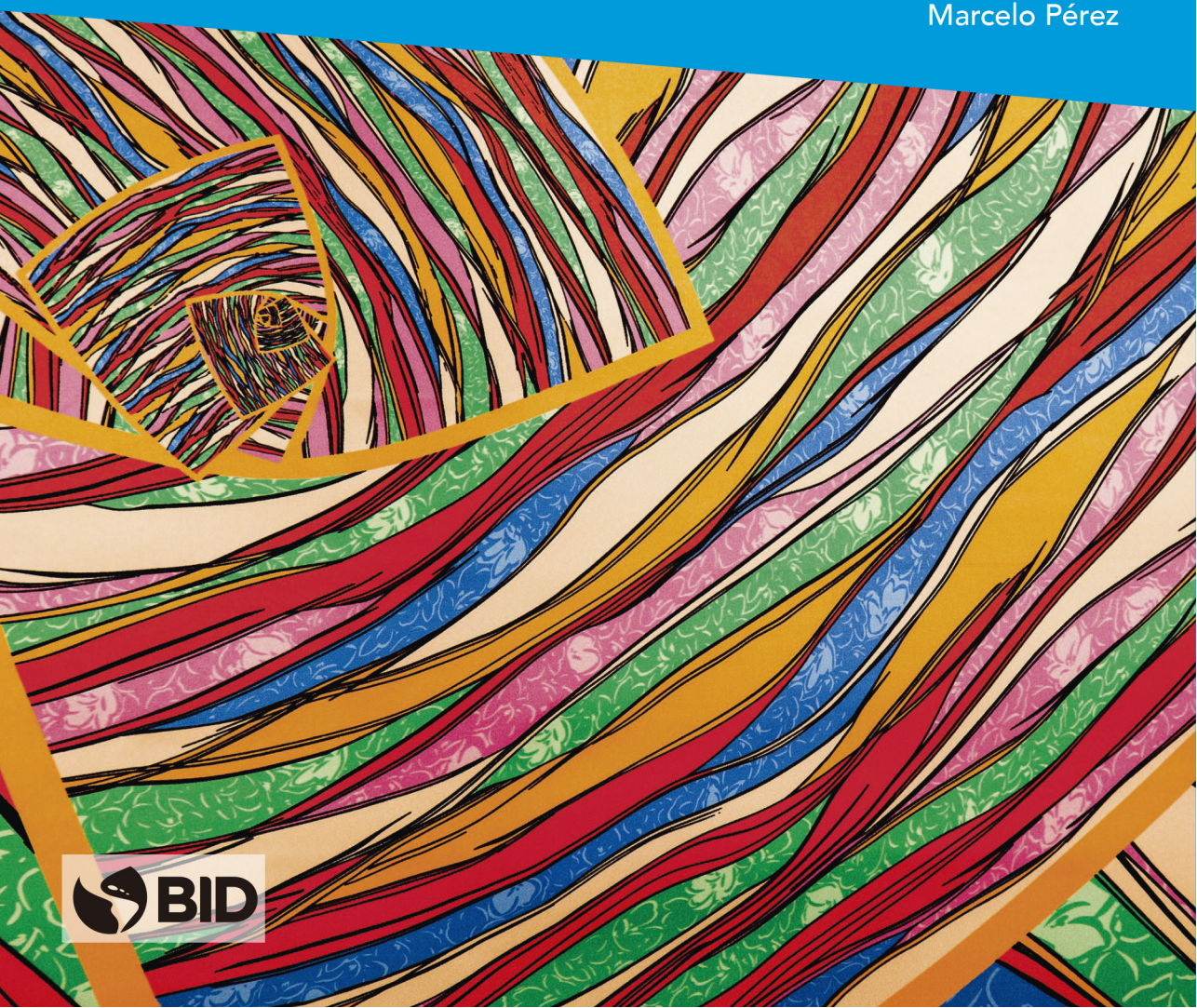
Una mirada JOVEN a la JUVENTUD

Aportes para las políticas públicas de Uruguay

Editores:
Virginia Queijo
Rita Sorio
Marcelo Pérez



BID

Una mirada JOVEN a la JUVENTUD

Aportes para las políticas públicas de Uruguay

Editores:
Virginia Queijo
Rita Sorio
Marcelo Pérez

Catalogación en la fuente proporcionada por la Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo

Una mirada joven a la juventud: aportes para las políticas públicas de Uruguay / Virginia Queijo, Rita Sorio, Marcelo Pérez, editores.

p. cm. — (Monografía del BID ; 598)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Youth-Government policy-Uruguay. 2. Youth-Services for-Uruguay. 3. Youth-Employment-Uruguay. I. Queijo, Virginia, editora. II. Sorio, Rita, editora. III. Pérez, Marcelo, editor. IV. Banco Interamericano de Desarrollo. Representación en Uruguay. V. Serie.

IDB-MG-598

Edición: Susana Aliano Casales

Corrección: Graciela Pujol

Diseño: Verónica Pimienta

Impresión: Mastergraf

Imagen de portada: Pixabay, Engin_Akyurt, Creative Commons CC0

Clasificación JEL:I24, I25, I28, I38, J13, J16, J18, J22,

Palabras clave: Uruguay, capital humano, juventud, educación, cuidados, políticas públicas.

Copyright © [2018] Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObras-Derivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional. Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia. Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.

Contenido

Prólogo
Virginia Queijo. Rita Sorio. Marcelo Pérez.....7

Cuidados y trayectorias educativas. Estrategias de cuidado infantil de mujeres jóvenes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica
Fernanda Ferrari Pagola. Sol Scavino Solari.....15

Jóvenes, cuidados y corresponsabilidad de género: aportes para una estrategia que contribuya a la emancipación y autonomía de las jóvenes uruguayas
Jimena Curbelo. Emiliano Santa Cruz. Alejandro Sosa Sánchez.....83

Empleo femenino, juventud y políticas de cuidado. Evidencia para Uruguay
Elisa Failache Mirza. Sharon Katzkowicz Junio. Martina Querejeta Rabosto.....137

Estudio de mejores prácticas en centros educativos públicos y privados para la finalización del nivel medio básico de educación
Florencia Racioppi Rüsch.....181

El impacto de un programa de inclusión educativa. Evidencia para Uruguay del Programa Compromiso Educativo
Emilio Aguirre. Federico Veneri.....221

Siglas y abreviaturas.....263

Prólogo

Virginia Queijo
Rita Sorio
Marcelo Pérez

La adolescencia y la juventud representan momentos del ciclo de vida que son experimentados por cada sujeto de un modo distinto. Según su género, su origen social, el lugar del territorio en el que vive o los elementos que constituyen su identidad, la vivencia es en cada caso diferente. Más aún, para ciertos sectores experimentar la adolescencia o la juventud suele ser un privilegio, frente a quienes el paso de la niñez a la adultez se da casi sin escalas. Las juventudes aparecen también como múltiples en el modo en que son vistas por la sociedad y el propio Estado. Para unos, los jóvenes son el potencial del futuro, para otros, el desafío del presente. Las acciones que ponen a adolescentes y jóvenes en el foco, sea como objetos de estudio o como sujetos de políticas, se inscriben en el reconocimiento de esta diversidad y de la heterogeneidad de este universo.

En Uruguay, hay dos temas en el campo de las políticas sociales que ponen a adolescentes y jóvenes en el centro de un activo y complejo debate. El primero remite a la necesidad de consolidar el Sistema Nacional Integrado de Cuidados, una iniciativa pionera en América Latina. Esta experiencia se está extendiendo a otros países de la región que enfrentan los retos de la transición demográfica, en contextos de avances en derechos y equidad, como son, por ejemplo, Costa Rica y Chile, por mencionar algunos. La vigencia histórica de una visión que delegó las tareas de cuidado al mundo privado, y dentro de él a las mujeres, se tradujo en uno más de los múltiples mecanismos de discriminación de género vigentes en la actualidad, privando a un gran número de mujeres jóvenes de la posibilidad de imaginar un futuro o estructurar un proyecto de vida distinto al de la permanencia en el hogar.

El segundo tema que es motivo de debate es la dificultad que evidencia el sistema educativo uruguayo para garantizar a las nuevas generaciones la permanencia en la enseñanza media, así como su graduación. De cada tres jóvenes, solo uno logra terminar la enseñanza media superior, otro interrumpe sus estudios mientras cursaba ese nivel y el tercero no lo inicia. La dificultad del sistema educativo en lograr que adolescentes y jóvenes puedan terminar la enseñanza media pone en cuestión un elemento central, constituido por las desigualdades en las condiciones de vida desde las cuales diferentes sectores sociales se acercan a la experiencia educativa.

En este entramado complejo de procesos que subyacen a ambos campos de acción de las políticas sociales, hay un punto de convergencia que invita a considerarlos de modo articulado y con una visión integral: en muchos casos, las familias —en especial las de bajos recursos económicos— necesitan que sus hijos e hijas adolescentes se sumen a las tareas necesarias para construir una base mínima de bienestar. En este escenario, se espera habitualmente que los adolescentes varones se integren al mundo del trabajo y las mujeres se queden en el hogar, a cargo de los niños, las personas mayores o de quienes por su situación de dependencia, en general, requieren de algún tipo de cuidado. El trabajo de los adolescentes varones y el cuidado realizado por las mujeres son un obstáculo para la escolarización, y es aquí donde ambos temas se encuentran.

El objetivo de esta publicación es abordar estos problemas con una mirada joven, desde la perspectiva de los propios jóvenes uruguayos. Para ello, en 2016, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) realizó una convocatoria en Uruguay a través de la Red de Conocimiento Local en Juventud, en la que se invitó a jóvenes investigadores a presentar proyectos de investigación sobre estos dos campos temáticos: i) la mujer joven y la realización de cuidados, y ii) la finalización del nivel medio de educación. En esta publicación se exponen algunos de estos trabajos, con el fin de sumar voces y enriquecer este intenso y complejo debate.

Los estudios

Los cinco trabajos que aquí se presentan aportan evidencia y reflexiones al debate actual desde distintas miradas disciplinarias, recurriendo a modelos de análisis diferentes y apelando al uso de métodos estadísticos complejos o técnicas cualitativas que ponen el foco en la lectura de documentos o en el diálogo con actores relevantes.

En primer lugar, se presenta el trabajo realizado por Fernanda Ferrari y Sol Scavino. Este estudio articula ambas dimensiones de la convocatoria: cuidados y educación. Lo hace al analizar las estrategias de cuidado de las mujeres jóvenes con hijos pequeños, destacando las diferencias cuando se trata de jóvenes escolarizadas o no. Es un estudio que tiene un componente cuantitativo, un análisis de las acciones estatales dirigidas a jóvenes y entrevistas en profundidad realizadas a mujeres de entre 15 y 25 años. Estas entrevistas permitieron conocer los aspectos subjetivos y las significaciones del cuidado, las estrategias del cuidado que llevan a cabo las jóvenes que asisten a enseñanza media y las que no, las vivencias en torno al apoyo familiar e institucional para la articulación de las tareas de cuidado con el estudio y los obstáculos que impiden dicha articulación o la tornan difícil.

Los otros trabajos son más focalizados en uno u otro de los dos ejes en torno a los cuales se estructuró la convocatoria. Dos de ellos enfatizan el tema del cuidado. Uno es el estudio realizado por Jimena Curbelo, Emiliano Santa Cruz y Alejandro Sosa, que plantea como objetivo generar insumos para el diseño de estrategias de fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres, en las tareas de cuidado, orientadas a la emancipación y la autonomía de las jóvenes uruguayas. La estrategia adoptada para tal

fin fue identificar y analizar experiencias nacionales e internacionales de fomento de corresponsabilidad entre varones y mujeres, buscando identificar aquellos elementos que puedan representar insumos para las políticas públicas en Uruguay.

El tercer estudio presentado en esta publicación fue elaborado por Elisa Failache, Sharon Katzkowicz y Martina Querejeta, y también se centra en las políticas de cuidado. En este caso, se trata de una investigación que propone aportar evidencia sobre el impacto del Sistema Nacional de Cuidados en términos de género y generaciones, analizando en particular sus potencialidades como estrategia de inclusión de las mujeres jóvenes en el mercado de trabajo. Se eligió en este caso un abordaje cuantitativo que se basa en el análisis de la información de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud (ENDIS). El estudio dimensiona el aporte de las políticas de ampliación de oferta de servicios de cuidado para los niños (centros infantiles), en el espectro de alternativas desde las cuales una mujer puede encarar sus proyectos.

Finalmente, los otros dos textos ponen el foco en la educación. El primero que se presenta es el de Florencia Racioppi, quien realiza un estudio de buenas prácticas en establecimientos públicos y privados del nivel medio, buscando identificar claves que permitan enriquecer el actual debate sobre las instituciones educativas. Para ello, la autora seleccionó seis liceos que atienden a alumnos provenientes de contextos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y que, además, muestran resultados satisfactorios en términos de retención y desempeño de sus alumnos.

El segundo de los trabajos que se centran en educación es el estudio que realizaron Emilio Aguirre y Federico Veneri, en el cual buscan dimensionar el impacto de un programa de inclusión educativa: el Programa Compromiso Educativo. Para ello se recurrió a los datos de una encuesta que el programa aplicó en 38 centros educativos en el año 2012, con el fin de evaluar el desempeño de la intervención. El estudio, con un enfoque cuantitativo, permite estimar el impacto de participar de distintas formas de esta iniciativa a la meta de retener o reinsertar a los adolescentes y jóvenes en el circuito educativo.

Como vamos a ver, el producto final de esta convocatoria es más que los hallazgos que nos ofrecen los cinco estudios que aquí se presentan. En su sola coexistencia, a partir de sus tensiones y puntos de encuentro, los textos establecen un diálogo entre ellos que enriquece el trabajo de cada uno, cohesionándolos en una unidad.

Adolescencia y juventud en Uruguay

A pesar de la ampliación de las políticas sociales de Uruguay, existen brechas importantes que afectan a los jóvenes uruguayos. En el plano educativo, existen diferencias en el acceso a la educación obligatoria según sexo, región y, en especial, según el ingreso del hogar de los estudiantes. Por ejemplo, aquellos jóvenes que residen en Montevideo tienen el doble de posibilidad de culminar la educación media superior respecto de los que viven en pequeñas localidades del interior, en tanto los jóvenes que pertenecen a niveles socioeconómicos más elevados tienen cinco veces más posibilidades de finalizar estos

estudios que los más pobres (INEED, 2017). Asimismo, el porcentaje de repetición de al menos un año en primaria y secundaria es significativamente más elevado para los jóvenes pertenecientes a sectores de menores ingresos que para los de sectores más pudientes[1].

En el mercado laboral, persiste un elevado desempleo en los jóvenes menores de 25 años, problema que se acentúa para las mujeres. Adicionalmente, la población más joven es la que se ve más afectada por la informalidad y el subempleo y es la que se encuentra más desfavorecida en términos de ingresos respecto a la población adulta[2]. En cuanto a su autonomía, los jóvenes pertenecientes a familias de menores ingresos son los que más tempranamente abandonan la casa de sus padres o tutores y los que tienen más hijos (MIDES-INJU, 2015).

Los estudios que aquí se presentan dan cuenta de algunas de estas brechas, especialmente en torno a los temas en los que se centró la convocatoria. Así, cuando ponen la mirada en la situación educativa, dimensionan la magnitud del problema de la desescolarización, señalan que allí se expresa la dificultad que el sistema educativo tiene en retener a los adolescentes una vez que finalizan el nivel primario de educación, invitan a reflexionar sobre las características que tienen los establecimientos del nivel medio en Uruguay y señalan la necesidad de repensar la escuela.

Cuando centran la atención en las condiciones en que las y los jóvenes van transitando su paso hacia la vida adulta, se muestran las diferencias que se desprenden desde una perspectiva de género. Denuncian la dificultad de entrar al mundo del trabajo por parte de las mujeres, debido a las dinámicas internas de sus familias, en especial las de menores ingresos, muestran las implicancias que tiene en ellas la maternidad temprana y señalan la necesidad de ampliar la intensidad y la cobertura de la oferta de servicios de cuidado o la importancia de promover un cambio cultural en términos de corresponsabilidad. De este modo, los estudios se complementan para ofrecer un panorama de la situación de las y los jóvenes en Uruguay, así como de las áreas en las cuales es necesario desplegar acciones estatales, con el fin de ampliar las redes de protección y de garantía de derechos.

Notas para una agenda de políticas de juventud en Uruguay

A la hora de abordar el modo en que el Estado se posiciona frente a adolescentes y jóvenes, los cinco estudios parten del reconocimiento de que el tema de las juventudes ya ocupa un espacio en las políticas sociales de Uruguay. Así, los estudios aportan al debate sobre la política social dirigida a las juventudes, desde sus hallazgos y recomen-

1. De los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingresos, el 43% repitió primaria al menos una vez y el 46% secundaria. Para el quinto quintil, estos valores se reducen al 5% y 19%, respectivamente (MIDES-INJU, 2015).

2. La tasa de desempleo para el total país se ubicó en 7,9% en 2017, mientras que para los menores de 25 años alcanzó el 24,7%. Dentro de los menores de 25 años, la tasa de desempleo de las mujeres se situó 9,6 puntos porcentuales por encima de la de los hombres. Por su parte, los jóvenes que no aportan a la seguridad social representan el 67% en el primer quintil y el 28% en el último (MIDES-INJU, 2015).

daciones. En primer lugar, muestran la necesidad de avanzar en el diseño de acciones de Estado que partan de la premisa de que se van a implementar en contextos geográficos, sociales y culturales muy diversos, y en interacción con adolescentes y jóvenes con historias de vida, experiencias y expectativas muy distintas. Los estudios que apelaron a análisis más macrosociales y que recurrieron a encuestas o datos estadísticos ponen en evidencia la diversidad de dinámicas y relaciones que se dan en función de los estratos sociales de pertenencia. Los que, a partir de aproximaciones cualitativas, ponen la mirada en los detalles de las vidas cotidianas permiten ver que cuando los soportes estatales son débiles y los recursos son escasos, hasta la calidad de los vínculos intrafamiliares en la convivencia del hogar son definitorios a la hora de decidir si permanecer en la escuela o no.

Las políticas sociales en América Latina tienen una fuerte tradición en generar respuestas a los problemas y desafíos que proponen las desigualdades existentes en cada sociedad. Uruguay fue partícipe siempre de esa tradición, llegando a constituirse en una de las sociedades con menores desigualdades en la región. Pero la experiencia y la tradición son más débiles cuando se trata de generar políticas que reconozcan la diversidad. Además de acciones redistributivas que permitan enfrentar las desigualdades sociales es necesario promover acciones de reconocimiento y valoración de las diferentes formas de diversidad, que a su vez, puedan materializarse en condiciones efectivas para avances en equidad. La cuestión de género, que vertebra varios de los trabajos aquí presentados, es un tema central de la actual agenda de políticas públicas, y la experiencia acumulada en este punto es aún escasa.

Un segundo tema de esa misma agenda, y resaltado entre los textos, se refiere al desafío de promover una mayor articulación y convergencia de las políticas dirigidas a las juventudes. La búsqueda de integralidad está cada vez más presente en el diseño de las políticas de juventud, y los estudios hacen eco de ello, reafirmándola. Las políticas dirigidas a los jóvenes se inscriben en un debate que ya lleva décadas, donde se requiere de la agenda de políticas de juventud una doble sensibilidad: de género y generacional. En ambos ejes, lo que se plantea es promover acciones que sean compatibles y adecuadas a las particularidades de los sujetos en función de su género y del momento del ciclo vital que están viviendo.

Desde esta perspectiva, promover una agenda de políticas para adolescentes y jóvenes no es simplemente desarrollar acciones específicas para ellos. Por el contrario, el sentido último es dotar a todas las acciones que conforman el esquema de protección social del Estado de la sensibilidad necesaria para garantizar su efectividad entre los jóvenes. En este marco, las políticas específicas de juventud no serían más que acciones orientadas a complementar al conjunto de las políticas de protección social, reafirmando esa efectividad y sensibilidad.

En este sentido, en algunos de los trabajos se propone encauzar los esfuerzos aislados, darles coherencia e integrarlos. Hacerse eco de esta recomendación tiene al menos cuatro implicancias. En primer lugar, requiere una articulación entre las diferentes

áreas de gobierno, buscando que todas las acciones se inscriban en objetivos comunes y partan de premisas convergentes. En segundo lugar, requiere articulación entre los diferentes ámbitos de gobierno. Así, es necesario un trabajo articulado y permanente entre los equipos técnicos a escala nacional con aquellos del ámbito municipal u otras instancias locales existentes. En tercer lugar, es necesaria una articulación sostenida a lo largo de los diferentes momentos del ciclo de vida de cada joven. La agenda de prestaciones para un adolescente de 15 años no es la misma que la que se debe generar hacia jóvenes de 25. Frente a esta realidad, es necesario garantizar un paso fluido desde un espectro de prestaciones a otro, lo cual impone otra forma de articulación a lo largo del tiempo.

Por último, aparece un cuarto ámbito que es especialmente relevante cuando se trata de políticas de juventud: la relación con la comunidad, con la sociedad en su conjunto, incluyendo a actores clave de la esfera cultural, social, económica, laboral y científica, y con los jóvenes en particular. Al menos tres de los estudios tratan explícitamente el tema de la relación que el Estado establece con los jóvenes, apelando a una especial sensibilidad respecto al momento vital que transitan y a las particularidades que cada caso representa.

Un aspecto subrayado es el de la debilidad de los vínculos que adolescentes y jóvenes tienen, no solo con los prestadores de servicios estatales, sino también con sus pares y con la comunidad en general. Se destaca en uno de los trabajos el valor que tiene para una adolescente entrevistada el hecho de que en un determinado ámbito le hablan y la escuchan. Frente a esta necesidad, en más de un momento aparece en estos trabajos la apelación a generar espacios de sociabilización, pertenencia y acompañamiento.

Aquí es oportuno traer otro de los temas que explícita o implícitamente está presente en todos los estudios: la solidez en la oferta de servicios. El nexo con el punto anterior puede encontrarse en aquellos trabajos que hacen referencia a la necesidad de fortalecer la capacidad técnica de los recursos humanos que participan en el diseño y —en especial— en la implementación de las acciones estatales dirigidas a los jóvenes. La posibilidad de garantizar una articulación efectiva y conducente entre el Estado y los jóvenes depende en gran medida de la formación o el entrenamiento que tengan los agentes estatales que trabajan en una interacción directa con ellos. Uno de los estudios —al analizar experiencias educativas— pone en evidencia que agentes bien entrenados y con una formación sólida poco pueden hacer si no se desempeñan en instituciones que tengan objetivos claros, reglas de juego explícitas y un fuerte liderazgo desde sus espacios de dirección.

Subjetividades y representaciones

Los cinco estudios remiten, explícita o implícitamente, a las subjetividades propias de las juventudes. Los trabajos cualitativos, en particular cuando ponen el foco en el diálogo con adolescentes y jóvenes, permiten conocer sus búsquedas, los pasos que van

dando en la construcción de sus vidas, así como las alegrías o ansiedades que cada uno de esos pasos representa. Los que optaron por abordajes más cuantitativos describen el modo en que se va dando esa transición hacia el mundo de la adultez, incluyendo, por ejemplo, la búsqueda del primer empleo.

La adolescencia suele ser definida como el período de la vida en el que se comienza a reescribir la propia identidad —buscando reorientar, modificar o ratificar aquella que fue asignada por los adultos de referencia en la infancia— y a experimentarla. La juventud, en cambio, es el momento de convertir esa nueva identidad en un proyecto de vida, de materializarlo. Una pregunta que queda presente luego de leer los estudios aquí publicados es en qué medida el Estado dialoga con esos procesos y los tiene presentes en el momento de diseñar una intervención específica o de implementarla.

En sus hallazgos, los estudios dejan marcas que invitan a pensar que el Estado, por medio de la puesta en marcha de algunas políticas y programas dirigidos a los jóvenes, no siempre hace un acompañamiento que posibilite los ejercicios de reescritura y puesta en acción de las identidades y los proyectos de vida, con perspectivas reales de garantía de oportunidades. En algunos casos, podría vislumbrarse una dificultad de captarlos; por ejemplo, cuando en uno de los textos se señala que la llegada de las intervenciones es tardía e insuficiente, si lo que se propone es acompañar e incidir sobre ese proceso de construcción de valores y representaciones. También se señala una posible visión instrumental de las políticas de cuidado —que se generan como modo de permitir que las adolescentes y jóvenes puedan insertarse en la vida social extrafamiliar— sin poner el foco en lo que es el cuidado en sí mismo, lo cual podría acompañar a las nuevas generaciones a revisar y resignificar su rol como eventuales sujetos proveedores de cuidado. Este punto adquiere especial relevancia si se tiene en cuenta que, desde una perspectiva que se inscribe en la idea de protección integral de la niñez y la adolescencia, las y los adolescentes están mucho más cerca de ser sujetos de cuidado que cuidadores. En última instancia, los textos apelan a la necesidad de ser sensibles al mensaje subyacente de cada una de las intervenciones estatales dirigidas a adolescentes y jóvenes, la estructura de valores y representaciones en la que están inmersas, la concepción de juventud que opera como motor y la perspectiva de género desde la cual se generan esas iniciativas.

Al abordar, de modo más o menos explícito, la relevancia que tiene en las políticas de juventud la necesidad de un diálogo con sus identidades y representaciones, los textos nos enfrentan con un debate cada vez más instalado en la región: ¿Los Estados expresan, a través de sus mensajes e intervenciones, el conjunto de valores y representaciones vigentes en cada una de nuestras sociedades en relación con la juventud, reforzándolo y proyectándolo hacia el futuro? O, por el contrario, ¿buscan incidir sobre ellas, moldearlas, reorientarlas, con el fin de crear las condiciones subjetivas que permitan avanzar en la construcción de una sociedad cada vez más inclusiva de las nuevas generaciones, sensible a las especificidades de cada uno de los momentos del ciclo vital y con una fuerte voluntad de romper con todas las formas de discriminación y postergación basadas en el género de las personas?

Referencias

INEED (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INE (2014). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en Uruguay 2013*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística/DS-FCS-UDELAR/MIDES-INMUJERES/UNFPA.

MIDES-INJU (2015). *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud: ENAJ 2013*, Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social-Instituto Nacional de la Juventud.

OPP (2016). *Tendencias en las representaciones sociales de género: diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo* [en línea]. Consultoras: Karina Batthyány y Natalia Genta. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Disponible en: <http://www.opp.gub.uy/images/G%C3%A9nero_con_foco_en_representaciones_sociales.pdf> [acceso 15/9/2017].

Cuidados y trayectorias educativas. Estrategias de cuidado infantil de mujeres jóvenes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica

Fernanda Ferrari Pagola
Sol Scavino Solari

Introducción[3]

En Uruguay, las mujeres jóvenes participan y dedican más horas al trabajo no remunerado doméstico y de cuidados que los varones. Varios estudios han mostrado que la realización de cuidados recae sobre ellas, generándoles costos en su autonomía y dificultades en el pleno ejercicio de sus derechos y ciudadanía social. De hecho, en las trayectorias educativas de las mujeres jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos, la convivencia con niños y tenencia de hijos marca un nudo crítico que afecta su derecho a culminar ciclos educativos y sus trayectorias laborales futuras, que suelen ser precarias e intermitentes.

En este marco, el presente proyecto se propuso conocer las estrategias de cuidado de las mujeres jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con hijos menores de 4 años, que asisten y no asisten a enseñanza media. Se indagaron aspectos materiales-objetivos de las estrategias, mediante la caracterización cuantitativa de los servicios de cuidado utilizados, tiempos dedicado al cuidado y características de las personas involucradas en él, con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil, Nutrición y Salud - ENDIS (INE/UDELAR, 2015). También, se realizó un análisis de documentos de políticas de cuidados, educativas y de género dirigidas a jóvenes, buscando identificar la presencia de elementos que busquen posibilitar que los cuidados sean compatibles con el estudio, como parte de la caracterización del contexto de desarrollo de las estrategias de cuidado.

3. Las autoras agradecen el enorme aporte y la colaboración del programa Uruguay Crece Contigo, por las gestiones realizadas y el compromiso asumido para el desarrollo del trabajo de campo de este proyecto, a sus autoridades, equipos de gestión y en particular a las operadoras que trabajan en territorio. Asimismo, agradecen la disponibilidad, la apertura y el testimonio vital de todas las mujeres jóvenes entrevistadas y, especialmente, a Karina Batthyány, por su guía y acompañamiento en el proceso de la investigación.

La realización de entrevistas en profundidad permitió conocer los aspectos subjetivos y las significaciones del cuidado, las características de las estrategias de cuidado que llevan a cabo las jóvenes que asisten a la enseñanza media y las que no, las vivencias en torno al apoyo familiar e institucional para la articulación cuidados-estudio o los obstáculos que impiden dicha articulación o la tornan difícil.

La investigación aporta una mirada cualitativa sobre el discurso de las mujeres jóvenes madres en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, que pone en tela de juicio algunas conclusiones sostenidas desde los datos cuantitativos y cuestiona la arquitectura y el objetivo de las políticas públicas dirigidas a esta población y a sus hijos/as.

Los resultados muestran que las decisiones que se toman en torno al trabajo, el estudio, la salida del hogar de origen, entre otros aspectos, se vinculan con el proyecto de maternidad como elemento central. Se organizan por o para la maternidad y los hijos, siendo, en parte, la producción de subjetividad "femenina" hegemónica la que toma toda la escena y es habilitada y reproducida por los sujetos y las instituciones.

Antecedentes y justificación

Este trabajo se enmarca en los campos de estudio de juventudes, género, las desigualdades socioeconómicas y la sociología del cuidado. Esta última propone que el cuidado puede ser definido como una actividad realizada mayoritariamente por mujeres, que implica prestar ayuda o brindar apoyo para el desarrollo de personas dependientes, como es el caso de los niños/as, personas mayores o con discapacidad en situación de dependencia, y es frecuentemente brindada de manera gratuita en el marco de los hogares. Presenta dimensiones como la material (implica costos de oportunidades, de tiempo, económicos) y la vincular, ya que suele existir un nexo emocional entre cuidadores y cuidados, que es reconocido por su importancia en la tarea (Aguirre, *et al*. 2014; Aguirre, 2013; Anderson, 2006; Batthyány, 2001, 2009 y 2010; Hochschild, 1983; Torns, 2008 y Scott, 1996).

En Uruguay, los cuidados han sido identificados como un problema social. Abordándolo desde una perspectiva de derechos, el Estado se ha planteado, mediante la generación de un Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), brindar oportunidades para que las personas puedan contar con variadas opciones además del cuidado femenino-familiar-no remunerado —que no dependan de su poder adquisitivo de servicios en el mercado— y para que estén garantizados los derechos a recibir cuidados por parte de la población. Pero, al ser una política reciente, los servicios de cuidado infantil, las políticas de tiempo (licencias parentales, flexibilidad horaria en la jornada laboral, reducción horaria, teletrabajo o trabajo *part time)*, entre otros mecanismos para lograr la corresponsabilidad entre Estado, mercado, familia y comunidad, y entre varones y mujeres, aún son insuficientes y el cuidado sigue recayendo sobre las mujeres en el marco de su provisión doméstica.

En este contexto, las mujeres jóvenes asumen frecuentemente la realización de tareas de cuidado infantil, participando y dedicándoles más tiempo que sus pares

varones (Ferrari y Scavino, 2015). Sin embargo, no todas las mujeres jóvenes tienen la misma carga de cuidados, lo cual se vincula con lo que los estudios de trayectorias hacia la adultez han explorado extensamente: existe una generización de las trayectorias y una gran heterogeneidad entre las mujeres de niveles socioculturales medios-altos y bajos (Casal, *et al.*, 2006; Cardozo e Iervolino, 2009; Filardo, 2011). Por ejemplo, mientras que las primeras son universitarias, obtienen empleos formales con buenas condiciones (aún con persistentes brechas salariales respecto a sus pares varones) y postergan su maternidad, las segundas tienen hijos, constituyen hogares propios junto a sus parejas, se desvinculan antes del sistema educativo y carecen de o se vinculan precariamente con el empleo formal. Esto delinea una desigualdad entre las mujeres, en la que el proyecto de maternidad y la tenencia de hijos juegan un papel importante en relación con los otros eventos de las trayectorias hacia la adultez (Ciganda, 2008; Rossel, 2009; Filardo, 2011; Varela Petito y Fostik, 2010; Varela Petito, Fostik y Fernández Soto, 2012).

Filardo (2010) presenta evidencias que permiten ver cómo las trayectorias educativas, definidas por la culminación de ciclos y los tiempos que toma llevarlos a cabo, se relacionan con la diferente tasa de ocupación entre varones y mujeres, y entre las mujeres de distintos niveles socioeconómicos. Aquellas que terminaron primaria y no siguieron estudiando y las que comenzaron secundaria y no la culminaron, son para quienes se presentan menores tasas de ocupación y una mayor brecha respecto a los varones (Filardo, 2010). Sus ocupaciones son precarias y fuertemente informales.

Estas diferencias en las trayectorias se vinculan con la división sexual del trabajo que, actualmente, en gran parte de los países occidentales asume una estructura en la que los varones están mandatados a ser proveedores de ingresos, protagonistas en el mundo público y político, mientras que las mujeres están conminadas a ser amas de casa y cuidadoras, desarrollándose más en el ámbito privado, pero también participando del trabajo y el estudio (Beck y Beck-Gernsheim, 2012; Arriagada, 2006; Hirata y Kergoat, 1997). Dicha estructura es inequitativa, puesto que son las mujeres las que pagan los costos del desarrollo de un trabajo no valorado y no pago, como el de cuidados o doméstico[4].

Esta estructura se produce y reproduce mediante la socialización primaria y secundaria, y encuentra en la etapa de la juventud un momento clave en su operación como mecanismo de diferenciación de tareas y roles que están asignados socialmente a varones y mujeres. Si bien aún es un concepto en discusión, se acepta que la juventud "… es un lapso de alta intensidad de ocurrencia de eventos definitorios de las trayectorias futuras. En este período vital se 'juega' la integración social" (Filardo, 2011: 13) y la cristalización de una forma "exitosa" de generización de las relaciones sociales en la vida adulta (Saltzman, 1992).

4. Dentro de los costos que pagan las mujeres por realizar trabajo de cuidados y doméstico no pago y con escasa valoración social se encuentran: la dificultad de acceso a ingresos propios presentes (ausencia o disminución de la participación en el mercado laboral) y futuros (bajas jubilaciones y pensiones en la vejez, debido a sus trayectorias laborales pasadas); dificultad de acceso a derechos sociales que son canalizados a través del trabajo remunerado; desvinculación del sistema educativo; malas condiciones de salud física y psíquica (cuando se realizan tareas de cuidado, particularmente a enfermos), carencia de tiempo libre y de descanso, entre otros (García-Calvente, Mateo-Rodríguez y Maroto-Navarro, 2004; SEDESOL, 2010).

En Uruguay, al igual que en los adultos, las mujeres jóvenes participan más (83,5% frente a 67,5%) y dedican el doble del tiempo semanal promedio (31 horas frente a 15) que los varones al trabajo no remunerado —doméstico, de cuidados (para sus hogares y otros hogares) y voluntario— (Ferrari y Scavino, 2015). Dentro del trabajo de cuidados no remunerado, las jóvenes realizan mayoritariamente cuidado infantil, que es más intenso cuando los niños/as tienen entre 0 y 3 años, en parte por los mayores grados de dependencia de los niños/as de esas edades y por la aún escasa presencia de políticas públicas de cuidado infantil (MIDES, 2014).

La convivencia con hijos/as pequeños parece ser el inicio de la cristalización y la rigidez de la división sexual del trabajo en los/as jóvenes. Cuando las mujeres jóvenes conviven con hijos menores de 5 años en el hogar, su tasa de participación en el trabajo no remunerado es del 96% (casi ninguna está eximida) y el tiempo promedio que le dedican es de aproximadamente 50 horas semanales, 26 horas más que los varones en su misma situación y 16 horas más que las mujeres jóvenes que no conviven con hijos/as pequeños (Ferrari y Scavino, 2015).

En resumen, los antecedentes evidencian que la realización exclusiva de tareas de cuidado obstaculiza las trayectorias educativas de las mujeres jóvenes (principalmente en situación de pobreza) y produce un conjunto de inequidades y costos en clave de autonomía y ejercicio de ciudadanía social plena. El trabajo de cuidados es altamente feminizado, carente de reconocimiento y presenta dificultades para redistribuirlo corresponsablemente hacia otros agentes.

La centralidad de conocer cómo son las estrategias para cuidar y estudiar se debe a la importancia de la educación como derecho y como medio para poder vivir en sociedad, ejercer la ciudadanía civil y como herramienta para el acceso al mercado de empleo. Dicha relevancia se ve reflejada en el hecho de que en Uruguay la culminación de la enseñanza media es obligatoria (Ley n.º 18.436, art. 1 y 7).

Objetivos y alcance de la investigación

A raíz del planteo del problema, esta investigación tiene como objetivo general conocer las formas que adoptan las estrategias de cuidado de las mujeres jóvenes con hijos menores de 4 años, en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que asisten y no asisten a la enseñanza media. A partir de este, se distinguen dos objetivos específicos: caracterizar los aspectos materiales-objetivos y subjetivos de las estrategias y comparar las estrategias de las mujeres que asisten a enseñanza media y las que no lo hacen.

Dichos objetivos se estudian para el caso de Montevideo, debido a que es el departamento con mayor cantidad de jóvenes cuidadoras.

En cuanto al impacto en las políticas públicas, se ha contactado y obtenido el apoyo institucional del programa Uruguay Crece Contigo (UCC), que trabaja con familias con niños/as de entre 0 y 3 años, dirigiendo su atención a la promoción de la primera in-

fancia en situación de pobreza. Esto ha garantizado la viabilización del proyecto, generando así una contribución directa de los resultados de la investigación a un programa público, extensibles al SNIC y su articulación con políticas de juventud desde el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Dicha contribución es la identificación de actividades, servicios, políticas culturales y acciones concretas que viabilicen la realización conjunta de estudio y cuidados.

Diseño metodológico y sus límites

Para dar cuenta de los objetivos de investigación se propuso la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.

El concepto de estrategia se concibe como resultado de la intersección de elementos estructurales (materiales), culturales (normativos, valorativos) y las motivaciones individuales (Wallace, 2002). Las estrategias se consideran como prácticas de las personas, en razón de la combinación de factores de naturaleza estructural (división sexual del trabajo en los hogares, posición de clase, disponibilidad de acceso material a servicios de cuidado en el mercado y provistos por el Estado) con factores culturales (mandatos de género, actitudes, valoraciones y normas sociales que determinan el ideal de cuidado y las personas ideales para ejercerlo).

Se han operacionalizado dos grandes dimensiones de las estrategias: la material-objetiva y la subjetiva. La primera incluye: el tiempo dedicado al cuidado, la utilización o no de servicios de cuidado, la participación de otras personas (remuneradas o no) en el cuidado. Se ha considerado oportuno plantear la realización de una caracterización de las estrategias mediante el procesamiento de los microdatos de la ENDIS del año 2013, que cuenta con información sobre niños de entre 0 y 4 años, sus responsables de crianza (la amplia mayoría son sus madres) y los elementos mencionados en la introducción (servicios, tiempo, entre otros). A esta se ha sumado el análisis de los microdatos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ), realizada en 2013 (INJU, 2015), que permitió conocer cuáles son algunos de los factores que contribuyen a explicar la salida del sistema educativo en varones y mujeres jóvenes.

Asimismo, como el problema de investigación se especifica en el vínculo entre el cuidado y la posibilidad de sostener proyectos educativos, dentro de los elementos materiales, como caracterización del contexto de oportunidades que brindan las políticas públicas, se buscó relevar mediante un análisis de documentos qué acciones están previstas en las políticas de juventud, cuidados, género y, particularmente, en los reglamentos del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).

Finalmente, para el abordaje de las significaciones del cuidado, su vínculo con el proyecto educativo-laboral y las valoraciones de género, se propone un abordaje cualitativo, focalizado en dos grupos de mujeres de niveles socioeconómicos bajos con hijos de 0 a 3 años a cargo: las que se encuentran cursando algún grado de enseñanza media y las que no.

Se llevó a cabo un muestreo intencional que, según López Estrada y Deslauriers (2011), permite que sus unidades sean elegidas a partir de las variables teóricamente relevantes.

La entrevista en profundidad es una técnica conversacional que permite que los sujetos desarrollen su discurso, generando datos primarios para el análisis de contenido sobre las significaciones del cuidado y las prácticas de cuidado desarrolladas, y su relación con otros proyectos vitales, como el estudio y el trabajo, en un contexto sociofamiliar dado.

Para el trabajo de campo, el proyecto contó con el apoyo del programa Uruguay Crece Contigo, desde el cual se facilitó el contacto con las entrevistadas, ya que dentro de la población objetivo del programa se encuentra mujeres jóvenes, madres de niños menores de 4 años, que asisten y no asisten a enseñanza media, y que se hallan en situación de pobreza. Dicho programa define a las familias con las que trabaja como vulnerables socioeconómicamente, por medio de la aplicación del Índice de Carencias Criticas (MIDES), que incluye un conjunto de indicadores relativos al hogar, mediante variables de corte estructural con una alta correlación con la pertenencia al primer quintil de ingresos. Se seleccionaron mujeres jóvenes de entre 15 y 29 años, de acuerdo con la delimitación etaria oficial que definió el INJU-MIDES mediante Ley n.º 16.170 de 1990.

Se realizaron 14 entrevistas en profundidad a mujeres de contextos socioeconómicos vulnerables (en asentamientos de Montevideo), 5 a mujeres jóvenes que son madres y estudian actualmente y 9 a mujeres jóvenes madres que no estudian. Se alcanzó un buen nivel de saturación teórica en las dimensiones relevantes abordadas, que fueron: características de la vida cotidiana y el contexto, significación de la maternidad, estrategia de cuidado, significación del proyecto educativo, elementos obstaculizadores entre cuidar y estudiar, y elementos habilitantes para cuidar y estudiar. El análisis de contenido fue realizado en el procesador de datos cualitativo Atlas Ti.

Dentro de las limitaciones que presenta este trabajo, se encuentra que la ausencia de discursos por parte de los varones dificulta la comparación y la complejización de las observaciones en la producción de subjetividades en el discurso de las mujeres. Asumiendo las limitaciones, se sigue adelante con el fin de poder ofrecer una primera aproximación para el abordaje desde la mencionada perspectiva.

Familismo y feminización del cuidado: el contexto de las estrategias de cuidado infantil en el Uruguay actual

El cuidado de niños/as que atraviesan sus etapas de mayor de dependencia (menores de 4 años) recae principalmente en las familias, de manera no remunerada, y está absolutamente feminizado, puesto que son las mujeres las principales cuidadoras de niños/as de manera no remunerada en el marco de los hogares. Dentro de las mujeres, las

principales referentes de crianza son las madres, que son quienes están más disponibles para el cuidado, junto con otras mujeres de la familia, como abuelas, tías o hermanas mayores (Batthyány, Genta y Scavino, 2016).

Entre las posibles interpretaciones del fenómeno de la feminización del cuidado, la teoría de género indica que la actual división sexual del trabajo se basa (y se reproduce) en que las mujeres son socializadas para realizar tareas de cuidado, mientras que a los varones no se los impulsa a generar identidades de cuidadores. Así, tomando como excusa la diferencia biológica (las mujeres pueden engendrar, parir, amamantar, mientras que los varones no), se ha naturalizado la idea de que ellas son más hábiles y portan mayor capacidad para realizar tareas de cuidado que los varones, colocándolas como responsables de estas tareas (Chodorow, 1984; Hochschild, 1983; Bock y Duden, 1985). La feminización del cuidado obedece así a una socialización de género, que mantiene relaciones asimétricas entre varones y mujeres, cuando se analizan las limitaciones del ejercicio de estos roles en relación con la autonomía y el ejercicio de derechos ciudadanos.

La familiarización de los cuidados está sostenida y recreada por las representaciones sociales del cuidado infantil, que muestran una preferencia por el cuidado familiar, debido a que este es el "mejor" cuidado que puede ser brindado a los niños/as (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013). Además, esta familiarización se da en un contexto de escasos servicios públicos y gratuitos de cuidado infantil. Actualmente, la mayoría (58,4%[5]) de los niños/as de 0 a 3 años no asiste a centros de cuidado y cuando lo hacen es por pocas horas, en particular cuando son más pequeños. Gran parte (40,7%) asiste a centros privados (especialmente en Montevideo), seguidos por los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) —40,3%, mayoritariamente presentes en el interior del país— y solo un 19%, aproximadamente, asiste a centros públicos (MIDES, 2016).

Esta distribución se relaciona con el hecho de que la asistencia es muy distinta según los quintiles de ingreso de los hogares, y es en los más altos en los que se detecta una mayor participación en centros de cuidado. Esto también tiene un correlato en las representaciones sociales del cuidado, ya que en los niveles socioeconómicos más bajos hay un mayor grado de familismo, en relación con los medios-altos y altos (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013). El SNIC se propone como objetivo específico en el Plan Nacional de Cuidados 2016-2020: "… aumentar la cobertura y elevar la calidad de los servicios de cuidado para la primera infancia, que estimulen el desarrollo de los niños y niñas, faciliten su acceso a la educación y brinden a los hogares una alternativa corresponsable de cuidados" (MIDES, 2016: 11). Aunque, por ahora, el aumento de centros de cuidado se encuentra en etapa de implementación y las políticas como las becas de inclusión socioeducativa[6] son insuficientes y están focalizadas en las poblaciones socioeconómicamente más vulnerables.

5. Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuesta Continua de Hogares, 2015.

6. Además de los servicios, también existen prestaciones para el cuidado de niños/as de 0 a 3 años que apuntan a redistribuir el acceso a los centros, que son en su mayoría pagos. En la actualidad, 400 niños y niñas, en su mayoría de Montevideo y Canelones, pero también de Salto, Rivera y San José, han accedido a bonos de cuidados brindados por el MIDES a través de programas prioritarios. Se trata de una bonificación para cupos en centros de cuidado infantil de 0 a 3 años y no de una transferencia monetaria directa. Ver: <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/33887/3/innova.front/prioridad-de-cero-a-tres>.

El cuidado infantil está en manos de las mujeres, de las cuales 8 de cada 10, de las que conviven con niños/as de hasta 12 años se dedican a cuidarlos, siendo ellas las responsables de tareas como alimentarlos, bañarlos y vestirlos, brindar cuidados específicos en salud, ayudar con los deberes y llevarlos al centro educativo; mientras que 6 de cada 10 varones que conviven con niños/as los cuida, participando en mayor proporción en las actividades de juego y paseo. Del total de cuidadores infantiles no remunerados, el 38,5% son varones y el 61,5% son mujeres (Batthyány, 2015b). Además, se constatan brechas según sexo y nivel socioeconómico en la carga semanal de tiempo dedicado al cuidado infantil. Las mujeres dedican 22 horas semanales promedio, aunque las mujeres de niveles económicos bajos y medios tienen una carga de trabajo mayor que las de medios-altos y altos, mientras que los varones dedican 15 horas, independientemente de sus niveles económicos (Batthyány, 2015b). La brecha en el tiempo de cuidado infantil no remunerado dedicado por mujeres y varones es menor entre las personas de los quintiles de ingresos más altos, lo cual podría relacionarse con una mayor compra de servicios de cuidado infantil en el mercado, personas cuidadoras remuneradas en el ámbito doméstico que quitan carga de trabajo a las mujeres o con una mayor participación de los varones en el cuidado no remunerado en esos sectores.

La feminización del cuidado no remunerado, en general, impacta sobre la vida social y laboral, la salud y la posibilidad para las mujeres de realizar proyectos de vida heterogéneos. En cuanto a las trayectorias laborales de las mujeres cuidadoras, estas suelen ser discontinuas, ya que en el momento de cuidar se desvinculan o disminuyen su carga de trabajo en el mercado laboral. Con relación al cuidado infantil, en la mayoría de los casos, las mujeres tardan un año o más en reintegrarse al trabajo. Los impactos del cuidado en su autonomía económica, que se vincula con la autonomía en la toma de decisiones dentro de las familias, no son solamente presentes, sino que se ven reflejados en las diferencias económicas en la vejez y en el acceso a pensiones o jubilaciones (SEDESOL, 2010; Tobío, 2002 y 2005; PNUD, 2015).

En Uruguay, los derechos a licencias por paternidad, maternidad y licencia parental están siendo modificados con el fin de poder generar cambios en el cuidado infantil. Por ejemplo, se ha incrementado el número de días de licencia por paternidad (de 3 a 10) y se ha planteado la licencia parental (que permite tomarse medio horario laboral al padre o la madre hasta los 6 meses del niño/a a partir de la finalización de la licencia por maternidad). Sin embargo, este beneficio, analizado por Batthyány, Genta y Perrotta (2015b), no es un derecho individual e intransferible (como muestra la experiencia internacional, así debería ser para generar un tipo de familismo opcional con posibilidad de corresponsabilidad), sino que es posible de ser gozado o por las madres o por los padres, lo cual redunda en que sean mayoritariamente las mujeres (asociadas al cuidado por sus supuestas habilidades naturales para el cuidado, basadas en el apuntalamiento biológico por la capacidad de engendrar, parir y amamantar hijos/as) las que lo toman, siendo solo el 2,6% del total los varones que gozan de la licencia parental.

En cuanto a la contratación de personal doméstico para el cuidado infantil en los hogares, los datos de la Encuesta Longitudinal de Protección Social (ELPS) de la ronda 2012-2013 (BPS, 2015) muestran que es absolutamente residual, ya que, del total de los hogares uruguayos, solo el 6% (71.027) declara contratar el servicio. Se trata de hogares que en su mayoría son biparentales con hijos y unipersonales. Dentro de esta cantidad de hogares, una proporción minoritaria contrata trabajadores de cuidado. Se trata de 10.398 hogares, 15% de los hogares que contratan personal doméstico y menos del 1% del total de hogares del país (BPS, 2015: 165). Dentro de los hogares que contratan personal de cuidado, el 54,8% lo hace para cuidados infantiles, estimándose un total de 5.698 hogares. Estos datos evidencian que los hogares cuando contratan personal doméstico lo hacen mayoritariamente para la realización de las tareas domésticas y que el componente de mercado en las estrategias de cuidado infantil a través de personas remuneradas que brindan cuidado es residual.

En este contexto de escasos servicios públicos gratuitos, universales y de calidad de prestaciones para el cuidado, el cuidado no remunerado brindado por las familias es el más frecuente. La falta de servicios públicos gratuitos impide articular esta actividad con otro tipo de proyectos de las personas, dado que la participación en el mercado a través del servicio domiciliario de cuidados es ínfima y aunque exista una mayor participación a través de centros de cuidados, generan un panorama fragmentado y desigual en el acceso a oportunidades de cuidado. Sin embargo, no son "las familias" las que brindan el cuidado no remunerado, sino personas, en su mayoría mujeres. Ellas cargan con los costos de jornadas laborales dobles (de trabajo remunerado y no remunerado) mientras que los varones están eximidos del cuidado, porque ellos se resisten y porque las mujeres asumen que la tarea primordial de los cuidados les compete a ellas, haciendo carne la naturalización del cuidado como esencialmente femenino.

Ante enfermedades o un evento inesperado en la rutina escolar, las principales cuidadoras disponibles son las madres (92%), seguidas por los padres (55%) y las abuelas (47%), y quienes efectivamente cuidaron durante la última enfermedad del niño fueron las madres o parejas del padre (58%), seguidas de los padres o parejas de las madres (23%) y las abuelas (12%) (Batthyány, Genta y Scavino, 2016).

Las mujeres cuidadoras de niños pequeños son muy heterogéneas entre sí: se diferencian en cuándo tienen hijos y cuántos tienen, también en la posibilidad de generar estrategias de cuidado que les permitan sostener un proyecto estudiantil, laboral, ocioso y particularmente por las diferencias en el poder adquisitivo. Se diferencian en sus niveles educativos, en sus posicionamientos en el mercado laboral y en relación con los varones, así como en las expectativas sobre la participación en los cuidados y las tareas domésticas y de que tanto varones como mujeres puedan desarrollarse en el ámbito público y privado.

Las mujeres pobres, que nacen y crecen en contextos donde los derechos humanos están vulnerados, las viviendas son precarias, no hay acceso a agua potable, el contexto y las relaciones son violentos, no hay acceso al alimento ni a la vestimenta, no se cuenta

con materiales para poder asistir al sistema educativo son las que tienen mayores cargas de cuidado y es allí donde se registran mayores brechas de género en el trabajo no remunerado y, en particular, en el cuidado infantil.

Los análisis estadísticos han señalado en reiteradas oportunidades esta situación, además de haber mostrado que la desafiliación del sistema educativo por parte de estas jóvenes es anterior al nacimiento de su primer hijo (Luker, 1996, citada en Varela Petito y Fostik, 2010; Bermúdez-Lobera, 2014; Filardo, 2010).

Sin embargo, desde el punto de vista de la construcción de subjetividad de género, la temporalidad en la cual suceden los eventos en el tiempo no implica que no haya una relación entre ellos. De hecho, cuando se avance en mostrar los discursos sobre las significaciones en torno a la maternidad, veremos que, en tanto deseo central y proyecto único posible, no está separado de la trascendencia que se le da a otros proyectos (como el educativo), ni de su consecuente resignificación a partir de la maternidad.

En resumen, las estrategias de cuidado para los niños/as pequeños se basan fundamentalmente en el cuidado femenino, aportado principalmente por sus madres, que son las principales referentes de crianza y quienes están mayoritariamente dispuestas a abandonar otras actividades o proyectos para cuidar de los niños. También es necesario remarcar que dentro de los elementos de que se dispone para el cuidado, exceptuando el cuidado familiar no remunerado, no hay mecanismos claros para la desfamiliarización del cuidado y la modificación de la división sexual del trabajo, por la vía de la estimulación del involucramiento de los varones en el cuidado y su desfeminización. Esto último nos conduce a proponer que la escasa oferta de cuidados infantiles en Uruguay es de tipo familista por defecto, con base en la clasificación de Saraceno y Kreck (2008, citados en Moreno-Colom, *et al.,* 2016), quienes señalan que el familismo por defecto es un régimen de cuidados/bienestar donde no existen alternativas públicas para el cuidado ni financieras para las familias, mientras que el familismo soportado es aquel en el que existen políticas de soporte para las familias para que puedan seguir cumpliendo el papel que cumplen con sus miembros[7].

Diferencias en las estrategias de las mujeres que estudian y las de las que no estudian

En el contexto caracterizado anteriormente, son muchas las mujeres que se dedican al cuidado, directamente o como apoyo en la estrategia de cuidado. Entre ellas, se observa que los posicionamientos socioeconómicos y sus trayectorias de vida devienen en costos del cuidado distintos. Debido a la actual organización social del cuidado, las desigualdades de género y socioeconómicas impactan fuertemente en cómo se organizan las estrategias

7. Proponen la existencia del familiarismo opcional (el Estado apoya para que las familias opten por una financiación de los servicios prestados internamente o por acudir a proveedores externos), y la desfamiliarización, en la que la regulación estatal se basa en la individualización de los derechos sociales independientemente de la situación familiar (Saraceno y Kreck, 2008, citados en Moreno-Colom, *et al.*, 2016).

de cuidado infantil: son realizadas mayoritariamente por mujeres y cuando estas tienen mayores recursos económicos tienen más oportunidades de elección y organización de estrategias diversas (pagar un centro de cuidado infantil, niñeras, etcétera).

Con base en los datos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), se estima que la mayoría (52,8%) de las referentes de crianza de los niños menores de 4 años son jóvenes, entendiendo como jóvenes a aquellas personas que tienen entre 15 y 29 años de edad, siendo residual la cantidad de madres que tienen entre 10 y 14 años (0,1%). El 47,1% restante son mujeres de 30 años o más.

De las mujeres de entre 15 y 29 años, un 7,6% estudiaba en el momento en el que se relevaron los datos, mientras que un 92,4% no. Tal como muestra el Cuadro 1, es posible ver que la gran mayoría (80,2%) tiene como máximo nivel educativo alcanzado secundaria incompleta y sus trayectorias educativas truncas o en suspenso.

Por otra parte, las mujeres que actualmente tienen hijos de 3 años o menos y que tienen 30 años o más llegan en mayor proporción a la universidad (38,8%), lo cual coincide con las pautas reproductivas evidenciadas para el grupo de mujeres más educadas (Filardo, 2010).

Dentro del grupo de mujeres que estudia actualmente, la mayoría se encuentra cursando enseñanza media.

Cuadro 1: Situación respecto al sistema educativo de las mujeres de 15 a 29 años, con hijos menores de 4 años, en porcentaje

	Estudia actualmente	No estudia	Total
Sin instrucción o primaria (estudia)	0,5	22,3	22,8
Secundaria incompleta	4,0	53,4	57,4
Secundaria completa	1,3	8,8	10,1
Terciaria	1,9	7,8	9,7
Total	7,6	92,4	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la Encuesta Nacional de Desarrollo, Salud y Nutrición Infantil (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Lugar de residencia

Montevideo es el departamento con mayor presencia de mujeres jóvenes con hijos/as de 3 años o menos. Se destaca que no es necesariamente aquel departamento en el cual, en términos relativos, haya una mayor proporción de jóvenes en esta situación, pero es donde hay una mayor proporción de casos para observar y con los que trabajar (ver mapa en Anexo 3).

Una de las primeras diferencias que se encuentran entre aquellas mujeres con hijos menores de 4 años que estudian actualmente en enseñanza media (incompleta) y aquellas que no estudian actualmente pero que su nivel educativo no ha alcanzado la culminación de enseñanza media, refiere a su lugar de residencia.

Cuadro 2: Stuación respecto al estudio de mujeres de entre 15 y 29 años en Montevideo y en otros departamentos. Total del país, 2013*

	Montevideo	Otro departamento
Estudia actualmente en enseñanza media	4,2	3,9
No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es primaria o secundaria incompleta	68,7	76,9
Otra situación**	27,1	19,2
Total	100	100

* Según informa el estadístico de Chi cuadrado sin ponderar la base, la relación es estadísticamente significativa. ** Dentro de la categoría "otra situación" se encuentran aquellas mujeres que cursan o han culminado la educación terciaria, las que han culminado secundaria y las que cursan o han culminado, hasta el momento, su formación en enseñanza primaria (completa o no). Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Como es posible visualizar, el porcentaje de mujeres que actualmente se encuentra estudiando en enseñanza media es levemente mayor en Montevideo que en el interior, mientras que el porcentaje de mujeres que no estudia y no ha culminado secundaria es mayor en otros departamentos. Es decir que el territorio y poder acceder a los centros educativos, así como la oferta de condiciones para el acceso, podrían generar posibilidades para las mujeres con hijos pequeños en Montevideo que en los departamentos del interior se desdibujan.

En Montevideo, la cantidad de casos de mujeres jóvenes que estudian y tienen hijos menores de 4 años es insuficiente para poder afirmar conclusiones estadísticamente significativas. Por lo tanto, se presentarán aquí solo a modo de tendencias en el cuidado y las características de la población.

Vulnerabilidad socioeconómica

Tal como indican los antecedentes (Filardo, 2010), las trayectorias educativas de las mujeres jóvenes se truncan con mayor frecuencia cuando provienen de hogares de menores ingresos, y guardan relación con la tenencia de hijos a edades más tempranas. Lasida (2011) relaciona los estereotipos de género con las trayectorias educativas. Señala que existen:

> "… modelos de rol de las mujeres de menor nivel educativo, tanto de ellas como sus hogares de origen. Tienen trayectorias truncas, no trabajan y en muchos casos no se pro-

> ponen hacerlo, y se desempeñan en tareas domésticas no remuneradas, primero en su familia de origen y luego al cuidado de sus propios hijos. Como resultado, quedan excluidas del sistema educativo y del mercado laboral. Estudios cualitativos muestran que bajas expectativas en cuanto a los roles no domésticos se combinan con la maternidad". (Lasida, 2011: 152)

Es decir que el nivel socioeconómico enmarca los significados en relación con el estudio y también se vincula con la generación de subjetividades de género más o menos tradicionales.

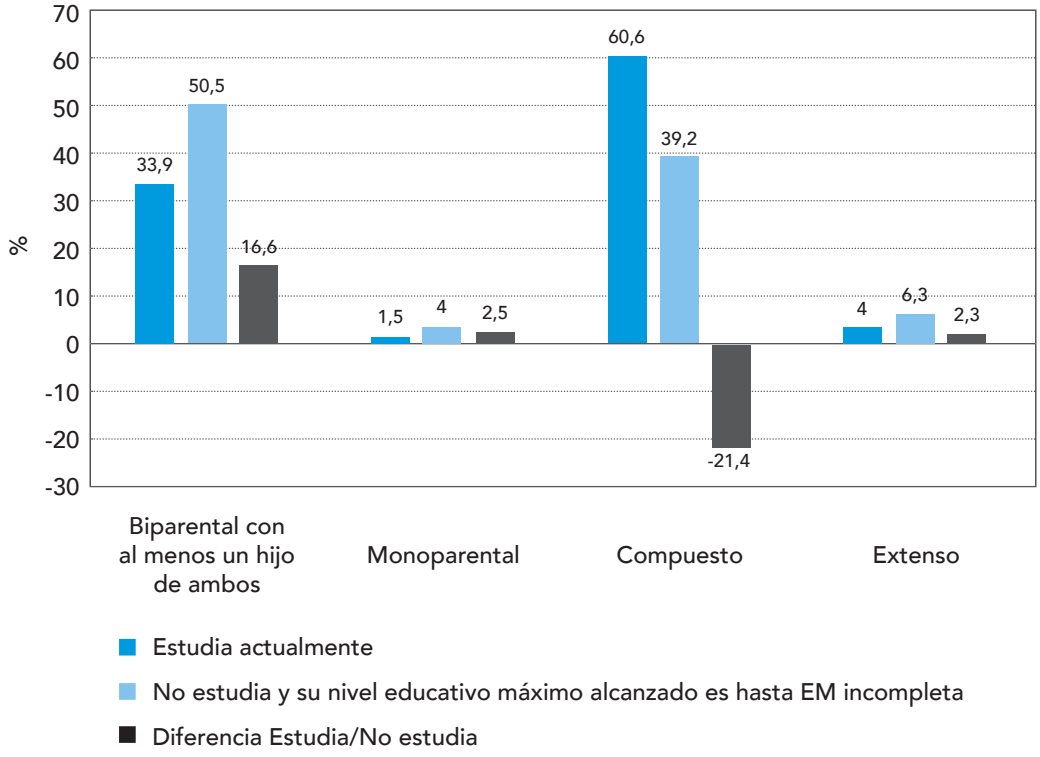
Estructura y vínculos familiares

Una tercera diferencia en las características de las mujeres que estudian o no estudian y cuidan refiere al contexto familiar. Este es importante en relación con su estructura (tipo de hogar), lo cual se vincula con los recursos que hay en el hogar para hacer frente al cuidado y con los papeles que las jóvenes pueden asumir en ese marco, como se muestra con las entrevistas en profundidad, y también con la contención afectiva y el acompañamiento que se les brinda desde los hogares de origen.

En lo que refiere a la estructura, se evidencia, tanto en los datos cuantitativos como en los cualitativos, que las mujeres que por distintos motivos (pero fundamentalmente por violencia doméstica) han constituido un hogar propio, en pareja o solas, no logran sostener el proyecto educativo, mientras que aquellas que permanecen en el hogar de origen y cuentan, particularmente, con sus madres o abuelas para el cuidado, sostienen dicho proyecto.

Se evidencia que en hogares extensos (en los que se convive con otros parientes) y compuestos (parientes y otros no parientes, como amigos o vecinos) es donde se acumulan las mujeres que sostienen el proyecto educativo (casi el 60% de las que estudian viven en este tipo de hogares). De manera inversa, aquellas que conformaron hogares propios (por ejemplo, en el caso de los biparentales con hijos de ambos o solo de uno) se da la situación inversa. Estas últimas logran sostener en menor medida el proyecto educativo.

Gráfico 1. Situación respecto al estudio de mujeres de entre 15 y 29 años, según tipo de hogar, en porcentaje, en Montevideo y el total del país, 2013



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Las estrategias de cuidado y los roles generacionales y de género en el interior de los arreglos familiares son relevantes para entender el vínculo de las mujeres jóvenes con el sistema educativo. Los hogares compuestos se caracterizan por ser populosos e integrar más de una generación en su seno, lo que generaría posibilidades de cuidado en el hogar. Sin embargo, en los hogares biparentales, la división del trabajo (remunerado, de cuidados y doméstico) suele realizarse entre dos adultos y, en ese marco, los roles de género en relación con los proyectos de vida pueden ceñirse a una configuración específica (varón proveedor, mujer ama de casa), frecuente en los jóvenes de sectores bajos, sin contar con otras personas o alternativas para el cuidado de los niños/as.

Esta información se confirma en las diferencias de contexto encontradas en el análisis de entrevistas en profundidad, en las que aparece que las jóvenes que actualmente estudian, en la mayoría de los casos, conviven con sus madres, lo cual implica que conforman hogares compuestos o extensos. Sin embargo, las jóvenes que no estudian (independientemente de la edad de las entrevistadas) han conformado hogares propios solas o con sus parejas.

Cuadro 3. Rasgos del contexto de emergencia de los discursos de mujeres madres jóvenes, que estudian y no estudian

	Estudian	No estudian
Estructura familiar	Madres / familia de origen /protección /vuelta al hogar materno /refugio	Parejas / solas
Rasgos de convivencia (familia, vecinos, amigos)	Violencia, insultos y abuso relacionado con los varones que no están presentes (con los que no conviven) o con los familiares de la pareja con la que convivieron. Violencia física hacia ellas y sus hijos, registrada en su infancia y en algunos momentos actuales. Refugio en el hogar materno. "Mi padre nunca me quiso, siempre me pegaba, era como la mugre de la familia yo". Vuelta al hogar materno porque en el contexto de la familia de la pareja "fuman, se emborrachan, no es un ambiente bien para criar a mis hijos"	Violencia cotidiana como detonante de la salida del hogar de origen por protección de los hijos/as. "Mi padre le pegaba a mi madre"; "mi hermano, una vez que le quiso pegar a mi cuñada que estaba embarazada yo me metí, me quiso pegar a mí y se metió mi madre, y le quiso pegar a mi madre y mi madre le encajó con un termo en los dedos y casi se los quiebra. Se armó tremendo relajo, él agarró a mi madre, le dio un cabezazo y la desmayó […] No, desde siempre… de violencia también, conmigo… tuve hasta que hacerle una denuncia a mi madre porque me cagaba a palos, me pegaba…"
Carencias materiales	Necesidad de dinero para comida, ropa y cosas de los hijos. Vivienda, arreglar pieza donde viven o proyección de vivienda propia.	Necesidad de dinero para comida, ropa de los hijos, vivienda. Proyección de compra / dejar de vivir "de prestado". Cosas y espacio para los hijos. Carencias que afrontan solas o en pareja (como responsables del hogar). Discurso centrado en la necesidad de conseguir trabajo.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas en profundidad.

Las mujeres jóvenes que sostienen el proyecto educativo y que viven con sus madres hablan de rasgos de convivencia negativos en su pasado (violencia física y psicológica de los padres hacia las madres, por ejemplo) y procesos de vuelta al hogar de origen por situaciones de violencia hacia ellas y sus hijos por parte de la familia de sus parejas. En el caso de las jóvenes que están en pareja, pero no conviven con ella por no tener vivienda propia y por los malentendidos entre familiares, esta situación es vivida con sufrimiento, pero (según su forma de ver) aceptada por la supremacía del bienestar del hijo en relación con la convivencia de la pareja.

Exceptuando estas situaciones, los discursos muestran que hay una vuelta al hogar de origen como refugio económico, de apoyo en los cuidados (también por transitar embarazo y parto) y de situaciones de violencia.

En cambio, entre las jóvenes que no estudian, los contextos de violencia y exclusión social se acentúan en su vida cotidiana. En el discurso de estas mujeres se presentan subjetividades vulneradas desde la socialización primaria, por violencia, abandono y abuso ("tuve que denunciar a mi madre porque me molía a palos", "mi padre le pegaba a mi madre", "mi madre me dejó cuando era chica con mi abuela"). Ante esto, la maternidad parecería presentarse como un "factor de protección", un motivo para ellas de alejarse del hogar de origen ("no podía soportar que le pegaran a mi hijo también") y, aparentemente, una señal para los padres de que ya están preparadas para irse del hogar. Es ilustrativo el discurso de una joven de 15 años que no tiene autonomía económica y actualmente no estudia, cuando dice:

> "Igual me gustó venirme para acá y vivir sola y tranquila, hacer lo que yo quiera, y no estar dependiendo de nadie, ser… independiente. […] Mis padres me mandarían al liceo, pero ya que quedé embarazada y me junté y tengo mi casa y todo, ya como que yo me mando sola, tengo 15 años pero me mando sola, nadie me manda. Y ta, eso, si no hubiese quedado embarazada hubiese seguido estudiando". (Mujer 6, 15 años, no estudia)

En el caso de la mujer 6, su capacidad de alejarse de la situación de violencia cotidiana en su hogar pasa por el hecho de que es madre, así como el sentimiento de independencia y autonomía, en razón de la maternidad. Sumado a esto, ella considera que ahora tiene autonomía para decidir qué quiere hacer de su vida. Dentro de esos proyectos no figura ir al liceo, aspecto sobre el que ahondaremos más adelante.

En otro caso, de manera más explícita, se plantea que es la propia maternidad lo que determina la salida del hogar de origen:

> "… Bueno, cuando yo me vine [a su hogar actual] fue porque ella [madre] me pegaba adelante de mi hijo. Yo tenía a [nombre del hijo] y me pegó… y no voy a aguantar que me pegara. Fue todo porque… yo me había ido unos días y, tipo, el cuarto era el cuarto mío y de [nombre del hijo]… y claro, con un bebé chiquito recién nacido… me dice '¡ah!, que no limpiaste', y yo estaba haciéndole la comida a [nombre del hijo], y ta, chau le digo". (Mujer 7, 16 años, no estudia)

A lo largo del trabajo se presentarán otras dimensiones para las cuales la maternidad se presenta como la motivación de movimientos, reflexionando sobre la imposibilidad de proyectos alternativos a ella como un efecto del sistema de género, en interacción con el fenómeno de vulnerabilidad socioeducativa y económica.

En los rasgos de convivencia, se visualiza que las mujeres que no estudian actualmente han tenido que hacer frente a la salida del hogar de origen, sea formando parejas o viviendo solas, primero en la calle algunas y, luego, a partir de la maternidad, en una pieza prestada por vecinos.

La soledad y la dependencia están presentes en el discurso de las mujeres que no estudian, mientras que, entre las que estudian, aparece una idea de dependencia y apoyo de sus madres.

Cadenas femeninas de cuidado

Una cuarta diferencia en las estrategias de cuidado refiere a la presencia de las abuelas y bisabuelas de los niños como parte de las estrategias de cuidado que permiten que las madres estudien.

Como es posible observar en el Cuadro 4, las abuelas participan un 24% más en el cuidado de los nietos cuando las madres sostienen el proyecto educativo que cuando no, lo cual deja entrever el apoyo de la red familiar para solucionar el cuidado de los hijos/as que aparece en las entrevistas en profundidad. Además, este tipo de cuidado familiar es preferido por algunas madres que miran con desconfianza la participación de los padres, otros familiares o instituciones.

Importa destacar que en las cadenas femeninas de cuidado se reproducen las desigualdades de género, ya que las abuelas cuidadoras lo hacen de manera no remunerada y, si bien puede constituir una preferencia compartir tiempo con sus nietos, tiene un costo de oportunidad, un tiempo de trabajo que no se registra para los abuelos varones.

Cuadro 4. Tasa de participación en el cuidado de los niños/as y tiempo promedio, según relación de parentesco y situación de las madres respecto al estudio. Total del país, 2013

	Estudia actualmente		No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es enseñanza media incompleta		Diferencia Estudia / No estudia	
	Porcentaje	Tiempo promedio	Porcentaje	Tiempo promedio	Porcentaje	Tiempo promedio
Madre	100	86	99,5	84	0,5	2
Padre	45,2	47	50,8	45	-4,6	2
Abuela/o	64,8	33	42,9	35	23,7	-2
Otro pariente	22,6	29	15,4	23	7,2	6

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Así como las personas que participan en las estrategias de cuidado de niños, con madres que estudian actualmente en enseñanza media y aquellas que no, lo hacen de manera diferenciada según el grupo del que se trate, esto también sucede con el cuidado ante hechos inesperados. Se trata de hechos que alteran la rutina cotidiana, como una enfermedad aguda de los niños/as o una falta de la maestra o educadora en el centro de cuidados.

Las personas que participan en el cuidado de los niños/as ante hechos inesperados son, en su amplia mayoría, las madres, seguidas por las abuelas —aunque su participación es mucho más relevante en el caso de las jóvenes que estudian— y, luego, por los padres de los niños/as, de los cuales la mitad declara estar disponible.

Cuadro 5. Tasa de participación en el cuidado de los niños/as en caso de enfermedad o cuando falta una maestra, según relación de parentesco y situación de las madres respecto al estudio. Total del país, 2013

	Estudia actualmente	No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es enseñanza media incompleta	Diferencia Estudia / No estudia
Madre	100	97,0	3
Padre	52,0	48,4	3,6
Abuela/o	76,5	50,8	25,7
Otro pariente	27,7	16,7	11

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Estas diferencias evidenciadas por los datos de la ENDIS, particularmente en cuanto a la participación de las madres en las estrategias de cuidado, también se han encontrado en el abordaje cualitativo realizado, como diferencia fundamental entre las jóvenes que sostienen el proyecto educativo y las que no.

En el caso de las mujeres jóvenes que estudian, el hecho de que convivan con sus madres garantiza la provisión de algunos elementos estructurales en las estrategias de cuidado que viabilizan que ellas puedan estudiar y plantearse trabajar, elementos que no aparecen para el caso de las que no estudian. Dentro de los aspectos que benefician la posibilidad de sostener el proyecto educativo en relación con convivir con sus madres, se encuentran el tiempo de cuidados, dinero y materiales relacionados al cuidado (ayuda con la compra de comida, de vestimenta, vivienda). En este sentido, las abuelas son un pilar importante para estructurar la estrategia de cuidados.

> "A veces con la comida, porque yo no tenía la tarjeta, recién me la vinieron a dar, me la vinieron a cargar, porque ta [se refiere a las ayudas económicas], claro, a veces con la ropa, cuando tengo que lavarla, colgarla, doblarla, guardarla. O a veces nos ayudamos con la limpieza, yo a veces… Una vez yo estuve trabajando viendo a una señora, de cuidadora, y ella [mi madre] me cuidaba a mis hijos de noche, en la noche trabajaba yo y ella me los cuidaba". (Mujer 5, 19 años, estudia)

> "Mi madre está en todo. Y mi hermana" (Mujer 2, 17 años, estudia)

Estos apoyos a sus hijas, a veces, tienen costos para las abuelas, como deja entrever el siguiente relato en el cual la madre dejó de trabajar para acompañar a la hija luego del parto. Este aspecto es interesante a la hora de pensar en todas las situaciones que desencadenan los cuidados y cómo, de una forma u otra, recaen siempre como costos en la autonomía de las mujeres.

> "—¿Tu mamá trabaja? —No, estaba trabajando, pero cuando estaba embarazada me acompañaba a los controles y todo y dejó. —Estaba trabajando y dejó cuando quedaste embarazada para poder acompañarte y eso. ¿De qué trabajaba ella? —En el barrido. Barrido otoñal, barrido de calles. Y ta, y ahí dejó. Ahora va a empezar de vuelta a trabajar. Ahora que ya pasó un poco… el parto…". (Mujer 1, 15 años, estudia)

Sumada a los elementos materiales de tiempo y dinero para el cuidado de sus nietos, la participación de las abuelas también tiene que ver con elementos subjetivos e intangibles, como la transmisión de conocimiento en torno a los cuidados y la seguridad afectiva de un buen cuidado.

> "—Mi madre me ayuda más, […] a limpiarla a ella. A lo primero no entendía mucho, entonces me enseñó cómo cuidarla. —¿Y en qué cosas concretas te apoyó? —Me apoyó en el parto de ella. Le cambió los pañales y todo a [nombre de la hija], y eso. —¿Te daba miedo? —Sí, porque era muy chiquita cuando nació, me daba cosa cambiarla y bañarla y eso". (Mujer 1, 15 años, estudia)

La participación de las madres está acompañada por una percepción de seguridad por parte de las mujeres cuidadoras que es fundamental para comprender la estrategia de cuidados. El cuidado que sus madres dan a sus hijos, en los casos de las mujeres que sostienen el proyecto educativo, es visto como un cuidado seguro, confiable y liberado de conflictos, garantizando tranquilidad a las jóvenes cuando están ausentes por el estudio.

> "Me los cuida bien mi madre, me siento tranquila, segura, cuando mi madre me los cuida, les hace la leche, los viste y eso… Y a veces mi hermana […] Y mis hijos se sienten bien con ellas porque no les pegan ni nada. Sí, aparte es un ambiente tranquilo, ellos no toman ni nada. O sea, ellos agarran y se sientan a tomar un mate, te conversan, ¿viste?" (Mujer 5, 19 años, estudia)

Entre las mujeres que no estudian, la mayoría viven solas o con sus parejas, y aseguran que el cuidado recae sobre ellas casi de manera absoluta.

> "—¿Quiénes además de vos y él participan del cuidado de [nombre del hijo]? —Nadie más, solo nosotros. —Solo ustedes. —Sí. No me gusta que se metan más". (Mujer 7, 16 años, no estudia)

Esta ausencia de la participación de otras mujeres (como las madres, en el caso de las que estudian), es decir, la ausencia de las cadenas femeninas de cuidado hace que estas mujeres que no estudian estén totalmente implicadas y sean las únicas responsables por los cuidados, ya que, como hemos visto, los varones son los grandes ausentes de estas actividades y las mujeres no les plantean una demanda de involucramiento en el cuidado.

> "—¿Y tu pareja? —Sí, está siempre en casa, que no sea que está trabajando o algo… —¿Y cómo es el reparto con las tareas domésticas, el cuidado de los niños? —Yo [risas]. Los primeros días que tuve al más chiquito fue medio complicado, porque que cuide a uno, que bañarlo a otro, que la ropa…, pero ahora ya como que se hizo más fácil". (Mujer 10, 21 años, no estudia)

El cuidado en solitario de estas mujeres que no sostienen el proyecto educativo se vincula con los contextos de violencia y de vínculos débiles o negativos de los que lograron separarse a partir de la constitución de un hogar propio.

También aparece una leve diferencia en la presentación de la participación de los varones. Entre las mujeres que sostienen el proyecto educativo, los padres aparecen como figuras marginales de apoyo, pero, en cierto punto, presentes, situación que no es mencionada ni aparece en el caso de las mujeres que no sostienen el proyecto educativo.

> "—Me dijiste que vivís con tu pareja. —Sí. —¿Y cómo hacés para cuidar a [nombre del hijo] en el día? —Mi madre lo cuida, cuando yo voy. De mañana voy. —¿Cuatro horas más o menos? —Sí, de las ocho a las doce". (Mujer 2, 17 años, estudia)

La participación del padre se asocia más que nada al rol de provisión económica o ayuda con traslados o trámites. Esto coincide con lo que muestran las encuestas de uso del tiempo sobre la participación de varones en las tareas domésticas y de cuidado: dedican menos de la mitad de tiempo del que dedican las mujeres. Además de que participan menos, el tipo de tareas que realizan es puntual (reparaciones eléctricas o de albañilería en el hogar, hacer tramites o gestiones vinculados al cuidado). Ninguna de estas tareas requiere del trabajo intangible de planificar los tiempos, organizar los días y estar pendientes del bienestar de los niños/as, trabajo que se suma a la gran cantidad de tiempo que las mujeres dedican al cuidado y a las tareas domésticas.

> "—No, él me apoya sí. Él me apoya. —¿De qué manera? —A veces cuando necesito hacer un trámite él me va a sacar fecha y hora, o me va a buscar un resultado de algún examen que me haya hecho… o necesito plata para pagar algo, y él está ahí, ¿viste? A veces yo digo '¡pa!, no puedo pagar esto' y él me dice 'no, quedate tranquila que yo estoy acá, te voy a ayudar". (Mujer 5, 19 años, estudia)

Utilización de servicios de cuidado infantil

Un quinto elemento que aparece como distintivo entre las mujeres que estudian y las que no estudian es la utilización de servicios de cuidados infantiles como parte de la estrategia de cuidados. Nuevamente, se encuentra una relación entre lo que muestran los datos cuantitativos y lo que aparece como diferencias en los discursos en lo que refiere a las instituciones.

Aquellas mujeres que sostienen el proyecto educativo envían a sus hijos a estos servicios de manera levemente más frecuente que aquellas que no logran sostenerlo. Sin embargo, la oferta de servicios es similar, siendo una alta proporción brindada por

el Estado. Esto invita a pensar que existen factores que no están vinculados a la oferta (pública o privada) que tienen que ver con otras dimensiones del proyecto de vida, los deseos, el contexto familiar y cultural, que hacen que unas continúen el proyecto educativo mientras que otras no.

Cuadro 6: Asistencia de los hijos a centros de cuidados infantiles, según situación respecto al estudio de la madre, en porcentaje. Total del país, 2013

		Estudia actualmente	No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es enseñanza media incompleta
Asistencia	Asiste	41,0	36,2
	No asistió nunca	59,0	63,8
Tipo de centro	Público	84,1	83,9
	Privado	15,9	16,1
	Total	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Dentro de los motivos que son declarados como los principales por los que las mujeres envían a los niños a los centros de cuidado, se destaca la presencia de una valoración en relación con lo que es bueno para los niños, en ambos grupos de mujeres (79% entre las que estudian y 69,4% entre las que no), seguidos por el hecho de que para trabajar de manera remunerada tuvieron que llevarlo a un centro, motivo más frecuente entre aquellas mujeres jóvenes que no estudian y que cuidan (16,5% frente a 11,4%)[8].

Con respecto al motivo de llevarlo a un centro educativo o de cuidado, vinculado a poder estudiar (se refiere al momento en que se tomó la decisión), el porcentaje que considera ese motivo es residual en ambos casos.

La diferencia fundamental se evidencia en la utilización de los servicios, puesto que la cantidad de días y horas que asisten es similar en los dos grupos y probablemente se asocie con las características de los centros a los que acceden.

8. Ver Cuadro 2 en Anexo 3.

Cuadro 7: Asistencia de los hijos a centros de cuidados infantiles, según situación respecto al estudio de la madre. Total del país, 2013

		Estudia actualmente	No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es enseñanza media incompleta	Total
Frecuencia semanal de asistencia del niño al centro educativo o de cuidado	5 días	50,3%	48,3%	48,4%
	De 2 a 4 días	0%	1,8%	1,7%
	1 día	49,7%	49,9%	49,9%
Horas semanales	Promedio	11	13	12

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

En el caso de las mujeres que sostienen el proyecto educativo, en las entrevistas en profundidad se constata que la posibilidad de contar con un centro de cuidados, al menos por cuatro horas, permite que ellas puedan asistir al centro educativo. En gran parte de los discursos se presenta que llegan a inscribir a los niños/as por medio de la acción de un programa del Estado, como Jóvenes en Red o Uruguay Crece Contigo.

Las instituciones son bien vistas por las madres y las perciben como un lugar de aprendizaje, aunque la gran mayoría plantea resistencias a la institucionalización temprana (antes de los tres años) de los niños/as.

En cuanto a las instituciones que participan del cuidado de los hijos/as de las mujeres que no estudian, aparece la presencia de los CAIF, pero particularmente con una modalidad de tres horas una vez por semana aproximadamente, lo cual es visto por las madres como algo muy positivo para ellas y los niños/as, pero que no genera tiempo para que ellas puedan realizar otras actividades.

En los casos de las mujeres que tienen hijos de 3 o 4 años, además de hijos menores de 3, estos asisten 4 horas diarias al CAIF o a centros de cuidado infantil, lo cual pone sobre la mesa el problema de cobertura de cuidados para bebés de 0 a 2 años, problema al que el SNIC pretende dar solución de manera progresiva.

Vínculo con el mercado laboral

En sexto lugar, se evidencian diferencias respecto a la participación en el mercado laboral entre las mujeres que estudian y las que no estudian actualmente.

Entre las mujeres que no estudian y no han culminado secundaria, la situación laboral, tanto para las de Montevideo como para el total de los departamentos del interior, es mejor que entre aquellas que asisten actualmente a enseñanza media y cuidan, de las cuales, en promedio, 3 de cada 10 trabaja.

Cuadro 8: Situación respecto al estudio de mujeres de entre 15 y 29 años, según si trabajan o no. Total del país, 2013

	Estudia actualmente	No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es enseñanza media incompleta	Total
No trabaja	65,6	62,6	62,8
Trabaja	34,4	37,4	37,2
Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

La situación respecto al mercado laboral, el sistema educativo y los cuidados resulta aún compleja de entender. Mientras parece claro que estudiar y trabajar son eventos que cuesta coordinar, el cuidado se introduce como un trabajo más que, en algunos casos, parece inhabilitar la carrera educativa, pero habilitar el trabajo remunerado. Una hipótesis es que la necesidad de obtener empleo y, por lo tanto, ingresos devenga del hecho de tener un hijo y querer cubrir sus necesidades, desde la vivienda, la ropa, la comida hasta la recreación, los juegos, etcétera. De todos modos, no es posible conocer si es el cuidado el factor que se vincula con la elección de participar en un ámbito y no en otro. Al respecto, más adelante, en las entrevistas con las mujeres de niveles socioeconómicos bajos, aparece, en el grupo de las que no estudia, la necesidad y la premura por trabajar para poder afrontar carencias críticas materiales, aunque hay un reconocimiento y una asociación del estudio con el trabajo como un medio para conseguir mejores empleos.

Lo que resulta interesante en cuanto a las estrategias es el trabajo en su carácter de obstáculo al proyecto educativo. Son muy pocas las jóvenes que estudian, trabajan y cuidan, pero es evidente que, entre quienes sostienen el proyecto educativo, no trabajar es más frecuente.

Dentro de las mujeres que no estudian y no trabajan, las entrevistas en profundidad revelan algunos elementos del discurso en los que se expresa una división sexual del trabajo clásica, que coloca a los varones en una situación de autonomía y a las mujeres como dependientes económicamente, pero principales responsables del cuidado y de los quehaceres domésticos.

En el discurso de una mujer de 21 años se refleja esta idea cuando se le pregunta qué opina su pareja de que ella esté buscando empleo:

> "No [le gusta] mucho, porque él me quiere en casa, se acostumbró a que yo le haga las cosas, a que yo esté ahí con los gurises, pero yo necesito trabajar, necesito salir, trabajar, no sé, tener mi plata, ¿entendés? Decirle: '[Nombre], nos faltan los pañales, me tenés que dar plata', no, yo tengo plata, voy y les compro los pañales yo". (Mujer 10, 21 años, no estudia)

División sexual del trabajo en las tareas domésticas y de cuidado

Finalmente, en séptimo lugar se destaca como diferencia la responsabilidad de las mujeres cuidadoras en relación con las tareas domésticas y los cuidados. Los datos de la ENDIS muestran que 9 de cada 10 mujeres jóvenes que son madres de niños de 0 a 3 años se declara responsable de las tareas domésticas, siendo menor el tiempo y la participación que ellas dedican a estas tareas cuando sostienen el proyecto educativo que cuando se han desafiliado de él.

Cuadro 9: Responsables de la realización de las tareas domésticas y tiempo promedio que dedican semanalmente a su realización. Total del país, 2013

	Estudia actualmente en enseñanza media		No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es primaria o secundaria incompleta		Total	
	Porcentaje	Tiempo promedio (horas)	Porcentaje	Tiempo promedio (horas)	Porcentaje	Tiempo promedio (horas)
Sí	77,5	21	92,7	29	91,8	28
No	22,5		7,3		8,2	
Total	100	21	100	29	100	28

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

En los relatos sobre lo que hacen en un día normal las mujeres que estudian, aparece la realización de una serie de tareas domésticas: cocinar, barrer, limpiar, ordenar y de cuidado, preparar la comida, controlar que los niños/as no se peguen o agarren cosas que los puedan lastimar, etcétera. Eso les demanda tiempo y atención.

También, hablan de las cosas que tienen que hacer ellas en su vida cotidiana, hacer trámites o mandados, preparar los cuadernos, la mochila y sus cosas de estudio. Son días atareados y de trabajo.

Si bien hay una serie variada de discursos en los que aparecen estas ideas, el siguiente fragmento ofrece una descripción densa de todas las tareas que se realizan en un día normal:

> "¡Mirá, me levanto temprano, me apronto yo primero porque soy la que más demoro! [Se ríe]. Después los levanto, les pongo los uniformes, les hago la mema, toman la leche. Mientras desayunan voy aprontando mis cosas para el estudio, mi bolso, mis cuadernolas, todo. Le apronto la mochila a ellos, los pañales, todo, la ropita, todo. Después, cuando

terminan de tomar la leche se las apronto de vuelta para el jardín, para la merienda. Les pongo el pote de comida, porque tienen que llevar el almuerzo ellos, no te dan el almuerzo ahí, tengo que llevárselo yo. Después los abrigo, cuando hace frío, cuando no, bueno, van así con el uniforme. Pero ta, como hoy, hoy los llevé abrigados. Voy, me tomo el ómnibus en hora, porque ya sé a la hora que pasa. Van caminando los dos conmigo de la mano, a veces viene mi esposo a buscarme pero a veces no, porque a veces mi esposo sale a las ocho, mientras se apronta y se baña y todo… pero ta, van conmigo caminando, van tranquilos… esperan el ómnibus conmigo, después que viene el ómnibus… o sea yo vivo en [lugar], me tengo que tomar cualquiera que pase por ahí, a la terminal de [lugar], de la terminal tengo que tomarme uno que me deje acá en el cementerio. Y ahí yo bajo y me voy para el jardín. Después los dejo en el jardín, yo me quedo con mi esposo, a veces tengo que hacer unos trámites, unos mandados, antes de que yo vaya a estudiar, y yo a las doce ya me tengo que estar tomando el ómnibus para ir a la UTU. Yo doce y algo estoy llegando a la UTU, y a la una ya entro. Después del estudio yo salgo, espero a mis hijos que salgan del jardín, y me voy pa' casa". (Mujer 5, 19 años, estudia)

En la mayoría de los relatos de las mujeres que estudian, aparece la idea de que las tareas son compartidas, con la madre, las hermanas y en algunos pocos casos con sus parejas. En un número reducido de discursos, surge la idea totalizante e hiperbólica del "todo", frecuente en el discurso de las mujeres de sectores socioeconómicos más vulnerables, me hago cargo de "todo" y "yo sola".

En el caso de las jóvenes que no estudian, la cantidad de trabajo no remunerado (tareas domésticas y de cuidados) de las que se hacen responsables son actividades y responsabilidades fundamentales para el bienestar social (en este caso de sus hijos y familiares) y para el sostenimiento de la vida, frecuentemente carentes de reconocimiento.

Las mujeres que no estudian y cuidan son las principales encargadas de la realización de las tareas domésticas y de cuidados. Se encargan de varias tareas, como limpiar, cocinar, mantener los ambientes ordenados, higienizar a los hijos/as, llevarlos al centro de cuidados (el CAIF, por ejemplo), elaborar alimentos para ellas y sus hijos/as, darles de comer a los niños/as, barrer. Incluso lo hacen cuando sus parejas cohabitan con ellas y están disponibles para hacer las tareas domésticas y de cuidados, pero ellos no se involucran y ellas asumen toda la responsabilidad de llevar adelante las tareas.

"—No sé si tu marido está contigo todo el día… —Sí, está siempre en casa, que no sea que está trabajando o algo […] No, hago lo mismo. En realidad si tengo que salir a hacer trámites salgo con el más chiquito, lo pongo en la sillita y salgo con él. Tampoco me gusta mucho dejarlo solo, viste, porque sé que no están solos pero…". (Mujer 10, 21 años, no estudia)

En este fragmento de discurso se introduce la idea de que la participación de los varones en las tareas de cuidado y domésticas es residual en relación con la preponderancia de las mujeres en ellas. Como ejemplifica el siguiente fragmento, ante la demanda de las mujeres de participación mínima en el cuidado, los varones responden que están trabajando todo el día, refugiándose en el concepto de trabajador clásico y en su posición de varón proveedor económico.

> "Claro…, mirá, tengo que venir yo a darle de comer, a bañar, todo así…él no se anima a bañarlo porque dice que lo va a ahogar […] A veces me dice…, porque yo a veces estoy cansada y no limpio, y me dice que no hice nada… pero yo quiero ver cuando él se quede todo un día entero con [nombre del hijo], a ver si hace algo…No entiende, bueno, los hombres nunca entienden a las madres… […] Claro. 'No, pero yo estoy trabajando todo el día', me encaja". (Mujer 7, 16 años, no estudia)

Otro mecanismo de evasión de los cuidados, presente en el discurso de los varones, es el de excusarse en que el bebé quiere estar solo con la madre, sin poder reflexionar que eso también sucede en razón de lo que él hace o no con el bebé. En el caso de mujer 6, nos encontramos con la pareja y el bebé; él no se retiró y participó parcialmente de la entrevista.

> "Algo feo… que más veces lo tengo que cuidar yo que él… [risas. Su pareja, de 19 años dice:] —claro, si el bebé le da más bola a ella porque tiene teta. Si lo agarro y tiene hambre no quiere conmigo, y no quiere y no quiere… porque él quiere más con ella que conmigo [y sigue ella:] —porque parece que no, pero da trabajo. […] Por ejemplo, lo tengo que cambiar y todo… cuando lo cambio se hace mucho, hasta arriba, a veces hasta los pies y todo… y ya no tengo que cambiarlo, ya lo tengo que bañar, se me ensucia todo, se me vomita… enseguida que lo cambio, o algo, le pongo la ropa limpia se me vomita todo, lo tengo que volver a cambiar… De todo hace, aunque te parezca mentira es chiquitito así, pero es fatal […]. Da trabajo sí. Pero igual me gusta, y aparte ya estoy acostumbrada a él. —¿Y si pudieras elegir no cuidar de [nombre del hijo]…? —No, no lo haría… porque no, porque no lo dejo solo yo… y aparte que es mi…, lo tengo que cuidar yo". (Mujer 6, 15 años, no estudia)

Se trata de una forma de relacionamiento entre varones y mujeres que no promueve la justicia social, concepto que para Nancy Fraser (1997) tiene al menos dos grandes dimensiones: la redistribución y el reconocimiento (la representación, también, es otra dimensión posible).

En el caso del género, observa:

> "… una faceta político económica que lo ubica dentro del ámbito de la redistribución, pero tiene también una faceta cultural, que lo ubica simultáneamente, dentro del ámbito del reconocimiento". (Fraser, 1997: 15)

En cuanto a la redistribución:

> "… el género estructura la división fundamental entre trabajo remunerado 'productivo' y trabajo doméstico no remunerado 'reproductivo', asignando a la mujer la responsabilidad primaria respecto de este último. Por otro lado, el género estructura también la división dentro del trabajo remunerado entre ocupaciones de altos salarios, dentro de la industria manufacturera y profesional, dominadas por los hombres, y aquellas de salarios inferiores, de servicio doméstico". (Fraser, 1997: 14)

Dentro de este esquema, el cuidado puede ser visto como parte de una división del trabajo que reproduce una lógica masculina dominante, y la producción de subjetividad

en torno a él estaría generándose de manera tal que los varones se ubican en un lugar ventajoso en relación con el ocupado por las mujeres.

En los casos en los que las mujeres están solas (los padres están privados de libertad o están separados) se ven dos grandes dimensiones en el discurso: una de idealización (en el primer caso, cuando los padres están presos, hay una presentación de ellos positiva, colaborativa, hiperbólica en el discurso) u otra de "dominio/expulsión" de los varones en el cuidado, tal y como ejemplifica el siguiente fragmento de discurso:

> "—Lo que pasa es que es bastante limitado por un tema de que vivimos separados… pero si el papá está, y [nombre del hijo], vamos a decir, está de buen semblante y buen ánimo, él se queda y le cambia los pañales… y yo le digo, bueno, hacele la comida o dale de comer, él lo hace… —Nunca se queda un día con él. —No. —¿Cuánto tiene? —Diez meses. No, yo calculo que para el año… porque soy yo más bien la que no lo suelta aún. Calculo para el año y medio por ahí que, bueno, se lo deje llevar al papá… este, pero bueno, por ahora es muy chiquito. —¿Todavía no te da la confianza como para decir 'bueno, llevalo un día y…'? —No, todavía no [se ríe]". (Mujer 12, 25 años, no estudia)

Resumen de las diferencias en las estrategias

Hasta aquí, los datos permiten perfilar las estrategias de cuidado infantil como familistas y feminizadas. Se visualiza una clásica división sexual del trabajo y un bajo involucramiento de los varones en las estrategias de cuidado que, a su vez, se reafirman por la escasa y mercantilizada oferta de servicios de cuidados para niños de 0 a 3 años. Las familias extensas y el apoyo de las abuelas parecen ser elementos fundamentales para el sostenimiento en el sistema educativo de las mujeres jóvenes.

Cuadro 10: Diferencias entre las estrategias de cuidado de las mujeres jóvenes que estudian y de las que no estudian

	Estudia	No Estudia
Principal estrategia de cuidados	Cuidado brindado por ellas mismas. Tiempo de cuidados que brindan las abuelas. Tiempo de cuidados brindado por instituciones (CAIF). Apoyo de los varones / padres (marginal).	Cuidado principalmente brindado por ellas mismas, "todo yo". Conviven solo con sus parejas, que no participan en el cuidado. Apoyo marginal de suegras, madres e instituciones.
Familiares que participan en el cuidado	Fundamentalmente madre de las madres, a veces hermanas o tías, marginalmente padre del niño/a.	Ellas se hacen cargo fundamentalmente del cuidado. Participan de manera residual la pareja, las suegras, la madre. A veces, hermanas/os más grandes.
Percepción sobre los familiares	Confianza. Seguridad. Casa materna garantiza un contexto de "paz" en relación con casa de la pareja. Apoyo.	No hay desarrollo en el discurso. Participación de otros familiares es marginal ("la dejamos 5 o 10 minutos si necesitamos hacer un mandado").
Instituciones que participan en el cuidado	CAIF / Centro de cuidados privado.	CAIF
Percepción sobre las instituciones de cuidado	Positiva / La asistencia de los niños/as depende de la edad.	Positiva: instancia de aprendizaje para ellas, estímulo para los niños / "están contentos", "aprenden a compartir" / espacio de "descanso" para ellas.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas en profundidad (ver Anexos).

Las mujeres que sostienen el proyecto educativo viven mayoritariamente en sus hogares de origen, pero la figura más relevante dentro de él es la madre. El hogar materno es un refugio de los contextos de violencia pasados o vividos por ellas en la familia de sus parejas. Además, impacta en la manera en la que se experimenta la carencia, y la posibilidad de pensarse como "hijas" y no solo como madres, con lo cual el proyecto estudiantil (que no genera ingresos) está habilitado en sus contextos, y la urgencia por las restricciones materiales y las responsabilidades son asumidas por sus padres, aunque en algunos casos se presenta una tensión por la apropiación de los abuelos de las asignaciones familiares o beneficios alimenticios y de transporte propiciados por el Estado para las jóvenes madres y sus hijos/as.

Ellas utilizan en mayor medida los centros de cuidado infantil como parte de la estrategia de cuidados, trabajan en menor proporción que las mujeres que no sostienen el proyecto educativo y están respaldadas por sus familias de origen.

Por otra parte, la gran mayoría de las mujeres jóvenes que son madres y no sostienen el proyecto educativo vive en pareja o solas, pero fuera del hogar de origen. Los contextos de violencia expulsan a las mujeres jóvenes del hogar de origen y, en su discurso, está más presente la violencia, en relación con las primeras. La maternidad se presenta como un (el) elemento que habilita la salida del hogar de origen. Las carencias económicas son vividas de manera más sufrida, siendo ellas las principales responsables de administrar la economía del hogar, o de conseguir alimento y vestimenta para sus hijos/as.

Las que no estudian, trabajan de manera remunerada en mayor medida que las mujeres jóvenes que están estudiando, son las principales encargadas del hogar y tienen una rígida división sexual del trabajo con sus parejas, en la que ellos son los proveedores de ingresos y ellas las encargadas de los cuidados y las tareas del hogar.

Con relación a la participación de las instituciones, de este primer análisis surge la pregunta: ¿Cuáles serán las posibilidades de integrar un estímulo para la modificación de la división sexual del trabajo y el empoderamiento de las mujeres cuidadoras (por ejemplo, fomentando su sostenimiento en el sistema educativo), de manera integrada, con la ampliación de oferta de servicios de cuidado infantil para los bebés de 0 a 2 años?

Diferencias en las motivaciones en torno al proyecto educativo en relación con los cuidados

Formando parte de los elementos que facilitan el cuidado y los estudios, se encuentran algunas características asociadas a los centros donde las mujeres jóvenes estudian y las motivaciones por las cuales sostienen el proyecto educativo.

Las entrevistas en profundidad evidencian una resignificación del estudio a partir de los hijos, quienes forman parte de los motivos por los cuales se quiere estudiar (para tener un mejor trabajo y brindarle un mejor pasar a los hijos, así como para tener más herramientas cognitivas, "saber más cosas", y poder ayudarlos en el futuro a estudiar y orientarlos en sus decisiones).

A esto se suma un fuerte interés en el trabajo. Gran parte de las entrevistadas asegura que estudiar es motivante para conseguir un mejor empleo y que esto impacta en las condiciones de "independencia".

> "—¿Por qué, te gusta mucho estudiar? —Sí. —¿Cómo lo ves?, ¿como un espacio para vos? ¿O lo hacés para el futuro? —Sí. —¿Para poder conseguir un trabajo? —Sí. —¿Para eso estudiás? —Para conseguir trabajo y ser alguien". (Mujer 2, 17 años, estudia)

De hecho, la relevancia del trabajo es tal que una de las entrevistadas piensa terminar a la brevedad sus estudios y no seguir estudiando para culminar secundaria, sino comenzar a trabajar.

> "—Ahora las estoy terminando estas materias. Ya este año termino las materias que me quedan y ta, el año que viene termino con las que me quedan de tercero, que serán tres

materias, pero sí o sí las tengo que dar. —¿Y después querés seguir? —No, no, después me voy a poner a trabajar. —O sea, ¿querés hacer hasta tercero y después te ponés a trabajar? —Sí. —Ya no querés estudiar más. —No". (Mujer 4, 19 años, estudia)

La relación con la posibilidad de trabajar por la acreditación de algún saber se presenta de manera clara, tanto así que incluso son capaces de adaptar preferencias de acuerdo con los cursos para los que hay cupos, por ejemplo, en la UTU.

"—¿Y después en la UTU encontraste cosas más prácticas que te gustaban más? —Claro, en peluquería teníamos que hacer peluquería, después apareció matemática… apareció matemática. Claro, la belleza, porque… Yo le pedí a mi papá que me anotara en cocina, porque a mí me gustaba cocinar. No me consiguió. Y me dijo 'tenés para belleza capilar, que es para maquillar…' y dije, bueno, ta, vamos para esa. Y ta, fui, empecé y me empezó a gustar porque era para peinar, y cortar el pelo y todo eso. Y dije ta, me interesa. Me gustaba más cocina, y después me empezó a gustar". (Mujer 5, 19 años, estudia)

Sumado a esto, la percepción subjetiva sobre el trato de los profesores y compañeros en el centro educativo también aparece en el discurso como algo relevante. En los centros en los que estudian actualmente se sienten bien recibidas por los profesores y adscriptos, se les ha comunicado explícitamente que pueden ir embarazadas o con niños/as a las clases y, además, hay ciertas condiciones de flexibilidad por motivos de cuidado (en cuanto a las faltas y a las mesas de examen).

Un ejemplo de la percepción de acompañamiento de parte del colectivo de profesores y compañeros como estímulo para asistir a clases es el discurso de la mujer 5 a continuación:

"—Me daban de comer como locos. Me cuidaban pila, no querían que estuviera en el horno porque una vez me quemé el brazo. No querían que yo hiciera fuerza, ni agacharme ni nada, me cuidaban pila. Me tenían sentadita ahí y yo cocinaba. Pero nada, mis compañeros me recuidaban, me regalaban cosas para el bebé… y me apoyaban, hasta me hacían comer, de lo que ellos cocinaban me daban, siempre una porción de torta o algo me daban. —¿Y los profes? —La profesora bien. Y la adscripta que siempre venía a tocarme la panza. Venía a visitarme y venía y me tocaba la pancita y todo". (Mujer 5, 19 años, estudia)

La justificación de faltas y la posibilidad de ir con los niños/as al liceo también se presentan como elementos que están facilitando el sostenimiento del proyecto educativo en mujeres jóvenes cuidadoras. Algunos ejemplos sobre estas situaciones serán analizados más adelante, en el apartado 8, sobre políticas para el sostenimiento del proyecto educativo por parte de mujeres jóvenes que cuidan.

Entre las jóvenes que dejaron de estudiar, los motivos por los cuales esto sucedió son variados. Se relacionan con la percepción de que el contexto no las recibía bien (profesores, compañeros, *bullying*), con la ya mencionada incomodidad a partir de tener que asistir embarazadas o con sus hijos/as (en el primer caso por sentir que no está permitido ir al liceo embarazada, en el segundo por cuidar e intentar seguir una clase al mismo

tiempo), también se presentan como motivos de desafiliación el aburrimiento, la falta de interés o un estado de rebeldía en la adolescencia[9].

Si bien no todos los argumentos pasan por el cuidado o el embarazo, en los casos en los que sí aparecen como motivos, las limitaciones tienen que ver con no tener con quién dejar a los hijos/as, así como la vergüenza por la sanción social por ser madres jóvenes que podría provenir del centro de estudios y de los compañeros.

La decisión de desafiliarse del sistema educativo en la gran mayoría de los casos pasó inadvertida para sus familiares, quienes aceptaron la situación, o se enojaron, pero por pocos días, aceptando finalmente la decisión de las adolescentes. La reacción del entorno sin sanción por la desafiliación habla de la importancia que el contexto otorga al proyecto educativo de estas mujeres, quienes, desde la perspectiva presente, se arrepienten por haber truncado sus trayectorias educativas. Este arrepentimiento tiene que ver con su contacto con el mercado, el cual les pone de manifiesto que las credenciales educativas permiten conseguir empleos mejor calificados y remunerados.

> "—¿Y ahora cómo te sentís con la decisión de haber dejado de estudiar? —Y no, no me siento para nada contenta. O sea… creo que si hubiese estudiado tendría más herramientas para hoy en día tener otro tipo de trabajo y exigir otro tipo de trabajo. […] Cuando yo tengo casi mi tercer trabajo, ahí me doy cuenta que… que tendría, bueno, veintidós años, veintitrés años. Porque claro, al no tener estudio no podés exigir demasiados trabajos. Porque ta, te limita en realidad. Entonces ahí digo sí, bueno ta, me arrepiento de no haber terminado de estudiar y dedicarme a algo". (Mujer 12, 25 años, no estudia)

En otros discursos aparece la ya mencionada idea de que es importante estudiar para los hijos, para tener trabajo para poder proveer bienestar a los hijos, así como contar con elementos para ayudarlos cuando ellos estudien.

También hay hipérboles tales como que sin el estudio "no sos alguien" o, en el extremo opuesto, la voluntad total de no retomar los estudios ya que no le interesan. En el discurso de una joven de 15 años se expresa que la maternidad le ha brindado autonomía e independencia que le permiten actualmente tomar la decisión de no asistir al liceo o a UTU.

En los casos de las mujeres que pretenden retomar sus estudios, los motivos se vinculan al trabajo (plantean un vínculo claro entre estudiar y conseguir mejores empleos) y esto lo asocian con las oportunidades que pueden brindar a sus hijos.

> "Y sí… es todo lo mismo. Para sacar adelante a mis hijos, para ponerme a trabajar, para sacarlos adelante y para que vivan en un lugar mejor, ¿viste? Pa' salir de este barrio, porque es complicado acá, ¿viste?, es tranquilo, pero es medio complicado. Hay veces que yo qué sé. Si se arma un tiroteo o algo… vos tenés que estar cuidándolos. El tema de la calle, de…, muchas cosas que pasan acá. Me gustaría sacarlos de acá, que se criaran en un barrio bien, tenerlos mejor". (Mujer 11, 21 años, no estudia)

La subjetivación de género como mujeres igualadas a madres, cuya identidad se centra en ser cuidadoras de hijos, se vincula fuertemente con cómo se visualizan, y

9. Ver Cuadro 2 en Anexo 3.

significan y resignifican otros aspectos de la vida: el trabajo, el estudio, la autonomía, la pareja. Por eso plantearemos más adelante que trabajar sobre la posibilidad de subjetivación de género que habilite otros proyectos sería fundamental para poder estimular el sostenimiento en el sistema educativo, así como permitiría generar identidades masculinas asociadas al cuidado y las tareas del hogar, generando nuevas formas de vida, orientadas a una ética del cuidado y nuevas formas de organizar prácticas sociales.

Vínculo entre subjetividad de género, maternidad y el proyecto educativo

Como se ha intentado evidenciar, las ideas sobre lo que se considera que las mujeres y los varones deben ser y hacer en la sociedad uruguaya actual orientan las prácticas de los sujetos. En este sentido, la maternidad como proyecto central en sus vidas, se puede asociar con el estereotipo de mujer ama de casa y cuidadora. Este estereotipo mandata la maternidad como proyecto central, por lo que otros proyectos como estudiar o trabajar quedan en un plano secundario.

En el Cuadro 11, se muestra que entre los jóvenes que abandonaron el sistema educativo el grado de acuerdo con sentencias que obedecen a este estereotipo de mujer ama de casa y cuidadora es mayor que entre aquellos que permanecen en el sistema o que han culminado su trayectoria educativa.

Cuadro 11: Porcentaje de jóvenes de acuerdo y totalmente de acuerdo con cuatro sentencias vinculadas a estereotipos de género, según permanencia en el sistema educativo. Total del país, 2013

	Permanece o culminó	Salió, sin culminar, del sistema educativo	Total	Diferencia
Criar hijos debe ser tarea primordial de las mujeres	25,5	37,8	31,8	12,4
Las tareas de la casa deben ser asumidas sobre todo por las mujeres	15,2	22,6	19,0	7,4
Las mujeres deberían elegir carreras que no interfieran con un futuro proyecto de familia	24,4	35,7	30,2	11,3
Las mujeres deberían compartir las tareas del hogar con los hombres para desarrollarse dentro y fuera del hogar	93,5	91,6	92,5	-1,9

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Ante la frase “Criar a los hijos es tarea primordial de las mujeres”, quienes salieron del sistema educativo sin culminar su trayectoria están de acuerdo o totalmente de acuerdo un 12,4% más que quienes permanecen en el sistema o culminaron su trayectoria educativa. Algo similar sucede en relación con la sentencia “Las tareas de la casa deben ser asumidas sobre todo por las mujeres”.

Con relación a la frase “Las mujeres deberían compartir las tareas del hogar con los hombres para desarrollarse dentro y fuera del hogar”, el grado de acuerdo es alto en general, aunque para el grupo que no culminó su trayectoria educativa es levemente menor que para el que participa en el sistema educativo o culminó su trayectoria.

Finalmente, se observa que el grupo de jóvenes que tiene representaciones tradicionales de género, y está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que deberían elegir carreras que no interfieran con un futuro proyecto de familia, es mayor entre aquellos que no culminaron su trayectoria educativa.

Este aspecto de la no interferencia entre un proyecto y otro aparece de manera muy clara desarrollado en los discursos de las mujeres entrevistadas, encontrándose diferencias entre las mujeres que sostienen el proyecto educativo y las que no. Este aspecto se expresa en cómo se presenta la maternidad como proyecto en relación con otros proyectos de la vida y el significado que las jóvenes dan a la maternidad.

Cuadro 12: Dimensiones de la significación de la maternidad en mujeres jóvenes que estudian actualmente y que no estudian

Dimensión	Estudian	No estudian
Sentido (esencial / moral)	—No quería ser madre, pero no abortaría / no mataría / Yo no lo quería abortar, porque… quería tener un hijo. —¿Por qué? —No sé, quería tener un hijo y ta. Quería saber lo que se sentía tener un bebé / No lo estaba buscando, pero […] tener un hijo es lo más lindo que te puede pasar.	Tu hijo es tu vida / Mi hijo. Y sí, más nada. A mí no me importa más nada… después todos los demás se pueden morir / te juro que yo miro a los míos y no lo puedo creer, porque… o seré yo, que… soy tan pegada a ellos, yo los adoro, ellos son la luz de mis ojos, yo firme, me muero sin ellos. Ahora que los tengo me muero / Me gustaba esa experiencia de tener un bebé, que le podés llamar "hijo", no sé, darle teta, saber que es de tu familia, que es mío / Y para mí él es todo. Es mi motor para todo, para todo lo que yo quiera hacer, es él. / Primero y principal la responsabilidad. El decir, bueno, yo ya no soy yo sola. Primero es mi bebé, mi hijo / Eh… como explicarlo, porque es como raro… yo me siento completa, me siento llena.
Cambios en ellas y el entorno	Responsabilidad / cambio de conducta, mayor orden, planificación del día / abandono de "conductas adolescentes" / nueva mirada de los otros ante ellas (reconocimiento como adultas a partir de la maternidad, habilitación en el poder de la toma de decisiones).	Responsabilidad / cambio de conducta, mayor orden, planificación del día / abandono de "conductas adolescentes" / poder de tomar decisiones (salida del hogar de origen, etc.)
Cambios en relación con otras esferas	Resignificación del proyecto educativo en marcha a partir de la maternidad.	Resignificación del trabajo y el estudio a partir de la maternidad. Arrepentimiento de deserción del proyecto educativo, reconocimiento hacia las personas que querían que lo continuaran, asombro ante las personas que no insistieron en que siguieran. Centralidad del trabajo, en la necesidad de tener trabajo para poder satisfacer carencias básicas, orientado a la provisión de bienestar de los hijos/as
Cambios en sentimientos cotidianos	Estoy acompañada. Me enojo a veces. Mayor paciencia. Felicidad.	Felicidad, completitud, compañía, responsabilidad, estrés, satisfacción.

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas en profundidad (ver Anexos).

Tener un hijo es una experiencia que desean atravesar, lo cual se expresa en que para ellas es atractivo "sentir qué es tener un bebé", pero también ofrece la posibilidad de

estar acompañadas "tener a alguien al lado tuyo que te acompañe" o simplemente la posibilidad de alegrarse a partir de un gesto del bebé.

> "—¿Algo que pienses que es lindo de ser mamá? —Tener a alguien al lado tuyo que te acompañe". (Mujer 1, 15 años, estudia)

> "Me alegra él, cuando está alegre". (Mujer 2, 17 años, estudia)

> "Tener un niño es lo más lindo que te puede pasar". (Mujer 4, 19 años, estudia)

> "—Yo no lo quería abortar, porque… quería tener un hijo. —¿Por qué? —No sé, quería tener un hijo y ta. Quería saber lo que se sentía tener un bebé". (Mujer 5, 19 años, estudia)

Esos sentimientos subjetivos se ven reforzados por el apoyo y los mensajes que las personas a su alrededor (madre, padre, pareja) les brindan para que ellas puedan sostener su maternidad.

Las parejas apoyan económicamente:

> "Y ta, mi esposo trabajaba y digo, con que mi esposo trabaje ya me alcanza y me sobra…" (Mujer 5, 19 años, estudia).

Las madres de ellas, futuras abuelas, apoyan estimulando el proyecto, ofreciéndose como madrinas:

> "…y mi madre me dice 'vos debés estar embarazada'. […] Mi madre saltó [se ríe] de alegría, me dice 'soy la madrina'. Mi madre me apoyó en ese momento, pero mi padre me dijo que lo abortara" (Mujer 5, 19 años, estudia).

También se reconoce el proyecto de maternidad para estas jóvenes como legítimo cuando se niega el aborto propuesto por parte de sus padres y sus parejas.

> "—Y no, hay gente que te mira, por la edad… pero para mí no tiene nada de malo. Es malo que te lo saques, eso es malo. Pero pa mí… —¿Abortar? —Sí. —No querías. —Ni yo, ni mi madre, y mi pareja tampoco" (Mujer 1, 15 años, estudia).

En definitiva, en el caso de las mujeres que estudian, la maternidad es sostenida y bienvenida desde el entorno familiar, aunque no fuese algo conscientemente deseado o planificado por las jóvenes. A esto hay que sumarle que estos mismos contextos, que apoyan y estimulan la maternidad de las jóvenes, son también respaldo y parte fundamental de la estrategia de cuidados que les permite a estas mujeres continuar con sus proyectos educativos.

Pero no se encuentra solo en el contexto un estímulo para continuar estudiando, sino que sucede que estudiar y trabajar son actividades que se resignifican a partir de la maternidad. En el siguiente fragmento se plantea de manera muy clara que el estímulo para haber retomado los estudios está vinculado a los hijos y a las ideas en torno a lo que una mujer debe hacer para ser una madre (ser responsable, ordenada, hacerse cargo del hogar y los cuidados).

> "—Antes yo no le daba bola a las profesoras, o sea, hablaban y estaba en otra, rayaba las mesas, andaba con la computadora en el Facebook, ¿viste?, para mí el liceo no era nada, era aburrido, me comían la oreja en realidad. Y después, ahora, ahora yo me siento y escucho a la profesora y pregunta algo y yo se lo respondo. Antes la profesora preguntaba algo y no sabía más nada. —¿Y por qué ahora te interesa? —No sé, porque me interesa aprender ahora. Quiero aprender lo que yo nunca pude aprender, o prestarle atención a lo que nunca pude escuchar. Yo iba al liceo a jorobar, en realidad. […] Para tener un trabajo y para poder enseñarles a mis hijos que el día de mañana ellos estén en el liceo que presten atención y que estudien, que no sigan el mismo camino que yo. O mi esposo, por ejemplo, mi esposo no hizo el liceo. Nunca hizo el liceo". (Mujer 5, 19 años, estudia)

Los discursos muestran un vínculo interesante de resignificación del proyecto educativo a partir de la maternidad, lo cual permite reconsiderar la noción de que la desafiliación de enseñanza media no se vincula con los cuidados y la maternidad solo porque el evento pase antes en el tiempo (Rodríguez, 2005, Pantelides, 2004, citados en Varela Petito y Fostik, 2010).

> "No sé. Yo lo único que sé es que con mis hijos… no sé, mis hijos me incentivan a seguir adelante, me… me iluminaron el camino y yo sigo estudiando. Ahora que estoy estudiando ellos me ayudan a seguir adelante. Son ellos, yo los veo a ellos y ellos son los que me ayudan a seguir adelante. Y más el apoyo que tengo de mi madre, de mi esposo. De todo el mundo, ¿viste? […] Porque quiero un mejor futuro con mis hijos. Y yo quiero estudiar para aprender algo que no aprendí en el pasado, que no pude terminar, y quiero estudiar para seguir adelante como yo estaba". (Mujer 5, 19 años, estudia)

La maternidad se presenta como un hito de cambio en sus vidas, un cambio que ellas visualizan como positivo, que puede ser asociado con la maduración como el fenómeno clave para definirse como "adultas".

Parecería que el proyecto subjetivo estrella es ser madre y que no hay otro que compita con él. Esto invita a cuestionarnos sobre cuáles son los caminos para poder generar estímulos para un cambio en la producción de subjetividad de género, una promoción de oportunidades y variedad en las cosas, acciones, sentimientos, deseos que se puedan tener.

Sin embargo, es interesante poder conocer la mecanísmica presente en algunas lógicas de pensamiento: ser madre ordena, aparece como un factor habilitante de la salida del hogar de origen, permite resignificar el vínculo con el estudio y el empleo. El meollo del asunto está en que la centralidad del proyecto materno, como el proyecto que permite desplegar otros, implica costos en la autonomía, un aumento de trabajo de cuidados y, en estos sectores socioeconómicos, un aumento de la dependencia de los varones, muchas veces en dinámicas cotidianas de violencia y abuso.

¿Cómo puede generarse una producción de subjetividad habilitante de otros proyectos y del acceso a la formación necesaria para pensarse y pensar a los otros, en los/as jóvenes de estos contextos socioeconómicos?

En el caso de las mujeres que no estudian, sucede algo similar respecto a la resignificación de otros proyectos o a la centralidad del hijo en la vida de la madre. Un hijo que

desplaza el deseo propio, el placer propio, la vida para ellas mismas, visibilizándose una "vida para los otros" que, si bien en algunos sectores socioeconómicos y en otras sociedades (por ejemplo, europeas) está cada vez menos presente, en este contexto se presenta en la forma de identidades de género típicas de la modernidad, con sus roles, tareas y significaciones delimitadas de manera muy clara (Beck Gernsheim, 2003).

En estos casos, las significaciones sobre la maternidad muestran una idea de "sentido de vida", que es acompañada por un desplazamiento de su identidad/subjetividad hacia los hijos ("mi hijo es mi vida").

> "—¿Y qué se siente ser mamá? —Y… no sé. Muchas cosas que no tienen explicación, lo más lindo de todo. Después te cambia todo, porque vos te das cuenta de que tu hijo es tu vida, si le pasa algo a tu hijo, te pasa a vos todo. —Por la responsabilidad que te implica… —Claro, para mí, mi hijo es mi vida, si le pasa algo a mi hijo, me muero, siempre digo lo mismo". (Mujer 7, 16 años, no estudia)

En los discursos de las mujeres que no estudian (principales responsables del cuidado y las tareas domésticas), las ideas sobre la maternidad son más esencialistas y toman toda la escena del discurso sobre sus propias vidas. De hecho, no hay algo habilitado o central en sus vidas aparte de ser madre. Incluso cuando se les pregunta sobre qué cosas les gusta hacer, la mayoría contesta limpiar y estar con mi hijo, lo cual pone de manifiesto la centralidad de la maternidad y su rol de mujer ama de casa.

La totalización de la maternidad como único proyecto en sus vidas deja de lado otras alternativas, por ejemplo, estudiar, lo cual se refuerza por el hecho de que no se cuenta con apoyo de sus parejas en las tareas de cuidado, y los apoyos institucionales son débiles. Los niños van unas pocas horas semanales a centros de cuidados, lo cual no permite que estas mujeres trabajen o estudien en horarios convencionales, mucho menos si piensan trabajar y estudiar en horarios nocturnos.

Como ya se había mencionado, para el grupo de mujeres que no estudia, la maternidad permite salir del hogar de origen. No aparece en el planteo que salir del hogar de origen o tener autonomía se consiga a través de un trabajo o la realización de una carrera universitaria, una tecnicatura o el aprendizaje de un oficio. En general, lo que aparece en los discursos es que nunca hubo un deseo construido en torno a otras esferas. Cuando se pregunta si hay algo que les gustaría hacer o con lo que sueñan o un trabajo específico que les gustaría tener (y para el que eventualmente tendrían que estudiar), las respuestas, en el caso de las jóvenes que no estudian actualmente, son muy vagas, incluso algunas declaran que nunca lo habían pensado o que les da lo mismo.

La lógica es que desde la maternidad se habilita la posibilidad de otros proyectos, pero no "para ellas", sino para sus hijos.

> "Nada, quedé contenta porque yo quería un hijo. Y ta, después le empecé a dar para adelante, ¿no?, como siempre […] —¿Qué quiere decir eso de 'darle para adelante'? —Que me puse las pilas. —¿Me podrías contar así un poco, qué fue eso de ponerte las pilas? —Me puse a trabajar, le compré las cosas a mi hijo, todo lo que le faltaba". (Mujer 9, 19 años, no estudia)

La subjetivación de género en las mujeres jóvenes de niveles socioeconómicos bajos habilita un proyecto por excelencia, la maternidad, proyecto ante el que se estructuran prácticas, lógicas de poder en la vida cotidiana que refuerzan la centralidad de ese proyecto. Incluso desde las políticas públicas, que si bien toman acciones para necesidades prácticas y concretas de la vida de estas mujeres y sus hijos, no aprovechan la instancia de contacto para promover otros proyectos de vida, a la vez de fomentar la corresponsabilidad y el involucramiento de los varones, los grandes ausentes en los escenarios donde el cuidado y el bienestar se desarrollan. "—¿Y qué cosas lindas tiene ser madre? —Todo, no sé. Te dan una razón para vivir, eso es lo más importante creo. Que vos te levantás todos los días pensando en ellos. Que es por ellos y para ellos" (Mujer 13, 25 años, no estudia).

En resumen, hemos visto hasta aquí que la maternidad en el grupo de las mujeres que sostienen el proyecto educativo fue algo no deseado, pero aceptado por ellas y por sus familiares y parejas. Esto impacta en que los cambios vividos por ellas estén amortiguados por un contexto que las apoya, lo cual hace que además de ser madres puedan plantearse mantenerse en el sistema educativo e, incluso, resignificarlo a partir de la maternidad. Los apoyos familiares como redes de cuidado son fundamentales para que esto suceda.

Entre las mujeres entrevistadas que no estudian, la maternidad aparece como aspecto central de sus vidas, y sus responsabilidades se estructuran de manera diferente al no contar con apoyo emocional y en los cuidados por parte de otros familiares o amigos. El cuidado de los hijos y ellos mismos son la centralidad de su vida cotidiana y piensan otros proyectos a partir de la maternidad. En ambos grupos, los varones son poco mencionados por las entrevistadas y aparecen como los grandes ausentes en el cuidado y en el hogar.

Ideas para políticas que permitan articular estudio y cuidados

En este apartado, presentaremos las principales propuestas, intereses y preferencias por parte de las jóvenes entrevistadas en materia de políticas que permitan la articulación entre el proyecto educativo y el cuidado de sus hijos. Estas surgen a partir de un conjunto de preguntas realizadas en el marco de la pauta de entrevista, que buscaba indagar en torno a qué necesidades de servicios y prestaciones tienen las jóvenes para continuar estudiando, aun siendo madres y, por otra parte, qué políticas les resultan más o menos atractivas en el marco de las iniciativas que se están desarrollando actualmente o se proyecta desarrollar por parte de la institucionalidad de las políticas de cuidado del país.

Si bien existen avances programáticos específicos que se orientan a aportar para la articulación entre cuidados y estudios, aún persisten limitaciones asociadas a la necesidad de aumentar la escala (cobertura poblacional y presupuestal), así como diversificar la oferta para que efectivamente se adapte a las necesidades y contextos específicos. Estos contextos definen un tipo de organización social del cuidado particularmente

familista y con escasas oportunidades materiales para elegir entre diferentes tipos de servicios y prestaciones debido a la alta situación de vulnerabilidad social que afecta a las mujeres jóvenes.

Una de las principales propuestas que surge por parte de jóvenes que desean revincularse con su proyecto educativo refiere a la posibilidad de que los cursos que desean tomar estén disponibles en diversos horarios y no únicamente en un turno, ya que esto no siempre coincide con las responsabilidades de cuidado infantil que recaen exclusivamente en las mujeres. Esta dificultad se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista, en el que la joven expresa que "no encuentra" un turno acorde a sus necesidades para retomar los estudios.

> "—¿Y vos tenés hasta segundo de vestimenta? —Sí. —¿Qué cosas necesitarías como para poder reenganchar? —Y nada, ahora necesito buscar en dónde estudiar, que sea de mañana, tener lugar en algún lado de mañana, porque si no, se me complica con los horarios de mi novio para cuidar al bebé". (Mujer 2, 17 años, estudia)

Un segundo elemento que es mencionado como posibilidad de articular cuidados con estudios, por parte de las jóvenes que tienen hijos a cargo, es llevar a los niños a clase mientras están cursando. Dicha práctica está avalada en un principio por el cuerpo docente y administrativo de los centros educativos públicos, pero sin embargo en algunas ocasiones se entiende que esta medida debe ser provisoria mientras se identifica un cupo en un centro de cuidado infantil para que esta sea la estrategia definitiva de resolución de los cuidados. En el siguiente fragmento de entrevista se observa cómo llevar a los niños a clase es algo que se da en la práctica en un inicio, pero que luego se convierte en un motivo de conflicto entre la joven y el cuerpo docente.

> "—Mirá, yo llevé un coche, tenía dos, llevé uno y lo dejé allá, para ir todos los días con [nombre del hijo] y así no tenía que ir todos los días con el coche. —Vos ibas con [nombre del hijo], ya abrías el coche y lo dejabas ahí. ¿Y los compañeros cómo reaccionaron? —Bien. Sí, porque son todas compañeras mujeres. Y todas estaban como…él era de la clase digamos. Claro, a veces cuando él estaba durmiendo, o cuando estaba muy pesado, la adscripta o la educadora me lo llevaban para afuera, lo paseaban por todos lados y eso…, pero al final no fui más… —Pero porque te dijeron eso de que… —Sí, la profesora estaba repesada y ta…, tampoco me cayó bien. —Como que no hubo *feeling*, no te sentías en confianza… —Claro. Con la otra profe sí, porque estuve siempre cuando estaba embarazada, iba y todo… —¿Pero qué te decían del niño, 'no lo traigas' o 'bueno, buscá la forma de no traerlo'…? —No, porque me decía la profe: '¡ay!, ¿todavía no te averiguaron de la guardería?' Y todo así, ya me tiraba patadas… y ta, no fui más. —¿Y si te hubiesen dejado y con el bebé hasta que creciera? —Ah, iba sí". (Mujer 2, 17 años, estudia)

Aparentemente, la posibilidad de asistir a los centros de estudio con los hijos es una medida implementada en algunos centros, pero no una política instalada por las instituciones de enseñanza media, en este sentido, cabría preguntarse si esta práctica es la más adecuada para garantizar un efectivo cuidado infantil y, por otra parte, si genera las condiciones reales para que las jóvenes logren avanzar efectivamente en su proyecto educativo.

En tercer lugar, la proximidad y la cercanía de las madres jóvenes con sus hijos aparece como una constante en el discurso de las jóvenes en el momento de pensar en necesidades de propuestas y políticas para articular estudio y trabajo. Frente a un conjunto posible de medidas, ellas prefieren aquellas en las que estén cerca de sus hijos, ya sea llevándolos a clase y compatibilizando aprendizaje con cuidados, así como centros de cuidado infantil como los CAIF en centros educativos (liceos y escuelas técnicas). La proximidad determina las preferencias y en el fragmento de entrevista anterior queda claramente en evidencia que la joven se desvincula del proyecto educativo porque no se sintió cómoda llevando a su hijo al centro de estudios, debido a "indirectas" que expresaban rechazo por la situación por parte de una docente en particular.

Como cuarto elemento, dentro de las necesidades para articular cuidados con estudio señaladas por parte de las jóvenes que no estudian actualmente, se identificaron aquellas asociadas al apoyo por parte de programas del Estado para resolver los cuidados infantiles mediante cupos en guarderías privadas, dada la insuficiencia de cupos dentro de la oferta pública, tal como opera el programa de Becas de Inclusión Socioeducativa del Sistema Nacional Integrado de Cuidados[10]. Dichas becas están dirigidas a jóvenes madres en situación de vulnerabilidad social que participan de programas sociales focalizados en contextos de pobreza y ofrecen la posibilidad, asumiendo el costo por parte del programa, de que los hijos de las jóvenes asistan a un jardín privado en una modalidad horaria que se adapte a las necesidades de las jóvenes para sostener sus proyectos laborales o educativos. Cuando ellas desean institucionalizar los cuidados de sus hijos (no todas prefieren esta modalidad) y participan de un programa social, la beca se constituye en un recurso muy valioso, ya sea para garantizar cuidados de calidad a los niños, así como también para que ellas logren articular jornadas laborales y educativas. Este tipo de políticas son conceptualizadas como servicios para el cuidado infantil dirigidos a las personas que requieren cuidados (los niños), mediante centros diurnos donde equipos multidisciplinarios remunerados brindan esos cuidados. Son políticas que se realizan fuera del hogar y permiten liberar tiempo de trabajo no remunerado a las cuidadoras (familiares femeninas), así como también apoyan a las cuidadoras familiares para que puedan articular trabajo remunerado con trabajo no remunerado, promoviendo su autonomía económica (Rico y Robles, 2016; Batthyány, 2015b; Huenchuan, 2014).

Blofield y Martínez Franzoni (2015) clasifican los servicios de cuidado infantil públicos como políticas de cuidado desfamiliarizadoras, ya que redireccionan la provisión del cuidado desde las cuidadoras familiares no remuneradas (mujeres mayoritariamente) hacia la provisión estatal.

> "… te ofrecían ayudarte en el estudio para una carrera y cubrían lo que era el espacio de mi hijo. Como que había una guardería, como que había una asistencia mientras vos estudiabas todas esas horas…, este…, ellos te estudiaban con ese tema de la guardería". (Mujer 10, 21 años, no estudia)

10. Ver: <http://www.mides.gub.uy/innovanet/macros/TextContentWithMenu.jsp?contentid=61061&site=1&channel=innova.net>.

En varios casos, estas mujeres no desean ni confían en otros agentes proveedores de cuidado más que en ellas o algún familiar de referencia. Los discursos más promotores de que los niños asistan a un centro de cuidado infantil están asociados a mayores edades de los niños[11]. Cuando estos manifiestan intenciones de sociabilizar y jugar con otros, entienden pertinente la institucionalización, pero cuando son pequeños y no han desarrollado el habla, no confían en los cuidadores remunerados, ya sea dentro o fuera del hogar, sino que prefieren ser ellas las cuidadoras principales o algún familiar.

Aquellas que aceptan el cuidado institucional por la vía de servicios de cuidado infantil también coinciden en que tienen intenciones de continuar con sus proyectos educativos o laborales, por lo tanto, aparece como una opción válida la institucionalización. Asimismo, prefieren que los centros de cuidado estén cercanos a los lugares donde ellas estudian o trabajan, para poder supervisar el cuidado y estar cerca de los niños, por si llegara a presentarse alguna emergencia.

En el caso de las jóvenes que desean revincularse con el empleo, también aparecen los centros de cuidados diarios como una opción válida para articular empleo con cuidados. Los servicios de cuidado infantil presentan diversas modalidades de horarios que, en algunos casos, permiten compatibilizar la jornada laboral de los padres y el cuidado de los niños. Sin embargo, no siempre existen cupos disponibles en las localidades donde residen los niños para que los padres los envíen.

Por lo tanto, no solo las desigualdades de género impactan en el uso de los servicios de cuidado infantil para los más pequeños, sino que también lo hace la desigualdad económica. Los hogares de menores ingresos con presencia de niños pequeños son altamente dependientes del sistema público (CAIF, jardines públicos de Administración Nacional de Educación Pública, entre otros) y el trabajo no remunerado del hogar. Ello se cruza con una importante división sexual del trabajo que deja a las mujeres marginadas del mercado laboral (inactivas, desempleadas u ocupadas a tiempo parcial) (Salvador, 2009). El dilema más importante lo tienen los hogares de menores recursos (especialmente las mujeres, por ser quienes se encargan de estas tareas en su interior), que no pueden incluir dentro de las estrategias para afrontar sus responsabilidades familiares y de cuidado, el recurrir a la compra de servicios en el mercado (Batthyány, 2004).

Cuando las jóvenes buscan un empleo y deben resolver el cuidado infantil mediante servicios, necesitan modalidades horarias amplias que se acompasen con la jornada laboral de al menos 8 horas o más, ya que algunos tipos de empleo vinculados a sectores de actividad de servicios (sector donde se emplean mayoritariamente las mujeres con nivel educativo bajo) requieren jornadas más amplias o con horarios rotativos. Además del cumplimiento de la carga horaria en el lugar de trabajo, en algunos casos se debe adicionar extensos tiempos de traslado para salir y volver al hogar.

De las entrevistas se desprende que los centros de cuidados infantiles (como los CAIF), aun estando dirigidos a población en situación de vulnerabilidad socioeconómi-

11. Gran parte de la población (43%) piensa que es adecuado el cuidado institucional en centros de calidad para niños y niñas de 2 y 3 años (Batthyány, Genta y Perrotta, 2012).

ca, no disponen de suficientes cupos para los niños, particularmente cuando se requiere que el centro brinde 8 horas de cuidado.

Algunas entrevistadas depositan su esperanza en conseguir cupos en el servicio de cuidado infantil para lograr insertarse en el mercado laboral, ya que, de no conseguir una plaza para el cuidado de su hijo en el centro con una modalidad extendida, difícilmente puedan articular empleo con cuidados y, de suceder esto, continuarán siendo las cuidadoras responsables de sus hijos.

Pautassi y Zibecchi (2010) plantean que la primera consecuencia de que las mujeres sean las principales encargadas del cuidado y de lo doméstico, es decir, del trabajo no remunerado, se debe a que la presencia de niños y niñas en el hogar aparece como un condicionante para la participación económica femenina, ya que frecuentemente la mujer de escasos recursos no puede insertarse en el mercado laboral o bien tiene una trayectoria laboral intermitente. Por lo tanto, las políticas de cuidado deben tener como eje de actuación la superación de estas condicionantes que limitan los derechos de las mujeres y los niños en su doble dimensión: derecho de los niños a recibir cuidados de calidad mediante provisión pública y derecho de las mujeres a tener autonomía económica (Pautassi, Zibecchi, 2010: 17).

La opción de contratar a una persona cuidadora dentro del hogar para que las jóvenes puedan trabajar o estudiar no es una posibilidad real para las participantes de este estudio, debido a las restricciones de ingresos que tienen los hogares de donde provienen. Sin embargo, en algunos casos se contrata informalmente a una persona conocida o familiar para que cuide a los niños y se le brinda un ingreso acorde con lo que pueden pagar los hogares, que claramente es inferior al establecido formalmente por el Consejo de Salarios (laudo del trabajo doméstico). Sin embargo, la desconfianza en personas no familiares e incluso en sus familiares en el cuidado de los niños (pegarles, gritarles, no cambiar el pañal, no darles de comer, amenazarlos, etcétera) hace que el cuidado institucional sea mejor visto que el cuidado de personas ajenas al núcleo familiar. El cuidado institucional reporta garantías vinculadas a que hay varios niños presentes en sala, a que existen profesionales a cargo del cuidado y, fundamentalmente, a que es una política público-privada estatal[12].

> "—No puedo dejarlo con nadie. —¿Por qué no lo podés dejar? —Porque no me gusta dejarlo con nadie. En un CAIF capaz, no sé, pero así andar pagando para que me lo cuiden no, porque no sé si le pegan, no. No me gusta, además es repegado él conmigo. Voy al almacén, imaginate, vengo y cuando vengo está llorando a los gritos porque yo no estaba. Capaz le viene algo si entro a trabajar o algo". (Mujer 6, 15 años, no estudia)

Se expresa en el relato presentado anteriormente la imposibilidad de pensar la "separación" de las madres de sus hijos, utilizando argumentos vinculados con que el niño es "muy pegote", "llora a gritos porque no estaba". La relación que se construye entre hijos y madres jóvenes resulta ser muy estrecha, al punto de que no puedan imaginarse

12. Los CAIF, en su doble modalidad público-privada, son fondos públicos pero gestionados por organizaciones de la sociedad civil.

invirtiendo tiempo en otra actividad que no sea la maternidad. El vínculo da cuenta de cierta dependencia bilateral: la madre con el niño y viceversa: "no puedo dejarlo con nadie…no me gusta", "capaz que le viene algo si entro a trabajar". El tipo de vínculo justifica una estrategia de cuidados familiar y maternal, negando la posibilidad de cualquier otro tipo de estrategia.

Además, esto se vincula con la idea de los contextos de violencia. Es difícil confiar el cuidado de sus hijos a la familia, los vecinos del barrio y las instituciones que han vulnerado la vida de estas madres, lo cual implica que la organización social del cuidado sea pensada desde una perspectiva más compleja que la noción de cuidado que emerge del pensamiento de las clases medias. Recordemos que cuando preguntamos acerca de qué tareas de cuidado realizan, algunas respuestas son mirar que el niño/a no esté en la calle cuando comienza un tiroteo. Esta percepción de peligro probablemente se vincule con la desconfianza en otros actores de cuidado y con la ponderación que las mujeres hacen de la dimensión de la proximidad.

La familiarización de los cuidados se sostiene en torno a discursos hegemónicos de género que configuran representaciones y estereotipos reproductores de dicha división sexual del trabajo por parte de mujeres, hombres y la sociedad toda. Alrededor del 65% de la población opina que la situación ideal para los cuidados infantiles de los niños/as menores de 2 años es que familiares cercanos se los proporcionen (lo cual recarga a las mujeres). Además, el 75% de la población considera que el cuidado domiciliario es la opción más deseable para el cuidado infantil (Batthyány, Genta y Perrotta, 2012).

> "—¿Y ahí estás pensando si enganchás con un trabajo poder enviarla a un CAIF? —Sí. —¿Y cuáles son los motivos por los cuales no está yendo actualmente a un CAIF? —No sé, a veces, corte, que no quiero llevarla porque me da cosa dejarla ahí. —¿Por qué? —No sé, corte, que siempre como ella siempre está conmigo y, corte, que la voy a extrañar así y todo, y como que estoy lejos así de ella. No sé, ta, me da cosa. Pero ta, tengo que acostumbrarme". (Mujer 13, 25 años, no estudia)

Cuando las jóvenes tienen que imaginarse quiénes podrían cuidar a sus hijos en caso de que ellas tengan que estudiar o trabajar, aparece la imagen de una mujer, ya sea familiar, amiga, vecina o cuidadora remunerada. La relación que establece el sistema sexo-género hegemónico en torno a "mujer = madre = buena cuidadora" está vigente en la mayoría de las jóvenes entrevistadas, al igual que lo está en la sociedad en general.

> "—Pero si tuvieras que decirme qué tiene el cuidado materno que no tienen otras fuentes de cuidado, ¿qué sería? —Y no sé, porque vos a tu hijo lo querés, lo amás. No es lo mismo que otra persona. Se puede llegar a tener un poco de cariño pero no… ta". (Mujer 5, 19 años, estudia)

El afecto y el vínculo amoroso aparecen como *leitmotiv* para preferir estrategias de cuidado infantil familiaristas. El cuidado institucional se justifica únicamente por la necesidad de los niños de sociabilizar con otros y por iniciar una trayectoria educativa en educación inicial (enseñanza-aprendizaje). De esta forma, pareciera que se divide la

dimensión educativa de la dimensión del cuidado, desde la perspectiva de las jóvenes entrevistadas, separación que también existe en la institucionalidad de las políticas de cuidado y de educación inicial.

Según Flavia Marco Navarro (2014), el debate en torno a la división entre el cuidado y la educación inicial es formal, ya que en el proceso de cuidar está implícita la noción de atención directa, mediante una relación interpersonal entre quien cuida y quien recibe cuidados en el marco de un proceso multidimensional dirigido a propiciar el desarrollo integral de los niños. Por otra parte, la educación inicial da cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la primera infancia, que promueve contenidos, conductas, destrezas, competencias y la integración del niño en su entorno. Esta autora plantea que ambos procesos son dos caras de una misma moneda: los procesos cognitivos no separan el aprendizaje de la interacción social en la que este se construye, de ahí que en su ejercicio cotidiano la educación temprana involucre el cuidado (Marco Navarro, 2014).

Con relación a las propuestas que las jóvenes entrevistadas identificaron como atractivas[13] para articular estudio y cuidados, surgieron consensos en torno a tres iniciativas distintas. Por un lado, la creación de centros CAIF cercanos o dentro de los centros educativos de enseñanza media, por otro lado, la transferencia de una beca económica con un monto similar a un ingreso laboral y, finalmente, el acompañamiento personalizado mediante tutores para la culminación de ciclos educativos (en formato individual o grupal).

Centros infantiles de cuidados en las instituciones educativas

Con respecto a la instalación de centros CAIF cercanos o dentro de los establecimientos educativos de enseñanza media (liceos o escuelas técnicas), las jóvenes plantean como principal ventaja el estar "cerca", "próximas" a sus hijos, mientras estudian en un mismo espacio físico. Como se planteó anteriormente, existe una necesidad significativa de no "desprender" el vínculo entre madre e hijo en los primeros años de vida de estos, por lo tanto, la posibilidad de observarlos, supervisar el cuidado y estar cercanas a ellos mientras estudian es una de las opciones preferidas por las jóvenes.

> "—Otra opción es si en un liceo, o en una UTU, hubiese un CAIF adentro de la UTU, donde vos vas, dejás a tu hijo, te vas a cursar las materias, en el recreo salís, ves cómo está, ves cómo está con los otros niños… —Sí, eso me gustaría. —¿Eso te gustaría más que que en el CAIF hubiese un grupo 'tutoriado'? —No sé, lo mismo, sería lo mismo porque yo estaría cerca de él. Eso es lo importante. Claro, estar cerca de él, ver cómo está". (Mujer 11, 21 años, no estudia)

13. Ver opciones preguntadas en el marco de la entrevista en *Pauta de entrevista en profundidad* en Anexo 2.

Centros infantiles de cuidados y coordinación de grupos con profesores tutores para la culminación de ciclos educativos de las madres

Se les consultó también sobre la posibilidad de que en los centros CAIF existieran grupos de tutores para que las jóvenes logren culminar ciclos educativos y esta idea también les pareció atractiva porque respetaba el requerimiento de "estar cerca". Conocer las representaciones sociales de las cuidadoras no remuneradas, en este caso, mujeres en situación de pobreza que están intentando estudiar, resulta clave para el diseño de políticas públicas de cuidado que busquen la igualdad de género y la autonomía económica de las mujeres, al igual que el derecho a ser cuidado por parte de los niños (Batthyány, 2015a; Blofield y Martínez Franzoni, 2015; Pautassi y Zibecchi 2010).

Beca de transferencia económica: estudiar como un trabajo para madres cuidadoras

Otro de los instrumentos preferidos por parte de las jóvenes entrevistadas es la "beca" o transferencia económica de un monto similar a un salario percibido en el mercado para el perfil ocupacional de una joven promedio con bajo nivel educativo. Este tipo de instrumentos fue altamente valorado por las entrevistadas ya que satisface la necesidad imperiosa de obtener un ingreso (incrementada luego de la llegada de los hijos) para: consumir bienes y servicios para la manutención de los niños, alimentos, artículos de higiene, vestimenta y consumo recreativo) y para la construcción de una vivienda ("el techo propio").

La intención de buscar empleo activamente y lograr obtener un ingreso en el mercado laboral es un deseo que se identificó mayoritariamente en aquellas jóvenes que no se encuentran estudiando. La llegada de los hijos incrementa el consumo y los gastos en el hogar, además de la necesidad manifiesta de crear un hogar propio en otra vivienda (ya sea porque quieren formar una familia propia o porque mantienen vínculos violentos con integrantes familiares). La necesidad del "sueldo" compite con la continuidad y la revinculación con el proyecto educativo en las jóvenes que actualmente no estudian.

El empleo comienza a ser el principal proyecto y aleja la posibilidad de que retomen los estudios. Sin embargo, muchas jóvenes son conscientes de que a mayor nivel educativo, mejor salario percibido en el mercado, pero esta lógica no es suficiente en el marco de las necesidades que viven cotidianamente. La inversión educativa para un mejor salario en el futuro no es una posibilidad que puedan concretar, ya que necesitan materialidad hoy. Por lo tanto, desde esta perspectiva, una beca (similar a las que otorga el BPS)[14] resulta una solución efectiva para las necesidades que atraviesan las jóvenes que tienen hijos, no estudian y desean percibir un ingreso. De hecho, la mayoría acuerda que con una beca económica con un monto significativo retomarían los estudios y, en

14. Este tipo de instrumento fue reseñado en el apartado 4, refiere a las Becas del Banco de Previsión Social.

algunos casos puntuales, invertirían el dinero en la compra de servicios de cuidado en el mercado para que sus hijos estén cuidados mientras ellas estudian.

> "—¿Y qué sería un buen sueldo para vos? ¿Cuánto aspirarías a ganar en un trabajo? —Dieciocho. —¿Y si te dieran una beca de dieciocho mil pesos para estudiar? ¿Para hacer el ciclo básico? —Lo agarraría. Te diría que sí. —Y otra opción para estudiar […] —lo que pasa que claro, yo quiero trabajar porque está complicado el tema de que hay que esperar la asignación, la tarjeta y no nos alcanza pa' nada. […] Pero si yo no tuviera que trabajar y mi marido estuviera trabajando y tuviera mi casa y mis cosas, yo estudiaría. El tema acá es el techo. […] Si yo el día de mañana tengo mi casa, yo ahí estudio, termino mis estudios. Porque estoy segura que ellos están en su casa y están en la guardería y todo". (Mujer 8, 19 años, no estudia)

La prioridad para estas jóvenes es salir de la pobreza, vivir dignamente con sus hijos en su propia vivienda y poder comprar los elementos básicos para subsistir adecuadamente. Luego de que las condiciones materiales estén dadas, pueden pensarse como estudiantes, no antes.

> "—En lugar de trabajar, si te dieran una beca para poder estudiar, ¿lo harías?, ¿retomarías? —Y sí, ahí capaz que también, porque como vos decís, si puedo pagar un jardín, capaz… ese es el tema, es tener por lo menos un poco de dinero porque vos no vas a sacar… como yo le decía a mi marido; no voy a sacar del sueldo de él que apenas nos da para pagar, para a la vez yo ir a estudiar y no ganar nada, porque hasta que vos no terminás de estudiar, no terminás de recibirte, no… no ves el fruto de eso. Te quemás las pestañas, pero hasta que no…". (Mujer 1, 15 años, estudia)

La beca les representa a las jóvenes "tremenda oportunidad" para "estudiar tranquilas". Con la beca económica no solo pueden solventar gastos personales, de sus hijos, del hogar y vivienda, sino que también pueden cubrir los costos asociados al proyecto educativo (materiales, boletos, etcétera).

> "—¿Y si la beca del BPS fuese sin rendir boletas? ¿Si te pagaran por ejemplo catorce mil pesos al mes para que vos termines el liceo? —Feliz de la vida [se ríe]. Feliz de la vida porque podría estudiar tranquila. Sería como un trabajo, en realidad. Claro, podría terminar de estudiar y que tengo algo para sustentarme también, porque te genera un gasto, del boleto, de…". (Mujer 10, 21 años, no estudia)

Si bien las jóvenes entrevistadas plantearon un conjunto importante de ventajas asociadas a la percepción de una beca económica para culminar ciclos educativos, también existen desventajas relacionadas con la instrumentación de esta prestación. Por un lado, un monto económico alto representa un costo administrativo importante para las jóvenes, ya que requiere de habilidades para hacer un gasto eficiente, así como rendir de manera correcta las boletas de compra ante el ente público que proporcione el dinero. Este tipo de gestiones no resulta una tarea sencilla para estas jóvenes que, por un lado, no acostumbran a manejar un monto económico alto cotidianamente, así como tampoco logran obtener facturas de lo que compran en los comercios de las localidades donde vi-

ven. Por otro lado, hacer un uso eficiente del gasto y de los comprobantes exige una planificación financiera específica que tampoco suelen manejar en su vida diaria familiar.

En otro orden de desventajas, se evidenciaron obstáculos intrafamiliares cuando una joven percibe un monto económico importante mensualmente, ya que la beca tensionaría las relaciones familiares sobre las decisiones vinculadas a en qué se utiliza el dinero. En un contexto familiar donde los ingresos del hogar son insuficientes, la percepción de una beca económica alta generaría conflictos entre los integrantes del núcleo, y la autonomía económica de las mujeres y de sus hijos se vería restringida.

Una alternativa a considerar para transformar este tipo de instrumento, en virtud de estos obstáculos, puede ser que en lugar de transferir el dinero directamente a la joven, este se transfiera en servicios. Por ejemplo, el Estado puede transferir un monto específico de dinero a un centro de cuidado infantil como parte de la beca, otra parte del monto puede estar cargado en una tarjeta alimentaria o para compra de vestimenta y materiales de vivienda, etcétera. Finalmente, otra alternativa a considerar puede ser que el dinero de la beca se transfiera progresivamente durante el mes, a medida que las compras de bienes y servicios se efectúen, de manera de limitar el ingreso directo de un monto alto de dinero en un contexto de alta necesidad económica, permeado por diversos intereses de varios integrantes familiares.

Tutorías individuales

Otra propuesta para articular estudio y trabajo, que también generó preferencias por parte de las jóvenes entrevistadas, es la de las tutorías personalizadas, ya sea en grupos de estudiantes o individuales. Las jóvenes rescataban que necesitaban más tiempo para aprender que otros estudiantes y que un abordaje individual o grupal en una escala pequeña les iba a facilitar rendir exámenes pendientes para culminar ciclos educativos. Nuevamente, aparece la idea de la proximidad en este tipo de instrumentos. Las jóvenes desean que los tutores se acerquen a los lugares donde ellas residen, ya sea sus viviendas o un lugar comunitario-barrial, para que a la vez ellas puedan estar cerca de sus hijos.

> "—Por ejemplo, si se armaran acá en el barrio algunos grupos que puedas ir con amigas con un tutor en vez de un profesor, que ayuden a preparar algunas materias, ¿te gustaría? —Sí… sí porque cuando me tocó lo de sacar el coso de bioconstrucción, la mesa que está ahí afuera, yo vine a hacer, y estuve participando y todo. Que yo en ese tiempo no estudiaba en la UTU todavía. Y yo vine y hicimos la mesa de pimpón, todo en grupo ahí […] mientras no consigo trabajo yo lo puedo hacer. —¿Preferís un grupo con tutorías o un tutor particular? —Tutor particular. —Por ejemplo, que te ayude a ir salvando las materias para vos terminar ciclo básico, y que sea flexible… ¿te gustaría? —Sí, eso sí. Sí para terminar… para poder seguir con el liceo y terminar las materias que no pude terminar o aprender lo que no pude aprender nunca". (Mujer 8, 19 años, no estudia)

La posibilidad de contar con tutores personalizados para avanzar en la trayectoria educativa reporta cierta flexibilidad en el vínculo de las jóvenes con el estudio y, por

lo tanto, les seducen más estos formatos que aquellos masivos e impersonales como un aula con varios estudiantes en un establecimiento educativo, con determinadas reglas institucionales rígidas (horarios fijos, calendarios de exámenes, etcétera).

Resistencia ante las propuestas desfamiliarizadoras del cuidado

En el estudio se indagó también sobre las propuestas de política para articular estudio y cuidados que no les resultaban atractivas a las jóvenes. La desconfianza aparece como el principal motivo por el cual algunas jóvenes no desean usufructuar los servicios de cuidado (como CAIF o jardineras), así como tampoco prefieren la transferencia económica para la contratación de cuidadoras remuneradas dentro del hogar y, por último, desconfianza en ellas mismas para retomar los estudios y culminar satisfactoriamente ciclos educativos.

Frente a la desconfianza hacia un centro de cuidado o una cuidadora remunerada en el hogar, fundamentada en la posibilidad de que violenten a los niños, aparece como primera preferencia que algún integrante de la familia (mujeres) cuide a los niños.

> "—No, o sea, gente desconocida… está todo divino, pero prefiero que cuando yo salga a algún lado lo cuide algún familiar a que lo cuide el resto. —¿Pero por qué? —Por si lo tienen que rezongar, digo… mi prima nomás cuida a los tres hijos de mi tía y sin embargo no… tampoco es de esas personas que decís 'pa, lo caga a palos al botija', ¿entendés? Y vos no sabés si el otro desconocido se levantó histérico y le levanta la mano… yo después vuelvo y lo mato, imaginate. —Claro, te da confianza saber quién es la persona que está cuidando de tus hijos. —Sí, porque a veces, ponele, ya él nomás si le decís que no, va y lo hace de nuevo, ¿entendés? Vos no sabés lo que se le pasa por la cabeza a la otra persona". (Mujer 4, 19 años, estudia)

La presencia de una subjetividad de género más proclive a preferir el familismo en los cuidados infantiles como principal estrategia obtura otras formas de proveer cuidado mediante propuestas desfamiliarizadoras, tales como los servicios de cuidado infantil (CAIF), las Casas Comunitarias de Cuidado (SNIC) o la contratación de cuidadoras remuneradas dentro del hogar.

> "—¿Y si te ofrecieran ir a un liceo o UTU privado fuera del barrio, y que pudieras dejar a tus hijos en un CAIF, como con bonos de cuidado? Pero no adentro del liceo, en un CAIF afuera. —¿Aparte? No, no, los dejaría con la familia. —¿Preferirías familia? —Sí, con la familia". (Mujer 12, 25 años, no estudia)

Resumen

Cuadro 13. Dimensiones y propuestas para políticas que permitan estudiar y cuidar, para mujeres jóvenes que estudian y no estudian actualmente

Dimensión	Estudian	No estudian
Necesidades de servicios o prestaciones para estudiar y cuidar	No se identifican	Flexibilidad horaria en los cursos de liceos y escuela técnica / Más turnos en distintos horarios / Poder ir a clase con los hijos / Que no te discriminen por llevar a tu hijo al liceo / Estar cerca de los hijos / Más becas que paguen una guardería privada / Familiares de confianza que cuiden bien / Centros CAIF de 8 horas para poder conseguir trabajo / Insuficientes cupos en CAIF (lista de espera-priorización) / Contratar a una cuidadora barata / No puedo dejarlo con nadie, soy muy pegada / No quiero llevarlo al CAIF, me da cosa dejarlo ahí / Una mujer cuidadora que los cuide bien y que no les pegue
Tipo de política que le resulta atractiva y por qué	Beca económica para estudiar sin presentar boletas / Rendir exámenes vía plataforma *on line* desde la casa / Tutorías grupales en el barrio para culminar ciclos educativos / CAIF en centros educativos	CAIF en liceos y escuelas técnicas para estar cerca madre e hijo / Becas económicas para estudiar y construir vivienda, comprar todo lo que necesita un niño / Que te paguen por estudiar ("tremenda oportunidad", "feliz de la vida") / Tutorías individuales y flexibles (en horarios y calendarios de exámenes)
Tipo de política que no le resulta atractiva y por qué	Desconfianza en los CAIF y en las personas desconocidas para el cuidado de un hijo / Ninguna política es más importante que la familia y las personas conocidas para el cuidado de los hijos / Tutorías grupales no son una buena opción	El cuidado debe ser siempre por medio de algún familiar, nunca un desconocido / Disconformidad con los CAIF / No existe interés en separarse de los hijos / No existe interés en estudiar más / "No me da la cabeza" para continuar estudiando / Resistencia a utilizar una computadora, que usan poco

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas en profundidad (ver Anexos).

Los discursos analizados están atravesados por complejas construcciones sociales que configuran desigualdades de género, de clase y generacionales. Tres clivajes que se intersectan y modelan tipos de argumentaciones más proclives a la articulación estudio y cuidados, o más familiaristas, según sea la situación de las jóvenes en relación con su proyecto educativo, laboral o familiar.

Aquellas que se encuentran actualmente estudiando están más dispuestas a participar de medidas desfamiliarizadoras del cuidado infantil, aceptando la utilización de servicios públicos o privados, becas de transferencias económicas o acompañamiento personalizado para culminar ciclos educativos mediante tutores o plataformas *on line*. Por otra parte, las jóvenes que se encuentran actualmente desvinculadas de una propuesta educativa son más resistentes a participar de intervenciones que promuevan la articulación, y se inclinan por estrategias más familistas del cuidado de sus hijos, mediante la provisión materna del cuidado o de algún familiar de confianza.

El repertorio de políticas existentes a escala nacional dirigidas a promover la articulación de los estudios y cuidados infantiles de las jóvenes madres en situación de vulnerabilidad es escaso e insuficiente para responder a las demandas reales y potenciales. Aún existe un régimen de bienestar universal estratificado con políticas segmentadas para grupos específicos y, por lo tanto, aún existen desafíos significativos para alcanzar la universalidad de la protección social en cuidados, por un lado, y en la culminación de ciclos educativos de las mujeres jóvenes pobres del país, por otro. El análisis de los relatos de las mujeres jóvenes madres, en relación con sus representaciones y preferencias con respecto a las políticas que desean para continuar estudiando, da cuenta de una organización social del cuidado anclada en los arreglos familiares, con acceso segmentado a los instrumentos de la política pública para trabajadoras del sector formal del mercado de trabajo, personas en situación de pobreza extrema o ante coyunturas muy particulares. Esta organización reproduce la pobreza y la desigualdad y obstaculiza su erradicación en América Latina (Rico y Robles, 2016: 53).

Existen dos poblaciones juveniles distintas, de acuerdo con su posición en los cuidados y sus dimensiones remuneradas o no remuneradas, que tienen implicancias diversas desde las políticas públicas. En primer lugar, existe un conjunto de jóvenes que trabaja remuneradamente en el sector de cuidado y es sujeto de las políticas de empleo, formación profesional y protección social. El foco en esta población debe estar colocado en las condiciones laborales de las/os trabajadoras/es y en la calidad de sus competencias específicas en las tareas de cuidado. En segundo lugar, otro conjunto de jóvenes que cuida de manera no remunerada es sujeto de políticas de juventudes, sociales, educativas, laborales y culturales. El foco aquí se debe concentrar en que desde estas políticas se generen componentes particulares que aborden las necesidades de cuidado en los hogares de las y los jóvenes (principalmente mujeres).

Ambos grupos de jóvenes son parte constitutiva de la cuarta población objetivo del SNIC, que dirige sus acciones a las personas que cuidan de manera remunerada y no remunerada a las poblaciones en situación de dependencia[15].

En relación con el segundo grupo, las restricciones de tiempo son altas y producen desigualdades sociales encadenadas, ya que las horas que dedican al cuidado de otros no pueden ser dedicadas a otras actividades, por lo que impacta en la desvinculación

15. Lo que no quiere decir que también existan jóvenes en situación de dependencia por razones de discapacidad, dentro de otra población objetivo del sistema, que son personas en situación de dependencia leve, moderada o severa.

educativa, la tardía y precarizada inserción al mercado laboral, la participación en actividades políticas, artísticas, recreativas, entre otras (Sauval y Montti, 2014. 138).

En definitiva, desde una perspectiva de transiciones a la adultez, el pasaje por los eventos de integración social en la vida de estas jóvenes mujeres que cuidan de manera no remunerada se encuentra limitado. Por lo tanto, la matriz de protección social a través del conjunto de políticas y programas sociales dirigidos a jóvenes podría incorporar un componente de cuidados (en coordinación con el SNIC) que vele por las necesidades de cuidado de estas jóvenes, de manera que estas sobrecargas de trabajo no remunerado no trunquen sus trayectorias educativas, laborales y de participación.

En este sentido, una nueva matriz de protección social debería introducir nuevas estrategias para impactar en aspectos subjetivos, como la promoción de la búsqueda de autonomía, tanto en la toma de decisiones, en la integridad física, como en la independencia económica de estas mujeres jóvenes, así como reconocer el trabajo de cuidados no remunerados con el objetivo de redistribuirlos corresponsablemente en un marco de igualdad de género y generaciones (Batthyány, Genta y Tomassini, 2012: 5).

Subjetividad de género, cuidados y proyecto educativo: principales reflexiones

El presente trabajo buscó conocer cómo son las estrategias de cuidado de las mujeres jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con hijos menores de 4 años, que asisten y no asisten a la enseñanza media.

Las estrategias de cuidado para los niños/as pequeños se basan fundamentalmente en el cuidado femenino, aportado principalmente por sus madres, que son las principales referentes de crianza y quienes están mayoritariamente dispuestas a abandonar otras actividades o proyectos para cuidar de los niños. Dentro de los elementos que se disponen para el cuidado, exceptuando el cuidado familiar no remunerado, no hay mecanismos claros para la desfamiliarización y la modificación de la división sexual del trabajo, por la vía de la estimulación del involucramiento de los varones y la desfeminización.

Los antecedentes evidencian que la realización exclusiva de tareas de cuidado obstaculiza las trayectorias educativas de las mujeres jóvenes (principalmente en situación de pobreza) y produce un conjunto de inequidades y costos en clave de autonomía y ejercicio de ciudadanía social plena. El trabajo de cuidados es altamente feminizado, carente de reconocimiento y presenta dificultades para redistribuirlo corresponsablemente hacia otros agentes.

Las mujeres que sostienen el proyecto educativo viven mayoritariamente en sus hogares de origen, pero la figura más relevante en ellos es la madre, representando el hogar materno un lugar estable y agradable en los cuales pueden sostener el proyecto educativo, principalmente por el apoyo que reciben de sus madres, en general, y, en particular, para el cuidado de sus hijos.

La maternidad en el grupo de las mujeres que sostienen el proyecto educativo fue algo no deseado, pero aceptado por ellas y por sus familiares y parejas. Esto impacta en que los cambios vividos por ellas estén amortiguados por un contexto que las apoya, lo cual hace que ellas, además de ser madres, puedan plantearse mantenerse en el sistema educativo e incluso resignificarlo a partir de la maternidad. Los apoyos familiares como redes de cuidado son fundamentales para que esto suceda.

Por otra parte, la gran mayoría de las mujeres jóvenes que son madres y no sostienen el proyecto educativo viven en pareja o solas, pero fuera del hogar de origen. Los contextos de violencia las expulsan de ellos y están más presentes en el discurso, en relación con las jóvenes madres que estudian. Ellas son las principales responsables de administrar la magra economía del hogar, o de conseguir alimento y vestimenta para sus hijos/as.

Entre las mujeres que no estudian, la maternidad es el centro de sus vidas y sus responsabilidades se estructuran de manera diferente, al no contar con apoyo emocional y para los cuidados por parte de otros familiares o amigos. En ambos grupos, los varones son poco mencionados por las entrevistadas y se presentan como los grandes ausentes en el cuidado y en el hogar.

La investigación aporta una mirada cualitativa sobre el discurso de las mujeres jóvenes madres en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, que pone en tela de juicio algunas conclusiones sostenidas desde los datos cuantitativos y cuestiona la arquitectura y el objetivo de las políticas públicas dirigidas a esta población y a sus hijos/as.

Tal como se ha expresado, los contextos de violencia ponen de manifiesto la dificultad de tener confianza en otros actores de cuidado (la familia, los vecinos del barrio y las instituciones, que han vulnerado la vida de estas madres). Cuando preguntamos acerca de qué tareas de cuidado realizan, algunas de las primeras respuestas son mirar que el niño/a no esté en la calle cuando comienza un tiroteo, en lugar de dar de comer o jugar, como sucede en otros contextos. Esto expresa la necesidad de complejizar las definiciones de cuidado propias de las clases medias que orientan las políticas actuales. En los mundos de vida cotidiana de estas jóvenes el cuidado se vincula con el peligro de vida, las otras personas e instituciones son a priori poco confiables y la proximidad de la madre con los hijos es una dimensión importante para ellas. Como hemos dicho, estos contextos y los vínculos violentos afectan las trayectorias educativas de las mujeres.

Los resultados muestran que las decisiones que se toman en torno al trabajo o al estudio, la salida del hogar de origen, entre otros aspectos, se vinculan con el proyecto de maternidad como elemento central. Se organizan por y para la maternidad y los hijos, siendo, en parte, la producción de subjetividad femenina que toma toda la escena y que es habilitada por los distintos sujetos y agentes socializadores.

En este marco, tal como ha sido expresado en el correr del trabajo, la política pública puede aportar a producir nuevas subjetividades desde dos planos que podrían integrar-

se: el de la modificación de los roles tradicionales de género y el familiarismo, que habiliten deseos y proyectos alternativos a la maternidad, así como el de la solución de necesidades prácticas (de la vida cotidiana) que sean estructuradas y abordadas desde una perspectiva de las relaciones sociales intersubjetivas.

Por ejemplo, se ha visualizado que llegan a territorio distintos programas de acompañamiento social que buscan la integración social de las mujeres jóvenes o la garantía de un desarrollo saludable de sus hijos, pero de manera desconectada. Es decir, cada programa se enfoca en un objetivo específico (revincular con el sistema educativo, garantizar un desarrollo nutricional y saludable de los bebés) que desconoce, al menos en lo explícito, la integralidad del sujeto y sus relaciones sociales.

La política pública se pregunta poco acerca de cuáles son las subjetividades producidas en determinados contextos sociales, por lo cual reproduce desde su accionar las existentes. Así se pierde de vista la relación entre la maternidad y el vínculo con el sistema educativo, con el trabajo y, por ende, la importancia de trabajar con la subjetividad de género.

Algunos aspectos puntuales que el estudio ha evidenciado sobre las limitaciones de las políticas y programas actuales dirigidos a la población vulnerable socioeconómicamente son:

- Los tiempos de intervención de las políticas y los programas sociales que llegan a las mujeres jóvenes son insuficientes si se trata de la transformación de subjetividades y prácticas para la habilitación y el sostenimiento de proyectos educativos y laborales, así como alternativos al familismo en los cuidados.
- No se evidencia incorporación dentro de las políticas y programas, dirigidos a varones y mujeres jóvenes en situación de pobreza, de objetivos estratégicos que estén directamente orientados a la articulación entre cuidados y empleo o formación. Frecuentemente los cuidados aparecen como un medio para la revinculación educativa o laboral, pero no como una dimensión en sí misma a trabajar desde las políticas.
- Si bien existen programas que históricamente se han dirigido a familias en situación de vulnerabilidad social para brindar servicios de cuidado infantil (por ejemplo, los CAIF), se ha constatado a través de las entrevistas que aun existiendo esta focalización, los criterios de selección son restrictivos y segmentan la participación de las beneficiarias (por ejemplo, se priorizan plazas de 8 horas diarias de centros de cuidados para personas que trabajan). Sumado a esto, no se prevén acciones vinculadas a los cuidadores de los niños/as para promocionar la participación de varones y la desfamiliarización del cuidado como medio para el desarrollo de otro tipo de autonomías (económica, física, en la toma de decisiones).

Algunas propuestas atractivas para las jóvenes entrevistadas para articular estudios y cuidados son:

- CAIF en centros educativos o cercanos
- Becas de transferencias económicas altas
- Tutorías personales y en grupos

Los desafíos en la arquitectura de la matriz de protección social y sus objetivos son múltiples. En primer lugar, es necesario repensar desde dónde se plantea la política pública: ¿se debe generar un nexo entre las mujeres y el sistema educativo o debería pensarse en la posibilidad de trabajar sobre el deseo de un proyecto educativo vinculado a una subjetividad autónoma y desmarcada de la maternidad como proyecto central de vida?

En segundo lugar, se plantea el desafío de cómo potenciar la utilización de los recursos y programas ya existentes en una nueva configuración integradora, que se dirija hacia un sujeto integral y en un contexto de relaciones sociales dado.

En tercer lugar, se plantea la necesidad de avanzar hacia escenarios de protección social donde las políticas de cuidado y de articulación con otras esferas de la vida de los sujetos sean efectivamente universales. Esto supone superar la fragmentación, baja cobertura y segmentación de los programas sociales existentes.

Las preguntas que surgen del estudio son más que las respuestas que este ha encontrado a las que se había planteado: ¿Cómo se pueden habilitar otras subjetividades para que estudiar o trabajar sea un proyecto posible o considerado por parte de estas mujeres jóvenes? ¿Puede la educación primaria tener un papel más importante en la habilitación del deseo, a partir de la creatividad y la identificación de las niñas con aspectos alternativos a un modelo tradicional de género? ¿Cómo repensar las políticas públicas (incluso las ya existentes) para poder trabajar con todas las dimensiones de la intersubjetividad, potencializando y valiéndose de lo ya logrado (estar en territorio, conocer a las personas con las que se trabaja, la variedad de programas)? ¿Cómo involucrar a los varones en el cuidado? ¿Desde qué lugares es posible legitimar masculinidades vinculadas al cuidado y lo doméstico? ¿Debe la política pública generar conexiones (nexos) entre las personas y las instituciones o podría generar espacios de producción de deseos o intereses en torno a lo que esas instituciones ofrecen?

Cada una de estas preguntas y las que aún no están planteadas resultan centrales para poder pensar caminos para mejorar y replantearnos las políticas y los mensajes que conllevan para la promoción de un cambio cultural y la habilitación de identidades múltiples en las mujeres y los varones jóvenes, que permitan generar oportunidades para la creación de diversas trayectorias de vida.

Referencias bibliográficas

Aguirre, Rosario, ed. (2009). *Las bases invisibles del bienestar social: el trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: UNIFEM.

Aguirre, Rosario (2013). *Personas ocupadas en el sector cuidados* [en línea]. Sistema Nacional de Cuidados. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social/UDELAR. Disponible en: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/23313/1/libro_snc02_v05_distribucdigital.pdf> [4/11/2016].

Aguirre, Rosario; Karina Batthyány; Natalia Genta y Valentina Perrotta (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 50, pp. 43-60. DOI: 10.17141/iconos.50.2014.1427

Anderson, Jeanine (2006). Sistemas de género y procesos de cambio. En: Karina Batthyány, coord., Jeanine Anderson, Patricia Provoste y Alma Espino. *Género y desarrollo: una propuesta de formación*. Montevideo: UDELAR, pp. 13-76.

Arriagada, Irma (2006). Desigualdades, exclusiones y discriminaciones de género en el mercado laboral de América Latina. En: Gioconda Herrera, ed. *La persistencia de la desigualdad: género, trabajo y pobreza en América Latina*. Quito: CONAMU/FLACSO/Secretaría Técnica del Frente Social, pp. 21-48.

Batthyány, Karina (2001). El trabajo de cuidado y las responsabilidades familiares en Uruguay: proyección de demandas. En: Rosario Aguirre y Karina Batthyány, coords. *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*. Montevideo: CINTERFOR-OIT, pp. 223-242.

Batthyány, Karina (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. Montevideo: CINTERFOR-OIT.

Batthyány, Karina (2009). Cuidado de personas dependientes y género. En: Rosario Aguirre, ed. *Las bases invisibles del bienestar social: el trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: UNIFEM, pp. 87-123.

Batthyány, Karina (2010). El cuidado infantil en Uruguay y sus implicancias de género: análisis a partir del uso del tiempo. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(27), pp. 20-32.

Batthyány, Karina (2015a). *Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales*. Serie Asuntos de género, 124. Santiago de Chile: CEPAL-ONU.

Batthyány, Karina, ed. (2015b). *Los tiempos del bienestar social: género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Montevideo: INMUJERES-Ministerio de Desarrollo Social.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Valentina Perrotta (2012). *La población uruguaya y el cuidado: persistencias de un mandato de género. Encuesta Nacional sobre Representaciones Sociales del Cuidado: principales resultados*. Serie Mujer y desarrollo, 117. Santiago de chile: CEPAL.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Valentina Perrotta (2013). *La población uruguaya y el cuidado: análisis de representaciones sociales y propuestas para un sistema de cuidados en Uruguay*. Sistema Nacional de Cuidados. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social/UDELAR.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Valentina Perrotta (2015a). *El aporte de las familias y las mujeres al cuidado no remunerado de la salud en el Uruguay*. Series Asuntos de género, 127. Santiago de Chile: CEPAL.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Valentina Perrotta (2015b). *Avanzando hacia la corresponsabilidad en los cuidados: análisis de las licencias parentales en el Uruguay*. Serie Asuntos de género, 128. Santiago de Chile: CEPAL.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Sol Scavino (2016). Análisis de género de las estrategias de cuidado infantil en Uruguay. *El Uruguay desde la Sociología, 14*. Montevideo: Departamento de Sociología-FCS-UDELAR, pp. 113-130.

Batthyány, Karina; Natalia Genta y Cecilia Tomassini (2012). *Mujeres jóvenes que cuidan pero no estudian ni trabajan en el mercado* [en línea]. Argumentos que transforman, 2. INMUJERES/DS-FCS-UDELAR. Disponible en: <http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/20568/1/argumentos_n2.pdf> [acceso 10/10/2016].

Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2012). *Amor a distancia: nuevas formas de vida en la era global*. Buenos Aires: Paidós.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). De "vivir para los demás" a "vivir la propia vida": la individuación y la mujer. En: Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Bermúdez-Lobera, Juan (2014). Las transiciones a la adultez de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) en México, 2010 [en línea]. *Papeles de Población*, 20(79), pp. 243-279. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000100009&lng=es&nrm=iso> [acceso 14/10/2016].

Blofield, Merike y Juliana Martínez Franzoni (2015). *¿Are governments catching up?: work-family policy and inequality in Latin America*. Discussion paper, 7. Nueva York: ONU Mujeres.

Bock, Gisela y Bárbara Duden (1985). Trabajo por amor, amor como trabajo. *Desarrollo*, 2, pp. 4-14.

BPS (2015). *Encuesta Longitudinal de Protección Social: presentación y primeros tabulados. Ronda 2012-2013* [en línea]. Montevideo: Banco de Previsión Social. Disponible en: <http://elps.org.uy/Docs/Principales%20resultados%20junio%202015.pdf> [acceso 15/11/2016].

Cardozo, Santiago y Alejandra Iervolino (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(25), pp. 60-81.

Casal, Joaquim; Maribel García; Rafael Merino y Miguel Quesada (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, pp. 21-48.

Chodorow, Nancy (1984). *El ejercicio de la maternidad: psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.

Ciganda, Daniel (2008). Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado? En: Carmen Varela Petito, coord. *Demografía de una sociedad en transición: la población uruguaya a inicios del Siglo XXI*. Montevideo: Programa de Población-FCS-UDELAR/UNFPA, pp. 69-82.

Ferrari, Fernanda y Sol Scavino (2015). Desigualdades de género en jóvenes uruguayos. En: Karina Batthyány, ed. *Los tiempos del bienestar social: género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Montevideo: INMUJERES-Ministerio de Desarrollo Social, pp. 171-210.

Filardo, Verónica (2010). Transiciones a la adultez y educación [en línea]. *Cuadernos del UNFPA*, 4(5). Montevideo: UNFPA. Disponible en: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/12623/1/version_digital_de_la_publicacion.pdf> [acceso 9/11/2016].

Filardo, Verónica (2011). Transiciones a la adultez y educación. En: Fernando Filgueira y Pablo Mieres, eds. *Jóvenes en tránsito: oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: UNFPA/RUMBOS, pp. 13-62.

Fraser, Nancy (1997) Redistribución y reconocimiento. En: *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista",* cap. 1. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes, pp. 14-92.

García-Calvente, María del Mar; Inmaculada Mateo-Rodríguez y Gracia Maroto-Navarro (2004). El impacto de cuidar en la salud y la calidad de vida de las mujeres [en línea]. *Gaceta Sanitaria*, 18(5). Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112004000500011> [acceso 9/10/2016].

Hirata, Helena y Danièle Kergoat (1997). *La división sexual del trabajo: permanencia y cambio*. Buenos Aires: Centro de Estudios de la Mujer/Piette/Asociación Trabajo y Sociedad.

Hochschild, Arlie R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley/Los Ángeles: University of California Press.

Huenchuan. Sandra (2014). "¿Qué más puedo esperar a mi edad?": cuidado, derechos de las personas mayores y obligaciones del Estado. En: Sandra Huenchuan y Rosa Icela Rodríguez, eds. *Autonomía y dignidad en la vejez: Teoría y práctica en políticas de derechos de las personas adultas mayores*. México: ONU, pp. 153-168.

INE / UDELAR (2015). Encuesta Nacional de Salud, Nutrición y Desarrollo Infantil (ENDIS). Montevideo: Instituto Nacional de Estadística/Facultad de Ciencias Económicas y Administración-UDELAR/OPP/MIDES.

INJU (2015). Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) [en línea]. Montevideo: Instituto Nacional de la Juventud-MIDES. Disponible en: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/45835/1/informe-tercera-enaj-final.pdf> [acceso 1/10/2016].

Lasida, Javier (2011). Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos. En: Fernando Filgueira y Pablo Mieres, eds. *Jóvenes en tránsito: oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: Rumbos/UNFPA, pp. 139-155.

López Estrada, Raúl y Jean-Pierre Deslauriers (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/numero61.html> [acceso 13/10/2016].

Marco Navarro, Flavia (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: igualdad para hoy y mañana*. Madrid: Programa Eurosocial.

MIDES (2014). *Cuidados como sistema: propuesta para un modelo solidario y corresponsable de cuidados en Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

MIDES (2016). *Plan Nacional de Cuidados 2016-2020* [en línea]. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <http://www.sistemadecuidados.gub.uy/innovaportal/file/61181/1/plan-nacional-de-cuidados-2016-2020.pdf> [acceso 28/10/2016].

Moreno-Colom, Sara; Carolina Recio Cáceres; Vincent Borràs Català y Teresa Torns Martín (2016). Significados e imaginarios de los cuidados de larga duración en España: una aproximación cualitativa desde el discurso de las cuidadoras [en línea]. *Papeles del CEIC*, 1. DOI 10.1387/pceic.15195

Pautassi, Laura y Carla Zibecchi (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil: programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Serie Políticas sociales, 159. Santiago de Chile: CEPAL.

PNUD (2015). *Protección social y género en Uruguay: avances y desafíos*. Cuaderno sobre Desarrollo Humano, 8. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rico, María Nieves y Claudia Robles (2016). *Políticas de cuidado en América Latina: forjando la igualdad*. Asuntos de género, 140. Santiago de Chile: CEPAL.

Rossel, Cecilia (2009). *Adolescencia y juventud en Uruguay: elementos para un diagnóstico integrado. Viejas deudas, nuevos riesgos y oportunidades futuras*. Montevideo: Instituto Nacional de la Juventud.

Saltzman, Jane (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.

Salvador, Soledad (2009). *Configuración social del cuidado en hogares con niños/as y con adultos/as mayores y políticas de corresponsabilidad*. Montevideo: UNIFEM.

Sauval, María y Oriana Montti (2014). *Juventud y cuidado: un aporte para el Plan Nacional de Juventudes*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Scott, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Marta Lamas, comp. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM/Porrúa, pp. 265-302.

SEDESOL (2010). *Diagnóstico de la problemática de las madres con hijos pequeños para acceder o permanecer en el mercado laboral* [en línea]. México: Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en: <http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_PEI_VERSION_FINAL.pdf> [acceso 28/10/2016].

Tobío, Constanza (2002). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97(2), pp. 155-186.

Tobío, Constanza (2005). *Madres que trabajan: dilemas y estrategias*. Madrid: Cátedra.

Torns, Teresa (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria*, 15, pp. 53-73. DOI: 10.5944/empiria.15.2008

Varela Petito, Carmen y Ana Fostik (2010). *Maternidad en la adolescencia en el Uruguay: ¿incorporación anticipada y precaria a la vida adulta?* Documento presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo, Uruguay, 13 al 15 de setiembre de 2010.

Varela Petito, Carmen; Ana Fostik y Mariana Fernández Soto (2012). *Maternidad en la juventud y desigualdad social*. Cuadernos del UNFPA, 6(6). Montevideo: UNFPA Uruguay.

Wallace, Claire (2002). Household strategies: their conceptual relevance and analytical scope in social research. *Sociology*, 36(2), pp. 275–292. DOI: 10.1177/0038038502036002003

Anexos

Anexo 1: Características de la muestra cualitativa

Identificación	Edad	Situación respecto al estudio	Barrio donde vive
Mujer 1	15	Estudia	Tres Ombúes
Mujer 2	17	Estudia	Tres Ombúes
Mujer 3	18	Estudia	Punta de Soto
Mujer 4	19	Estudia	Aires Puros
Mujer 5	19	Estudia	Tres Ombúes
Mujer 6	15	No estudia	Punta de Rieles
Mujer 7	16	No estudia	Carrasco Norte (Servando Gómez)
Mujer 8	19	No estudia	Maroñas
Mujer 9	19	No estudia	Punta de Rieles
Mujer 10	21	No estudia	Carrasco Norte (Servando Gómez)
Mujer 11	21	No estudia	Cuchilla de Legris / Marconi
Mujer 12	25	No estudia	Punta de Rieles
Mujer 13	25	No estudia	Carrasco Norte (Servando Gómez)
Mujer 14	25	No estudia	Camino Pajas Blancas

Anexo 2: Pauta de entrevista en profundidad

Presentación

De las entrevistadoras, de las instituciones en las que trabajan y del interés por conocer su experiencia de vida, como madre y cómo ha resuelto el cuidado de su (sus) hijo/a.

Del trabajo, de carácter confidencial. Los datos personales, nombres propios, direcciones, nombres institucionales, serán protegidos sin ser públicos para cuidar la confidencialidad de los datos.

Recordar: utilizar el término estudio y no investigación. Dejar en claro que el estudio no se vincula directamente con la intervención que realiza el programa Uruguay Crece Contigo (UCC) con las mujeres jóvenes. Una cosa es distinta de la otra. Recalcar que la participación es voluntaria y que la joven puede interrumpir la entrevista si así lo desea en el momento que sea.

Introducción

Primero nos gustaría conocerte, que nos cuentes cómo te llamás, cuántos años tenés, quiénes forman parte de tu familia, con quiénes vivís, cuántos hijos tenés y cómo se llaman.

¿Cómo es un día cotidiano en tu vida?

Cuidado del o los hijos/as:

¿Cómo resolvés el cuidado de [Nombre del hijo o la hija] en un día normal?

(Ejemplo de cuidados: vestirlos, alimentarlos, bañarlos, contenerlos cuando lloran, jugar, cambiarlos, ver si están bien, "vicharlos" mientras juegan, ayudarlos a pintar, enseñarles a decir palabras)

¿Quiénes participan (te ayudan) del cuidado de [Nombre]? ¿De qué manera participan?, ¿lo cuidan directamente, juegan con él, lo visitan, lo cuidan solo cuando está enfermo?

¿Cómo se distribuyen las tareas de cuidado de [Nombre] entre vos y su papá? *(Si el padre no está presente indagar los motivos y por qué no cuida, qué explicaciones o motivos brinda la entrevistada)*

¿Con qué instituciones contás (CAIF; centros de salud, centros de cuidado infantil, para el cuidado de [Nombre]?

¿Cuáles son las razones por las que va (o no) a las instituciones?

¿[Nombre] ha estado al cuidado de alguna persona a la que le pagaras por su cuidado? *(Puede ser un familiar, una amiga, una vecina)*

¿Con qué tipo de prestaciones como licencias maternales o asignaciones familiares contás para el cuidado de [Nombre]? *(Indagar cuántas horas lo mandaría, dónde tendría que estar, etc.)*

¿Qué servicios (niñera/centros de cuidado infantil), asignaciones, licencias, facilitarían el cuidado de [Nombre]?

Si pudieras decirnos algo que sientas que te haga falta para el cuidado de tu hijo/a, ¿qué sería?

Significación de la maternidad subjetiva y del contexto

Quisiéramos conocer qué cosas hacías antes de ser mamá de [Nombre] *(actividades, tareas, deseos, proyectos)*

¿Cómo te sentís siendo madre?

¿Qué significa para vos ser madre?

¿En qué te cambió la vida ser madre?

¿Qué cosas son lindas de la maternidad?

¿Qué cosas son feas de la maternidad?

¿Si pudieras elegir no cuidar de [Nombre] lo harías? ¿Por qué?

¿Cómo creés que te ven los demás miembros de tu familia por el hecho de ser madre y cuidadora de tus hijos? ¿Todos te ven de la misma manera?

¿Cómo creés que te ven los doctores/enfermeras, el personal de salud, que te atienden en el hospital/policlínica por ser madre y cuidadora de [Nombre]?

¿Cómo creés que te ven los educadores del CAIF o los equipos técnicos de UCC?

¿Qué creés que piensan del hecho de que seas madre los profesores del liceo o UTU o INEFOP al que ibas? ¿Y tus compañeros?

A. No estudia y cuida

¿Cuáles fueron los motivos por los cuales dejaste de asistir al centro educativo?

(¿No te gustaba? ¿Sentías que no era para vos? ¿Te parecía aburrido? ¿Tuviste alguna experiencia negativa en el centro de estudio? ¿Dejaste cuando te enteraste de que estabas embarazada? ¿Querías dedicarte al cuidado de tus hijos?, ¿por qué? ¿Querías trabajar en lugar de estudiar?)

¿Cuándo decidiste dejar de estudiar? ¿En qué momento?

¿Qué te dijo tu entorno (familia, amigos, docentes, educadores) cuando decidiste dejar de estudiar?

¿Cómo te sentiste con la decisión? ¿Te arrepentís?

¿Qué cosas sentís que de haberlas tenido hubieras seguido estudiando? *(No preguntar esto si dice que no le gusta estudiar)*

¿Pensás retomar los estudios en el futuro?

¿Creés que esta decisión influye en la posibilidad de conseguir un empleo?

B. Estudia y cuida

¿Qué te motiva a seguir estudiando?

¿En algún momento pensaste en dejar de estudiar? En caso de ser afirmativo, ¿por qué?

¿Te resulta cansador estudiar y ser madre a la vez?

¿Recibiste algún apoyo particular desde el centro de estudio para estudiar siendo madre? ¿Qué tipo de apoyo? ¿Quién te apoyó particularmente en el centro de estudio?

¿Qué creés que piensan del hecho de que seas madre los profesores del liceo al que vas? ¿Y tus compañeros?

¿Cómo hacés para ir al liceo y cuidar de [Nombre]? ¿Quién cuida a [Nombre] cuando estás en el centro de estudio? ¿Y si esa persona no puede? ¿Si el niño se enferma?

¿Cómo te organizás para estudiar fuera del horario de estudio y cuidar a tu hijo? *(Cuando tiene exámenes, por ejemplo)*

¿Cómo te sentís cuando estás en el liceo y no estás con [Nombre]?

¿Qué creés que te ayudaría a seguir estudiando y cuidar de [Nombre]?

¿Te imaginás algo específico que el centro de estudio pueda hacer para que te sea más fácil estudiar siendo madre?

¿Hasta qué nivel pensás seguir estudiando?

¿Qué o quiénes hacen posible que puedas cuidar de [Nombre] y estudiar?

Políticas

Pensando en los apoyos que podrías recibir para poder seguir estudiando o retomar el liceo o UTU… ¿Qué tipo de liceo/UTU sería ideal para ti?, ¿qué modalidad educativa te ayudaría o aportaría para que retomes los estudios?

Qué opinarías si contaras con:

Grupos en el barrio con tutoría: ¿Qué tal si se armara un grupo acá al que pudieras venir con tus amigas un ratito a la semana para retomar algunas materias y rendir exámenes?

Tutorías (tipo programa Uruguay Estudia, pero sin restricción para culminación): ¿Qué tal si pudieras coordinar con tutores los horarios o encuentros para retomar algunas materias?, ¿lo harías?, ¿dónde dejarías a [Nombre]?

Si te ofrecieran el traslado y la posibilidad de ir a un liceo/UTU público que no esté en el barrio y que cuente con un centro de cuidados dentro del liceo para el niño: ¿irías?, ¿por qué?

Si te ofrecieran ir a un liceo/UTU privado fuera del barrio y pudieras dejar a tu hijo en un CAIF, ¿lo harías?

¿Si te ofrecieran rendir exámenes en línea, es decir con una *laptop* Magallanes desde tu casa, te sería un apoyo?

¿Qué otras opciones te servirían para volver a estudiar?

Proyecto de vida

Cambiando un poco de tema…

¿Qué cosas te gusta hacer?; ¿hay alguna actividad en particular que disfrutes hacer? *(Puede ser cualquiera, escuchar música, ver la tele, charlar con amigas, trabajar —en qué—, estudiar)*

¿Tenés tiempo para realizar algunas de estas cosas?

¿Te gustaría tener más tiempo?

¿Hay proyectos, actividades, estudios, trabajos que te gustaría hacer y no podés?

¿Por qué?

¿Quiénes sentís que te apoyan en tus proyectos?

Proyectos y cuidados

¿Cómo sería poder realizar alguna de estas actividades y cuidar de [Nombre]?

(Si sale volver a estudiar como proyecto, preguntar…)

Si no hubiese restricciones de ningún tipo y pudieras decir qué necesitás para poder estudiar y a la vez cuidar de [Nombre], ¿cuáles serían esas cosas?

¿Qué creés que harás el año que viene?

¿Cómo será el cuidado de [Nombre]?

Ideales del cuidado

Si pudieras decirnos cuál sería la forma de cuidado ideal para [Nombre] *(qué personas tendrían que cuidarlo, si participarían instituciones, personas remuneradas)*, ¿cómo sería?

¿Por qué sería esa la forma ideal?

¿Qué servicios o apoyos necesitarías para el cuidado de [Nombre]?

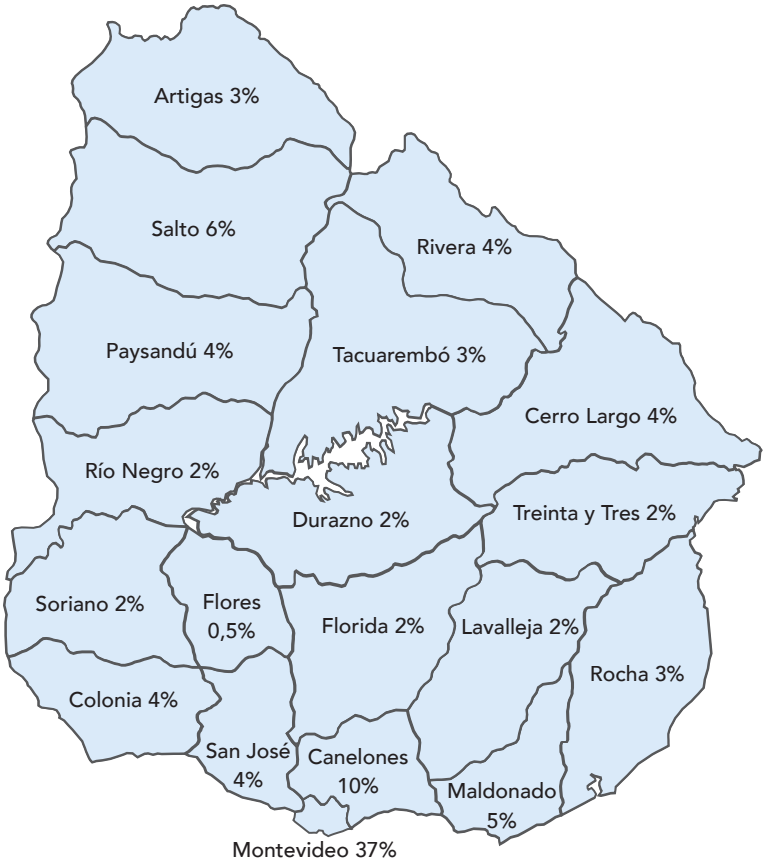
Cierre

¿Hay algo más que quieras contarnos sobre tu experiencia como madre?

Muchas gracias.

Anexo 3: gráficos y tabulados

Mapa 1: Distribución porcentual de la población de mujeres de entre 15 y 29 años, con hijos/as de 3 años o menores. Total del país, 2013



Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Cuadro 1: Asistencia de los hijos a centros de cuidados infantiles, según situación respecto al estudio de la madre, en porcentaje. Total del país, 2013

	Estudia actualmente en enseñanza media	No estudia y su nivel educativo máximo alcanzado es primaria o secundaria incompleta
Tenía que trabajar y preferí llevarlo a un jardín	11,4	16,5
Tenía que trabajar y no podía pagar para que lo cuidaran en mi casa	0	0,9
Tenía que trabajar y no tenía familiares que me ayudaran	0	1,6
Me pareció bueno para él/ella	79,0	69,4
Para poder estudiar	2,6	1,7
Por recomendación del pediatra o especialista	2,0	4,1
Para tener tiempo para mí	0	2,2
Otro	5,0	3,4
No sabe / no contesta	0	0,3
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en los microdatos de la ENDIS (INE/UDELAR, 2015), Uruguay.

Cuadro 2: Motivos por los cuales dejó de estudiar

Ambiente que la incomodaba /conducta	Porque… cómo explicarte, no me gustaba la clase, no sé, era mucha joda, y a mí no me gusta mucho, viste…, tenía muchos quilombos porque… yo soy medio tranquila, entonces todos me agarraban de pinta y eso, entonces no me gustó ir más y dejé… […] No, porque yo igual… no me gustaba algo y los agarraba a las piñas. Claro, porque no me gustaba, viste, que estén todo el tiempo dándome palo y palo, y que burla y que lo otro…terminábamos en problemas… Sí… cambié dos veces de liceo y no funcionó tampoco… por eso estaba planteándole a mi madre de ir a ver si encuentro uno nocturno, viste que en el nocturno dicen que van personas más grandes y es más tranquilo (Mujer 10, 21 años, no estudia). ¡Pa!… me decían de todo, yo lloraba, de vergüenza, porque me sentía fea, cómo decirte… no sé, aunque yo no buscaba ser linda porque ya estaba con mi pareja y todo, pero no me gustaba eso de pasar vergüenza adelante de todos, que uno me diga algo y que todos se rían… es horrible. Igual, ahora no me interesa si pasa lo mismo o no, pero en esa época era… (Mujer 10, 21 años, no estudia).
Embarazo / cuidado infantil	… no, claro que no, yo estudiaba, estaba en segundo de liceo y tuve que dejar, porque no quería ir embarazada al liceo. Porque no, no me gustaba, como que iba a ser la única que iba a estar embarazada yendo al liceo, e iban a estar todas ahí… no me gustaba, no quería. Claro… pero a la misma vez, no, porque igual yo no me daba con casi nadie en el liceo, siempre llamaban a mi madre y todo porque yo me portaba mal. Sí, igual siempre llegaba el último mes de las pruebas o de hacer algo y ahí era cuando me ponía las pilas, por eso llegué hasta segundo de liceo. Durante todo el año me portaba horrible, y a lo último me portaba bien para que me pasaran (Mujer 6, 15 años, no estudia). / (¿Porque vos ibas con el bebé a clase?) Sí, también. (¿No tenías con quién dejarlo?) No. (¿Y por eso dejaste de ir, porque lo cargoseaban mucho?) No, y no fui más porque no podía ir más con él, ya no… no podía concentrarme ni nada entonces no fui más… (Mujer 7, 16 años, no estudia). / (¿A la otra profesora le molestaba que trajeras al bebé y a la anterior no?) Sí. Además siempre me preguntaba… porque yo le dije que iba a ir por unos meses, porque estaba esperando a que los de UCC me averiguaran sobre la guardería y sobre la beca esa, viste, que te dan… y como, ta, no me averiguaron más y yo dije que era por un mes nomás, ya me estaban ahí jodiendo… (Como diciendo "cuando vas a dejar de venir con el bebé"…) Claro, entonces no fui más… (Mujer 7, 16 años, no estudia). / No, porque me decía la profe: "¡Ay!, ¿todavía no te averiguaron de la guardería?" Y todo así, ya me tiraba patadas… y ta, no fui más (Mujer 7, 16 años, no estudia). / Sí, estudié hasta cuarto de liceo, tuve que dejar porque quedé embarazada del nene y era de alto riesgo y todo, y, ta, después quise dar los exámenes y no conseguía las cuadernolas, nada, y ta, después ya averigüé para poder estudiar y nadie te cuida un bebé para estudiar. Y ta, no me lo cuidaban al más grande […] Porque también es una responsabilidad ¿no?, con quién dejás al niño. Y ta, acá también estuve trabajando y ta, dejé ahora a lo último, estaba en un súper acá y dejé para irme para Florida y ta, pensé que me iban a volver a tomar, pero no. Y repartía acá en la vuelta, pero no (Mujer 13, 25 años, no estudia). / Pero es como yo le digo: "vos estudiás y vos no ganás un sueldo", y alguien, para que te los cuide, te cobra. Y no te da. Sinceramente no… y que quedan tus niños cuidados, que sepas que están bien… es todo como una tranca. Siempre tenés algo que te tranca, yo siento eso (Mujer 13, 25 años, no estudia).

Aburrimiento / rebeldía / adolescencia	Yo hice hasta segundo de liceo. (¿Qué edad tenías cuando estabas en segundo de liceo?) Quince. (Quince años. ¿Y cómo fue el proceso ese de dejar de ir al liceo…?) Y empecé a salir con compañeras, que baile, que joda… entonces ya no me entraba a levantar los lunes, ya faltaba el lunes, y ya no quería ir los martes y así lo fui dejando. Pero hoy me arrepiento. Me encantaba estudiar, tenía todas las materias altas, me encantaba estudiar (Mujer 11, 21 años, no estudia). / Lo que pasa es que empecé a no querer ir… la rebeldía esa de la adolescencia y… me salió un poco mal. (¿Y a qué edad fue que dejaste de ir?) A los diecisiete creo que fue. No me acuerdo bien qué edad tenía. Sé que estaba… sí, porque yo salí con trece de la escuela. Sí, casi a los diecisiete. No terminé segundo (Mujer 14, 25 años, no estudia). / Y… por eso, porque andaba media rebelde y quería hacer mis cosas a mi forma, a mi manera… (¿Pero por qué dejar de estudiar era una expresión de esa rebeldía? ¿Porque te embolaba…? ¿Y qué fue…?) No sé… no sé. No sé explicar porque no sé tampoco cómo llamarlo, porque… no sé, no quería ir más y fue como que me vino, porque… notas buenas tenía… […] Un día… me ataqué, me empecé a atacar, y a escaparme una vez, una escapadita pa' allá, una escapadita pa' acá… (Mujer 14, 25 años, no estudia).
No aprendía nada / no era útil / no había interés en que aprendiera	(Ah, qué lindo. ¿Te gusta así el diseño y la ropa?) Sí, lo que pasa es que en la UTU esa no aprendí casi nada, porque no me gusta coser y esas cosas, me gusta más bien el diseño, la ropa y eso… (Mujer 7, 16 años, no estudia). / Y lo que pasa que en ese momento era muchísimos en el salón y es como que de repente el que quería aprender seguía la clase y el que no quería aprender no, pero el profesor no se detenía tampoco mucho en bueno… explicarte, o… entonces a mí eso no me gustaba. Era como que venía, daba la clase y se iba, y si aprendiste, aprendiste, y si no, no. Entonces para mí eso… al ver la desmotivación y el poco interés del profesor es como que a mí no me interesa… entonces tampoco fue que me preocupé y dije "¡ah!, profesor, mire que yo quiero estudiar, quiero saber", no me le acerqué tampoco para, de repente… preguntarle, ni pedirle. Entonces ta, fui dejando. No fui un día, no fui otro, no fui otro y fui dejando (Mujer 12, 25 años, no estudia).
No le gusta	Nada, no me gustó el liceo, no sé por qué. No me gusta ya de por sí. Si me decís trabajar o ir a un liceo, prefiero trabajar. Sí. Me aburre, no me gusta. No, no. No es para mí. (¿Te distraías?) Sí me distraía, pero no me gustaba. Como quien dice, iba a calentar banco [se ríe] (Mujer 9, 19 años, no estudia).

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas en profundidad, ver Anexos 1 y 2.

Jóvenes, cuidados y corresponsabilidad de género: aportes para una estrategia que contribuya a la emancipación y autonomía de las jóvenes uruguayas

Jimena Curbelo
Emiliano Santa Cruz
Alejandro Sosa Sánchez

Es necesario promover la corresponsabilidad entre varones y mujeres en el cuidado al interior de los hogares, ya que la responsabilidad familiar del cuidado no es eliminada por la existencia de esta política pública.

(XIII Conferencia sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, CEPAL, 2016, sobre el Sistema Nacional de Cuidados)

Introducción[16]

En el imaginario social se suele pensar que las relaciones de género entre los jóvenes[17] son más equitativas; ellos son vistos como portadores de nuevas ideas y actitudes que rompen con los paradigmas y estructuras tradicionales de las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, podría pensarse que los cuidados son asumidos por las parejas jóvenes de forma más corresponsable que en el caso de los adultos. Sin embargo, los primeros estudios realizados sobre el nuevo régimen de licencias parentales en Uruguay muestran, por ejemplo, que los varones jóvenes son quienes menos utilizan el medio horario que les corresponde tras el nacimiento de sus hijos. Por otra parte, la Encuesta Nacional de Juventudes (ENAJ) de 2013 muestra que el 22,1% de los jóvenes uruguayos se encuentra

16. La tutoría académica de este trabajo estuvo a cargo de la doctora Teresa Herrera, a quien los autores agradecen especialmente por sus contribuciones.

17. A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán los géneros.

afín con la afirmación: "Es preferible que las mujeres en vez de trabajar atiendan a la familia". Este tipo de hechos lleva a preguntarse: ¿cómo pueden las políticas promover que los varones jóvenes ejerzan su derecho y deber de cuidar a personas dependientes, y que el compartir las cargas de cuidado permita a las mujeres dedicar tiempo a su realización personal en áreas distintas a la familia? Para responder a esta pregunta, el presente estudio analiza experiencias de fomento de corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado en jóvenes, en el plano internacional y nacional, con el objetivo de identificar lecciones aprendidas que puedan servir de insumo para el diseño y la implementación de estrategias destinadas a contribuir a un cambio cultural de este tipo en Uruguay.

La etapa que está construyendo el país en relación con los cuidados, a través de la creación de un Sistema Nacional de Cuidados (en adelante SNC) y de la inclusión del componente de cuidados en el Plan de Acción de Juventudes (PAJ), abre la posibilidad de pensar las estrategias dentro de un marco más amplio. Esta situación es presentada en la primera parte de este trabajo, así como los puntos que la justifican, y las dimensiones conceptuales que guían la investigación. También se presentan las técnicas de indagación que fueron utilizadas para responder a las preguntas formuladas. Para conocer qué lecciones aprendidas aportan las experiencias internacionales, estas se analizan según los puntos que tienen en común, así como por sus diferencias, y, además, se estudian las acciones realizadas en el país a la luz de las anteriores. A modo de contribuir con futuras acciones en Uruguay, se plantean puntos a tener en cuenta a la hora del diseño y la implementación de estas acciones.

Contexto institucional

Los antecedentes institucionales más relevantes en el ámbito nacional, que contextualizan la temática de los cuidados y la participación de las juventudes en ella, están configurados por la creación y la implementación del Plan Nacional de Cuidados 2016-2020 y del Plan de Acción de Juventudes 2015-2025. Ambos instrumentos de política pública abordan los cuidados y la corresponsabilidad de género en relación con la emancipación y la autonomía de las mujeres. A continuación, se presentan brevemente sus cometidos y principales líneas de acción.

Plan Nacional de Cuidados

En Uruguay, así como en los países de la región, el cuidado de personas con diversos grados de dependencia ha quedado históricamente subsumido en las lógicas privadas, en tanto capacidades de las familias soporte de estas personas, tales como el poder de compra en el mercado de las tareas de cuidado. Esto ha propiciado diversas desigualdades entre las personas dependientes que pueden acceder a cubrir sus necesidades de cuidados, sea por sus arreglos familiares o su capacidad de compra, y aquellas que no; así como también entre las personas que prestan esta función social de cuidado. Lo anterior pone en discusión la necesidad de generar respuestas que garanticen el ejercicio de derechos a la ciudadanía, tanto de las personas dependientes como de quienes las cuidan.

Es a partir de esta discusión, y en el marco de un proceso de universalización del acceso a la protección social —a través del fortalecimiento del rol del Estado[18]—, que el gobierno impulsó la aprobación de la Ley n.º 19.353 sobre el Sistema de Cuidados. En esta ley, aprobada en 2015, se declara el interés general en la universalización de los cuidados a las personas en situación de dependencia, con el objetivo de promover su autonomía, atención y asistencia a partir de la creación del SNC.

Durante el período 2010-2015, un equipo de trabajo interinstitucional, integrado por instituciones públicas, privadas y actores de la sociedad civil, comenzó a trabajar en las bases de este sistema, a partir de diversos procesos de discusión pública impulsados por todo el territorio nacional. En el año 2016, se inició la implementación del SNC con el objetivo, en sus primeros años, de valorar adecuadamente el trabajo de cuidados, así como de modificar las pautas de división sexual de esta actividad, para lo cual se plantean como principios sustantivos: solidaridad, universalidad, autonomía y corresponsabilidad de género y generacional.

Plan Nacional de Juventudes

En el marco del proceso de reforma social que impulsó el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), a partir del año 2011, con el objetivo de abordar las diversas desigualdades existentes en la sociedad uruguaya, se elaboró el PAJ 2015-2025 por parte del Instituto Nacional de la Juventud (INJU), en conjunto con la Comisión de Juventud del Gabinete Social.

En este Plan se incorporaron por primera vez los cuidados como una temática que está presente en la vida de las juventudes uruguayas y se propusieron diferentes líneas estratégicas para desarrollar acciones durante el período que dieran respuesta a las problemáticas relacionadas con las tareas de cuidado desde la perspectiva de los jóvenes. En el caso del lineamiento estratégico II (Emancipación), se planteó un componente específico relacionado con "Cuidados y corresponsabilidad". Este componente tiene como objetivo la creación de propuestas que atiendan la situación de jóvenes que tienen responsabilidades de cuidado, promoviendo la concepción del cuidado y el cuidar como un derecho en dos sentidos: valorizar el sector cuidados como trabajo remunerado y disminuir su carga como trabajo no remunerado.

El escenario de los cuidados

Cuidar es la acción de ayudar a una persona dependiente en su desarrollo y bienestar, que puede ser efectuada de manera honoraria o remunerada, en el marco de la familia o no, e implica una triple dimensión: física, económica y psicológica (Letablier, 2001, citada en Batthyány, 2008). Si bien los hombres en América Latina se involucran cada vez más en estas tareas, fundamentalmente en el cuidado de sus hijos e hijas, estos cambios se han dado más en el plano discursivo que en el práctico (Aguayo, Barker y Kimelman, 2016). Al analizar las estadísticas para América Latina, se puede observar que solo un

18. Caracterizado por reformas sociales impulsadas a partir del año 2005, tales como la Reforma Tributaria, la Reforma de la Salud, el Plan Nacional de Oportunidades e Igualdad de Derechos, la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia.

3,2% de los hombres está fuera del mercado laboral para atender tareas de cuidado y domésticas, mientras que, para las mujeres, esta cifra se aproxima al 50% (CEPAL, 2014).

Esta realidad ha sido problematizada en el ámbito internacional y es reflejada por los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el documento titulado *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible,* la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Objetivo 5, plantea "lograr la igualdad entre los géneros, y empoderar a todas las mujeres y niñas", reconociendo que si bien se han producido avances a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aún persisten desigualdades importantes entre varones y mujeres. Dentro del objetivo mencionado, el fomento de la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado es indicado como estrategia para el logro de la equidad y el empoderamiento de las mujeres.

Lo anterior plantea la cuestión sobre las formas en las que los hombres se han incorporado a las tareas domésticas y de cuidado, al tiempo que las mujeres comenzaron a asumir responsabilidades extradomésticas de trabajo remunerado. La respuesta ha dado lugar a la noción de *revolución estancada*, la cual pone en relieve que los logros obtenidos a través de las diferentes luchas por la igualdad de género en el ámbito público —de acceso a la educación, al trabajo, a la vida política— no se vislumbran en el ámbito de la vida íntima en relación con la gestión de los hogares, las tareas domésticas y el cuidado de personas dependientes (Hochschild, 1989). Esto tiene como resultado inmediato mayores cargas globales de trabajo sobre las mujeres, debido a las dobles y triples jornadas —jornada laboral y doméstica— que no son acompañadas en igual medida por la incorporación de los hombres a las tareas domésticas.

Uruguay no es ajeno a esta tendencia y así se refleja en diferentes investigaciones, tales como la que presentan Batthyány, Genta y Scavino (2016), en la cual se analizan las estrategias de cuidado desde una perspectiva de género y se concluye que en Uruguay estas tienen un fuerte carácter familista, sostenidas fundamentalmente por las mujeres (madres, abuelas, hermanas).

Esta problemática, en cuanto a la desigualdad de género en las cargas de cuidados, es transversal a los diferentes ciclos de vida de las personas, y, para observarla específicamente en las juventudes, se pueden analizar los datos proporcionados por la ENAJ, implementada por el Instituto Nacional de Estadística en el año 2013, que indica que aproximadamente 275.700 jóvenes de 12 a 29 años realizaban tareas de cuidados (35,8% del total de adolescentes y jóvenes). La participación de los jóvenes en las tareas de cuidado no remuneradas está asociada a la etapa vital en la que se encuentran, que coincide con el centro de la edad reproductiva, implicando, por tanto, mayores probabilidades de tener niños a su cargo; además de una mayor disponibilidad de tiempo para el cuidado de personas dependientes, como hermanos u otros parientes.

La ENAJ muestra que los cuidados son realizados mayoritariamente por las mujeres, observándose que el 44,2% de las adolescentes y jóvenes realiza tareas de cuidados, mientras que en los varones lo hace el 27,5%. A su vez, en la Encuesta Continua de Hogares 2013 se muestra que el 29% de los jóvenes uruguayos realiza actividades de

cuidado infantil, dentro de ellos, el 67,5% son mujeres y el 32,5% varones. Por otra parte, el 64,2% de los jóvenes que conviven con personas con discapacidad en el hogar realiza actividades de cuidado hacia ellos. Asimismo, en Batthyány (2007) se señala que las tareas que realizan unas y otros son diferentes, siendo las actividades de cuidado que requieren mayor cotidianidad desarrolladas por las mujeres y aquellas que no demandan una dedicación diaria, realizadas por los varones.

Teniendo en cuenta que la corresponsabilidad aparece como principio sustantivo del SNC, las opciones de estrategias para fomentarla deberían tener en cuenta el peso de la brecha de género dentro de los jóvenes uruguayos en las tareas de cuidados. Más aún, considerando los datos señalados en la introducción de este trabajo, sobre la ENAJ 2013, la que presenta que un 22,1% de las personas jóvenes se encuentra afín con la afirmación "Es preferible que las mujeres en vez de trabajar atiendan a la familia", (el 14,6% de las jóvenes uruguayas consideran que su rol principal consiste en realizar el trabajo reproductivo sobre el trabajo remunerado y el 28,8% de los varones coincide en que ese es el rol principal que corresponde a las mujeres).

Estos datos refuerzan la necesidad de utilizar una mirada de género que transversalice el abordaje de las estrategias de cuidado, al entenderse que estas, en sus contenidos, objetivos y metodologías, están permeadas por concepciones sobre el valor relativo de los atributos culturales masculinos y femeninos, así como por las creencias respecto a los comportamientos normativos esperados. Resulta necesario, por tanto, partir del carácter preponderantemente social y relacional de la categoría género, entendiéndose como componente constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Esta categoría incluye los universos simbólicos asociados a las diferencias entre los sexos y los conceptos normativos que ponen en evidencia las interpretaciones de esos símbolos (Scott, 1996)[19].

Los datos sobre subsidios por cuidados en Uruguay también reflejan que la reproducción de pautas desiguales en la provisión de cuidados es un fenómeno intergeneracional y tiene una raíz fuertemente cultural, instaurándose dentro de las concepciones de género que las y los jóvenes construyen. Datos para el año 2014 señalan que, a pesar de la implementación de estas medidas, los subsidios por cuidados otorgados a hombres son significativamente menores que los otorgados a mujeres. Ese año fueron entregados un total de 6.258 subsidios por cuidados parentales, siendo otorgados solo en un 2,6% de los casos a hombres[20]. Debe considerarse que se trata de un derecho transferible entre la madre y el padre y, aunque su aplicación es reciente, la utilización de este subsidio por parte de las mujeres en su mayoría refuerza los datos observados en la encuesta de representaciones sociales mencionada anteriormente (Batthyány, Genta y Perrotta, 2015).

19. En este trabajo se utiliza una conceptualización dicotómica del género por razones operativas, pero los autores no desconocen que esta visión tiene sus limitaciones al tratarse de un abordaje heteronormativo de las relaciones sociales.

20. El permiso parental fue instaurado por la Ley n.° 19.161, que amplía las licencias maternales y paternales, e incorpora las licencias parentales o de cuidado, propuesto por el Poder Ejecutivo. Este permiso habilita que el medio horario parental pueda ser usado indistintamente por el padre o la madre. Batthyány, Genta y Perrotta (2015: 30).

Corresponsabilidad de género en los cuidados: más que ayudar

La corresponsabilidad como concepto refiere a la responsabilidad compartida entre distintas partes, que asumen un compromiso y una obligación en torno al funcionamiento de algo. Si se trata de cuidados, el concepto hace referencia a partes que se hacen cargo de garantizar el bienestar en la vida cotidiana de personas en situación de dependencia. Estas partes encargadas son diferentes de acuerdo con el ámbito de observación que se tome (social, familiar, individual), así como del régimen de bienestar que cada Estado adopte.

A modo de ofrecer una definición más operativa del concepto y facilitar su visualización en la práctica, se puede precisar la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado como la distribución equitativa de las responsabilidades relacionadas a estas tareas entre mujeres y varones, que implica compartir estas tareas (en cuanto a tiempo y calidad), el compromiso, el diseño, su organización y la capacidad y el ejercicio de responder ante lo cotidiano, así como ante lo emergente. Esto demanda desarrollar capacidades relacionales de comunicación, toma de decisiones y consenso en el interior de las familias respecto a la realización de los cuidados. La corresponsabilidad de género, por tanto, posiciona a mujeres y varones en torno a los cuidados como los encargados de su ejecución, así como de las consecuencias de sus resultados. No solo se relaciona con lo que mujeres y varones hacen, cómo y cuándo lo hacen, sino también con el lugar en que se posicionan en la familia con respecto al bienestar de las personas dependientes.

Objetivos y metodología de trabajo

Se plantea como objetivo general del presente trabajo generar insumos para el diseño de estrategias de fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres, en las tareas de cuidado, que contribuyan a la emancipación y la autonomía de las jóvenes uruguayas.

Para ello se identifican y analizan experiencias nacionales e internacionales de fomento de corresponsabilidad entre varones y mujeres, así como aquellos elementos a tener en cuenta que puedan configurarse como insumos para las políticas públicas nacionales.

Por otra parte, se analizan las propuestas del SNC y el PAJ dirigidas a las juventudes en torno a la corresponsabilidad en el cuidado.

De esta manera, el estudio busca dar respuestas a preguntas tales como: ¿qué componentes debería considerar una estrategia de corresponsabilidad hacia los jóvenes? ¿Cuáles son las estrategias de corresponsabilidad desarrolladas en otros países? ¿Qué elementos está considerando el SNC y cuáles no?

Para la concreción de estos objetivos se utilizó una metodología de investigación de tipo cualitativo, que combina técnicas de análisis documental, entrevistas a informantes calificados y a actores clave.

Según informantes calificados, pertenecientes al Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, se trata de un campo de investigación incipiente a escala nacional, ratificando la escasez de estudios sobre la temática.

De acuerdo con este contexto, se plantea una investigación de alcance exploratorio-descriptivo, pretendiendo contribuir con un aporte original a la temática de estudio en Uruguay.

La identificación de iniciativas internacionales y nacionales se realizó a través de la técnica del *Desk research* (investigación de escritorio), estas fueron sistematizadas en cuatro ejes: i) etapa de predecisión, ii) etapa de diseño, iii) etapa de implementación, y iv) etapa de evaluación y proyección[21]. Se realizaron entrevistas estructuradas a actores clave y análisis de los documentos generados por las instituciones referentes de las iniciativas.

Los actores entrevistados pertenecen a las siguientes instituciones[22]:

- Instituto Papai (Brasil) – Programa H
- Promundo (Brasil) – Programa H y MenCare+
- Fundación Mujeres (España) – Proyecto Educativo y Proyecto Némesis
- Colectivo Harimaguada (España) – Mejor Compartidas – ActúAcciones
- Salud y Género (México) – Programa H

Para la identificación de las estrategias nacionales se entrevistó a actores clave de las siguientes instituciones:

- Secretaría Nacional de Cuidados: Secretaría Adjunta y Área de Comunicación
- Instituto Nacional de la Juventud
- Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS), Ministerio de Desarrollo Social.
- Administración Nacional de Educación Pública - Programa de Educación Sexual
- Centro de Estudios de Masculinidades y Género

Una vez identificadas y sistematizadas las experiencias internacionales y nacionales, se realizó un análisis integrado que permitió identificar los principales componentes que las han caracterizado. En este análisis se clasifican las estrategias en dos grandes categorías: participativas y comunicacionales, de acuerdo con cuatro dimensiones: i) resultados esperados, ii) involucramiento requerido de los jóvenes, iii) recursos utilizados, y iv) tiempo que insume a la población objetivo.

21. En los anexos se encuentra la descripción de cada iniciativa por eje. Es importante destacar que para el caso de algunas iniciativas internacionales, en las que no fue posible contactar a sus referentes, el análisis se reduce a las etapas de diseño e implementación.

22. En los anexos se puede encontrar información sobre las entrevistas realizadas.

Iniciativas internacionales

Se considera como experiencias de fomento de la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado a aquellos proyectos, programas o planes implementados por organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, que tienen como objetivo contribuir a la modificación de la desigual distribución de la función del cuidado entre varones y mujeres, y que, a través de diferentes recursos, buscan la promoción de nuevos valores y capacidades en torno a los cuidados. En el caso específico de esta investigación, fueron analizadas aquellas experiencias que tienen como público objetivo a jóvenes de entre 14 y 29 años.

Las iniciativas comprendidas en el análisis fueron diseñadas en los últimos quince años en países occidentales[23]. Teniendo en cuenta el objetivo fundamental del presente trabajo de generar insumos para las políticas en Uruguay, las experiencias de análisis fueron elegidas a través del criterio de selección por conveniencia, por lo que pertenecen a países de contextos socioculturales similares al uruguayo.

23. La implementación de algunas experiencias relevadas excede el ámbito geográfico indicado.

Presentación de las experiencias internacionales relevadas

Cuadro 1: Experiencias internacionales de fomento a la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado en jóvenes

Nombre de la iniciativa *Actores responsables* *Año*	Tipo	País	Objetivos
Las Tareas Domésticas y de Cuidado, Mejor Compartidas. *Cabildo de Tenerife.* *2016*	Campaña de sensibilización	España	Sensibilizar a la ciudadanía, en general, y a los hombres, en particular, en la necesidad de la corresponsabilidad en las tareas domésticas y de cuidado. Sensibilizar sobre los efectos que producen la doble y triple jornadas de trabajo para las mujeres. Concientizar, fundamentalmente a los hombres, sobre la importancia de la corresponsabilidad de los cuidados para el sostenimiento de la vida.
Aprender a cuidar y a cuidarnos, experiencias para la autonomía y la vida cotidiana *Barcelona* *2015*	Guía didáctica	España	Abordar en el currículo escolar el tema del trabajo del cuidado instrumental y de las personas.
Actúa con Cuidados *InteRed* *2012-2016*	Campaña de sensibilización	España	Poner el derecho a la vida y al cuidado en el centro del modelo de desarrollo, teniendo en cuenta el cuidado en el hogar, el cuidado del planeta y el propio cuidado personal, partiendo del enfoque de la sostenibilidad de la vida para pensar nuevas formas de estar y relacionarse. Ejercer el derecho de participación y acción ciudadana en centros educativos, en espacios de educación no formal, de ocio y tiempo libre, en universidades y en ámbitos de la sociedad civil organizada. Construir una agenda personal, política y social que ponga la sostenibilidad de la vida en el centro y visibilice las acciones diarias de cuidados, mayoritariamente en manos de las mujeres, para transformarlo.

Nombre de la iniciativa *Actores responsables* *Año*	Tipo	País	Objetivos
AL 50%. Maletín de formas para la igualdad. *Proyecto Némesis, Iniciativa Comunitaria Equal Mancomunidad de Municipios Valle del Guadiato 2007*	Guía didáctica	España	Abordar la corresponsabilidad en Enseñanza Secundaria, a través del análisis crítico con las gafas de género en publicidad, cuentos y canciones, la visibilización de las mujeres en la política, la distribución de las tareas domésticas que viven las mujeres y niñas en China, la asimetría que se encuentra también en definiciones del diccionario y los duales aparentes para abordar este tema a través del lenguaje.
Compartim el Temps! *Departamento de Bienestar Social y Familia. Generalitat de Catalunya 2010*	Campaña	España	Implicar a toda la sociedad catalana en el logro de un reparto más equitativo de las tareas domésticas y de cuidado, entre todas las personas miembros de la familia. Realizar actividades y juegos educativos que favorecen la corresponsabilidad y promueven comportamientos basados en el respeto y la no discriminación entre hombres y mujeres.
II Concurso facilísimo. Relato y Comic *Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Junta de Castilla y León* 2010	Concurso	España	Sensibilizar de una forma lúdica y didáctica a niños a partir de 6 años de edad, a familias y a colegios, sobre la importancia de colaborar en las tareas domésticas y en las responsabilidades familiares, para facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral.
Educar en Igualdad. Igualdad en trabajo en equipo *Instituto Andaluz de la Mujer* 2010	Guía educativa	España	Favorecer, entre la población andaluza, un cambio de mentalidad que rompa los estereotipos de género para generalizar la implicación de los hombres en la corresponsabilidad de la vida familiar y así fomentar una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de igualdad. Sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa y a las familias sobre la importancia y la necesidad de lograr un equilibrio en el hogar de las responsabilidades familiares y los trabajos domésticos. Facilitar la construcción de un nuevo modelo social, en el que mujeres y hombres compartan tiempos, espacios y responsabilidades de la vida personal, familiar y laboral.

Nombre de la iniciativa *Actores responsables* *Año*	Tipo	País	Objetivos
Proyecto Educativo *Fundación Mujeres* *2000-2016*	Proyecto educativo	España	Contribuir al logro de la igualdad de género y la erradicación de la violencia de género, a través del trabajo con niños y adolescentes en los centros educativos.
Programa H *Promundo* *ECOS* *Instituto PAPAI* *Salud y Género* 2000-2013	Talleres participativos y vivenciales	Croacia, Bosnia y Herzegovina, Brasil, Serbia, Belice, Bolivia, Burundi, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, República Democrática del Congo, Etiopía, Costa de Marfil, India, Namibia, Nepal, Nicaragua, Jamaica, Kosovo, México, Pakistán, Panamá, Perú, Ruanda, Tanzania	Involucrar a los hombres jóvenes en la promoción de la igualdad de género y la salud, y en la reflexión crítica sobre el género, ayudando a desarrollar capacidades para actuar de manera más fortalecida y equitativa. Abrir espacios de reflexión entre jóvenes, que permitan cuestionar las normas de género prevalentes en la cultura, apuntando a pautas para nuevas normas, más flexibles, más amplias y que permitan la expresión de los jóvenes con mayor libertad.
MenCare+ *Promundo* *Sonke Gender Justice Network* 2011	Campaña de sensibilización	Brasil, Ruanda, Sudáfrica, Indonesia	Promover la participación de los hombres jóvenes en una paternidad de cuidado responsable y no violento. Involucrar a los hombres en el sistema de salud como participantes activos y positivos en su propia salud, así como en la de sus parejas e hijos y la prestación de cuidados.

Fuente: Elaboración propia.

Principales elementos de las experiencias

Componente comunitario

Una característica que comparten todas las experiencias relevadas es que han sido desarrolladas, fundamentalmente, por organizaciones de la sociedad civil en espacios comunitarios y han trabajado con públicos específicos. Las organizaciones promotoras forman parte de una masa crítica concientizada en torno a la igualdad de género y parten de un convencimiento de tipo ideológico sobre la necesidad de trabajar socialmente para su consecución. La mayoría de las organizaciones estudiadas pertenecen a movimientos feministas y basan su accionar tanto en insumos científicos como de militancia social. El trabajo de intervención sobre la realidad en favor de la igualdad de género es la razón de ser de las organizaciones, por lo que accionar con base en este objetivo es indiscutible para sus integrantes y especialmente prioritario. Por ejemplo, en Fundación Mujeres de Madrid se plantea que la decisión de trabajar sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género con jóvenes se plasmó a partir de la posibilidad de contar con los recursos económicos para hacerlo, pero la identificación de la necesidad existió desde que se constituyó la fundación.

Las experiencias se han implementado en territorios específicos a través del trabajo interinstitucional y de forma colaborativa entre diversas organizaciones, en algunos casos de diferentes países, como en el Programa H, diseñado por organizaciones sociales de Brasil, México, Estados Unidos y Chile. Si bien en la mayoría de los casos fue una sola organización la encargada de generar e implementar la iniciativa, realizaron las acciones con el apoyo de centros educativos, centros de salud, grupos de interés u organismos gubernamentales locales. Otro caso es el del Programa ActúAcciones, implementado en las Islas Canarias, en el que aquellas instituciones que se comprometen a implementar el programa y logran involucrar a organizaciones locales (sean asociaciones de padres y madres, centros de salud, asociaciones de jóvenes, grupos de teatro, entre otras) reciben el apoyo económico del Cabildo de Tenerife para que integrantes del Colectivo Harimaguada (ONG que diseñó *ActúAcciones*) desarrolle el programa en la institución.

Al tratarse de organizaciones relativamente pequeñas en cuanto a la cantidad de personas que las integran, los espacios geográficos que componen sus áreas de influencia y la cantidad de recursos económicos y materiales con los que cuentan, las acciones desarrolladas han incluido a un público pequeño de jóvenes. Preferentemente han actuado a escala barrial o en grupos de centros educativos y centros de salud, involucrando a decenas de jóvenes.

En cuanto a los períodos temporales en los que han implementado sus acciones, es necesario diferenciar los marcos dentro de los cuales estas se encuentran. Van desde el concurso de cómics Facilísimo, efectuado en un mes puntual (enero de 2011) al Proyecto Educativo de Fundación Mujeres, en ejecución desde hace más de quince años.

Abordajes integrales

Las experiencias analizadas han impulsado propuestas para propiciar actitudes de corresponsabilidad entre varones y mujeres jóvenes en relación con las tareas de cuidado, aunque en su mayoría lo han hecho en el marco de propuestas más amplias de educación afectivo-sexual (Mejor Compartidas), sostenibilidad de la vida (Actúa con Cuidados), igualdad y erradicación de la violencia de género (Programa H, MenCare+ y Proyecto Educativo Fundación Mujeres), siendo los cuidados uno de los componentes dentro de estos abordajes.

Es posible entender esta forma de trabajo teniendo en cuenta que la superación de la distribución inequitativa de las cargas de cuidado entre varones y mujeres se relaciona con fenómenos más amplios y complejos. Para poder alterar esta división es necesario desmantelar estereotipos y normas sociales de género profundamente arraigadas, tarea que exige un trabajo enmarcado dentro de propuestas integrales que aborden estas cuestiones.

El cuidado es una actividad emocional y por ende relacionada socialmente a lo femenino (Ferrari y Scavino, 2014), por lo que es necesario reformular qué se asocia con lo femenino y lo masculino, y los roles de género, trabajo que además se encuentra estrechamente vinculado con el abordaje de la violencia. Así, desde Fundación Mujeres se reconoce que: "No se puede hablar de prevención de la violencia sin tratar la igualdad, y esto te lleva a trabajar la corresponsabilidad, en el ámbito reproductivo y el productivo" (representante de Fundación Mujeres, 2016).

El cuidado infantil en el centro de los cuidados

Las estrategias analizadas se han centrado, mayormente, en el fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres en las tareas de cuidado infantil, ubicándose en el eje de las relaciones parentales y en la difusión de los efectos positivos que la paternidad activa tiene sobre el conjunto de la familia. Por ejemplo, el Programa H desarrolla sus recursos con base en la reflexión sobre las representaciones que los jóvenes construyen sobre la maternidad y la paternidad, siendo su objetivo primordial dentro del eje de los cuidados "… promover normas de género equitativas que ayuden a varones y mujeres jóvenes a pensar en una división equitativa del trabajo de cuidado y sus posibles roles como padres en el futuro" (Promundo, 2013: 3). La campaña MenCare+ también concentra sus esfuerzos en el cuidado infantil, justificando sus acciones en las altas tasas de paternidad ausente de los países donde trabaja.

Algunas de las organizaciones consultadas justifican el foco en el fomento del cuidado infantil, planteando que este puede significar la puerta de entrada para que los hombres cuiden a personas con las que tienen un vínculo afectivo-familiar distinto, como adultos mayores o adultos discapacitados en situación de dependencia.

También se plantea que abordar la temática de cuidados con varones se vuelve más sencillo desde el enfoque del cuidado infantil, al reconocerse que el cuidado de otros

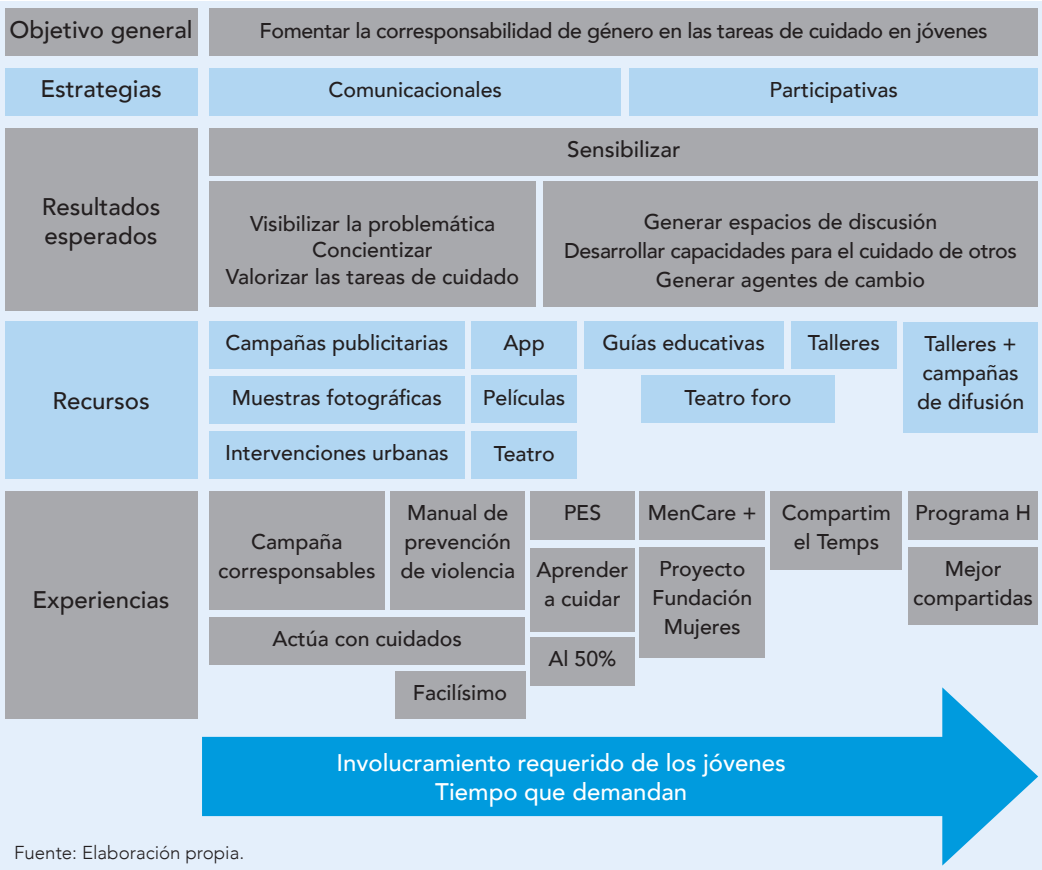
grupos de personas dependientes —como adultos y discapacitados— demanda mayor trabajo por parte del cuidador y presenta más complejidades. Esto puede asociarse también a la identificación, por parte del discurso experto, de cualidades más exigentes para el cuidado de los adultos mayores, incluyendo como una estrategia válida recurrir a cuidados extrafamiliares. En esta línea, los pediatras asumen en su discurso, con mayor frecuencia, un enfoque familista (Batthyány, Genta y Perrotta, 2013). Al quitar el foco de la órbita doméstica en el cuidado de los adultos mayores, las discusiones sobre corresponsabilidad de género en este ámbito, así como las acciones desarrolladas para la promoción de cambios culturales se desplazan naturalmente hacia los cuidados infantiles. Esto lleva a la invisibilización de las desigualdades existentes en la provisión de cuidados hacia personas adultas y discapacitadas, las que también recaen sobre las mujeres de las familias.

Estrategias para el fomento de la corresponsabilidad de género: comunicacionales y participativas

Desde el punto de vista analítico, las experiencias relevadas se pueden clasificar de acuerdo con la estrategia implementada para llegar al público objetivo en *comunicacionales y participativas*. Aunque ambas estrategias persiguen el objetivo fundamental de sensibilizar a la población sobre las desigualdades en las cargas de cuidado, pueden observarse diferencias en cuanto a: i) los recursos utilizados, ii) el involucramiento que requieren de los jóvenes, iii) el tiempo que demandan de ellos, y iv) los resultados esperados.

Observando estas experiencias de forma taxonómica, se identifican diferentes grados de participación del público objetivo —en este caso jóvenes—, colocando en un primer nivel las iniciativas que no demandan acciones de parte de ellos, más que la recepción de mensajes específicos, y, en el otro extremo, aquellas propuestas que requieren la participación de los jóvenes en espacios y tiempos determinados, finalizando con el compromiso por parte de los jóvenes de ser los multiplicadores en su entorno de los procesos de aprendizaje que transitaron.

Esquema 1: Clasificación de las experiencias relevadas internacionales y nacionales



Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias *comunicacionales* son aquellas cuyo objetivo central es plantear en la agenda pública la discusión sobre la feminización de las tareas de cuidado, haciendo visible la problemática y promoviendo la reflexión sobre la necesidad de cambiar las actuales normas de género. Este tipo de acciones están dirigidas a un público receptivo, desde el punto de vista de la participación que demandan, y se basan fundamentalmente en recursos comunicativos de variados tipos, tales como campañas publicitarias en radio, televisión, vía pública, redes sociales, muestras fotográficas, películas, obras de teatro, intervenciones urbanas, entre otros.

Las estrategias que implican una participación más activa del público objetivo —en tanto demandan una predisposición y un involucramiento de los jóvenes con las actividades planteadas— son identificadas como *participativas*. Generalmente, buscan promover espacios que involucren a los varones en el desarrollo de sensibilidad para la asunción de responsabilidades respecto a los cuidados y en la construcción de formas

de asumir estas tareas. Se sustentan en recursos como guías didácticas y manuales, y son puestos en práctica a través de talleres participativos, fundamentalmente con padres jóvenes, y tienen como objetivo generar tiempos y espacios para problematizar las cuestiones del cuidado, así como discutir y construir visiones propias que contribuyan a crear nuevas masculinidades, más próximas a los cuidados.

¿Qué lecciones aprendidas pueden aportar las estrategias comunicacionales?

La importancia del mensajero

En cuanto a las estrategias comunicacionales dirigidas a jóvenes, cuyo objetivo fundamental es contribuir a visibilizar la necesidad de que los varones se involucren en los cuidados, un elemento que se puede calificar como innovador de las experiencias analizadas es que recurren a referentes juveniles. El involucramiento de diferentes figuras públicas, tales como actores y actrices, *youtubers*, músicos, entre otros, es un recurso utilizado para captar la atención del público juvenil y generar identificación con el mensaje transmitido.

> "Los *sketches* son con actores y actrices que lo hicieron de manera voluntaria, son gente que cuando los chicos y chicas prenden la tele los ven, tomamos a gente que son referentes de aquí, para promover cosas positivas" (Representante de Colectivo Harimaguada, Mejor Compartidas - 2016).

También el Instituto de la Mujer de España utiliza este recurso, trabajando con *youtubers* una campaña sobre corresponsabilidad en los cuidados para difundir a través de las redes sociales, buscando crear conciencia directamente en el público adolescente. Esto abre la reflexión sobre la importancia de la figura del mensajero y la trascendencia que este adquiere para los jóvenes, quienes generalmente buscan referentes en diversas figuras públicas que contribuyan a la construcción de su identidad. Sin embargo, no se trata simplemente de poner de moda el cuidado masculino o de ser más responsable para copiar el comportamiento de una figura, sino que se internalice la importancia del reparto equitativo de tareas porque es necesaria la igualdad de género para que las mujeres puedan ser autónomas y ejerzan sus derechos como personas y ciudadanas, por lo cual la consideración del mensajero tampoco debe desviar la atención del mensaje.

Ampliación de los espacios de comunicación

Las estrategias comunicacionales relevadas apuestan a desarrollar sus acciones trascendiendo los espacios de la educación formal, incluyendo otros lugares de tipo no formal en los que participan jóvenes, con los cuales se identifican y a los que sienten como propios, tales como centros juveniles, centros comunitarios, espacios deportivos, entre otros. Ejemplo de ellos son las instancias de presentación de obras de teatro en las que se problematiza sobre los roles tradicionales de género y la presentación de muestras fotográficas o

campañas publicitarias que rompen con el "paisaje natural" de los espacios cotidianos. El colectivo Harimaguada identifica como un componente clave para la promoción del cambio cultural en jóvenes la intervención en los sitios que ellos frecuentan: "Que ocupemos de manera educativa todos los espacios que de manera natural ellos usan. La mejor educación es la que ocupa los espacios naturales de la gente joven, como las plazas, *YouTube*, todas" (Representante de Harimaguada 2016 - Programa ActúAcciones).

En este sentido, es fundamental considerar que las iniciativas que trabajan sobre la temática de los cuidados se basen en un abordaje de lo cotidiano y familiar, permitiendo que la corresponsabilidad de las tareas de cuidado sea reflexionada desde lo que los jóvenes conocen y no como un tema ajeno a ellos, identificando las múltiples desigualdades con las que conviven de forma concreta y próxima. El Programa Equal Némesis, con su experiencia Al 50%: Fórmulas para la Igualdad, fue un ejemplo del trabajo con situaciones próximas a los jóvenes, debido a que aborda los mensajes publicitarios que reciben, las canciones y los juegos con los que fueron educados de niños, etcétera, para problematizar las relaciones de género.

La corresponsabilidad de género en el celular

Relacionado con la necesidad de ampliar los espacios de comunicación, resulta fundamental aprovechar las oportunidades que en la actualidad ofrecen las redes sociales, a las que los jóvenes les dedican cantidades considerables de horas diarias y que representan espacios que las juventudes naturalmente ocupan. Allí radica la potencialidad de las redes sociales como recurso, que habilitan llegar directamente a los jóvenes con diferentes mensajes que contribuyen a instalar nuevas formas de ser corresponsables en los cuidados. Las redes sociales ofrecen otras ventajas muy importantes, como la baja relación costo/alcance que presentan, la posibilidad de presentar los mensajes en diferentes formatos y monitorear el desempeño de la estrategia empleada, pudiendo realizar cambios, intensificar las campañas en ciertos momentos, o, incluso, elegir el público objetivo según variados criterios de edad, sexo y zona de residencia, entre otros. De esta forma, constituyen uno de los recursos clave para el acercamiento y la llegada al público juvenil, en los que se crean, reproducen y discuten temas de relevancia social. Independientemente de su capacidad y efectividad para propiciar nuevas actitudes y formas de actuar en relación con los cuidados, las redes sociales resultan un espacio privilegiado para instalar la temática y poder medir cuantitativamente sus repercusiones. Las experiencias relevadas ofrecen interesantes ejemplos en este sentido; por ejemplo, la campaña Las Tareas Domésticas y de Cuidado: Mejor Compartidas ofrece la aplicación *Chequea tu corresponsabilidad,* disponible para *smartphones*, basada en tres juegos interactivos que contribuyen a demostrar las desigualdades existentes en los ámbitos cotidianos de las personas. La campaña ¡Compartimos el Tiempo! ofrece un test sobre corresponsabilidad, disponible en la web del proyecto, y Actúa con Cuidados: Transforma la Realidad utiliza su página en Facebook como plataforma de difusión de las diversas actividades que incluye la campaña.

Jóvenes construyendo

Las experiencias basadas en estrategias comunicacionales muestran otro componente interesante en su etapa de diseño, al incluir la participación de los jóvenes en la creación de los mensajes que sus pares reciben. Este es el caso de Actúa con Cuidados: Transforma la Realidad, que utiliza como uno de sus recursos las campañas de contrapublicidad. Un elemento destacable de estas campañas está dado por el involucramiento de los jóvenes en la creación y la elaboración de estos contraanuncios que a la vez de generar espacios de reflexión sobre los roles generados a partir del modelo hombre-proveedor / mujer-ama de casa, trasladan mensajes sobre la necesidad de cambio de la sociedad en general. Si bien en el marco de esta experiencia, la estrategia de contrapublicidad fue fundamentalmente utilizada para el abordaje crítico de los patrones de consumo, desde el enfoque de sostenibilidad de la vida, puede ser un elemento para problematizar desde un punto de vista educativo las relaciones de género tradicionales, los roles de poder y los estereotipos, haciendo visibles otras formas de ser hombre cuidador. Así, puede identificarse que este tipo de estrategias tienen un doble alcance: en quienes diseñan los contraanuncios y en quienes los recepcionan. Este doble alcance también puede ser observado en las experiencias en las que los jóvenes se involucran desde su creación, como se observa en el II Concurso Facilísimo, en el cual los jóvenes participan en la producción de cómics, a partir de la creación de espacios de discusión y reflexión sobre la importancia de la corresponsabilidad en las tareas de cuidado, y esto alcanza luego a un público más amplio, buscando sensibilizar sobre la importancia del reparto equitativo a través de la exposición de los trabajos realizados.

¿Qué lecciones aprendidas aportan las estrategias participativas?

Los protagonistas

Las experiencias que implican una participación más activa partieron del protagonismo juvenil como elemento fundamental para abordar la corresponsabilidad, considerando que los propios jóvenes son quienes tienen que construir sus propias formas de cuidar, contribuyendo a la generación y el fortalecimiento de capacidades para hacerlo.

Las experiencias que se pueden ubicar en esta línea demandan un trabajo continuado con grupos de jóvenes de varones y/o mujeres —dependiendo del recurso utilizado—, ya sea en el marco curricular de un centro educativo o en espacios comunitarios. Asimismo, por tratarse de un proceso, requieren una mayor cantidad de recursos humanos y materiales, pero sus impactos en cuanto a cambios de actitudes y percepciones en torno a los cuidados son más fácilmente identificables que en las estrategias comunicacionales. En este tipo de propuestas, basadas en una metodología relacional, el público objetivo tiene un mayor contacto con la organización que impulsa la iniciativa y está identificado de forma precisa. Esto facilita la aplicación de cuestionarios, entrevistas, entre otras herramientas de evaluación de la experiencia.

Jóvenes problematizando

Un recurso de las estrategias participativas es el teatro foro o videoforo, en los cuales se involucra a los espectadores de forma más activa, dado que además de ver la obra o un audiovisual disparador se genera posteriormente un espacio de discusión, entre los jóvenes y sus familias, sobre el tema abordado en ellos. Esto propicia la creación de intercambios intergeneracionales de ideas y reflexiones colectivas, que permite problematizar las relaciones desiguales con sus propios protagonistas. Esta experiencia ha sido desarrollada por el Colectivo Harimaguada en las Islas Canarias, a través de su programa ActúAcciones, en el cual el teatro foro se realiza con los jóvenes, que además se involucran en el diseño del texto de las obras teatrales con el apoyo de profesionales, identificando las desigualdades de género con las cuales conviven, y, entre ellas, específicamente, las relacionadas con los cuidados.

De jóvenes para jóvenes

La elección de que sean jóvenes quienes se dirigen a otros jóvenes también es una herramienta empleada por las organizaciones en este tipo de iniciativas.

El referente de Salud y Género identificó como un elemento estratégico de la implementación del Programa H en centros educativos el trabajo con jóvenes en la coordinación operativa. En el caso de México, la ejecución de los talleres y las actividades propuestas en el marco del Programa H estuvo a cargo de jóvenes de entre 20 y 22 años, que no pertenecían a los centros educativos en los cuales se trabajaba y que ya tenían un grado de avance superior en sus carreras de sociología, trabajo social, psicología, o que, incluso, no tenían estudios de grado, pero sí cierta experiencia y habilidad en el manejo de grupos. Esta estrategia fue pensada desde un enfoque de la comunicación entre pares, la cual implica cercanía y empatía para la generación de vínculos y espacios de confianza donde problematizar cuestiones cotidianas en relación con las masculinidades.

Metodologías flexibles

Uno de los pilares de las propuestas metodológicas relevadas, que utilizan el recurso de talleres con jóvenes, es su flexibilidad para adaptarse a diferentes territorios, reconociendo que la construcción social del género y los cuidados varía de acuerdo con los contextos socioculturales, por ejemplo, entre el ámbito rural y urbano, o entre barrios. Esta capacidad de las propuestas de adaptarse a las diferentes realidades y a los jóvenes que involucran es un elemento fundamental cuando se trabaja con esta población, partiendo del reconocimiento de que la heterogeneidad que caracteriza a las juventudes como categoría social también se refleja en cómo ellas se relacionan con los cuidados.

Además, las formas a través de las cuales se capta la atención de los jóvenes y se los puede incluir en procesos de trabajo difieren significativamente según variables como el estrato socioeconómico, la residencia, el nivel educativo, el sexo, etcétera.

Así, desde el programa Las Tareas de Cuidado, Mejor Compartidas se reconoce como una fortaleza de la iniciativa ActúAcciones el hecho de que la propuesta significa una base metodológica para el desarrollo del trabajo en los centros educativos. En cada centro, la labor y los productos son variables de acuerdo con el apoyo de organizaciones sociales, el compromiso de los educadores, la interacción con los adolescentes, el contexto sociocultural, etcétera. "Es fundamental la co-construcción, no un diseño preestablecido desde el principio, sino que abra preguntas que sean respondidas entre todos y todas" (representante de Colectivo Harimaguada, 2016 - Programa Mejor Compartidas).

También desde Fundación Mujeres se valora como un elemento significativo de su proyecto educativo la posibilidad que ofrece a los educadores de adaptarse al territorio, incluso cambiando los recursos y contenidos utilizados de acuerdo con diferentes factores, tales como: el espacio, el centro educativo, si es un centro de enseñanza o no, la edad de los participantes, el entorno, entre otros.

Desde las diversas organizaciones que trabajaron en el diseño y la implementación del Programa H, se reconoce que un aspecto relevante de la metodología aplicada en más de veinte países es su capacidad para adaptarse a diversos contextos y realidades que los jóvenes experimentan, pudiendo ser abordada desde diferentes espacios, como los educativos, de salud, de trabajo, deportivos y centros de reclusión juvenil. Por otra parte, esta flexibilidad que ofrece el programa es destacada por quienes han estado al frente de su implementación, dadas sus posibilidades de llevarlo adelante en distintas modalidades y grados de profundidad, según las necesidades del público con el que se trabaja y las oportunidades que ofrece el entorno.

Varones hablando con varones

En el caso de algunas experiencias participativas sistematizadas, las cuales han implementado talleres grupales como recurso para aproximar a los varones a las tareas de cuidado, se ha identificado el género de los facilitadores como un elemento clave para el desarrollo de las actividades. De esta forma, se destaca en un documento de presentación del Programa H:

> "La piedra angular del Programa H es un conjunto de actividades educativas en grupo, diseñadas para ser llevadas a cabo con personas del mismo sexo, y generalmente con facilitadores de sexo masculino, que pueden servir como modelo de equidad de género". (Ricardo, 2010: 5)

Las organizaciones que han implementado el Programa H entienden que los espacios y tiempos creados para aproximar a los varones a los cuidados, fundamentalmente paternales, implican, necesariamente, desarrollar vínculos de confianza e instancias de aprendizajes entre varones, donde se construyen nuevas masculinidades. Estas instancias de problematización de los roles de género asociados a los cuidados exigen un trabajo de autointerpelación que puede ser potenciado al encontrar identificación y proximidad con los otros participantes y con los referentes que guían las actividades propuestas.

También la experiencia Actúa con Cuidados, Transforma la realidad ha desarrollado algunas de sus propuestas con distintos colectivos de varones educadores, padres, profesionales y reclusos, partiendo del reconocimiento de la importancia que estos espacios de contacto masculino tienen para el desarrollo de actitudes más equitativas. Para estas propuestas han tomado como base ideas como las planteadas por el Grupo de Hombres Criando de Madrid, donde se concibe que:

> "Los grupos de hombres son necesarios para ayudarnos a construir nuevos referentes masculinos. En gran parte los hombres construimos nuestra identidad en contacto con otros hombres, pero cada vez son menos los espacios de socialización masculina por lo que, si no encontramos modelos reales, construiremos nuestra identidad en base a referentes ideales o virtuales, o tenderemos a reproducir los que se han vuelto obsoletos". (InteRed, 2014: 33)

Es preciso destacar también que esta idea centrada en el trabajo entre hombres no niega la importancia de la interacción con mujeres en la ejecución de las propuestas planteadas, tal como afirma el referente de Salud y Género al referirse al Programa H:

> "… pensamos que era correcto, y que todavía sigue siendo válido en algunos momentos, que los hombres trabajemos por separado, y las mujeres también[24], por supuesto, y en otros espacios interactuar".

Esta interacción no debe ser invisibilizada por la idea de que la construcción de nuevas formas de ser hombre y cuidar dependa exclusivamente de ellos, por el contrario, se vuelve fundamental partiendo de la concepción de que también las mujeres juegan un rol trascendental en la transformación social de los roles de género.

24. Estas organizaciones también desarrollaron el Programa M para el trabajo específico con mujeres, ver más información en: <www.promundoglobal.org>.

Iniciativas nacionales

Presentación de las iniciativas nacionales relevadas

Cuadro 2: Experiencias nacionales de fomento a la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado

Nombre de la iniciativa *Actores responsables* *Año*	Tipo	Objetivos
Campaña Corresponsables *MIDES* *AECID* *2013*	Campaña de sensibilización	Realizar obras culturales en distintos soportes (música, intervenciones urbanas, fotografía y audiovisual), que promuevan la sensibilización con respecto a la temática de los cuidados, con especial énfasis en la corresponsabilidad de género (la tarea de cuidar es responsabilidad tanto de varones como de mujeres). Realizar obras culturales con impacto territorial y trasladables al espacio público. Dar difusión y visibilidad a la construcción de una política nacional sobre los cuidados a personas en situación de dependencia.
Programa de Educación Sexual *ANEP* *2007-2016*	Programa educativo	Contribuir a la equidad de género, a través de la problematización de los roles de género en la construcción de varones y mujeres.
Manual de prevención de la violencia sexual con varones *Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género* *UNFPA. MenEngage* *2015*	Guía educativa	Sensibilizar en derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos, fomentando relaciones equitativas, con énfasis en la sexualidad, a fin de impulsar el trabajo con adolescentes y jóvenes en la prevención de la violencia.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de las iniciativas nacionales a la luz de las internacionales

Con el diseño y la implementación del SNC, Uruguay está comenzando a instalar el tema de los cuidados en la agenda pública, y problematizando la asunción tradicional de la actividad por parte de las mujeres. El país se encuentra en proceso de identificación de la problemática, de valorización de las tareas de cuidado y de construcción social de un abordaje crítico, que observa la división sexual del trabajo como causa y resultado de las desigualdades de género imperantes.

De esta manera, al encontrarse en la fase de visibilización del problema, las primeras acciones para dar respuestas a los actuales déficits de cuidados y a la desigual distribución de las cargas están comenzando a pensarse e implementarse.

Esto se observa en las acciones desarrolladas desde el SNC y el PAJ, en la promoción de la corresponsabilidad entre varones y mujeres en las tareas de cuidado, caracterizándose estas por ser comunicacionales, de acuerdo con las dimensiones consideradas en este análisis.

¿Componente comunitario?

Las experiencias relevadas consisten en la campaña de sensibilización Corresponsables, el Programa de Educación Sexual y el *Manual de prevención de la violencia sexual con varones*. En el primer caso, se trabaja específicamente sobre la corresponsabilidad en los cuidados; en el segundo, si bien no se desarrolla como tema específico, se problematizan los roles y normas de género y se trabaja sobre la desnaturalización de las tareas de cuidado como eminentemente femeninas; y el tercero tiene dentro de sus objetivos promover la paternidad responsable.

Los recursos utilizados por estas experiencias incluyen publicidades gráficas, obras de teatro y guías educativas, y están dirigidos a la población en general, sin distinción entre poblaciones o grupos concretos, siendo todavía escasas las acciones que apelan al público específicamente juvenil. Pero esto no solo se debe a la incipiente generación de acciones en general y a la etapa en la cual se encuentra el país en torno al tema, también se puede explicar por la reciente vinculación de los cuidados y las juventudes por parte de la institucionalidad pública, a partir de los datos aportados por la ENAJ 2013. La situación de muchas jóvenes pobres, que deben abandonar sus estudios o no pueden insertarse en el mercado laboral a causa de la responsabilidad de cuidar a sus hijos o hermanos, permanece invisibilizada socialmente.

La población joven que cuida —más allá del estrato socioeconómico en el que se encuentre— debe afrontar altos costos de oportunidad por la dedicación a esta tarea. Estos costos personales no solo tendrán repercusiones inmediatas, sino también en el mediano y largo plazo de sus trayectorias educativas, laborales y vitales, y costos sociales asociados a la limitación de posibilidades de inserción laboral con las que se enfrentarán estas mujeres en el futuro.

Es preciso identificar a los jóvenes como potenciales cuidadores, futuros padres y madres, o hijos que cuidarán de adultos mayores. Contemplarlos de esta forma se vuelve fundamental en una sociedad que envejece a un ritmo creciente, y crea una ventana de oportunidad para la política pública de construir cambios para el futuro en el corto y mediano plazo, a modo de contribuir a la sostenibilidad social del desarrollo. La potencialidad se refuerza si se considera a las juventudes como agentes privilegiados de cambio y posibles multiplicadores de nuevos códigos culturales, tal como se experimentó en el Programa H, en el cual los jóvenes que participaron en los talleres luego fueron los encargados de transmitir al resto de su comunidad los aprendizajes construidos durante el proceso, a través de diversas campañas de concientización desarrolladas en sus espacios de proximidad.

A diferencia del fuerte componente comunitario que caracteriza a las experiencias relevadas en el plano internacional, las existentes en Uruguay no utilizan este componente como estratégico. Solo una de ellas es impulsada por una organización no gubernamental (*Manual de prevención de la violencia sexual con varones*, elaborado por el Centro de Estudios de Masculinidades y Género), mientras que las otras propuestas fueron desarrolladas desde ámbitos públicos, fundamentalmente, siendo muy escasas las alianzas creadas con organizaciones de la sociedad civil para la implementación de las acciones. Este es un elemento muy importante a considerar, debido a que las organizaciones sociales pueden realizar un aporte decisivo acerca del conocimiento sobre las formas de llegar a las juventudes, incluso oficiando ellas mismas como convocantes, y sobre los espacios donde desarrollar acciones en entornos cotidianos y próximos a ellos. Es interesante en este punto monitorear las futuras acciones que puedan surgir de los fondos de iniciativas locales sobre corresponsabilidad social, estrategia que será implementada durante el año 2017 por parte del SNC y que se basará en la creación de un fondo que financiará propuestas de organizaciones sociales con base local, que involucren la perspectiva de género y de cuidados. Si bien esta acción se diseñó con el objetivo de fomentar la corresponsabilidad social en las tareas de cuidados, como se ha expresado anteriormente, estos dos aspectos de la corresponsabilidad —social y de género— pueden reforzarse mutuamente.

Otra propuesta a implementarse en el año 2017 son los fondos de corresponsabilidad de género en los cuidados, que financiarán propuestas que promuevan este tipo de corresponsabilidad y que sean presentadas en el ámbito territorial por las Mesas Interinstitucionales de Políticas Sociales (MIPS). En este sentido, se abren interrogantes sobre la forma en la que las organizaciones sociales pueden involucrarse en el desarrollo de iniciativas planteadas a implementarse con estos fondos, considerando que estas mesas están formadas por organismos públicos con expresión territorial. Los resultados de estas experiencias permitirán evaluar si la estrategia de canalizar estas acciones a través de las MIPS es la adecuada o si se debería seguir otro camino.

Abordajes integrales

En este punto, las experiencias nacionales comparten características con las desarrolladas en el plano internacional, debido a que los mensajes que promueven la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado se enmarcan en trabajos con varones con contenidos integrales sobre género y violencia. Tal es el caso del *Manual de prevención de violencia sexual con varones* o del Programa de Educación Sexual, en el que el tema de interés forma parte de un módulo dentro de muchos otros (equidad de género, embarazo adolescente, paternidad y maternidad responsable, violencia, etcétera). Si bien, en Uruguay, desde el SNC se va a comenzar a implementar acciones tendientes a visibilizar y dimensionar el peso de las cargas en los cuidados y la naturalización de esta tarea para los varones, es necesario reconocer que este tema es una expresión más de las desigualdades entre mujeres y varones. En esta línea, se identifica adecuado fortalecer los programas y acciones ya existentes de equidad de género, desde un abordaje integral, y trabajar para incorporar los cuidados como una dimensión fundamental para el empoderamiento de las mujeres jóvenes.

Ampliar los espacios de comunicación

Las experiencias nacionales priorizan los ámbitos de la educación formal como espacios privilegiados para comunicar sus mensajes, por ejemplo, la obra *Guille*, la cual forma parte de la Campaña Corresponsables, fue representada en centros de educación primaria y secundaria, entre otros espacios, y las dos propuestas educativas —el *Manual de prevención de la violencia con varones* y el Programa de Educación Sexual— están concebidos para desarrollarse dentro de espacios curriculares.

Del análisis de las experiencias internacionales se puede rescatar al respecto la importancia de trascender las fronteras físicas y temporales de la educación formal y alcanzar con los mensajes otros espacios que configuran la cotidianidad de la vida familiar, en general, y de los jóvenes, en particular. La Campaña Corresponsables utilizó, como otro de sus recursos, intervenciones artísticas en los medios de transporte colectivo, siendo este un ejemplo de utilización de otros lugares que se abren a la comunicación. El recurso utilizado por Actúa con Cuidados: Transforma la Realidad de realizar *flashmobs*[25] en distintos espacios públicos de la ciudad de Málaga es indicativo de la variedad de instrumentos que pueden ser utilizados para comunicar sobre la corresponsabilidad, más allá del aula. Otra propuesta de estudio es la de la campaña MenCare+, que —enfocada en la promoción de una paternidad activa y responsable— utiliza los centros de salud como un medio para el desarrollo de sus acciones, incluyendo además en sus estrategias al personal de esas instituciones. El trabajo en centros de salud y con profesionales del área puede constituirse en un elemento estratégico a desarrollar en Uruguay para propiciar un cambio cultural asociado a los roles de género en los cuidados. Esta idea se refuerza si se considera la influencia que algunas visiones del discurso

25. Los *flashmobs* son acciones organizadas, generalmente a través de las redes sociales, en las que un grupo de personas se reúne en un lugar determinado para realizar una *performance* inusual en el espacio público y luego se dispersa rápidamente.

experto tienen en la reproducción de los roles tradicionales asociados a los cuidados, tanto infantiles como de adultos mayores, como se observa en el estudio realizado por Batthyány, Genta y Perrotta (2013).

Jóvenes haciendo

La inclusión de los jóvenes desde la participación activa, tanto en el diseño como en la implementación de actividades propuestas, es un elemento que propicia la comunicación entre pares como medio para la construcción de nuevas visiones sobre los cuidados. La mayoría de las experiencias relevadas en el ámbito nacional han sido diseñadas desde la centralidad institucional, no existiendo evidencia sobre la participación de jóvenes en la construcción de los mensajes a reproducir.

Como se observa, en el ámbito internacional existen experiencias comunicacionales que consideran la participación de los jóvenes en el diseño de sus recursos, resaltando la importancia de contar con sus visiones, que aportan opciones tanto para el contenido del mensaje como para las vías a través de las cuales canalizarlos. Esto ha sido fundamental para generar mensajes con los cuales se identifiquen los jóvenes y de los que se apropien, incrementando la efectividad y eficiencia de las propuestas realizadas y los recursos destinados. También, algunas experiencias en el plano internacional han incluido la participación de los jóvenes como clave para la elaboración de las actividades y su implementación, en tanto, en Uruguay, estos aspectos de diseño y ejecución se han caracterizado por un enfoque adultocéntrico.

Importa tanto el mensaje como el mensajero

Relacionado con el punto anterior, que alude a los canales de comunicación, las campañas internacionales enfatizan la diferencia en el impacto del mensaje cuando este es transmitido por figuras públicas fácilmente identificables por los jóvenes. Por ejemplo, Mejor Compartidas elige a actores y actrices de Tenerife como sus mensajeros. En Uruguay, las experiencias relevadas no han utilizado este recurso, sin embargo, existen acciones proyectadas que lo consideran; tal es el caso de una campaña diseñada en el departamento de Colonia, a desarrollarse a partir de los Fondos de Iniciativas sobre Corresponsabilidad de Género del SNC, que cuenta con la participación de deportistas del principal equipo de fútbol de la ciudad.

Incluir a personajes reconocidos en las campañas para transmitir un mensaje en ámbitos donde la temática de la corresponsabilidad de género podría encontrar una mayor resistencia, como por ejemplo el fútbol, representa una oportunidad interesante para la problematización de la temática en Uruguay.

¿Las redes sociales?

En cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías en la comunicación de mensajes que promuevan la corresponsabilidad de género, las experiencias nacionales no han incorporado este componente, ni tampoco está previsto hacerlo en las acciones proyectadas.

Las acciones planeadas en relación con las estrategias comunicacionales, desde el SNC, se basan en una campaña de sensibilización sobre la distribución desigual de cargas de cuidado a realizarse a través de medios masivos tradicionales durante el segundo semestre de 2017 y no se ha definido aún el trabajo a desarrollarse a partir de las oportunidades que ofrecen las redes sociales.

Estas acciones, sumadas a una campaña audiovisual que se encuentra elaborando el INJU, representan un avance en la instalación de una problemática naturalizada e invisibilizada en Uruguay. Aun así, se abren interrogantes sobre las posibilidades de explotar otros recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para diseñar e implementar estrategias más interactivas con el público objetivo, en las cuales la identificación de la problemática se dé a partir de la reconstrucción de los espacios cotidianos de los jóvenes, como la aplicación "Chequea tu corresponsabilidad" de la experiencia Las Tareas de Cuidado: Mejor Compartidas.

Desaprovechar las oportunidades que ofrecen las redes sociales para el trabajo con las juventudes en la promoción de un cambio cultural constituye una debilidad de las iniciativas analizadas en el ámbito nacional, debido a que, en los tiempos actuales, un abordaje que no considere las TIC en su estrategia, además de omitir la posibilidad de llegar con un bajo costo a la amplia población juvenil que convive con ellas, ve limitados sus canales de alcance al público objetivo.

Avanzar en esta línea implica seguir trabajando de forma creativa, buscando innovaciones para explotar las oportunidades que se presentan en la sociedad de la información y el conocimiento y, particularmente, en un país con una desarrollada conectividad a la cual acceden los jóvenes.

Estrategia para el cambio: ¿comunicacional o participativa?

La decisión sobre qué estrategia desarrollar, así como los recursos a utilizar para fomentar que las tareas de cuidado de personas dependientes en el ámbito familiar se transformen desde una cuestión exclusivamente femenina hacia una lógica corresponsable, debe considerar los siguientes factores y sus múltiples combinaciones: i) estado de visibilización de la problemática; ii) contexto sociocultural; iii) recursos humanos, económicos y de tiempos; iv) existencia de organizaciones sociales con base local; v) existencia de programas y acciones que aborden la equidad de género.

i) *El estado de visibilización de la problemática* sobre las desiguales cargas de cuidado entre mujeres y varones es un elemento que ha sido clave para observar por qué en algunos países —entre ellos Uruguay— se decide abordar la problemática a partir de estrategias comunicacionales, utilizando las campañas publicitarias como recurso principal. En los países que se encuentran en la etapa de comenzar a dimensionar la problemática, el objetivo es hacerla visible, sensibilizando a la población e instaurando la discusión pública sobre la necesidad de cambios que reviertan la *revolución estancada,* por lo cual las estrategias comunicacionales son las más desarrolladas. En

cambio, en espacios donde los cuidados y las desigualdades de género ya vienen siendo problematizados y se ha desarrollado un trabajo previo en relación con la temática, resulta más factible implementar estrategias participativas que busquen comprometer a los varones jóvenes para el desarrollo de capacidades de cuidado. Esto implica reconocer las diferentes etapas de trabajo que son necesarias para generar cambios culturales como los planteados, y su secuencialidad, que abarcan desde visibilizar y reconocer la problemática, hasta generar acciones concretas para el cambio a través de la discusión y la reflexión colectiva. También es importante reconocer que la problematización del tema puede variar de acuerdo con el público objetivo de las acciones, especialmente en relación con la presencia de una persona dependiente en el entorno próximo del joven. Por ejemplo, el diseño y la convocatoria a un taller sobre cuidados infantiles y sus resultados pueden diferir significativamente si está dirigido a varones padres o no.

ii) *El contexto sociocultural* en el que se trabaja es otro factor que debe ser considerado al definir qué tipo de estrategia desarrollar para que los varones jóvenes comiencen a corresponsabilizarse de los cuidados. Es necesario reconocer que la problematización sobre las cuestiones de género difiere entre los territorios, pudiendo encontrar más resistencias en aquellos lugares donde las pautas tradicionales se encuentran más naturalizadas, posicionando a la mujer como la proveedora innata de los cuidados. En este sentido, en aquellos lugares donde se presentan más resistencias sería conveniente comenzar por una estrategia comunicacional, mientras que en los que existe mayor sensibilización en torno a la temática sería posible abordarla desde una estrategia participativa, que implique un grado mayor de involucramiento de los jóvenes. Considerar el contexto resulta central en el momento de diseñar una estrategia que busque fomentar cambios culturales, porque las juventudes deben entenderse como construcciones sociohistóricas que varían de acuerdo con los contextos, reconociendo las asimetrías existentes entre los tipos de juventud, dado que "… las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito, la clase social, el marco institucional y el género" (Margulis y Urresti, 1998: 28). Lo anterior implica una pluralidad y una complejidad del concepto juventud, por lo cual se considera pertinente hablar de juventudes, lo cual no refiere simplemente a una cuestión gramatical, sino que "… hace mención a una cierta epistemología de lo juvenil, que exige mirar desde la diversidad a este mundo social" (Duarte, 2000: 60).

iii) *Los recursos humanos y económicos, y los tiempos* de los cuales se dispone representan en muchos casos un elemento definitorio para decidir por una estrategia comunicacional o una participativa. Como se analizó anteriormente, los recursos empleados por las estrategias participativas (teatro o videoforos, talleres, campañas comunitarias, entre otros) demandan para su desarrollo más recursos, tanto humanos como materiales. Este tipo de iniciativas requieren, además de un trabajo previo de diseño y validación de las metodologías, personas capacitadas para abordar estos temas con grupos, para poner en práctica las actividades planificadas y adecuarlas a las diferentes situaciones que se presenten, sosteniendo los procesos que se desarrollen con los parti-

cipantes. La relación costo/alcance de este tipo de iniciativas es mayor que la presentada por las iniciativas comunicacionales, las cuales generalmente concentran el trabajo y los recursos en el diseño de las campañas.

iv) Relacionado con el punto anterior, las *organizaciones sociales con base local* existentes en la zona que trabajen estos temas constituyen otro elemento a tener en cuenta. Conocer las organizaciones sociales que pueden transformarse en aliados estratégicos, colaborando con las iniciativas a desarrollar y el *know how* que estas poseen en cuestiones de género y trabajo comunitario con jóvenes, puede ser un elemento clave en el momento de abordar la temática desde una estrategia participativa o comunicacional en determinados territorios. Es necesario resaltar la importancia que tiene el trabajo en red para la implementación de algunas iniciativas, fundamentalmente de las que demandan más recursos. Las experiencias relevadas muestran el rol estratégico que pueden configurar las organizaciones sociales con base local en la promoción de acciones que impulsen cambios en las actitudes de hombres y mujeres acerca de la distribución de las tareas de cuidado.

v) La existencia de otro tipo de *programas y acciones* que, sin concentrarse en la corresponsabilidad, abordan la igualdad de género con jóvenes puede ser vista como una oportunidad para incluir en ellos las cuestiones sobre los cuidados, utilizándolos como una herramienta que permita avanzar luego en estrategias más específicas y que contribuyan a la necesidad identificada de visibilizar la problemática e instalar la discusión en múltiples espacios. Las sinergias que se puedan generar entre programas ya existentes o a desarrollarse desde el SNC o el PAJ, en relación con la dimensión del género en los cuidados, pueden ser un elemento para la toma de decisión entre implementar una estrategia comunicacional o una participativa.

Estrategias diferentes pero no excluyentes: complementariedad entre participativas y comunicacionales

Decidir por una estrategia comunicacional o una participativa no debe pensarse como una bifurcación en la cual hay que optar únicamente por un camino para avanzar hacia procesos de cambio en las pautas dominantes de género.

El objetivo general de fomentar la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado incluye dos objetivos diferenciados: visualizar y problematizar la temática, y generar nuevas actitudes de cuidado en el plano de lo concreto. Esta diferencia en los objetivos y sus planos de acción debe estar claramente identificada durante el proceso de decisión y diseño de cualquier estrategia para el logro de acciones más eficientes y efectivas. Implica, por tanto, identificar a la población objetivo, las metas concretas, el alcance, los espacios estratégicos a ocupar, así como las evaluaciones a realizar.

Las acciones que tienen como objetivo instalar el tema en la discusión pública y abrir paso a la desnaturalización social de los roles de género deben estar insertas en propuestas más ambiciosas y que apuesten a cambios más profundos. Si bien las prime-

ras son sumamente necesarias para comenzar a generar conciencia, sus efectos pueden ser muy escasos si son visualizados de forma global. Propuestas aisladas generan la utilización de recursos humanos, materiales y de tiempo que, de no existir continuidad, son utilizados de forma poco eficiente. Acciones como la colocación de un mensaje impreso o una publicidad televisiva, por sí solas, no constituyen una señal fuerte por parte de una organización.

Es preciso reconocer que existen diversos mecanismos de retroalimentación entre ambos tipos de estrategias. Este es un punto fundamental para fomentar los cambios esperados e involucrar a los varones como corresponsables. Así lo visualiza, desde la organización Salud y Género, una de las encargadas de desarrollar el Programa H, cuando reconoce que las iniciativas implementadas son más efectivas si en paralelo se desarrollan acciones educativas más generales de comunicación, es decir, cuando existe una complementación entre acciones de sensibilización y trabajo en el entorno, y las iniciativas que promueven la creación de espacios para la deconstrucción de los roles de género y el desarrollo de capacidades en los varones para cuidar. Las propuestas comunicacionales y participativas pueden actuar de forma complementaria, lo cual es deseable para fortalecer los impactos de ambas a través de la retroalimentación que pueden generar.

> "Cuando solamente se reduce la intervención al trabajo en taller, este efecto es mínimo, casi imperceptible. Es muy importante que junto con los talleres haya campañas, actividades de difusión amplias, programas de radio, carteles espectaculares, otras acciones. Y que además esto tenga una continuidad; los puros talleres sueltos no dan el mismo resultado". (Representante de Género y Salud, Programa H - 2016)

Por esta razón, las actividades educativas de grupo desarrolladas en el marco del Programa H se complementaron con una campaña comunicativa denominada *La hora H* y otras actividades como teatro y radio comunitaria, concursos de música, fiestas, eventos deportivos, bailes y otros eventos en la comunidad, reconociendo la importancia que tienen para el impacto del programa tanto la visibilización por parte de los jóvenes de la problemática como la sensibilización de su entorno más próximo.

También se destaca que comenzar el trabajo a través de talleres es mucho más sencillo y se traduce en mayores cambios cuando el entorno ya ha empezado a tomar conciencia sobre la corresponsabilidad y ha desarrollado una mayor sensibilidad frente a la problemática:

> "Si tú vas a un centro educativo y un profesor te dice que la igualdad ya está lograda, va a ser muy poco lo que puedes hacer en esa aula" (Representante de Fundación Mujeres, Proyecto Educativo - 2016).

Lo anterior señala la importancia de que, a la hora de implementar las propuestas en los centros educativos, espacios de formación comunitarios o en cualquier lugar donde se construya el contacto con los jóvenes, se realice un trabajo de sensibilización sobre la cultura institucional. Además de los jóvenes, quienes integran estos espacios —sean profesores, administrativos, directores, auxiliares, etcétera— también forman parte de la

reproducción, o no, de los roles tradicionales de género. Asociado a esto, Scott (1996) hace énfasis en la necesidad de actuar sobre los símbolos, las metáforas y el lenguaje, que son los medios a través de los cuales se reproducen las normas de género. Difícilmente una serie de talleres en un centro educativo puede generar cambios en las actitudes sobre los cuidados en los jóvenes, si por fuera de ellos los adultos responsables e integrantes del espacio educativo están transmitiendo mensajes y señales contrarios a lo que pretende generar el taller.

La complementariedad identificada entre ambos tipos de estrategia puede potenciar la generación de círculos virtuosos entre los efectos generados por cada una de ellas. En la medida en que la sociedad y particularmente los varones identifican y reconocen la problemática que implica las desiguales cargas de cuidado, se pueden crear espacios de reflexión que pueden contribuir a que ellos participen en propuestas que demandan un mayor grado de involucramiento y tiempo. Y cuando los jóvenes comienzan a participar en estos espacios y a desarrollar capacidades para cuidar, pueden convertirse en agentes de cambio, produciéndose efectos multiplicadores que contribuyen a hacer más visibles las desigualdades existentes y continuar los procesos de transformación social.

Tomando en cuenta los puntos a considerar a la hora de decidir qué tipo de estrategia es preferible utilizar en un contexto y tiempo específicos, es importante señalar que a escala del país se pueden desarrollar ambos tipos en simultáneo en diferentes lugares. Es decir, dada la heterogeneidad de las juventudes uruguayas y, por ende, sus diferencias de comportamiento en relación con los cuidados y la igualdad de género, existen grupos con los que es necesario realizar primero un trabajo de concientización y existen otros con los que se pueden realizar trabajos que demanden una mayor profundidad en cuanto al tema. Esto implicará desarrollar un trabajo de reconocimiento sobre las percepciones y actitudes de género en relación con los cuidados, entre las diferentes poblaciones de jóvenes, para definir el accionar en cada situación.

Los desafíos

Con relación a la configuración de los obstáculos y las resistencias que se presentaron para el desarrollo de las iniciativas analizadas, se puede observar su variada naturaleza, de carácter tanto político, económico como sociocultural.

Una cuestión de compromiso

El débil compromiso político con las cuestiones de género y cuidado, en algunos países y regiones es identificado como una importante limitante para la implementación de las experiencias analizadas, así como para la generación de mayores impactos por parte de ellas. En relación con la implementación, se observa la necesidad de tomar decisiones políticas que apuesten por un cambio cultural en estas áreas, para que el desarrollo de las acciones no quede sujeto a la voluntad de esfuerzos y decisión individuales. Algunos

referentes de las iniciativas analizadas manifiestan su preocupación, entendiendo que la falta de compromiso político para la modificación de las actuales normas de género en relación con las tareas de cuidado lleva a que el desarrollo de las propuestas diseñadas dependa en forma casi exclusiva del interés por ellas y el compromiso de los referentes comunitarios o de los centros educativos. Esto es particularmente visible en contextos donde las pautas de género tradicionales están más establecidas. Por otra parte, si no existe una política de Estado en favor de un cambio cultural, en la cual se pongan en marcha diferentes mecanismos para sensibilizar a la población y, particularmente, a los varones, los impactos que este tipo de propuestas pueden generar se ven disminuidos, en la medida en que se presentan en forma aislada y como una cuestión secundaria para el desarrollo de las personas.

El Estado debe realizar una labor coherente, que preste atención al fomento de la corresponsabilidad de género, así como a los mensajes y acciones que reproducen los patrones tradicionales de género y no fomentan los cambios culturales necesarios, sino que, por lo contrario, contribuyen a la permanencia y el reforzamiento del *statu quo*. Es necesario prestar especial atención y regular las numerosas campañas para la *no corresponsabilidad*, de lo contrario, todo el trabajo de las organizaciones y del Estado, en particular, seguirá enfrentando fuertes resistencias.

Corresponsabilizar requiere recursos

En estrecha relación con la falta de compromiso político identificada por quienes estuvieron al frente de las propuestas analizadas, se plantean las diversas limitantes que genera la escasa disponibilidad de recursos. Esta dificultad se presenta particularmente en las propuestas basadas en una estrategia participativa, las cuales implican un involucramiento sostenido en el tiempo y la necesidad de recursos humanos que guíen y acompañen los procesos, así como de espacios físicos para desarrollar las actividades.

En Europa, fundamentalmente en España, de donde proviene la mayor parte de las iniciativas analizadas, la crisis económica ha llevado a priorizar la inserción laboral y la promoción económica, relegando el trabajo sobre las líneas estructurales de fomento de la igualdad. Esto ha afectado directamente el alcance de algunos programas analizados, los cuales han continuado su trabajo aunque de forma más reducida, sea disminuyendo la cantidad de espacios en los que se desarrollan las propuestas o a través de su adaptación para un trabajo en menor tiempo y con menos recursos. También en América Latina la escasez de fondos puestos a disposición por parte de los Estados para trabajar estos temas ha constituido un obstáculo —identificado por las organizaciones entrevistadas— para lograr un mayor alcance e impacto de las propuestas elaboradas, que han sido financiadas fundamentalmente por organizaciones de la cooperación internacional.

Además, los desafíos que implica medir los cambios culturales de largo plazo en favor de la igualdad de género que se pretende generar con estas iniciativas también constituyen una dificultad para la obtención de fuentes de financiamiento. Con el obje-

tivo de superar estos obstáculos es que en algunos países se han comenzado a desarrollar acciones desde el enfoque de la *economía del cuidado,* que busca reconocer los beneficios que reporta el reparto equitativo de tareas entre varones y mujeres, con el fin de comprometer a las empresas en el desarrollo de medidas tendientes al fomento de la corresponsabilidad de género y al logro de los cambios culturales que esto implica[26].

Barreras socioculturales

Es fundamental identificar la existencia de barreras socioculturales persistentes que dificultan la implementación de algunas propuestas puntuales, como las que implican una participación activa de los jóvenes. Esto particularmente se observa en los varones, en los que algunas organizaciones identifican ciertas resistencias para trabajar en grupos, cuando la metodología planteada implica poner en juego la dimensión corporal, la creación de espacios íntimos y de confianza, y discutir sobre las masculinidades y los roles tradicionales de género. La superación de estas dificultades, propias de un cambio cultural de la magnitud del que se plantea, exige abordarlo desde diferentes frentes. Como se analizó anteriormente, es necesario primero dimensionar la problemática que implican las actuales normas, para cuestionarlas y generar espacios de co-construcción de nuevas pautas más equitativas, y trabajar sobre la multiplicidad de beneficios que reporta para los varones y la familia en su conjunto la asunción de los cuidados.

Flexibilidad versus dependencia de capacidades propias

La flexibilidad de las propuestas para reconocer que la construcción social del género y los cuidados depende de los contextos, que fue identificada como un punto clave de las iniciativas analizadas, también puede constituirse en un obstáculo en la medida en que no se cuente con recursos humanos formados para trabajar en su implementación. La capacidad de adaptar las propuestas al entorno y trabajar estas cuestiones con jóvenes requiere cierta experiencia y el desarrollo de sensibilidad en cuanto a la comunicación, manejo de las emociones, trabajo grupal y conocimiento de la temática.

Esto exige generar espacios de formación para las personas que trabajan directamente en el territorio, sea con propuestas comunicacionales o participativas, en relación con la incorporación de los métodos, contenidos y el manejo grupal. Esta necesidad ha sido detectada por la organización Salud y Género en la medida en que se fue desarrollando el Programa H y para esto se diseñó un Diplomado en Género y Salud, que busca formar en diversas metodologías a los profesionales que trabajan directamente con los jóvenes en este u otros programas.

Conducción estratégica

Como se mencionó anteriormente, los esfuerzos aislados para promover cambios actitudinales en relación con los cuidados disminuyen considerablemente los logros que

26. Asociación de Entidades de Iniciativa e Intervención de Bizkaia: <http://www.gizardatz.net>.

se pueden conseguir en esta materia. Por ello, también es significativo que se realicen especiales esfuerzos en coordinar el trabajo de las diferentes organizaciones de la sociedad civil, entre ellas y con el Estado, y entre los diferentes actores estatales y las empresas. Resulta fundamental el trabajo colaborativo que en conjunto se pueda desarrollar entre los actores, de manera de no duplicar esfuerzos, disminuir costos de transacción de la información y optimizar el uso de los recursos disponibles.

Si bien es muy importante que existan organizaciones trabajando sobre el tema y utilizando abordajes distintos, a la medida de los contextos específicos de los jóvenes, es crucial que el Estado asuma un rol de conducción estratégica, de forma tal que se puedan encauzar todos los esfuerzos hacia el logro del objetivo común de promover la corresponsabilidad.

Evaluación: lo que no se mide no se puede mejorar

El desarrollo de instrumentos de evaluación de los fenómenos sociales y culturales ha sido históricamente una cuestión compleja para las ciencias sociales. El registro de los efectos que pueden generar en el ámbito cultural y social acciones como las que se proponen en el presente trabajo no escapa a esta problemática.

Los representantes de las organizaciones analizadas plantean que, por tratarse de acciones que buscan cambios que se materializan en el largo plazo, la evaluación es un aspecto en el que deben trabajar aún más. Con base en el reconocimiento de esta dificultad, es de suma importancia avanzar en el desarrollo de instrumentos de evaluación y monitoreo que permitan fundamentar, de acuerdo con la experiencia, la elección de determinadas estrategias.

Pese a que el escenario ideal de varones y mujeres asumiendo las mismas cargas de cuidado, en toda la sociedad, puede considerarse como un logro muy lejano, el proceso de cambio cultural puede ser monitoreado a través del seguimiento del cumplimiento de cambios menores y necesarios, que pueden dar la pauta de que se está en el camino correcto hacia el logro de una sociedad más igualitaria. Para poder entrar en esta senda, primero será menester registrar otras etapas, como la de instalación del tema en la agenda pública, concientización, discusión, etcétera.

Es importante utilizar los instrumentos de evaluación ya disponibles a escala nacional e internacional. Por ejemplo, las encuestas de uso del tiempo, que permiten observar cómo y en qué tareas reparten su tiempo varones y mujeres; y las encuestas de representaciones sociales sobre los roles de género en los cuidados, que informan sobre el universo simbólico de la función del cuidado, y desde los lugares donde se posicionan las personas al respecto.

Otro indicador sobre cambios en las percepciones y actitudes respecto a la equidad de género lo constituye la escala GEM (*Gender Equitable Men Scale),* que incluye entre sus dimensiones el reparto equitativo en las tareas de cuidado. Esta escala se construye con base en cuestionarios y grupos focales realizados con varones y mujeres que par-

ticipan de los programas, al inicio y al término de ellos, en la búsqueda de medir los cambios generados durante el proceso.

Las estrategias comunicacionales han presentado más dificultades en el campo de la evaluación, dado que, mayoritariamente, se caracterizan por acciones que no tienen un público objetivo delimitado con precisión. Por lo tanto, es en las estrategias comunicacionales donde se tiene que acentuar la reflexión en la creación y la mejora de la etapa de evaluación. En esta línea, las redes sociales son un espacio privilegiado para observar y medir las repercusiones que tiene un tema específico, tanto desde un enfoque cuantitativo, debido al desarrollo de las estadísticas que presentan, como desde uno cualitativo, a través de la participación que se genera en estos espacios. Tomando en cuenta que las acciones comunicacionales pretenden comenzar los debates e instalar el tema, las redes sociales ofrecen en sí mismas una multiplicidad de formas para lograrlo.

Por su parte, desarrollar una estrategia participativa demanda más recursos, pero la evaluación puede ser más precisa, teniendo en cuenta que el público objetivo está identificado con claridad, tiene una mayor cercanía con los integrantes de la organización que promueve la acción y se cuenta con más tiempo para realizar evaluaciones con él. En este caso, la metodología de pre y postest constituye un insumo útil para poder registrar la existencia de cambios a partir de los talleres u otras actividades.

Las personas dependientes que reciben los cuidados también pueden ser incluidas en los procesos de evaluación, considerando que el cuidado es relacional y la visión de aquellas personas que están siendo cuidadas puede decir mucho sobre la existencia —o no— de cambios reales y concretos en la distribución de tareas entre varones y mujeres.

Reflexiones finales

Teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentra Uruguay en relación con la necesidad de instalar la problemática de las desigualdades de género en las cargas de cuidado y avanzar en la responsabilidad social compartida, es importante observar la experiencia nacional e internacional a efectos de enriquecer las reflexiones sobre el tema y poder traducir el compromiso por parte de los actores sociales implicados en acciones concretas.

La existencia y la implementación del Plan Nacional de Cuidados y del Plan de Acción de Juventudes abren una ventana de oportunidad para instalar en la agenda pública la necesidad de generar acciones tendientes a fomentar un cambio cultural en relación con la tradicional división sexual del trabajo de cuidado, que promueva un *nuevo sentido común* en torno a él.

En Uruguay, las temáticas juventud y cuidado han sido objeto de una reciente vinculación por parte de la institucionalidad pública, mientras que en el plano internacional es posible identificar algunas experiencias en el área del fomento de la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado dirigidas específicamente a jóvenes. Una

primera consideración respecto a estas se relaciona con el abordaje que se realiza de la corresponsabilidad de género, trabajada dentro de un marco más amplio, en términos de equidad de género y, en muchos casos, en estrecha relación con la prevención de la violencia contra las mujeres. Así, las estrategias analizadas reconocen a las tareas de cuidado como una dimensión en la que se reproducen los patrones tradicionales de género, reforzando las desigualdades existentes. La división sexual del trabajo es consecuencia de relaciones de poder que se manifiestan también a escala microsocial, en el espacio de la vida cotidiana, y que se relacionan con otros fenómenos originados por esta configuración de vínculos signados por la desigualdad, lo que explica que estos temas sean abordados en el marco de programas más amplios.

Otro punto a destacar es que las iniciativas analizadas han puesto énfasis en el trabajo con los varones jóvenes, en el cambio de su relación con las tareas de cuidado y la redefinición de las masculinidades. Esto implica que la superación de la *revolución estancada*, que limita las posibilidades de emancipación y autonomía de las mujeres, requiere que el foco de atención se traslade hacia los varones, quienes deben ser sujetos fundamentales de cambio. Además de la necesidad de trabajar directamente con varones, es neurálgico avanzar en la desnaturalización de los roles tradicionales de género en las mujeres, quienes también inciden en los potenciales cambios sobres las masculinidades.

Las estrategias analizadas también se han centrado en el fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres en las tareas de cuidado infantil, ubicándose en el eje de las relaciones parentales y trabajando sobre los efectos positivos que la paternidad activa tiene sobre el conjunto de la familia. En la mayor parte de las propuestas indagadas no se aborda el cuidado de adultos mayores ni de discapacitados en situación de dependencia. Este aspecto merece especial atención para el caso uruguayo, considerando el envejecimiento poblacional de esta sociedad y el porcentaje de jóvenes que conviven con personas dependientes; escenario que plantea el desafío de trabajar la corresponsabilidad de género con una óptica amplia de los cuidados, no centrada exclusivamente en niños y niñas.

Las experiencias identificadas han sido categorizadas en comunicacionales y participativas, de acuerdo con el grado de involucramiento que requieren de los jóvenes, los resultados esperados, el tiempo que demandan para la participación y los recursos utilizados. En el ámbito nacional, la mayoría de las experiencias analizadas se caracterizan por utilizar estrategias fundamentalmente comunicacionales, lo que se relaciona, principalmente, con la etapa de trabajo sobre el tema en la que se encuentra Uruguay, de visibilización de la problemática.

También se observa que la educación formal es el ámbito más utilizado en Uruguay para desarrollar las iniciativas, debido a que se contempla a los centros educativos como espacios estratégicos para involucrar a los jóvenes. Esto da lugar a otro desafío, consistente en poder trabajar la temática en la diversidad de espacios que ocupan los jóvenes, de forma tal de incluir a aquellos que se encuentran por fuera del sistema educativo formal.

Es necesario, entonces, apostar a la construcción de formas creativas que recurran a nuevos canales de comunicación con los jóvenes, conjugando los más variados recursos. Además, resulta central que las propuestas consideren a los jóvenes como sujetos y protagonistas, a través de su inclusión en el diseño, la implementación, la difusión y la evaluación de las estrategias, generando mecanismos de retroalimentación con ellas.

Para que las estrategias puedan desplegar su potencial de cambio, en mayor medida, deben ser abordadas en el marco de la promoción de la corresponsabilidad social, desarrollándose en forma complementaria con las acciones que tienen como objetivo reducir las cargas de cuidado que recaen sobre las familias.

Los cambios necesarios

A partir del análisis realizado sobre las iniciativas diseñadas e implementadas en otros países, las lecciones aprendidas y el trabajo que se ha desarrollado en Uruguay, se identifican los siguientes cambios necesarios para la promoción de una transformación cultural en torno a los cuidados, que contribuya a la autonomía y la emancipación de las jóvenes que cuidan:

Comprometerse políticamente

La transformación sustancial en la asunción de las responsabilidades frente a los cuidados implica un fuerte compromiso político de Estado, que exige reconocer que se trata de procesos de largo plazo y que demandan el trabajo continuo y persistente, y su sostenibilidad más allá de voluntades y esfuerzos aislados.

El Estado debe realizar una labor coherente, que preste atención al fomento de la corresponsabilidad, así como a los mensajes y acciones que reproducen los patrones tradicionales de género y no fomentan los cambios culturales necesarios, sino que, por lo contrario, contribuyen a la permanencia del *statu quo*. Es necesario actuar sobre la multiplicidad de mensajes que se transmiten en los medios de comunicación y en las instituciones que actúan en detrimento de la igualdad de género, propendiendo a una problematización y una legislación al respecto.

Conducir estratégicamente

Con relación a lo anterior, es preciso que el Estado asuma un rol estratégico encausando esfuerzos aislados y coordinando las diversas acciones que se desarrollan en los territorios en favor del cumplimiento de objetivos comunes y concretos. La corresponsabilidad de género debe ser una dimensión transversal a las políticas, contribuyendo a un mensaje único desde las diversas instituciones estatales.

Generar sinergias entre lo jurídico y lo cultural

Las campañas dirigidas a incidir en la dimensión cultural deben fortalecer y actuar de forma complementaria con lo jurídico, difundiendo los derechos legales y los instru-

mentos existentes para posibilitar la asunción de tareas de cuidado por parte de los varones. Es fundamental que las medidas implementadas para involucrar a los varones en las tareas de cuidado refuercen el cambio cultural que estas demandan.

Trabajar la corresponsabilidad desde su doble dimensión: social y de género

Promover la corresponsabilidad de género implica involucrar a los diferentes actores de la sociedad: el Estado, el mercado, la comunidad y las familias, por lo que puede ser utilizada como una herramienta del SNC con el objetivo de fomentar la corresponsabilidad social. Las capacidades necesarias para desarrollar iniciativas que involucren a los varones jóvenes en las tareas de cuidados están distribuidas en diferentes actores sociales que pueden convertirse en socios estratégicos para impulsar el tipo de experiencias que fueron analizadas.

Pensar de forma creativa para romper los esquemas actuales del cuidado

El trabajo con las juventudes exige generar iniciativas creativas y variadas; implica intervenir, a través de la educación, los diferentes espacios que de manera natural los jóvenes utilizan frecuentemente. Los tiempos actuales ponen a disposición de las instituciones y las personas una diversidad importante de recursos, técnicas, materiales y estrategias para trabajar estas temáticas y profundizarlas. Será una condición relevante, para quienes se embarquen en esta empresa, utilizar y combinar las diferentes técnicas de forma innovadora y efectiva.

Destacar los múltiples beneficios de la corresponsabilidad de género en los cuidados

Las acciones de sensibilización no pueden transmitir solamente el mensaje de que la corresponsabilidad tiene un valor intrínseco, se deben resaltar los efectos positivos sobre el padre, la madre, los hijos y las relaciones intra y extrafamiliares de que los varones asuman las tareas de cuidado.

Generar identificación y confianza para hablar de lo que no se habla

Es importante que los mensajes sean transmitidos por personas que capten la atención de los jóvenes y que sean sus referentes.

Por otra parte, en aquellos espacios que exigen relaciones de confianza y el trato de temas personales, es importante que las discusiones sean entre varones, a modo de facilitar la identificación con el otro y disminuir la reticencia a hablar de temas que naturalmente no se tocan.

Las juventudes: una apuesta estratégica

Además de todos los factores mencionados, que justifican que este tipo de temas se trabaje específicamente con las juventudes, es importante no perder de vista el rol pri-

vilegiado que estos grupos pueden cumplir como multiplicadores. Es interesante considerar la propuesta de generar espacios de discusión intergeneracionales, donde los aprendizajes de los procesos realizados por jóvenes sean compartidos por estos con el resto de sus familias y de la comunidad. Las experiencias que se generen no pueden quedar encapsuladas y reducidas en su público objetivo, sino que deben mostrarse, pensarse y discutirse en nuevos espacios, involucrando a otros públicos, contribuyendo a la instalación de la temática en la agenda pública de los cuidados.

Referencias bibliográficas

Aguayo, F.; G. Barker y E. Kimelman (2016). Paternidad y cuidado en América Latina: ausencias, presencias y transformaciones. *Masculinities and Social Change*, 5(2), pp. 98-107. DOI: 10.17583/MCS.2016.2140

Batthyány, Karina (2007). Articulación entre vida laboral y vida familiar: las prácticas de cuidado infantil de trabajadoras asalariadas de Montevideo. En: M.A. Gutiérrez, comp. *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 137-168.

Batthyány, K. (2008). *Género, cuidados familiares y uso del tiempo* [en línea]. Departamento de Sociología-Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/249395351/Karina-Batthyany-Genero-cuidados-familiares-y-uso-del-tiempo-1-pdf>.[acceso 20/1/2017].

Batthyány, K.; N. Genta y V. Perrotta (2013). El discurso experto sobre el cuidado desde una perspectiva de género: análisis comparativo entre el cuidado infantil y de adultos/as mayores en Uruguay. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 25, pp. 23-48.

Batthyány, K.; N. Genta y V. Perrotta (2015). *Avanzando hacia la corresponsabilidad en los cuidados: análisis de las licencias parentales en el Uruguay.* Serie Asuntos de género, 128. Santiago de Chile: CEPAL.

Batthyány, K.; N. Genta y S. Scavino (2016). Análisis de género de las estrategias de cuidado infantil en Uruguay. *El Uruguay desde la Sociología, 14*. Montevideo: Departamento de Sociología-FCS-UDELAR, pp. 113-130.

CEPAL (2014). *La medición del tiempo y el aporte de las mujeres a la economía* [en línea]. Notas para la igualdad, 15. Disponible en: <http://oig.cepal.org/sites/default/files/nota_para_la_igualdad_nro.15_-_eut.pdf> [acceso 17/1/2017].

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o juventudes?: acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década 8(13), pp. 59-77.

Ferrari, F. y S. Scavino (2014). *Dichos y hechos: juventud, representaciones sobre el trabajo no remunerado y brechas en el uso del tiempo.* Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. UDELAR, Montevideo, Uruguay, 15 al 17 de setiembre de 2014. Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Ferrari_Scavino.pdf> [acceso 10/1/2017].

Hochschild, A. (1989). *The second shift.* Nueva York: Avon Books.

InteRed (2014). *La revolución de los cuidados: tácticas y estrategias*. Madrid: InteRed.

Margulis, M. y M. Urresti (1998). *La juventud es más que una palabra* [en línea]. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf> [acceso 20/1/2017].

Ricardo, C.; M. Nascimento; V. Fonseca y M. Segundo (2010). El Programa H y el Programa M: involucrando a hombres jóvenes y empoderando a mujeres jóvenes para promover la igualdad de género y la salud. Washington, DC: OPS/Promundo.

Promundo (2013). Programa H|M|D: manual de acción. Involucrando a los jóvenes para alcanzar la equidad de género. Río de Janeiro: Promundo/ECOS/Instituto PAPAI/Salud y Género.

Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas, comp. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM/Porrúa, pp. 265-302.

Fuentes consultadas

Ley n.º 19.353. Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC).

Instituto Nacional de la Juventud - MIDES (2014). *Plan de Acción de Juventudes 2015-2025*. Uruguay.

Junta Nacional de Cuidados - MIDES (2015). *Plan Nacional de Cuidados 2016-2020*. Uruguay.

Anexos

Anexo 1: Lista de referentes institucionales entrevistados

Las entrevistas utilizadas para la elaboración de este estudio fueron realizadas a los siguientes referentes:

- Mariana Azevedo, coordinadora general de Instituto Papai (Brasil)
- Milena Do Carmo asistente de proyectos de Promundo (Brasil)
- Natividad Gomáriz, integrante del equipo de trabajo de Fundación Mujeres (España)
- Ana Pino, referente del Programa Mejor Compartidas, Colectivo Harimaguada (España)
- Gerardo Ayala Real, fundador de la organización Salud y Género (México)

Para la identificación de las estrategias nacionales, se entrevistó a los siguientes actores clave:

- Patricia Cossani, directora de la División de Protección Social de la Secretaría Nacional de Cuidados
- Federico Barreto, encargado de Comunicación del Sistema Nacional de Cuidados, Secretaría Nacional de Cuidados

- Santiago Soto, director del Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social
- Fernanda Ferrari, exintegrante de la Secretaría Técnica del Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS), Ministerio de Desarrollo Social
- Diego Rossi, director del Programa de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública
- Darío Ibarra, director del Centro de Estudios de Masculinidades y Género

Anexo 2: Descripción de las iniciativas internacionales

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de cada iniciativa internacional que se ha identificado. Las descripciones se encuentran separadas en dos grupos, el primero está compuesto por las experiencias sobre las que se cuenta con información para cada una de las dimensiones de análisis (Programa H, Proyecto Educativo de Fundación Mujeres, MenCare+, Mejor Compartidas) y el segundo está integrado por las propuestas sobre las que no se accedió a la suficiente información para trabajar sobre todas las dimensiones (Aprender a cuidar y cuidarnos, Actúa con Cuidados, Al 50%: Maletín para la igualdad, Compartim el Temps!, Facilísimo).

Programa H

Etapa de predecisión: En 1999, cuatro organizaciones no gubernamentales (Promundo, Instituto Papai - Brasil, ECOS - Brasil, Salud y Género - México) lanzaron el Programa H, una iniciativa para involucrar a los varones jóvenes en la promoción de la igualdad de género y la salud, a través de la reflexión crítica y de la generación de capacidades para actuar de manera más equitativa. El programa surge para trabajar temas de salud con varones jóvenes desde un enfoque sociocultural del autocuidado. Durante su desarrollo, fue incorporando cuestiones relacionadas con la masculinidad, a partir de los trabajos académicos realizados por referentes de estas organizaciones, como Gary Barker y Benno de Keijzer, incluyendo a los cuidados, con base en las nociones del autocuidado y el cuidado de los otros, asociado fundamentalmente a la paternidad.

Diseño: El diseño de este programa tuvo un hito fundamental que fue un encuentro realizado en el año 2000 en Querétaro, en el que se reunieron referentes de universidades y organizaciones de la sociedad civil de Latinoamérica con experiencia en temas de juventudes y sexualidad, y en donde se generaron aportes para el trabajo interdisciplinario que desarrollaron las organizaciones encargadas de elaborar la propuesta. Además, este proceso se fue nutriendo de aportes realizados por jóvenes en diferentes instancias propuestas, tanto en Brasil como en México.

Su *implementación* se basa en una metodología participativa y vivencial, utiliza intervenciones complementarias entre talleres educativos, estrategias de alcance comunitario y campañas multimedia. El fin es ayudar a las mujeres jóvenes a tener un sentido de agencia y control sobre sus vidas, así como sensibilizar a los varones jóvenes sobre

algunas actitudes y comportamientos propios de su socialización que resultan dañinos para los demás y para ellos mismos, e incorporar nuevas formas que fortalezcan la equidad de género.

El Programa H se ha realizado en diversos contextos en América Latina y el Caribe, así como en Asia, África Subsahariana y los Balcanes. La población con la que trabajó el programa fue mayoritariamente urbana, de zonas vulnerables marginadas, compuesta por varones jóvenes entre los 14 y 25 años de edad. Se trabajó en la apertura de espacios de reflexión entre jóvenes, que permitieran cuestionar las normas de género prevalentes en la cultura, apuntando a la generación de pautas más flexibles, más amplias y que permitieran la expresión de los jóvenes con mayor libertad.

Resulta interesante destacar que, más allá de las adaptaciones particulares que cada organización realizó para implementar el Programa H, fue elaborado un Manual de Acción dirigido a todos aquellos profesores y educadores con interés en su ejecución, en el que se resumen las cuatro líneas de trabajo del programa: Género, Identidad y Poder; Derechos Sexuales y Reproductivos; Prevención de Violencia, Abordando la Violencia de Género; y Cuidados. Esta última línea de acción buscaba "promover normas de género equitativas que ayuden a varones y mujeres jóvenes a pensar en una división equitativa del trabajo de cuidado y sus posibles roles como padres en el futuro" (Promundo, Instituto PAPAI, Salud y Género y ECOS, 2013:3). El módulo del manual correspondiente a cuidados anima a que mujeres y varones jóvenes cuestionen la dicotomía de que las mujeres/niñas cuidan y los varones/niños son descuidados/despreocupados, especialmente en relación con el embarazo, la maternidad y la paternidad, proponiendo tres dinámicas para trabajar con los jóvenes:

El legado de mi padre. Objetivo: Esta actividad estimula a los varones y mujeres jóvenes a reflexionar sobre las experiencias que tuvieron con sus propios padres o figuras de autoridad masculinas y lo que significa para ellos la paternidad. También tiene como objetivo mostrar a los participantes cómo podemos tomar los aspectos positivos de nuestros padres y aprender de lo negativo para no repetirlo.

¡Mi hija ya corre! ¡Y yo voy detrás…! Objetivo: Esta actividad indaga sobre la socialización de los niños de acuerdo con su género, es decir, la manera distinta en que les tratamos y educamos según si son niños o niñas.

Los varones, las mujeres, el cuidar. Objetivo: Promover la reflexión sobre las diferencias de género en el contexto de las relaciones de cuidado.

Para la *evaluación* de este programa, se utilizó como metodología la realización de estudios cuasiexperimentales[27] de aplicación de un pre y postest con los jóvenes participantes en los talleres y grupos de control, basados en cuestionarios y grupos focales, a través de los cuales se medían los cambios en las percepciones y actitudes en relación con la equidad de género, tomando como referencia la escala GEM (*Gender-Equitable Men*). En todos los casos analizados, se encontraron evidencias positivas de cambio que no se ob-

27. La evaluación se realizó en ocho países de América Latina, África, Asia y los Balcanes, donde se implementó el Programa H.

servaron en los grupos de control, siendo estas diferencias estadísticamente significativas[28]. Los resultados cualitativos de las pruebas del manual del Programa H, realizadas a más de 250 jóvenes, encontraron que la participación en este tipo de actividades contribuye a reforzar los sentimientos de empatía, reducir conflictos entre los participantes y tener reflexiones críticas sobre cómo los participantes se relacionan con sus parejas femeninas.

Proyecto Educativo de Fundación Mujeres

Fundación Mujeres es una organización no gubernamental sin fines de lucro, en la cual se diseñan e implementan proyectos de intervención en diferentes ámbitos de la participación social, política, económica y cultural, con el objetivo de contribuir a la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones. Trabaja sobre cuatro líneas fundamentales: empleo, políticas de igualdad, prevención de la violencia de género y cooperación para el desarrollo.

Etapa de predecisión: La Fundación es una entidad pionera en España en la intervención en centros educativos. Desde finales de la década de los noventa, lleva adelante su propio proyecto educativo.

La decisión de trabajar con jóvenes fue tomada a partir de la posibilidad de contar con recursos económicos para hacerlo, pero la idea de educar para la igualdad está presente desde el inicio de la organización, considerándola como un objetivo fundamental e indiscutible.

Diseño: El objetivo primordial del proyecto es trabajar sobre la igualdad y la violencia de género con niños y adolescentes de hasta 18 años de edad. Es un proyecto educativo integral en el ámbito temático, que aborda la corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado, a través del trabajo sobre la igualdad y la no discriminación. El diseño estuvo a cargo de los expertos de la Fundación.

Implementación: Está basado principalmente en la realización de talleres en las aulas, que se complementa con actividades en la calle, teatro, cantacuentos, etcétera. La principal actividad es la realización de talleres temáticos en los centros educativos, con la intervención y el trabajo de sensibilización sobre toda la institución. En algunos casos, se trabaja con más de un centro, en el ámbito del ayuntamiento.

Cuando el equipo de la organización se acerca a un centro educativo, se propone desarrollar todo su proyecto educativo sobre igualdad de género, aunque en la mayoría de los casos las instituciones solicitan que se trabajen temas específicos. La corresponsabilidad de género se aborda de forma transversal en todos los tópicos particulares. Los educadores que trabajan en cada centro son formados dentro de la Fundación.

Evaluación y proyección: El proyecto se evalúa a través de una metodología cualitativa. Cada vez que los educadores que trabajan en las instituciones educativas terminan una actividad, esta es evaluada en la Fundación. Se evalúa desde la actividad más concreta hasta los aspectos más generales. Al finalizar el año lectivo se realizan paneles

28. La evaluación está disponible en: <http://promundo.org.br/wp-content/uploads/2015/01/Programa-HMDManual-de-Accion.pdf>.

con todos los educadores y, con base en la evaluación elaborada por ellos y la de los expertos de la organización, hecha sobre el desempeño anual, se realiza el diseño del proyecto para el año siguiente. Luego de cada taller, se aplican cuestionarios a integrantes del centro educativo, educadores de la actividad y estudiantes. A través de ellos se relevan datos de forma cualitativa y cuantitativa sobre los contenidos, la metodología, los recursos y el desempeño del taller. También se realiza observación participante por parte de personal de la Fundación en cada encuentro.

Más del 90% del alumnado participante en los talleres dice que le ha resultado fácil o muy fácil la comprensión de los contenidos. Por otra parte, casi el 80% piensa que el taller ha sido interesante o muy interesante a igual porcentaje en relación con la adecuación de las actividades que se llevan a cabo en el desarrollo de los talleres. Por último, más del 70% de las y los jóvenes manifiestan haberse divertido en los talleres. En cuanto a la valoración del profesorado que asiste a los talleres, casi el 90% califica como muy buena la calidad de los contenidos. Más del 90% del profesorado encuentra bien o muy adecuada la metodología utilizada durante los talleres para la consecución de los objetivos pretendidos, ya que se utilizan dinámicas que captan la atención y el interés del alumnado. Y, por último, más del 70% valora como muy buenas las herramientas metodológicas para la estimulación de la participación y la reflexión del alumnado.

Respecto a los contenidos de los talleres, se afirma desde la Fundación que sería necesario, por un lado, reforzar el trabajo relativo a los mitos del amor romántico y la falta de reciprocidad en las relaciones desiguales. Por otro lado, también se considera conveniente trabajar conjuntamente la diversificación profesional y la elección de proyecto de vida en chicos y chicas con el objetivo de promover la cooperación corresponsable desde una perspectiva igualitaria. También sería necesario ampliar la cantidad de encuentros para profundizar más en los temas.

Desde la Fundación se plantea que, a la hora de implementar el proyecto educativo en otros contextos, es de vital importancia realizar una readaptación de este según las características del medio en el cual se pretenda trabajar. Los contenidos y recursos empleados para trabajarlos deben ser seleccionados de acuerdo con las edades, características, espacio geográfico e institución o grupo del público objetivo. Se destaca que es muy importante definir con precisión qué mensaje se quiere dar, qué es lo que se pretende trabajar y con qué nivel de profundidad y compromiso.

MenCare+

Etapa de predecisión: La campaña MenCare, coordinada por Promundo y Sonke Gender Justice Network, es una iniciativa global de paternidad que se puso en marcha en 2011 para promover la participación de los varones en una paternidad de cuidado responsable. El programa MenCare+, desarrollado a partir de los principios de la campaña MenCare, se desarrolló desde el año 2012 gracias a la colaboración entre cuatro países (Brasil, Indonesia, Ruanda y Sudáfrica) y en coordinación entre Promundo y Rutgers. Fue creado para involucrar a varones jóvenes entre 15 y 35 años como socios en la

salud materna, neonatal e infantil, en la salud sexual y los derechos reproductivos. La paternidad ausente en Sudáfrica ha ido en aumento desde 1996, cuando se reporta que aproximadamente la mitad (49%) de los padres estaban presentes en la vida de sus hijos. En 2015, el país tiene la segunda tasa más alta de la paternidad ausente en el continente africano, después de Namibia. Según datos publicados por Estadísticas de Sudáfrica, solo el 37% de los padres en Sudáfrica estaban presentes en la vida de sus hijos. Como resultado de esta alta tasa de paternidad ausente, las mujeres soportan la carga de la crianza de los niños; estas son las razones por las cuales MenCare+ es implementada.

Diseño: El "plus" en MenCare+ representa el esfuerzo específico por involucrar a los varones en el sistema de salud como participantes activos y positivos en su propia salud, así como en la de sus parejas e hijos. Trabajando dentro de los sistemas de salud pública en los cuatro países de aplicación, MenCare+ desarrolla sesiones grupales de educación con los jóvenes, parejas y padres sobre la salud y los derechos sexuales y reproductivos; la salud materna, del recién nacido y del niño; igualdad de género; y la prestación de cuidados

Implementación: Ofrece variados recursos (películas, carteles, etcétera) para llevar a cabo una campaña de sensibilización e intervenciones a escala comunitaria.

Con el fin de desarrollar un conjunto de evidencias para demostrar prácticas exitosas en la participación de los varones como padres y cuidadores, los socios de la campaña MenCare desarrollaron el Programa P. El Programa P ("P" para padres) es un manual basado en la evidencia de las mejores prácticas sobre cómo los varones y sus parejas pueden participar como cuidadores. Su objetivo es prevenir la violencia contra las mujeres en el período prenatal y posparto, apuntando a futuros padres, trabajando en asociación con el sistema de salud pública. En 2013, el Programa P comenzó a ejecutarse en Brasil, Indonesia, Ruanda y Sudáfrica.

Evaluación: Existen evaluaciones del programa MenCare+ para Sudáfrica y Ruanda, con metodologías cualitativas (grupos de discusión de padres) y cuantitativas (ensayo controlado aleatorio). Los principales resultados aluden a cambios positivos observables en las actitudes de los padres jóvenes en relación con la paternidad, aumentando su presencia en la instancia prenatal, durante el parto y en la crianza de sus hijos, así como la modificación de percepciones acerca de los roles de género, el estigma, el abuso y la comunicación con sus parejas. En entrevistas realizadas después de los entrenamientos, los varones hicieron hincapié en la importancia de ser responsables, padres y socios de apoyo, así como un modelo positivo para otros niños y varones en la comunidad. Se solicita en las evaluaciones que el programa sea extendido a otros países del continente africano, especialmente a las áreas rurales.

Mejor Compartidas

Las Tareas Domésticas y de Cuidado, Mejor Compartidas es una campaña impulsada por la Consejería de Educación, Juventud e Igualdad del Cabildo Insular de Tenerife, a

través del Marco Estratégico Actuaciones en Políticas de Igualdad de Género "Tenerife Violeta", 2012-2017 (METV). Esta iniciativa ha comprometido a varias organizaciones sociales, sindicatos, cámaras de comercio, medios de comunicación y empresas en la promoción de medidas de conciliación y fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres, para la distribución equitativa del trabajo doméstico y las responsabilidades de cuidado.

Etapa de predecisión: Surge a partir de la necesidad de trabajar con jóvenes en la promoción de un cambio cultural, visibilizando los aspectos relacionados con el cuidado del hogar, el cuidado personal y de las personas dependientes, aspectos sobre los cuales las luchas por la igualdad de género no han avanzado en cuanto a resultados, como sí se ha dado en el ámbito público.

Diseño: Su diseño se estructuró con base en un trabajo interdisciplinar entre quince profesionales del área social y sanitaria, utilizando investigaciones sobre iniciativas de trabajo sobre la temática, a partir de los datos extraídos de grupos de discusión realizados con familias, en los cuales se indagó sobre cómo vivían los cuidados en sus hogares, tomando aportes del Programa de Educación Afectivo-Sexual desarrollado por el Colectivo Harimaguada durante más de 10 años en la región.

Implementación: Mejor Compartidas se plantea como objetivos generales sensibilizar y concientizar a la ciudadanía, particularmente a los varones, sobre la necesidad de asumir de forma corresponsable las tareas de cuidado para reducir los efectos negativos que implican para las mujeres las dobles y triples jornadas de trabajo remunerado y no remunerado. La estrategia empleada por esta iniciativa ha implicado la creación de una plataforma en la que se dispone de diferentes recursos para abordar la temática con niños, jóvenes y adultos:

Chequea tu corresponsabilidad

Es una aplicación disponible para *smartphones* basada en tres juegos: "El rosco", "Palabras perdidas" y "Zafarrancho", en los cuales se busca aproximar a los varones a la noción de corresponsabilidad que plantea el METV y visualizar la desigual distribución de tareas en el interior de los hogares.

La Píldora Formativa

Es un material dirigido a formadores que trabajan con un público juvenil y adulto, fundamentalmente masculino, que se constituye como una guía metodológica para la creación de espacios de discusión y reflexión sobre la importancia de los trabajos domésticos y de cuidados para el sostenimiento de la vida humana, cuestionando los roles tradicionales de género y visualizando la necesidad de corresponsabilizarse.

ActúAcciones

El programa educativo ActúAcciones, diseñado y elaborado por el Colectivo Harimaguada, ofrece materiales para incorporar las funciones de cuidado en el trabajo educativo con niños, niñas y adolescentes, impulsando la investigación y la construcción

de propuestas de mejora para el reparto de tareas domésticas y de cuidados a través de un proceso teatral. Esta propuesta se desarrolla en el marco de centros educativos de las Islas Canarias, en estrecha colaboración con organizaciones sociales locales que se "corresponsabilizan" con ella. Se estructura en 4 fases compuestas por 75 actividades:

- Diagnóstico y establecimiento de compromiso de cambio
- Aprendemos de los cuidados a través de los guiones o Teatrohogares
- Representación y muestra del trabajo realizado
- Valoración del proceso. Logros, tareas y compromisos.

Evaluación/proyección: En el año 2015, esta iniciativa se implementó en 3 centros educativos en sesiones que variaron entre 7 y 11, dependiendo del centro, en las cuales participaron más de 300 estudiantes y 70 docentes de forma directa, y unas 500 personas en forma indirecta en las muestras finales. La evaluación se realizó con base en una metodología cualitativa que recolectó la valoración de las personas implicadas, como profesores, agentes comunitarios, familias y alumnado, en los cuales se valoran, en forma general, los contenidos del programa y la metodología utilizada como positivos y agradables. Se proyecta poder trabajar con esta iniciativa en más centros educativos ampliando la cobertura[29], en la medida en que se renueven los acuerdos con el Cabildo de Tenerife, el cual financia.

Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía de la vida cotidiana

Consiste en una guía educativa dirigida al trabajo con alumnos de primaria y secundaria, que relata experiencias de aula realizadas para integrar en los centros escolares actividades que normalmente son realizadas en el ámbito doméstico y de las que, tradicionalmente, se han ocupado las mujeres. Se trata de visibilizar los saberes y las prácticas asociadas a las tareas domésticas y al cuidado de otras personas, así como de promover la corresponsabilidad en las tareas de cuidado familiar. La guía busca revalorizar las prácticas de cuidado como contenido curricular y lograr que el alumnado tome conciencia de la importancia de establecer relaciones satisfactorias en el ámbito escolar y en el familiar; que valore los aportes de los diferentes miembros del núcleo familiar y que colabore en la construcción de unas relaciones interpersonales basadas en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en el respeto derivado de la coordinación de intereses, deseos y expectativas, en la reciprocidad de deberes y derechos, y en la solidaridad activa.

La primera edición data de 2005 y fue elaborada con el apoyo del Instituto de la Educación del Ayuntamiento de Barcelona, España.

Actúa con Cuidados: Transforma la Realidad

Es una campaña realizada desde el año 2012 por InteRed, una organización no gubernamental que nació en 1992 impulsada por la Institución Teresiana como una Red de

29. En el año 2016 se comenzó a trabajar en 4 centros educativos de las Islas Canarias

Intercambio y Solidaridad entre grupos sociales, pueblos y culturas del Norte y del Sur de España, y cofinanciada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Actúa con Cuidados pretende fomentar la reflexión en torno al modelo de provisión de cuidados y plantea generar un cambio que promueva un nuevo modelo de desarrollo basado en la ética del cuidado y el pleno disfrute de los derechos humanos de todas las personas, asumiéndose la responsabilidad colectiva de los cuidados donde estén implicados el Estado, las empresas y los varones y su deber de comprometerse. InteRed contextualiza el inicio de esta iniciativa en la crisis económica y financiera que enfrentaba España en el año 2012, destacando, además, la crisis de los cuidados, estableciendo que estos deben ser garantizados por el Estado como cuarto pilar de bienestar.

El diseño de la iniciativa busca reconocer y valorizar los trabajos de cuidados; que varones, niños y adolescentes asuman la parte de responsabilidad colectiva que tienen en el trabajo de los cuidados; que no se vulneren los derechos de mujeres y niñas como consecuencia de la obligación de asumir el cuidado de los demás; y que los centros educativos y sus entornos incorporen la ética del cuidado.

Esta campaña, actualmente en ejecución, se compone por una serie de actividades, entre las que destacan:

- Publicación: "La revolución de los cuidados para ti y para mí" (2016)
- Publicación. "La revolución de los cuidados. Tácticas y estrategias" (2016)
- *Flashmob* para sensibilizar sobre la ética de los cuidados (Málaga, 2014)
- *Spot*: "¿Qué son para ti los cuidados?" (Sevilla, 2014)
- Día de la Solidaridad de los Cuidados en Málaga (2014)
- Documental: "Pistas para un modelo de vida sostenible" (2013).
- Concurso de carteles de contrapublicidad para jóvenes (2013)
- Concurso fotográfico sobre el trabajo de los cuidados (2012)
- Curso: "Actúa con cuidados: género y transformación social", dirigido a estudiantes de cualquier titulación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y profesionales de cualquier ámbito de intervención, instituciones, asociaciones que trabajen en la promoción de la igualdad entre mujeres y varones. (2012)
- Campaña audiovisual para la movilización sobre el papel de los cuidados para el sostenimiento de la vida: Actúa con Cuidados: Transforma la Realidad (2012).

Al 50%. Maletín de fórmulas para la igualdad. Proyecto Némesis

El Proyecto Némesis ha sido realizado por la Fundación Mujeres en Andalucía en el año 2007, a través de fondos de financiación europea para iniciativas comunitarias. El objetivo de la iniciativa fue reducir los desequilibrios entre mujeres y varones, promocionando su acceso y permanencia en el mercado laboral, desde un enfoque integral de intervención (sociedad, sistema educativo y organizaciones). Dentro del trabajo en el

sistema educativo, se creó un maletín con fórmulas para la igualdad, un material educativo dirigido a profesores de secundaria para facilitar el trabajo sobre la igualdad de género en el aula. El maletín está compuesto por seis fórmulas metodológicas, una de ellas es al 50%, que trata sobre la corresponsabilidad de género en las tareas domésticas, entre ellas los cuidados, a través del estudio de la publicidad, cuentos y canciones; la política; la situación de mujeres y niñas en China; el lenguaje; y el reparto de tareas a la interna de la familia.

Compartim el Temps!

¡Compartimos el tiempo! es una campaña impulsada por el Departamento de Educación y el Departamento de Acción Social de la Generalidad de Cataluña, en el año 2010, dirigida a implicar a toda la sociedad catalana en el logro de un reparto más equitativo de las tareas domésticas y de cuidado entre todos los miembros de la familia. La necesidad de la campaña ¡Compartimos el tiempo! se fundamenta en estadísticas sobre usos del tiempo para el año 2006, que mostraban una distribución desigual de los tiempos y de los trabajos entre varones y mujeres. Según los datos del Instituto de Estadística de Cataluña, las mujeres dedicaban, en ese año, 21,3 horas semanales a las responsabilidades domésticas, mientras que los varones dedicaban 7,9 horas.

El objetivo de la campaña es sensibilizar a las familias y a la comunidad educativa en la necesidad de romper con los roles tradicionales de género en el reparto de las tareas domésticas y de cuidado, dando herramientas para poder trabajar con niños y adolescentes habilidades y comportamientos basados en la igualdad de género.

La campaña brindó materiales de apoyo para realizar actividades y juegos educativos que favorecen la corresponsabilidad y promueven comportamientos basados en el respeto y la no discriminación entre varones y mujeres. Las actividades propuestas dan pautas a las familias para que rompan los estereotipos en torno a las tareas familiares y domésticas y eduquen a los niños y niñas en los beneficios que supone el reparto equitativo de estas tareas entre todas las personas del hogar.

Compartim el temps! ofrecía a la población una "Caja de herramientas de la corresponsabilidad" conformada por talleres, actividades, cuentos y otros materiales educativos, dirigidos a niños, adolescentes y familias, implementadas tanto en el ámbito escolar como en el hogar para trabajar la visibilización y valoración de las tareas domésticas y las tareas de cuidado como responsabilidad compartida entre todos los miembros de la familia. Entre los recursos de la campaña, se cuentan:

Los niños y las niñas también trabajamos

Este juego propone ir llenando una tabla de tareas domésticas con pegatinas de colores, para incentivar a los niños a colaborar en las tareas domésticas haciendo pequeños trabajos como un juego fácil y divertido, donde la recompensa diaria para hacer las tareas asignadas será tener un rato reservado para jugar toda la familia junta.

El juego de las tareas del hogar de las cucarachas

Se trata de jugar en familia y, al mismo tiempo, informa y sensibiliza a las familias sobre la corresponsabilidad y la buena gestión del tiempo.

La pirámide de las tareas domésticas

Pretende ser una pequeña guía para conocer cuáles son las tareas que pueden hacer los miembros de la familia de acuerdo con su edad.

El test sobre la corresponsabilidad "¿Cómo compartimos el tiempo?"

Herramienta para conocer la gestión del tiempo en el hogar.

Talleres para adolescentes

El objetivo de los talleres es dar las herramientas necesarias para que los adolescentes identifiquen, trabajen y rompan con los estereotipos de género. También pretenden promover la igualdad en el reparto y desarrollo de las tareas domésticas en los hogares.

Taller "Compartimos responsabilidades"

Este taller se realiza para incidir en la implicación de los varones en las responsabilidades domésticas, educando a los jóvenes en la importancia y los beneficios que tiene un reparto más igualitario de las tareas del hogar y el cuidado de las personas.

Cuentos "¿Y tú qué harías?"

Estos cuentos presentan relatos cotidianos, en los que las familias que aparecen son diversas, pero todas tienen un rasgo en común: los personajes afrontan situaciones en las que deben plantearse diferentes maneras de distribuir el tiempo dedicado a las responsabilidades domésticas y de cuidado. El objetivo es hacer posible que los niños identifiquen cuáles son comportamientos discriminatorios y busquen la manera de corregirlos.

II Concurso Facilísimo. Relatos y cómics

Ha sido realizado por la Federación de Enseñanza de Castilla y León, en el año 2010. Consiste en un concurso de relatos y cómics dirigido a niños y adolescentes. Las producciones con las que participaron los concursantes tuvieron como consigna trabajar el tema del reparto equilibrado de tareas domésticas y responsabilidad familiares.

El objetivo del concurso fue concientizar y sensibilizar sobre la corresponsabilidad en las tareas domésticas al interior de las familias, para contribuir a una adecuada conciliación de la vida personal, familiar y laboral de sus miembros.

Anexo 3: Descripción de las iniciativas nacionales

Campaña "Corresponsables"

Esta campaña surge en 2013 en el marco del proyecto Hacia una Política Pública Integral de Cuidados a nivel nacional, en el Uruguay de la Asesoría Macro en Políticas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), con apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID). Fue impulsada a partir de la visualización de la necesidad de cambiar la actual división sexual del trabajo, basada en el modelo de hombre proveedor/mujer ama de casa.

Su implementación se basó en la utilización de obras culturales que tenían como objetivo central sensibilizar a la población en relación con las desigualdades de género creadas en torno a los cuidados.

Guille

Consiste en una obra musical, elaborada para trabajar estas temáticas con el público infantil y juvenil, que ha recorrido diferentes escuelas y liceos del país. Esta obra cuenta, mediante canciones y títeres gigantes, la historia de un niño que se cuestiona el tema de las responsabilidades familiares de los cuidados ante la inminente llegada de su hermana a la familia.

Iguales

Es una intervención urbana que busca sensibilizar sobre la corresponsabilidad, mediante una instalación con 11 juegos donde se debe completar la imagen con esferas que integran otras tantas señales icónicas.

Achiss

Es una intervención artística realizada en el transporte colectivo público capitalino, en la cual dos actores problematizan la cuestión de las tareas domésticas y de cuidado en los hogares.

Esta campaña se desarrolló durante el período de construcción del Plan Nacional de Cuidados y se proyecta retomarla desde el Sistema Nacional de Cuidados a través de los fondos de corresponsabilidad de género en las tareas de cuidado, para trasladarla al interior del país.

Programa de Educación Sexual (PES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

El programa fue creado en 2006 y se implementa en enseñanza primaria y media (secundaria y técnica) a escala nacional. Si bien no desarrolla la corresponsabilidad de género como tema específico, aborda la equidad de género en la construcción social de varones y mujeres. En este sentido, en la medida que trabaja sobre la problematización de los roles y normas de género, y la desnaturalización de las tareas de cuidado como

eminentemente femeninas, puede contribuir en gran medida al fomento de la corresponsabilidad.

El PES trabaja sobre la equidad en lo cotidiano, en el aula y el hogar, y la importancia de la igualdad de responsabilidades entre varones y mujeres. Entre sus propósitos, se plantea deconstruir los roles de género instalados socialmente y generar procesos contraculturales que rompan el paradigma hombre-proveedor/mujer-cuidadora.

Actualmente, se está dando cierre a la evaluación del programa, realizada por la Unidad de Evaluación de ANEP y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). La evaluación se realizó a través de encuestas, grupos focales, entrevistas y análisis documental, y tiene como objetivo conocer cómo se está implementando el programa y registrar si se están produciendo cambios en las actitudes en los estudiantes con respecto a la sexualidad. Los primeros datos muestran que se están generando cambios y visiones distintas en relación con la sexualidad y el género.

Manual de Prevención de la violencia sexual con varones

El manual fue publicado en 2015 y ha sido realizado por el Centro de Masculinidades y Género en convenio con el UNFPA y la Red MenEngage.

Es una herramienta recomendada por la Alianza Global MenEngage, para América Latina, y forma parte del Programa H (Promundo). Ha sido adaptado a la realidad uruguaya por el Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género, con el apoyo de UNFPA. Su diseño se realizó con base en los insumos que surgieron del trabajo con varones adolescentes y jóvenes en ciclos de cuatro talleres, en Montevideo, Canelones y Maldonado.

Está dirigido a facilitadores que deseen realizar talleres de reflexión sobre temáticas vinculadas a la equidad y la violencia de género con jóvenes. El manual cuenta con un conjunto de herramientas para trabajar con grupos, organizadas según diferentes temas. Uno de estos es la paternidad, teniendo como objetivo potenciar actitudes que promuevan una paternidad responsable y presente.

No existen monitoreos ni evaluaciones de la implementación de esta herramienta, que fue distribuida en todos los liceos y escuelas técnicas del país.

Acciones desde el Sistema Nacional de Cuidados (SNC) y el Plan de Adolescencia y Juventud (PAJ) 2015-2025

El Instituto Nacional de la Juventud del Uruguay (INJU), a través de la incorporación de los cuidados en su plan de acción estratégico para los próximos años, está comenzando a desarrollar acciones concretas para visibilizar y problematizar la cuestión género en los cuidados. Para esto se está desarrollando una campaña comunicativa de fomento de la corresponsabilidad entre varones y mujeres jóvenes, en conjunto con el UNFPA. Por otra parte, a través de la ejecución del Programa Jóvenes en Red, que trabaja con jóvenes de contextos socioeconómicos vulnerables, se está comenzando a incluir en los talleres desarrollados la discusión sobre las masculinidades, desde un sentido amplio, que también involucra la cuestión de los cuidados.

Desde el SNC se plantea como objetivo promover la superación cultural de la división sexual del trabajo de cuidados que históricamente ha recaído sobre las mujeres, limitando sus posibilidades de desarrollo personal. Esto implica reconocer que, además de la prestación de servicios de cuidado a personas dependientes, es necesario trabajar en la promoción de un cambio cultural para que los tiempos de cuidado que el Sistema no pueda cubrir no sigan siendo ocupados de forma casi exclusiva por las mujeres. Para esto, se está desarrollando un componente de trabajo de sensibilización de la población en general, en relación con la corresponsabilidad entre varones y mujeres, consistente en las siguientes acciones:

Importa que lo sepas

Es una campaña publicitaria llevada adelante en conjunto con el Centro de Información Oficial (IMPO) en la cual referentes de diferentes instituciones públicas plantean el derecho a ser cuidado y cuidar en condiciones dignas previsto por Ley, dando a conocer el SNC.

Juntos cuidamos mejor

Es también una campaña publicitaria en la cual se trabajó con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), que va a ser permanente en el tiempo. En ella se explica qué es el SNC y la corresponsabilidad de género a través de folletos y publicidad en el transporte público capitalino.

Fondos de corresponsabilidad de género en cuidados

Esta propuesta se está desarrollando en conjunto con el área de Gestión Territorial del MIDES e INMUJERES, articulando con las mesas interinstitucionales de políticas sociales a escala territorial un fondo para el desarrollo de propuestas que promuevan la corresponsabilidad de género en los cuidados.

Muestras fotográficas sobre corresponsabilidad

Consiste en una muestra fotográfica itinerante elaborada por INMUJERES que recorre varios puntos del país con el objetivo de visibilizar las desigualdades de género persistentes en las tareas de cuidado.

Fondos de iniciativas locales sobre corresponsabilidad social

Esta propuesta se basa en la creación de un fondo para que organizaciones sociales con base local desarrollen iniciativas, desde una perspectiva de género, en las que se involucren con los cuidados, promoviendo así la corresponsabilidad social.

Estas acciones no están planificadas para trabajar la temática específicamente con jóvenes, porque se considera desde el sistema que en Uruguay aún se está en una etapa previa de plantear la discusión pública sobre los cuidados, dar a conocer el SNC y comenzar a hacer visibles las desigualdades existentes de manera general, para luego comenzar a abordar la problemática con poblaciones específicas.

Empleo femenino, juventud y políticas de cuidado. Evidencia para Uruguay

Elisa Failache Mirza
Sharon Katzkowicz Junio
Martina Querejeta Rabosto

Introducción[30]

Desde la década de los ochenta, se ha consolidado una tendencia al aumento de la participación femenina en los mercados laborales, tanto mundiales como regionales. Uruguay no es la excepción; el crecimiento de la oferta laboral desde 1986 a esta parte se explica, fundamentalmente, por el incremento de la oferta femenina. La tasa de actividad de las mujeres aumentó sustantivamente entre 1986 y 2015, pasando del 41,4% al 56,2%, mientras que la masculina se mantuvo relativamente estable en torno al 73%[31].

Al mismo tiempo que aumentó la oferta laboral femenina, se produjo en Uruguay una serie de cambios demográficos, en la que se destaca el aumento de la esperanza de vida y la disminución de la tasa de natalidad, lo que conlleva una mayor demanda de cuidados. Este proceso se ha denominado *crisis o déficit del cuidado* (DNPS-MIDES, 2014).

No obstante, hasta 2010 estos cambios no fueron acompañados por un incremento de la oferta de políticas de cuidado y corresponsabilidad. Esto podría explicar, al menos en parte, el enlentecimiento del crecimiento de la oferta laboral y su consecuente insuficiencia, explicada por el comportamiento femenino (MTSS, 2011). El aumento de la demanda de cuidados, que no es satisfecha por los hogares ni pasa a ser absorbida por el mercado o por el Estado, podría estar siendo cubierta por los y las jóvenes. Algunos estudios sobre el tema en el país indican que ellos desempeñan un papel protagónico, al cubrir la demanda de cuidados que los otros agentes no logran proveer (Katzkowicz, *et al.*, 2015). Las responsabilidades familiares y de cuidado, que recaen mayoritariamente sobre las mujeres, producto de la persistente división sexual del trabajo, se constituyen en fuertes restricciones de género, que se agudizan aún más en aquellas que viven en

30. Las autoras agradecen la orientación y los comentarios recibidos de Ivone Perazzo.

31. Información disponible en: <http://www.ine.gub.uy/actividad-empleo-y-desempleo>.

hogares de menores ingresos, donde la presencia de niños y niñas es mayor (Salvador, 2011). Estas restricciones operan más fuertemente en aquellas mujeres que no disponen de los servicios de cuidados necesarios (Espino, Galván y Salvador; 2014).

Las dificultades para la compatibilización de múltiples roles tienen como correlato la consolidación de vínculos intermitentes de las mujeres con el mercado de trabajo, lo que puede tener efectos duraderos en las condiciones de empleabilidad y de empleo (Cerrutti, 2000). De este modo, la desigual distribución de las actividades domésticas y de cuidados no remunerados entre varones y mujeres constituye una barrera para la inserción, la permanencia y el desarrollo de las mujeres en el mercado de trabajo remunerado. Este análisis toma particular relevancia en el caso de las mujeres jóvenes que comienzan a construir sus trayectorias educativas y laborales y, dentro de ellas, las de menores recursos económicos.

Desde 2010, el gobierno fijó como prioridad la implementación de un Sistema Nacional de Cuidados (SNC) orientado a proveer servicios de cuidados a personas en situación de dependencia. Además, se ha planteado la necesidad de garantizar la perspectiva de género en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas de cuidados. En este sentido, entre los elementos que justifican la implementación del SNC se encuentra la liberación de horas por parte de las personas que realizan tareas de cuidado de forma no remunerada, mayoritariamente mujeres, de modo que se puedan asignar a otras actividades. Por tanto, se espera que repercuta en un incremento en la oferta laboral femenina. En este marco, cobra relevancia la evaluación de impacto del SNC en la igualdad de género, así como analizar las políticas de cuidado a la primera infancia desde su vínculo con la decisión de las madres de participar en el mercado laboral. El análisis de las decisiones referidas a la participación en el mercado de trabajo es de interés, no solo como fuente generadora de ingresos, sino también de autonomía y empoderamiento económico (Parada, 2014).

El objetivo de este estudio es aportar evidencia sobre el impacto del SNC en términos de género y generaciones, identificando sus potencialidades de inclusión de las mujeres jóvenes en el mercado de trabajo. En particular, se evalúa el impacto de la universalización de la asistencia a centros de cuidados de la primera infancia en el nivel 3 años en la oferta laboral de mujeres jóvenes.

Para ello, el trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se hace una síntesis de antecedentes internacionales y nacionales en la temática y, en la segunda sección, se detalla la fuente de información y la metodología. En la tercera sección, se presentan los resultados del análisis descriptivo del vínculo entre la carga de cuidados y la participación laboral de las mujeres; el análisis de los determinantes de la asistencia a centros de cuidados de la primera infancia y de las horas trabajadas por las madres; y el resultado de la evaluación de impacto. Para finalizar, en la cuarta sección, se plantean algunas reflexiones y el trabajo necesario hacia el futuro.

Antecedentes

En esta sección, se presentan estudios, del ámbito internacional y nacional, que buscan analizar el vínculo entre distintas políticas de oferta de servicios de cuidados y la oferta laboral femenina. En términos generales, los estudios que focalizan el análisis en la población de 4 años o menos observan que la ampliación de la oferta de cuidados generaría efectos positivos en la participación laboral femenina, aunque se encuentran diferencias respecto a las magnitudes de los efectos, así como su variación según determinadas características de madres y niños.

Antecedentes internacionales

Se encuentran numerosas investigaciones a escala internacional, comenzando por el estudio pionero de Heckman (1974) que presenta un método de estimación de curvas de indiferencia entre ingreso y tiempo, a partir del cual se analizan los impactos de un subsidio al cuidado infantil en la oferta laboral. Se evidencia la interdependencia entre la decisión de las mujeres de participar en el mercado laboral y la utilización de servicios formales de cuidado infantil, ya que el precio de estos servicios resulta un factor determinante en la decisión de trabajar y en la cantidad de horas trabajadas.

Blau y Currie (2006) realizaron una revisión bibliográfica sobre los impactos del aumento de la oferta de cuidados en la participación laboral femenina, encontrando una amplia diversidad de resultados empíricos. Estos autores encontraron que los resultados dependen de varios aspectos, tales como el punto de partida en la participación laboral femenina, la edad de los niños y niñas a los que se les ofrece los servicios de cuidados, la cobertura inicial de estos servicios y los comportamientos de la demanda de trabajo.

En tercer lugar, algunos estudios, a través de modelos de regresión, analizan el impacto de políticas de cuidados infantil en la oferta laboral de las mujeres. Por un lado, Mikucka (2008) analiza el impacto de políticas de cuidado infantil en la probabilidad de emplearse para las mujeres casadas o en unión libre, en edad reproductiva, para veinticinco países europeos. Estima modelos de regresión logística bajo un supuesto de elección racional y encuentra que el factor que tiene un mayor impacto en la probabilidad de empleo femenino son las políticas de cuidado infantil en nivel preescolar, observando un efecto a largo plazo. Concretamente, encuentra que un aumento de la disponibilidad de cuidado en nivel preescolar del 5% al 30% conlleva un aumento del 16% al 33% en la probabilidad de empleo de la madre.

Por su parte, Wrohlich (2011) analiza el vínculo entre la oferta de trabajo y las opciones de cuidado infantil en Alemania en el período 2001-2002. Se realiza allí un modelo de utilidad estructural, utilizando una técnica de elección discreta con datos de panel, de modo de estimar simultáneamente la oferta de trabajo y la demanda de cuidados institucionales. A través de este modelo, se analiza el impacto de cambios en la disponibilidad y el costo de los servicios de cuidado infantil en la oferta laboral de las madres

y en la demanda de centros de cuidados. Esta autora encuentra que la oferta de trabajo es poco sensible a cambios en los costos de cuidados: un aumento del 1% en los costos de cuidado implicaría una disminución del 0,13% en el promedio de horas trabajadas y de entre 0,05 y 0,07 puntos porcentuales (pp) en la demanda de centros de cuidados. A su vez, simula el aumento de la oferta de servicios de cuidados observando un aumento de la participación laboral de las madres de 4 pp y del 12,4% en las horas trabajadas, y también un escenario de gratuidad de los cupos ya existentes, encontrando un impacto de 2 pp y el 7,25%, respectivamente.

Por último, Oyarzún (2011) analiza el impacto de la implementación de un programa de aumento de la carga horaria de los centros educativos en Chile, en la probabilidad de participación laboral de las mujeres entre 18 y 60 años, entre 2002 y 2009. Para ello se realiza la estimación de un modelo de elección discreta con efectos fijos individuales, considerando como variable dependiente que la persona participe o no en el mercado laboral. Se encuentra que la implementación del programa tiene un impacto significativo y positivo en la probabilidad de participación en el mercado laboral, observando que un aumento del 10% en la cobertura del programa aumenta la probabilidad de participar en el mercado laboral en un 5,9%.

Antecedentes nacionales

Para el caso uruguayo, existe variada evidencia sobre los determinantes de la oferta laboral femenina. Entre los principales factores que influyen en la decisión de participar en el mercado de trabajo, se encuentra la presencia de hijos e hijas menores de 6 años, que disminuye un 10,5% la probabilidad de participar. Por su parte, las mujeres que viven en pareja presentan un 9% menos de probabilidad de participar, al tiempo que las mujeres jefas de hogar presentan un 8,6% más de probabilidad de participar (Espino, Galván y Salvador, 2014). En particular, para las mujeres jóvenes, hay evidencia de que la sobrecarga de trabajo no remunerado restringe de forma importante las posibilidades de inserción laboral, disminuyéndola un 10% (Pedetti y Querejeta, 2011). Con relación a las horas de trabajo, el ingreso salarial de la mujer y los otros ingresos del hogar son importantes predictores. El primero afecta positivamente y el segundo negativamente, dando cuenta de un efecto riqueza, aunque la magnitud de este efecto ha ido cayendo en los últimos años, evidenciando una modificación en las decisiones de las mujeres que se encuentran más propensas a trabajar, independiente de su ingreso y el de su pareja (Espino, Leites y Machado, 2009). Finalmente, en relación con la asistencia de niños y niñas a centros educativos, la evidencia no es concluyente, en tanto algunos estudios encuentran que esta influye positivamente en la probabilidad de participación laboral de las mujeres y de incremento de horas de trabajo (Tenenbaum, 2011), y otros no encuentran significación estadística, aunque sostienen que es una variable que puede condicionar el tipo de empleo que eligen las mujeres (Espino, Galván y Salvador, 2014).

En relación con los determinantes de la demanda de centros educativos para la primera infancia, Salas (2016) encuentra que la educación de la madre y la edad a la que

tuvo al hijo constituyen importantes predictores de la asistencia del niño al centro. Cada año adicional de educación de la madre aumenta en un 2,1% la probabilidad de asistencia a centros de cuidados, al tiempo que los niños con madres de entre 20 y 38 años de edad presentan el 17,8% más de probabilidad de asistir en relación con los hijos de madres adolescentes. Por su parte, algunas variables asociadas a la estructura de los hogares también tienen una alta significación para explicar la asistencia a centros: la ausencia del padre aumenta la probabilidad de asistencia en un 8,1% y la presencia de otros niños en el hogar la disminuye un 17,4%. Por último, respecto a la oferta, se encuentra que la probabilidad de asistencia aumenta para aquellos niños que residen en barrios donde la oferta de centros públicos es mayor.

Por otra parte, se presentan algunas investigaciones que estudian el vínculo entre la asistencia de menores de edad a centros educativos y la oferta laboral femenina. Nollenberger y Perazzo (2016) estiman el efecto de la expansión en la oferta de plazas públicas en el nivel preescolar en un estudio realizado a mediados de la década de 1990 sobre la asistencia de niños y niñas de 4 y 5 años y la participación laboral de las madres. Estas autoras encuentran que, por cada plaza pública adicional ofrecida, la asistencia aumenta en 17 pp, pero no tiene un impacto significativo sobre la participación de las madres en el mercado de trabajo.

Por su parte, Tenenbaum (2011) evalúa el impacto de las transferencias monetarias y de la asistencia a centros educativos de niños menores de 3 años sobre la oferta laboral, la pobreza y la desigualdad. Esta autora estima una ecuación de horas de trabajo a través de un modelo de regresión Tobit y realiza microsimulaciones comportamentales. Encuentra que la ampliación de la oferta de centros de cuidados infantiles es más eficiente que las transferencias monetarias, incentivando un incremento de entre 1,3 y 0,5 horas semanales de trabajo.

Del mismo modo, Araya, Colacce y Vázquez (2011) realizan un modelo de microsimulación para evaluar el efecto de la universalización de la oferta de centros de cuidados para menores de 12 años sobre la participación laboral femenina y la utilización de servicios de cuidados. Encuentran un incremento de 6,6 pp en la participación laboral de las madres con niños de entre 2 y 12 años de edad, pero un efecto nulo para las madres de niños menores de 2 años.

Por último, Vairo (2014) evalúa el impacto del programa de escuelas de tiempo completo para niños de 6 años o más sobre la participación laboral femenina, a través del método de variables instrumentales. No encuentra impactos en las decisiones laborales de las madres, aunque la existencia de efectos heterogéneos por nivel educativo de la madre determina un efecto positivo para aquellas que han alcanzado un nivel educativo medio-alto, de aproximadamente 34 pp sobre la condición de actividad y de 30 pp sobre la ocupación.

Estrategia empírica

Fuentes de información

En este trabajo se utiliza información de la Encuesta de nutrición, desarrollo infantil y salud (ENDIS), realizada conjuntamente por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Instituto de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República (UDELAR) y el programa Uruguay Crece Contigo (UCC).

La ENDIS fue realizada a hogares con niños y niñas de entre 0 y 3 años y 11 meses de edad en localidades urbanas de más de 5.000 habitantes. La primera ola, realizada entre octubre de 2014 y febrero de 2015, estuvo compuesta por 2.665 hogares y 3.077 niños y niñas. Los casos corresponden a una submuestra aleatoria de los hogares con menores y embarazadas de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del INE de los meses de febrero de 2012 a noviembre de 2013, por lo que, además de la información proveniente de la propia ENDIS, se dispone de la amplia información que provee la ECH.

El objetivo de la encuesta es obtener información longitudinal respecto de la situación de la primera infancia en Uruguay. Para este estudio, en particular, se analizaron los módulos sobre uso de servicios de cuidado infantil, hábitos y pautas de crianza, situación socioeconómica del hogar y trayectoria laboral de la persona entrevistada.

Es de destacar que la encuesta se realizó en el 97% de los casos a la madre del niño o niña, lo que resulta de utilidad para este estudio, ya que casi para la totalidad de los casos se cuenta con información de la trayectoria laboral de la madre. En el análisis se consideraron únicamente estos casos, trabajando entonces con 2.942[32] observaciones de niños y niñas que representan, luego de expandidos, a un total de 160.465 para todo el país, distribuidos en 2.565 hogares, que representan a un total de 133.094 hogares[33]. Finalmente, para la estimación de los modelos de oferta laboral se consideraron únicamente a las madres de niños/as de 3 años, que representan en total 563 casos muestrales correspondientes a 12.739 niños.

Metodología

La estrategia empírica implicará estimar, en primer lugar, un modelo de demanda de servicios de cuidados o la asistencia a un centro de cuidados de la primera infancia, luego un modelo de oferta laboral de las madres de niños/as de 3 años para, finalmente, simular los escenarios de ampliación de la oferta de servicios de cuidado infantil en el nivel de 3 años y, con ello, analizar los efectos sobre la oferta laboral de las madres.

32. Para algunos modelos estadísticos puede no coincidir el total de observaciones con las mencionadas aquí, en tanto se descartaron algunas observaciones debido a problemas tales como datos faltantes en alguna variable relevante, entre otros.

33. Es necesario destacar que, como la unidad de análisis de la ENDIS son los niños y niñas del hogar, en el análisis que sigue las madres con más de un hijo/a tendrán mayor peso debido a la duplicación de casos en el hogar. Sin embargo, la coincidencia en el total de madres entre la ENDIS (164.719) y la ECH (158.722) llevó a tomar la decisión de no realizar ningún ajuste en los ponderadores. Es decir, se tomaron los ponderadores de la ENDIS y se trabajó con cada unidad de análisis como si se correspondiera con una madre en cada caso.

Modelo de demanda de cuidados institucionalizados

La estimación de la demanda de centros de cuidados se realizó a través de un modelo Probit[34] de variable dependiente binaria, mediante el cual se buscó hallar las características que inciden en la probabilidad de enviar a niños y niñas a centros de cuidados para la primera infancia. El modelo se estimó para la totalidad de la base, diferenciando según tramo de edad del niño/a mediante variables de control.

Para realizar el modelo, se consideró como variable dependiente binaria la asistencia actual a centros de cuidados y como variables explicativas un set de variables del niño/a y su entorno.

En primer lugar, se incorpora información del niño/a, tal como la edad, el sexo y el bajo peso al nacer. Sería esperable un aumento de la demanda institucional de cuidados al aumentar la edad del niño/a mientras que, a priori, no se esperan diferencias por sexo. El bajo peso al nacer podría aproximar a una medida de riesgo sanitario y, por tanto, vincularse negativamente con la demanda de centros de cuidados.

En segundo lugar, se incluye un set de variables de características personales de la madre, tales como el nivel educativo, la condición de actividad, la edad en el momento del parto y la religión. Se espera que las madres con mayor nivel educativo, que se encuentran ocupadas y de mayor edad en el momento del parto presenten una mayor demanda de servicios de cuidados. Por su parte, la religión constituye una de las instituciones a través de las que se producen y reproducen los roles tradicionales de género, los cuales se sostienen en una concepción familista, atribuyendo a las familias y, principalmente, a las mujeres, la responsabilidad del cuidado. De este modo, es de esperar que la demanda de centros de cuidados por parte de mujeres religiosas sea menor.

Se incluyeron además variables vinculadas al nacimiento y a la crianza del niño. En primer lugar, si el embarazo había sido buscado, como forma de aproximación a la planificación familiar. A priori, mayor planificación familiar podría implicar una mayor demanda de cuidados fuera del hogar. En segundo lugar, si el padre vive en el hogar, como forma de aproximación a la organización de cuidados, que podría reflejar una mayor disponibilidad de horas totales asignadas al cuidado y, por tanto, menor demanda fuera del hogar. Por último, se incluyó una variable vinculada a la toma de decisiones sobre la crianza, que muestra si es la madre la que toma fundamentalmente las decisiones sobre la educación del niño o niña. Los resultados de esta variable sobre la demanda de cuidados institucionalizados podrían ser ambiguos, ya que dependerían de la visión de la madre sobre la idea del cuidado fuera del hogar.

Por último, se incorporaron variables vinculadas a características del hogar: región, quintiles de ingreso, cantidad de adultos en el hogar, presencia de más de un niño/a de entre 0 y 4 años y de niños/as de entre 4 y 12 años. En los hogares de Montevideo y de mayores quintiles de ingreso, se esperaría observar mayor demanda de cuidados fuera del hogar. La cantidad de adultos en el hogar podría reflejar que, en hogares con mayor

34. Ver Anexo 1.

cantidad de adultos, la demanda de servicios de cuidados sea menor debido a la presencia de posibles cuidadores. Por su parte, la presencia de otros menores de 12 años se espera que afecte negativamente la demanda de cuidados fuera del hogar, o bien debido a que los niños de mayor edad cuidan a los más pequeños, o a que disminuye en términos per cápita el costo de dedicar una persona al cuidado, siendo más rentables otras formas de cuidados distintas a la asistencia educativa.

Finalmente, se incorpora una variable que da cuenta de la disponibilidad de centros públicos de cuidados en el barrio, variable de interés a los efectos de cuantificar el impacto de la ampliación de servicios de cuidados en la asistencia efectiva. Es necesario señalar que la falta de mediciones sobre la calidad de los centros de cuidados constituye una limitación, en tanto se está omitiendo en el modelo una variable que podría ser relevante en la explicación de la decisión que toman padres y madres de enviar a niños y niñas a centros de cuidados. Sería importante desarrollar herramientas que permitan identificar aspectos sobre la calidad de los centros, de forma de profundizar en los determinantes de la demanda de servicios de cuidados, pero sobre todo para cuantificar brechas de calidad y analizar la desigualdad de oportunidades al inicio de la vida (Lopez Boo, Araujo y Tomé, 2016).

Cuadro 1: Variables explicativas para la estimación de la demanda de centros de cuidados

Dimensión	Variable	Detalle
Características del niño/a	Sexo	1 = Niño 0 = Niña
	Edad	Edad en meses
	Bajo peso al nacer	1 = Peso al nacer menor a 2.500 gramos 0 = Otros casos
Características de madre y padre	Nivel educativo de la madre	Años de educación
	Condición de actividad de la madre	1 = Ocupada 0 = No ocupada
	Entre 20 y 38 años en el momento del parto	1 = Entre 20 y 38 años en el momento del parto 0 = Otros casos
	Mayor de 38 años en el momento del parto	1= Mayor de 38 años en el momento del parto 0 = Menor de 38
	Embarazo planificado	1 = Buscó embarazo 0 = Otros casos
	Convivencia con el padre	1 = No vive en el hogar 0 = Vive en el hogar
	Religión de la madre	1 = Ninguna 0 = Otros casos
Características del hogar	Decisiones respecto a educación del niño/a	1 = Madre toma decisiones 0 = Otros casos
	Quintil de ingreso per cápita	Dummies* por quintil de ingresos en la ECH
	Cantidad de personas adultas	Cantidad de personas de más de 18 años de edad en el hogar
	Cantidad de personas desempleadas	Cantidad de desempleados en el hogar sin contar a la madre
	Presencia de niños/as menores de 4 años	1 = Hay más de un niño/a menor de 4 años 0 = Otros casos
	Presencia de niños/as entre 4 y 12 años	1 = Hay niños/as entre 4 y 12 años 0 = Otros casos
	Región de residencia	1= Montevideo 0= Interior
Características del centro	Disponibilidad de servicio de cuidado	1 = Hay disponibilidad de servicios públicos en el barrio 0 = Otros casos

* Set de cinco variables que toman valor 1 cuando se pertenece a ese quintil de ingresos y 0 en otros casos. Fuente: Elaboración propia.

Modelo de oferta laboral

La estimación de la oferta laboral se realizó a través un modelo Tobit[35] de variable dependiente censurada, mediante el cual se buscó estudiar los factores que inciden significativamente en la determinación de las horas de trabajo[36]. Este tipo de modelos permite trabajar con variables que toman valores positivos para una porción importante de la población, pero con una alta concentración no aleatoria de la población en cero horas. A los efectos de este estudio, el modelo es apropiado para la estimación de las horas semanales trabajadas.

Se consideró únicamente a las madres de niños y niñas de 3 años de edad y se estimaron modelos separados para madres de 18 a 29 años de edad[37] y madres de 30 a 45 años de edad. Esta decisión se basa, por un lado, en el interés de observar las respuestas diferenciadas en particular para las madres jóvenes y, por otro, en el hecho de que ambos grupos atraviesan etapas distintas de la vida con diferentes trayectorias y comportamientos posibles. Para realizar el modelo, se consideró como variable dependiente las horas de trabajo semanal y como variables explicativas se tuvieron en cuenta dos grandes conjuntos de variables: las características personales de la madre y el padre, y las características del hogar, entre las que se incluye la asistencia de los niños y niñas de 3 años de edad a centros de cuidados infantil. A través de esta última variable se evaluó el impacto de la asistencia a centros de cuidados en las horas trabajadas por las madres.

Cuadro 2: Variables explicativas para la estimación de la oferta laboral

Dimensión	Variable	Detalle
Características de madre y padre	Edad	Edad de la madre en años
	Edad^2	Edad al cuadrado
	Estudiante	1 = Pertenece a la categoría inactiva/estudiante 0 = Otros casos
	Sobrecarga de cuidados en la madre	1 = Realiza más horas que el promedio 0 = Otros casos
	Sobrecarga de cuidados en el padre	1 = Realiza más horas que el promedio* 0 = Otros casos
	Salario por hora de trabajo**	Predicción del logaritmo del salario por hora de la madre

35. Ver Anexo 2.

36. Siempre que se haga mención a las horas de trabajo, nos estaremos refiriendo a las del mercado de trabajo remunerado, sin incluir las de trabajo no remunerado.

37. Se tomó la decisión de excluir del análisis a las mujeres de entre 15 y 17 años por dos motivos principales. En primer lugar, que la edad promedio de incorporación al mercado de trabajo es 18 y, en segundo lugar, por ser la incorporación temprana al mercado de trabajo un hecho en discusión por sus posibles efectos sobre la desvinculación con el sistema educativo.

Dimensión	Variable	Detalle
Características del hogar	Región de residencia	1 = Montevideo 0 = Interior
	Quintil de ingreso per cápita	*Dummies* por quintil de ingresos
	Ingresos no laborales del hogar	Logaritmo de ingresos del hogar que no corresponden a ingresos laborales o de transferencias
	Ingresos por transferencias del hogar	Logaritmo de ingresos por transferencias del hogar
	Cantidad de personas desempleadas	Cantidad de desempleados en el hogar
	Tipo de hogar	1 = Hogar extendido o compuesto 0 = Otros casos
	Servicio doméstico	1 = El hogar contrata servicio doméstico 0 = Otros casos
	Asistencia a centro de cuidados	1 = Niño/a de 3 años asiste 0 = Otros casos

* El promedio de horas semanales de cuidado asciende a 73,8 en el caso de las madres y a 26,3 en el caso de los padres.
** Estimación del salario de las mujeres por hora corregido por sesgo de autoselección, siguiendo a Heckman (1979). Ver Anexo 3.
Fuente: Elaboración propia.

Microsimulaciones

El ejercicio de evaluación de impacto consiste en la estimación de modelos de microsimulación comportamentales, estáticos y de equilibrio parcial. Con base en la estimación previa de los modelos de demanda de centros de cuidados y de horas trabajadas, se simuló el impacto de la ampliación de servicios de cuidados llevada adelante por el SNC en la oferta laboral femenina, mostrando además las posibles diferencias según la edad de las mujeres.

Las microsimulaciones permiten realizar la evaluación de una política de forma *ex-ante* mediante el análisis de los efectos sobre la variable de interés para una muestra representativa de individuos. Estos enfoques buscan anticipar los impactos de política con base en la estimación de modelos económicos estructurales. Este análisis tiene al menos dos ventajas. En primer lugar, la evidencia generada es oportuna para aportar en el diseño de la política y, en segundo lugar, el uso de esta técnica permite analizar efectos heterogéneos entre individuos con diferentes características, cualidad de suma importancia a los efectos de este estudio (Khandker, Koolwal y Samad, 2010).

En particular, se simularon dos escenarios de implementación de la política. En primer lugar, se simuló un escenario de máxima, en el que se supuso que todos los niños y niñas de 3 años de edad asisten a un centro de cuidados. Se supuso que la ampliación de la oferta de servicios de cuidados logra efectividad completa en el uso, logrando universalizar la cobertura de asistencia en el nivel de 3 años. Concretamente, se imputó asistencia a todos los casos del modelo Tobit y se evaluó el cambio en las horas de trabajo, dejando incambiados los parámetros.

En segundo lugar, se estimó un escenario en el que se consideró la probabilidad de asistencia basada en el modelo de demanda de servicios de cuidados estimada. Se simuló una ampliación de la oferta de cuidados que permitiría la asistencia de todos los niños y niñas. Ello supone imputar disponibilidad total en el modelo Probit de demanda de centros de cuidados y evaluar el resultado en la probabilidad de asistencia, dejando incambiados los parámetros, definiendo que comenzarán a asistir aquellos niños y niñas en hogares más propensos a utilizar esos servicios[38]. Luego, ese cambio en la asistencia a centros de cuidados se imputa en el modelo Tobit evaluando, para los mismos parámetros, el cambio en las horas. Así, los resultados son de mayor magnitud en el escenario de universalización completa que en el que considera la respuesta de los hogares a hacer uso de los servicios de cuidados.

El procedimiento de microsimulación consiste, entonces, en evaluar los cambios en las horas trabajadas por las madres ante un cambio en la variable de asistencia a centros de cuidados, utilizando los parámetros obtenidos en el modelo estimado de oferta laboral (coeficientes y errores). De esta forma, el ejercicio de microsimulación nos permitió contestar la interrogante acerca de qué sucedería con las decisiones laborales de las madres si durante el año de análisis se universalizara el nivel de 3 años y el resto de las variables se mantuvieran inalteradas.

Resultados

Análisis descriptivo del vínculo entre los cuidados y la participación laboral

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de las dimensiones relevantes para poder entender la participación laboral femenina y el posible impacto de los programas de ampliación de cobertura en los centros educativos[39].

Características de niños y niñas

Del total de niños y niñas de entre 0 y 3 años, se observa que hay una cantidad levemente mayor de varones (51%) que de mujeres (49%) que, en general, se mantiene estable para todas las edades. La distribución según la edad muestra una mayor presencia de niños/as de un año (36%), seguido de los de 2 años (34%). La menor proporción se observa en los niños de 3 años, que siendo 12.739 representan un 8% del total de niños menores de 4 años.

38. Como umbral de decisión entre asistir y no asistir a un centro de cuidados, se tomó un desvío estándar de la asistencia real observada que equivale a 0,4675848.

39. Para asegurar representatividad, se presentan únicamente los resultados basados en 30 o más casos.

Cuadro 3: Distribución de niños y niñas según edad y sexo

Edad	Sexo		
	Niña	Niño	Total
Menor de un año	17.443	18.711	36.154
1 año	27.849	29.770	57.619
2 años	26.208	27.745	53.953
3 años	6.396	6.343	12.739
Total	77.896	82.569	160.465

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Al analizar la asistencia a centros educativos y la carga horaria semanal promedio, como era esperable, se observa que esta es creciente con la edad. El 58% de los niños y niñas de 3 años asistía, en el momento de la encuesta, de lunes a viernes un promedio de 23 horas semanales. Si bien el porcentaje de no asistencia para este tramo etario es menor, aún se encuentra lejos de la universalización completa, por lo que la política analizada resulta relevante.

Cuadro 4: Tasa de asistencia y carga horaria semanal promedio, según tramo etario

Edad	Asistencia actual (%)	Horas semanales	Días a la semana
Menor de un año	10	10	2
1 año	29	13	3
2 años	45	18	4
3 años	58	23	5
Total	32	17	4

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

El análisis según tipo de centro educativo muestra que el 60% de los niños y niñas que están asistiendo lo hacen a un centro público y el 40% a uno privado. Como se observa en el Cuadro 5, hay algunas diferencias según la edad del niño, aumentando el peso de los centros privados conforme aumenta la edad. Esto podría estar indicando, entre otros aspectos, que el aumento de la asistencia en este nivel es absorbido por la oferta privada, debido al déficit de oferta de servicios públicos.

Cuadro 5: Asistencia por tipo de centro educativo, en porcentaje, según tramo etario

Edad	Tipo de centro educativo						
	Público	INAU	Municipal	ANEP	Público otro	Privado	Total
Menor de un año	42	21	2	0	13	22	100
1 año	35	10	3	1	15	36	100
2 años	26	10	2	0	18	44	100
3 años	27	7	4	1	13	48	100
Total	30	10	3	1	16	40	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Si se analiza el principal motivo declarado por el cual los niños y niñas asisten a centros educativos de forma temprana (Cuadro 6), se destaca la visualización de la asistencia como algo positivo para el desarrollo y el bienestar del niño o niña (60%). En segundo lugar, aparece la necesidad que el niño/a asista como forma de compatibilizar los cuidados con el empleo de la madre (27%), y el resto de los motivos tienen un peso relativo sustantivamente menor.

Cuadro 6: Motivos de asistencia a centro educativo, en porcentaje, según tramo etario

Edad	Motivos de asistencia			
	Tenía que trabajar y preferí llevarlo	Me pareció bueno para él/ella	Otros	Total
Menor de un año	15	63	22	100
1 año	31	54	14	100
2 años	28	60	12	100
3 años	27	60	13	100
Total	28	58	14	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Por otro lado, al analizar la respuesta respecto al principal motivo declarado por el cual el niño o niña no asiste a un centro educativo, se observan algunas diferencias en-

tre grupos[40] (Cuadro 7). En primer lugar, se encuentra que, para el total de niños y niñas, el principal motivo de no asistencia es la existencia de cuidados en el hogar (47%). Es de destacar que en aproximadamente el 80% de los casos quien cuida del niño es la madre, seguida de algún otro familiar del hogar (15%), y esta distribución es muy similar para todas las edades.

Los cuidados en el hogar son el principal motivo de no asistencia para todos los grupos de edad, con excepción de los menores de un año, entre los cuales el principal motivo se vincula a características del niño/a tales como edad o vulnerabilidad a contraer enfermedades.

Los problemas de oferta se vinculan con la visualización de falta de centros de cuidados, de falta de dinero para pagarlo o problemas de horario. Este tipo de problemas podrían ser abordados por la política de universalización de cuidados de una manera directa, aumentando los cupos o con modificaciones en la oferta de los cupos existentes. La no asistencia por problemas de oferta es creciente con la edad y, para los niños de 2 o 3 años, representa aproximadamente un 25% de los que no asisten actualmente. Los resultados encontrados podrían deberse a la existencia de preferencias adaptativas, en las que el déficit de oferta fue internalizado y no se visualiza como tal, declarándose otros motivos de no asistencia como los cuidados en el hogar. Si la oferta aumenta, podría darse, por ejemplo, sustitución entre el cuidado de la madre en el hogar y el cuidado en el centro educativo, y la distribución de motivos se vería afectada.

Estos datos dan cuenta de la relevancia de los problemas de oferta por tramo de edad, pero también del peso que aún tienen otros factores no vinculados con la oferta de servicios. Ante el objetivo de universalizar la asistencia a centros de cuidados para el nivel de 3 años de edad, deberá trabajarse entonces desde el aumento en la disponibilidad de cupos y la adaptación de los existentes, pero también desde la modificación de patrones culturales arraigados sobre la concepción de los cuidados y los agentes de cuidado.

40. Para realizar este análisis, se procedió a analizar únicamente el primer motivo y se agruparon las categorías. Además, se codificaron las respuestas obtenidas en observaciones, de modo de contar con mayor información.

Cuadro 7: Motivo principal de no asistencia a centro educativo, en porcentaje, según tramo etario

Edad	Motivos de no asistencia					
	Cuidados en el hogar	Problemas de oferta	No quiere. Motivos vinculados a la calidad del centro	No quiere. Motivos vinculados al niño	Otros	Total
Menor de un año	44	5	1	49	1	100
1 año	51	9	2	35	2	100
2 años	44	22	2	28	3	100
3 años	41	26	3	22	8	100
Total	47	12	2	37	2	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

En este sentido, es de destacar que en una encuesta realizada por el MIDES para analizar la demanda potencial de Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), en hogares vulnerables del área metropolitana con al menos un niño menor de 5 años de edad, la falta de oferta aparece como el más relevante frente a la pregunta sobre motivos de no asistencia (DINEM-MIDES, 2015). Los motivos vinculados a problemas de oferta tienen que ver con falta de cupos, lejanía del CAIF o dificultades de horario, y representaron el 33%. A su vez, este motivo aumenta su relevancia a medida que aumenta la edad, siendo el factor más importante entre los niños y niñas de 4 años (51%). Dentro de los motivos no vinculados a la oferta, el principal es que consideran que el niño es muy pequeño para asistir (28%), teniendo mayor peso entre los niños y niñas menores de 1 año de edad (65%) y disminuyendo para los niños y niñas de 4 años (7%). Por su parte, en el 21% de los casos la no asistencia se relaciona con el cuidado del niño por parte de un adulto en el hogar. Estos resultados no coinciden plenamente con los relevados por la ENDIS, pudiendo deberse a comportamientos diferenciales entre los hogares vulnerables del área metropolitana y el total país.

Dado el peso de los cuidados en el hogar por parte de otro familiar, se analiza la distribución de niños y niñas según tipología de hogar, encontrando que el 62% reside en hogares nucleares con hijos, 26% en hogares extendidos o compuestos, mientras el porcentaje en hogares monoparentales disminuye al 5%. Es de destacar que los hogares monoparentales son altamente feminizados, casi la totalidad cuentan únicamente con la madre como responsable de las cargas de cuidados. Se observa que la distribución por tipo de hogar es similar para las diferentes edades consideradas. Adicionalmente, según datos de la ENAJ, el 44,2% de las mujeres jóvenes realiza tareas de cuidados no

remuneradas y, en particular, entre el 20% y el 30% realiza tareas de cuidado a niños y niñas de entre 0 y 3 años. Es decir, las tareas de cuidado recaen no solo en las madres jóvenes, sino también en otros familiares del hogar que, en una alta proporción, suelen ser también mujeres jóvenes.

Cuadro 8: Distribución de niños y niñas según tipología del hogar en el que viven, en porcentaje

Edad	Tipología del hogar					
	Nuclear con hijos	Nuclear monoparental	Extendido	Compuesto	Sin dato	Total
Menor de un año	62	6	23	3	6	100
1 año	64	4	24	2	6	100
2 años	61	5	24	2	7	100
3 años	61	7	23	3	5	100
Total	62	5	24	2	6	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Al preguntar a todas las madres sobre la disponibilidad de servicios públicos para el cuidado de los niños que no concurren a la escuela, el 52% de ellas contesta que existe disponibilidad, mientras que un 39% considera que no hay opciones (Cuadro 9). Además, un porcentaje menor (5%) considera que hay un problema de cupos para poder asistir a dichos centros. No se observan diferencias por edades ni según asistencia actual a un centro educativo. De lo anterior, se desprende que, si bien el motivo principal de no asistencia a centros educativos no se vincula con problemas de oferta, cerca de la mitad de las madres consideran que no hay opciones disponibles de centros. Esto podría reforzar la idea de preferencias adaptativas.

Cuadro 9: Existencia de opciones de servicio público de cuidado para niños y niñas en edad preescolar, en porcentaje, según las madres

Edad	Opciones de servicio público de cuidado				
	Sí existen	No existen	Existen pero no hay cupos	No sabe / no contesta	Total
Menor de un año	53	38	4	5	100
1 año	51	40	5	4	100
2 años	52	39	6	4	100
3 años	54	37	7	2	100
Total	52	39	5	4	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Finalmente, en relación con la compatibilidad de los horarios del centro educativo con el horario de trabajo de las madres, para aquellos niños que asisten actualmente, en el 68% de los casos se considera que los horarios son compatibles, mientras que en el 17% de ellos se considera que no son compatibles porque el horario es corto y en el 11% porque cierran muy temprano o abren tarde. Estas respuestas ponen de manifiesto que, además del déficit de oferta, la carga y distribución horaria de la oferta existente no asegura la compatibilización entre cuidados y trabajo en un porcentaje importante de los casos.

Cuadro 10: Compatibilidad del servicio de cuidado con el trabajo de la madre, en porcentaje

Edad	Compatibilidad del servicio con el trabajo de la madre				
	Sí	No, el horario es corto	No, abren muy tarde o cierran muy temprano	No trabaja	Total
Menor de un año	71	14	15	0	100
1 año	65	18	13	4	100
2 años	68	18	10	5	100
3 años	72	15	10	3	100
Total	68	17	11	4	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Características de la madre

En relación con las características de las madres, en primer lugar, se observa que el 44% de niños y niñas menores de 3 años de edad tiene madres de entre 20 y 29 años, y un 40% de entre 30 y 39 años. Esto es similar para todas las edades de los niños; la diferencia más importante es que para los niños de menos de un año hay más presencia de madres jóvenes y menor presencia de madres de 40 años y más.

Cuadro 11: Distribución de niños y niñas, en porcentaje, según edad de la madre

Edad	Edad de la madre				
	Menor de 20	Entre 20 y 29	Entre 30 y 39	40 y más	Total
Menor de un año	12	43	39	7	100
1 año	10	45	39	6	100
2 años	8	43	41	8	100
3 años	6	44	41	9	100
Total	9	44	40	7	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

El nivel educativo de las madres muestra diferencias importantes según su edad, destacándose los mayores niveles educativos entre los 30 y 39 años, con un 40% en nivel terciario y un 46% en secundaria. Por su parte, si bien la proporción de madres cuyo máximo nivel es primaria no cambia sustancialmente, es relativamente más alta para las de menor edad.

Cuadro 12: Nivel educativo de la madre, en porcentaje, según tramo etario

Edad de la madre	Nivel educativo			
	Primaria	Secundaria	Terciaria	Total
Menor de 20	25	74	1	100
Entre 20 y 29	22	66	12	100
Entre 30 y 39	14	46	40	100
40 y más	20	52	28	100
Total	19	58	23	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

La proporción de madres que se encontraban estudiando en el momento del embarazo es relativamente alta para el total (15%), pero más aún entre las madres menores de 20 años de edad (40%). Adicionalmente, las madres que estaban estudiando, en la mayoría de los casos interrumpieron sus estudios a raíz del embarazo y este patrón es más fuerte cuanto menor es la edad de la madre (Cuadro 13). Finalmente, en el 75% de los casos no retomaron los estudios o los retomaron pero no los finalizaron.

Cuadro 13: Interrupción de estudios por embarazo, en porcentaje, según tramo etario

Edad de la madre	Estudiante en el momento de quedar embarazada				Interrupción de estudios luego del embarazo y el nacimiento			
	Sí	No	No sabe / no contesta	Total	Sí	No	No sabe / no contesta	Total
Menor de 20	40	60	0	100	70	30	0	100
Entre 20 y 29	14	85	0	100	57	41	3	100
Entre 30 y 39	11	88	0	100	44	55	1	100
Total	15	85	0	100	57	42	1	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Para analizar la relación de las madres con el mercado laboral se presenta información no solo de la situación actual de la madre sino también de su trayectoria en el mercado de trabajo. Se observa que el 59% de las madres ya había comenzado a trabajar previo al nacimiento del niño/a aunque, como era esperable, este porcentaje baja considerablemente para las menores de 20 años (25%). Entre aquellas que empezaron a trabajar antes del nacimiento, aproximadamente el 90% también estaba trabajando cuando quedó embarazada, siendo este porcentaje de 70% para las menores de 20 y 95% para las de 40 y más.

Cuadro 14: Inicio de trabajo antes del nacimiento del hijo/a, en porcentaje, según tramo etario

Edad de la madre	Inicio de trabajo antes del nacimiento del hijo/a			
	Sí	No	No sabe / no contesta	Total
Menor de 20	25	75	0	100
Entre 20 y 29	54	45	1	100
Entre 30 y 39	72	28	0	100
40 y más	61	39	0	100
Total	59	41	0	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Al analizar la condición de actividad de la madre en el momento de la encuesta, se observan valores similares para las madres mayores de 20 años de edad, mientras que para las menores de 20 se da un aumento de la proporción de mujeres ocupadas. El total de horas trabajadas en promedio es de 34,4 y el 70% de las ocupadas aporta a la seguridad social, pero las diferencias por edad también son importantes, observándose que para el grupo de menos de 20, tan solo el 38% de las ocupadas tiene un trabajo formal.

Cuadro 15: Empleo y aporte a la seguridad social de la madre, en porcentaje, según tramo etario

Edad de la madre	Total de ocupadas	Ocupación formal sobre el total
Menor de 20	36	38
Entre 20 y 29	54	60
Entre 30 y 39	70	81
40 y más	60	79
Total	59	70

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Para las mujeres ocupadas, se observa que el 54% son asalariadas privadas, siendo este porcentaje levemente superior para las menores de 20 años de edad. El segundo grupo más importante es el de asalariadas públicas (22%), seguido de las que trabajan por cuenta propia sin local (10%). Entre las madres jóvenes se observan porcentajes levemente inferiores de asalariadas públicas y mayores de miembros del hogar no remunerado (Cuadro 16).

Cuadro 16: Distribución de madres, en porcentaje, según categoría de ocupación y tramo etario

Ocupación	Edad de la madre				
	Menor de 20	Entre 20 y 29	Entre 30 y 39	40 y más	Total
Asalariada privada	65	56	51	54	54
Asalariada pública	10	18	27	21	22
Patrona	0	2	4	8	3
Cuenta propia sin local	10	11	11	9	10
Cuenta propia con local	5	5	4	6	5
Miembro del hogar no remunerado	8	4	1	1	3
Otros	3	3	3	1	3
Total	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Frente a la posibilidad de trabajar más horas, se observa que casi la mitad de las madres responden que trabajan el número de horas deseado (46%), pero ese guarismo desciende sustantivamente para las madres menores de 20 años de edad (26%). Contrariamente, entre las madres de 30 años y más, entre un 16% y un 17% declaran trabajar más horas de las deseadas. Finalmente, entre el 25% y el 26% de las madres jóvenes declaran querer trabajar más horas, pero plantean como inconveniente las responsabilidades familiares. Al analizar la cantidad de horas dedicadas al cuidado de niños y niñas fuera del horario escolar, la madre aparece como cuidadora principal, asignando cerca de 70 horas semanales a esta tarea, lo que constituye una restricción para desempeñarse a tiempo completo en el mercado de empleo.

Cuadro 17: Disponibilidad para trabajar más horas, en porcentaje, según tramo etario

Edad de la madre	Disponibilidad para trabajar más horas						
	No, trabaja el número de horas que quiere	No, trabaja más horas de las que quiere	Sí, pero no consigue más horas	Sí, pero sus responsabilidades familiares no lo permiten	Sí, otra razón	No sabe / no contesta	Total
Menor de 20	26	1	32	26	12	2	100
Entre 20 y 29	42	8	14	25	9	1	100
Entre 30 y 39	51	16	8	19	5	1	100
40 y más	51	17	10	15	5	2	100
Total	46	12	12	22	7	1	100

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Modelo de demanda de cuidados institucionalizados

Para realizar la simulación del efecto de la universalización de la asistencia a centros de cuidados en el nivel 3 años, en primer lugar, se estimó la demanda por cuidados institucionalizados de los hogares. En los Cuadros 18 y 19 se presentan los coeficientes y los efectos marginales[41]. El modelo estimado resultó significativo en forma conjunta[42], y los

41. En este caso los efectos marginales indican el cambio en la probabilidad de asistir a un centro educativo ante un cambio en la variable explicativa.

42. El modelo seleccionado tiene un pseudo R^2 de 13,5%. El porcentaje de aciertos asciende a 44,32% para la asistencia y a 86,18% para la no asistencia.

signos y significación de las variables son coherentes a lo encontrado por Salas (2016), con alguna excepción.

Dentro de las variables vinculadas a las características del niño o niña, el sexo y si nació con bajo peso no resultaron significativas. La edad en meses es altamente significativa y, como era esperable, a mayor edad la demanda de servicios de cuidados es mayor, aunque el coeficiente es pequeño.

Respecto a las características de la madre, la edad en el momento del parto no resultó significativa, a diferencia de lo encontrado por Salas (2016). Tampoco resultó significativa la variable que indica si la madre es religiosa. El hecho de que la madre estuviese ocupada es una variable significativa, aumentando un 6,3% la demanda de centros de cuidados en aquellos casos en los cuales la madre estaba ocupada. La variable de años de educación también resultó significativa y, como era esperable, a mayor cantidad de años de educación, mayor demanda de cuidados institucionalizados.

Se incluyeron, además, variables vinculadas al nacimiento y a la crianza del niño, tales como la planificación del embarazo, si el padre vive en el hogar y una variable vinculada a la toma de decisiones sobre la educación del niño/a, observando que ninguna de ellas resulta significativa.

Por último, en las variables vinculadas a características del hogar, se observa que ni la región donde se encuentra el hogar ni el ingreso, operacionalizado a través de los quintiles, son significativas. Sin embargo, tanto la cantidad de adultos en el hogar como la presencia de niños de entre 4 y 12 años y de más de un niño menor de 4 años resultaron significativas. Estas dos últimas variables hacen disminuir la demanda de servicios de cuidados, lo cual reflejaría que el costo de dedicar una persona al cuidado disminuiría en términos per cápita, optando por modalidades de cuidado en el hogar. Respecto al resultado para el número de adultos en el hogar, se observa que cuanto mayor es la cantidad de adultos, mayor es la demanda de centros de cuidados, lo que resulta contraintuitivo.

Respecto a la disponibilidad de centro, se aprecia que dicha variable es significativa en la determinación de la demanda de servicios de cuidados. Sin embargo, el coeficiente muestra que los cambios en la disponibilidad de cuidados afectarían de forma moderada la demanda. La disponibilidad de servicios públicos aumentaría la asistencia de niños y niñas a centros educativos en un 6,6%. Esto hace reflexionar sobre la idea de que el solo aumento de los servicios públicos derivaría en un incremento importante de la asistencia a un centro de cuidados en los menores de 4 años de edad. El resultado es consistente con lo observado respecto a los motivos de no asistencia a centros educativos, en los que solamente un 12% respondió motivos vinculados a la oferta de cuidados, mientras que la mayoría referían a decisiones por características del niño o a la realización de cuidados en el hogar.

Cuadro 18: Coeficientes y efectos marginales del modelo Probit de demanda de servicios de cuidados

	Coeficientes	Efectos marginales
Sexo	-0,0614	-0,019
	(0,0553)	
Edad en meses	0,0477***	0,015
	(0,00275)	
Embarazo planificado	0,0562	0,017
	(0,0606)	
Bajo peso al nacer	-0,0332	-0,010
	(0,107)	
Padre no convive	0,138	0,043
	(0,0877)	
Entre 20 y 38 años en el momento del parto	0,0852	0,026
	(0,0880)	
Mayor de 38 años en el momento del parto	-0,101	-0,031
	(0,166)	
Madre toma decisión sobre educación del niño/a	-0,0472	-0,015
	(0,0740)	
Madre ocupada	0,204***	0,063
	(0,0632)	
Años de educación de la madre	0,0337***	0,010
	(0,0100)	
Madre no religiosa	-0,0860	-0,026
	(0,0568)	
Montevideo	-0,0741	-0,023
	(0,0576)	
Quintil 2	0,00393	0,001
	(0,106)	
Quintil 3	-0,101	-0,031
	(0,106)	

	Coeficientes	Efectos marginales
Quintil 4	-0,0404	0,012
	(0,110)	
Quintil 5	0,00183	0,001
	(0,127)	
Presencia de menores de 4 años	-0,149**	0,046
	(0,0645)	
Presencia de niños de entre 4 y 12 años	-0,225***	-0,069
	(0,0610)	
Cantidad de personas adultas	0,0721**	0,021
	(0,0340)	
Disponibilidad de servicio de cuidado	0,215***	0,066
	(0,0557)	
Constante	-2,105***	
	(0,196)	
Observaciones	2.904	

Nota: Errores estándar robustos entre paréntesis, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Modelo de oferta laboral

En la presente sección se analizan los determinantes de la estimación de la oferta laboral, medida a través de las horas semanales trabajadas. Como se menciona anteriormente, para estimar la oferta laboral se realiza un modelo Tobit, estimando modelos para mujeres madres de niños/as de 3 años, realizando modelos separados para aquellas de entre 18 y 29 años y de entre 30 y 45 años de edad. En el Cuadro 19, se presentan los coeficientes y los efectos marginales[43] de los modelos estimados.

En primer lugar, el vector de características personales incluye la edad y la edad al cuadrado de la madre, una variable que indica si la madre es estudiante y la predicción del logaritmo del salario por hora de la madre. Respecto a la edad y la edad al cuadrado, puede verse que no resultan significativas en ninguno de los dos modelos. Por su parte, es posible observar que mientras el ser estudiante no constituye una variable significativa para explicar las horas trabajadas de las mujeres de entre 18 y 29 años de edad, para aquellas de entre 30 y 45, esta variable resulta significativa y con signo negativo, en particular, para las mujeres del segundo grupo de edad la participación laboral disminuye en 13 horas.

43. En este caso, los efectos marginales indican el cambio en la esperanza de las horas trabajadas ante un cambio en la variable explicativa.

La predicción del logaritmo del salario por hora, que puede ser interpretado como una medida del costo de oportunidad del trabajo, no resulta significativa para las mujeres de entre 18 y 29 años de edad, mientras que resulta significativa y positiva para el segundo grupo de edad, es decir, las horas de trabajo son mayores ante mayores remuneraciones esperadas.

En segundo lugar, se presenta la sobrecarga de trabajo de cuidados no remunerados en el hogar por parte de la madre y del padre. En lo que refiere a la sobrecarga de la madre, es posible observar que resulta significativa y negativa en ambos modelos, con un mayor coeficiente en valor absoluto para el primer grupo de edad. Mientras la sobrecarga de cuidados disminuye en 8,5 horas la participación laboral de las madres de entre 18 y 29 años, esta disminución es de 6 horas para aquellas de entre 30 y 45. Estos resultados reflejan una asociación negativa entre la sobrecarga de cuidados y las horas destinadas al trabajo y esto se profundiza para las madres jóvenes. Por su parte, se observa que la sobrecarga de trabajo de cuidados por parte del padre resulta significativa y positiva para las horas trabajadas de las mujeres jóvenes, mientras que no es significativa para las mujeres de entre 30 y 45 años de edad.

De este modo, puede verse que las responsabilidades familiares y de cuidados, que recaen mayoritariamente sobre las mujeres, constituyen barreras para la participación en el mercado de trabajo, principalmente para las mujeres jóvenes. Por su parte, en aquellos casos en los que los varones mantienen una sobrecarga de trabajo por cuidados, esto se traduce en una liberación de la carga global del trabajo de las mujeres que les permite una mayor participación laboral.

En lo que refiere al quintil de ingresos per cápita del hogar, se incluyeron variables *dummies* con los quintiles de ingresos, omitiendo el primer quintil. Es posible observar que los quintiles 3, 4 y 5 resultan significativos y positivos para los dos modelos. A su vez, puede verse que los coeficientes aumentan en cada quintil, es decir, el efecto sobre las horas trabajadas aumenta a medida que aumenta el quintil de ingresos. En particular, considerando el quinto quintil, puede verse que la participación laboral de las mujeres de entre 18 y 29 y de entre 30 y 45 años aumenta en 14 y 15 horas, respectivamente, en relación con el primer quintil de ingresos. Por su parte, a diferencia de Tenenbaum (2011), el logaritmo de otros ingresos no laborales del hogar, ingresos por transferencias y región de residencia no resulta significativo. Lo mismo se observa para la cantidad de personas desempleadas en el hogar, el tipo de hogar y la existencia de servicio doméstico.

Por último, la asistencia a centros de cuidados de niños de 3 años resulta significativa y positiva para ambos modelos, con efectos similares. Para las madres jóvenes, la asistencia de niños a centros de cuidados aumenta en 5 horas su participación laboral, mientras para las madres del segundo grupo de edad implica un aumento de 6,5 horas. De este modo, puede verse que las horas trabajadas aumentan para aquellas madres cuyos hijos asisten a centros de cuidados en el nivel de 3 años, lo que puede asociarse a una reducción en la carga de trabajo de cuidados no remunerados. De este modo, la disponibilidad y la asistencia a centros de cuidados constituye un elemento fundamen-

tal para levantar algunas de las barreras que obstaculizan la participación laboral para las mujeres, así como su permanencia en el mercado de trabajo.

Cuadro 19: Coeficientes y efectos marginales del modelo Tobit de horas trabajadas

Variables	Entre 18 y 29 años		Entre 30 y 45 años	
	Coeficientes	Efectos marginales	Coeficientes	Efectos marginales
Edad	5,016	3,22	-6,463	-5,33
	(9,078)		(8,006)	
$Edad^2$	-0,0943	-0,06	0,0995	0,08
	(0,189)		(0,110)	
Estudiante	-4,544	-2,92	-16,01**	-13,19
	(7,078)		(6,330)	
Predicción del salario por hora de trabajo	4,638	2,98	10,19***	8,40
	(5,429)		(3,758)	
Sobrecarga de la madre por cuidados no remunerados	-13,30***	-8,53	-8,413***	-6,03
	(3,729)		(3,098)	
Sobrecarga del padre por cuidados no remunerados	8,429**	5,41	0,385	0,32
	(3,740)		(3,129)	
Quintil 2	9,917	6,36	1,947	1,60
	(6,028)		(7,562)	
Quintil 3	14,68**	9,42	16,32**	13,45
	(5,990)		(8,031)	
Quintil 4	15,95**	10,24	19,26***	15,87
	(6,431)		(7,014)	
Quintil 5	21,79***	13,99	18,45**	15,20
	(7,160)		(8,485)	
Ingresos no laborales del hogar	0,269	0,17	-0,419	-0,35
	(0,747)		(0,985)	
Ingresos por transferencias del hogar	0,167	0,11	-0,246	-0,20

Variables	Entre 18 y 29 años		Entre 30 y 45 años	
	Coeficientes	Efectos marginales	Coeficientes	Efectos marginales
Cantidad de personas desempleadas	0,559	0,36	2,591	2,13
	(4,177)		(4,003)	
Hogar extendido o compuesto	-1,185	-0,76	-0,0260	-0,02
	(4,625)		(5,000)	
Región de residencia	-2,825	-1,81	2,187	1,80
	(3,632)		(3,281)	
Servicio doméstico	0,343	0,22	1,282	1,06
	(7,095)		(3,363)	
Asistencia a centro de cuidados	8,008**	5,14	7,879*	6,49
	(3,602)		(4,241)	
Constante	-88,49		67,07	
	(110,8)		(144,5)	
Observaciones	271		279	

Nota: Errores estándar robustos entre paréntesis, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Simulación de política: universalización de oferta de centros de cuidados en el nivel de 3 años

En esta sección, se presentan los resultados de la evaluación de impacto, en la oferta laboral femenina, de la universalización de la asistencia a centros de cuidados en el nivel de 3 años. En primer lugar, se muestran los resultados del escenario de máxima, en el que se supone cobertura total en el nivel de 3 años, y, en segundo lugar, se presentan los resultados del escenario que considera la probabilidad de asistencia basada en el modelo de demanda de servicios de cuidados.

Con relación a la oferta laboral de las madres, se observan dos posibles efectos: i) cambios en la cantidad de madres empleadas; y ii) cambios en las horas de trabajo de las madres que ya se encontraban empleadas antes de la política. De modo de contemplar ambos efectos y evaluar el impacto en la masa de horas de trabajo de las madres, se presentarán los datos de las horas semanales promedio del total de madres, se encuentren o no trabajando[44].

44. Esto implica que los datos de horas semanales presentados en este apartado no son comparables con los indicadores que suelen presentarse para reflejar las horas semanales de trabajo únicamente entre las personas ocupadas.

Escenario de universalización completa

Se encuentra que 2.710 madres de niños y niñas de 3 años de edad entrarían al mercado de trabajo, siendo el 65% madres del tramo joven y el 35% del no joven[45]. En promedio, las madres que ingresan lo hacen con una carga de 8 horas semanales. En cuanto al segundo efecto, se observa que las madres que ya se encontraban en el mercado de trabajo aumentan la carga horaria semanal en 2 horas en promedio.

Así, en promedio, las madres aumentarían 3,2 horas semanales de trabajo, lo que equivale a un aumento de un 15% respecto a las horas que actualmente realizan. Si se analiza el impacto según tramo etario, se encuentra un mayor impacto entre las madres de 18 a 29 años de edad, que aumentarían su oferta laboral en 4,1 horas semanales, representando un incremento del 24% respecto a la situación actual. Por su parte, las madres del tramo de 30 a 45 años de edad aumentarían en promedio 2,5 horas semanales, lo que representa casi un 10% de incremento. Este mayor impacto entre las madres jóvenes puede explicarse, por un lado, porque el efecto de la asistencia de los hijos a un centro educativo sobre las horas de trabajo era levemente mayor —como se vio en el modelo Tobit de horas—, pero también a que la línea de base era menor, teniendo la política un mayor margen de acción. Antes de implementarse la política, las madres jóvenes trabajaban en promedio 8,5 horas menos que las no jóvenes, es decir, que la política de universalización de los servicios de cuidados tiene un mayor margen para generar cambios entre la población joven.

Cuadro 20: Cambio en las horas semanales de trabajo, escenario de universalización completa

	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	17,2	25,7	21,4
Luego de la política	21,4	28,1	24,6
Cambio porcentual	24,0	9,7	14,8
Cambio en horas	4,1	2,5	3,2

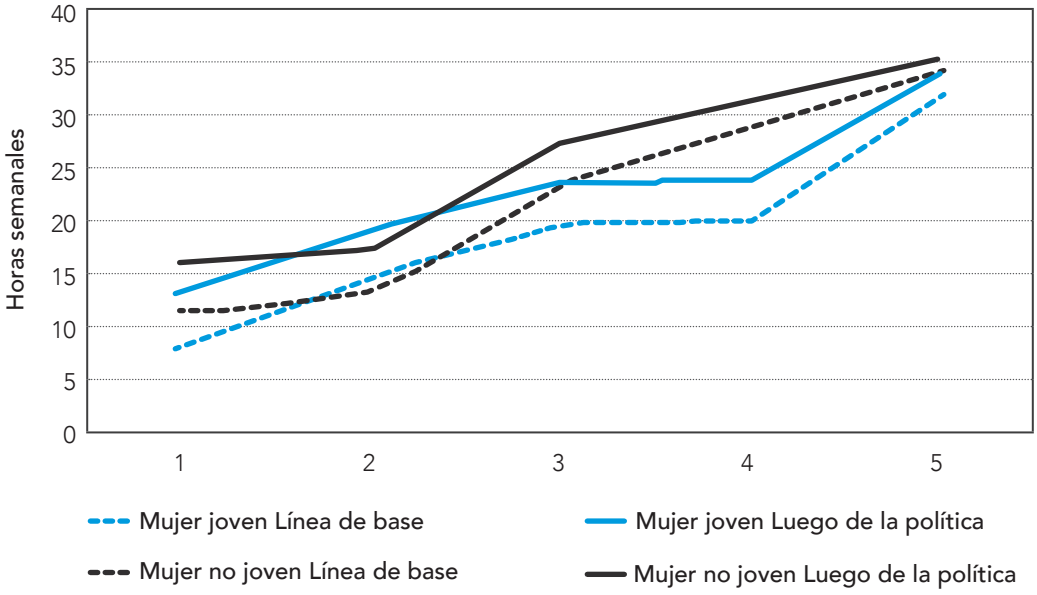
Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Si se analizan los resultados por quintil de ingreso del hogar al que pertenecen las madres, se observan tres tendencias principales (Gráfica 1). En primer lugar, las horas de las madres no jóvenes superan sistemáticamente las horas de las madres jóvenes, con excepción del segundo quintil. En segundo lugar, las horas son estrictamente crecientes con el nivel de ingresos, independientemente de la edad de la madre. Y, en tercer lugar, el impacto de la política de universalización de la asistencia en el nivel de 3 años es

45. Dada la baja magnitud del dato, es necesario aclarar que representa el número expandido y no se refiere a casos en la muestra.

mayor para las mujeres en los hogares de menores ingresos y va disminuyendo a medida que aumenta el nivel de ingresos del hogar. Es decir, la diferencia entre las líneas llenas y punteadas, que miden el impacto de la política, va disminuyendo a medida que aumenta el quintil de ingresos. Este último punto se relaciona con lo mencionado para el caso de las madres jóvenes, en tanto las madres de los quintiles de menores ingresos trabajan, en promedio, menos horas que las madres de los quintiles de mayores ingresos. Nuevamente, la política tiene mayor margen de acción sobre este conjunto de población, destacando su potencialidad como instrumento no solo de inclusión en clave generacional, sino también redistributivo.

Gráfica 1: Cambio en las horas trabajadas según quintil de ingreso, escenario de universalización completa



Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Finalmente, si analizamos los resultados diferenciales según región de residencia, encontramos un mayor impacto en horas en el interior urbano del país con relación a Montevideo, tanto para las mujeres jóvenes como para las no jóvenes. Esta mayor reacción al aumento de las horas por parte de las mujeres del interior del país puede deberse a que, como punto de partida, estas madres se encontraban trabajando menos horas, teniendo margen para un mayor impacto.

Cuadro 21: Cambio en las horas semanales de trabajo según región, escenario de universalización completa

	Montevideo			Interior		
	Mujer joven	Mujer no joven	Total	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	16,4	28,3	22,6	17,7	23,8	20,7
Luego de la política	20,2	30,3	25,3	22,0	26,7	24,1
Cambio porcentual	23,4	7,1	12,2	24,2	11,9	16,6
Cambio en horas	3,8	2,0	2,8	4,3	2,8	3,4

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Escenario según probabilidad de asistencia estimada

En segundo lugar, se presentan los resultados del escenario que considera la probabilidad de asistencia basada en el modelo de demanda de centros de cuidados. Se observa que, si bien la tasa de asistencia en el nivel de 3 años es mayor entre los niños y niñas de madres no jóvenes, son las mujeres jóvenes las que tienen una mayor respuesta ante el aumento en la oferta de servicios de cuidados. La asistencia de niños/as de madres jóvenes aumenta en 11,9 pp, mientras que para las madres no jóvenes este guarismo desciende a 5,9 pp.

Sin embargo, se observa que la tasa de asistencia en el nivel de 3 años alcanza aproximadamente el 70% luego de la política. Es decir, aunque la oferta se haga disponible para el 100% de la población, la asistencia efectiva solo alcanzaría el 70%, resultado coherente con lo presentado previamente acerca de los motivos de la no asistencia, entre los que solo un 12% de las madres declaraba no enviar al niño a centros de cuidados por problemas de oferta. Esto refuerza la importancia de los patrones culturales que operan en la decisión de enviar a los niños y niñas a centros de cuidados.

Cuadro 22: Cambio en la tasa de asistencia a centro de cuidados

	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	48,5%	68,4%	58,4%
Luego de la política	60,3%	74,3%	67,3%
Cambio en puntos porcentuales	11,9	5,9	8,9

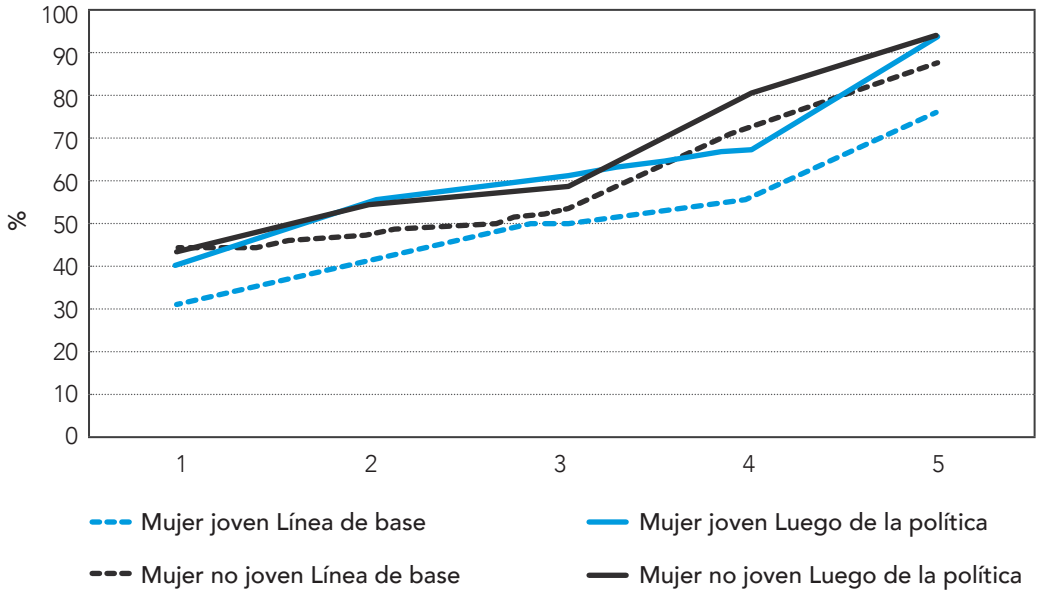
Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Si se analiza el cambio en la tasa de asistencia según quintil de ingreso, se observa que la asistencia a un centro educativo es creciente con el nivel de ingresos del hogar y también lo es el impacto de la política. Es decir, ante un aumento de la oferta de servicios de cuidados, es mayor la respuesta de las madres de los quintiles de mayores in-

gresos que la de las madres de menores ingresos, lo que obliga a pensar la estrategia de ampliación de servicios de forma que no tenga efectos adversos sobre las oportunidades de niños y niñas de distintos contextos económicos.

Por otra parte, se refuerza el mayor impacto entre las mujeres jóvenes, percibiendo una mayor diferencia entre la asistencia observada y la asistencia luego de la política para todos los quintiles de ingreso. Es decir que entre las mujeres jóvenes el contexto económico tiene menor incidencia en la decisión de enviar a niños y niñas a centros educativos en comparación con las madres no jóvenes que sí tienen un marcado perfil por quintil, en tanto se observan mayores cambios entre las madres no jóvenes de mayores ingresos. Sería relevante profundizar en el análisis de perfiles culturales de las madres jóvenes y no jóvenes, con el fin de estudiar si existen diferencias en las preferencias sobre las opciones de cuidado infantil, en particular, si las madres jóvenes son más propensas al uso de servicios no familiares con independencia de su nivel de ingreso.

Gráfica 2: Cambio en la tasa de asistencia a un centro de cuidados, según quintil de ingreso



Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Nuevamente, el aumento en la tasa de asistencia es mayor en el interior urbano respecto a Montevideo, y mayor entre los hijos e hijas de madres jóvenes respecto a las no jóvenes. Sin embargo, la tasa continúa siendo mayor en Montevideo y para los hijos e hijas de madres no jóvenes.

Cuadro 23: Cambio en la tasa de asistencia a un centro de cuidados, según región

	Montevideo			Interior		
	Mujer joven	Mujer no joven	Total	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	52,1%	74,6%	63,8%	46,3%	64,2%	54,9%
Luego de la política	60,7%	77,2%	69,3%	60,1%	72,3%	66,0%
Cambio en pp	8,6	2,6	5,5	13,8	8,2	11,1

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Bajo este escenario según la probabilidad de asistencia estimada, el impacto en términos de nuevas incorporaciones al mercado de trabajo es casi nulo, al tiempo que las madres que ya se encontraban trabajando aumentan la carga horaria semanal en 0,8 horas en promedio.

Si analizamos el impacto en las horas de trabajo promedio de las madres, como era esperable, este escenario presenta menores resultados (Cuadro 24). Esto se debe, simultáneamente, a que el aumento de la asistencia de niños y niñas a centros educativos no es sustancial y al bajo impacto de la asistencia sobre las horas de trabajo. En este escenario, las madres aumentarían en promedio 0,7 horas semanales de trabajo, lo que equivale a un aumento de un 3,2%. El mayor impacto también se da entre las madres jóvenes, quienes aumentan una hora semanal de trabajo, representando un incremento del 5,5% respecto a la situación actual.

Cuadro 24: Cambio en las horas trabajadas, escenario según probabilidad de asistencia

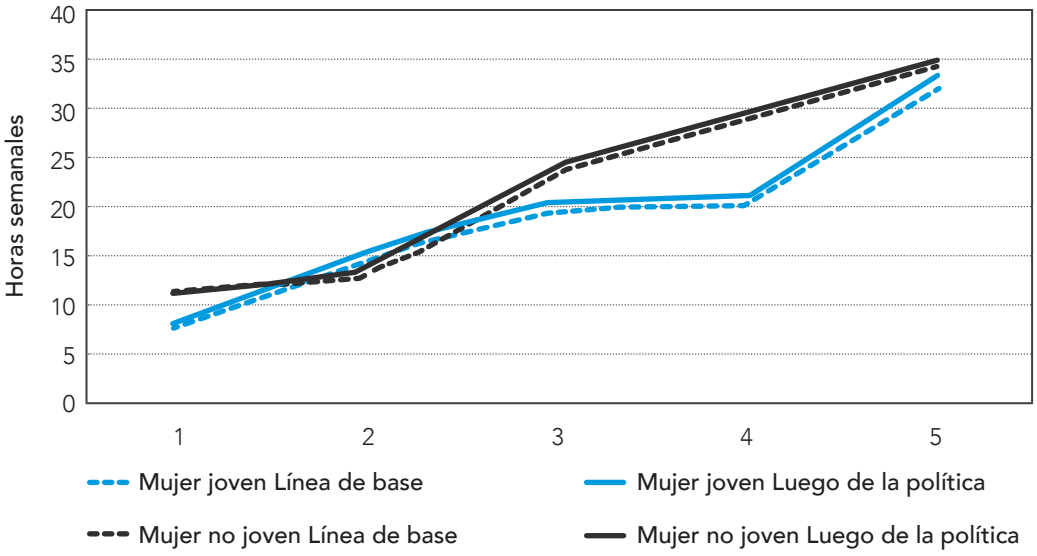
	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	17,2	25,7	21,4
Luego de la política	18,2	26,1	22,1
Cambio porcentual	5,5	1,8	3,2
Cambio en horas	1,0	0,5	0,7

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Si se analizan los resultados en las horas por quintil de ingreso, también se observa que las mujeres jóvenes registran menos horas en promedio que las no jóvenes y que las horas son crecientes con el nivel de ingreso (Gráfica 3). Sin embargo, contrariamente a lo que se observaba en el escenario de máxima, en este caso el impacto es levemente mayor entre las madres de los quintiles de mayores ingresos. Esto se explica por el impacto diferencial

en la asistencia, en tanto se había observado que las madres de los quintiles de mayores ingresos tenían mayor respuesta a los aumentos en la oferta de servicios de cuidados.

Gráfica 3: Cambio en las horas trabajadas según quintil de ingreso, escenario según probabilidad de asistencia



Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Si analizamos el impacto según la región, de forma coherente con lo encontrado para la tasa de asistencia, se observa que el incremento de horas semanales de las madres del interior urbano es mayor, ascendiendo a 0,8, lo que representa un aumento del 4,1%. Estos guarismos se reducen a la mitad para las madres de Montevideo. El mayor impacto también se da entre las madres jóvenes, quienes aumentan 1,1 hora semanal de trabajo en el interior y 0,7 en Montevideo, representando un incremento del 6,2% y 4,2%, respectivamente, en relación con la situación actual.

Cuadro 25: Cambio en las horas trabajadas según región, escenario según probabilidad de asistencia

	Montevideo			Interior		
	Mujer joven	Mujer no joven	Total	Mujer joven	Mujer no joven	Total
Línea de base	16,4	28,3	22,6	17,7	23,8	20,7
Luego de la política	17,1	28,5	23,0	18,8	24,5	21,5
Cambio porcentual	4,2	0,7	1,8	6,2	2,7	4,1
Cambio en pp	0,7	0,2	0,4	1,1	0,6	0,8

Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Finalmente, es necesario problematizar los resultados de este escenario según la probabilidad de asistencia estimada en relación con la sensibilidad, debido a la cantidad de casos de niños y niñas de 3 años. No obstante, los resultados son coherentes con lo evidenciado para la totalidad de los casos de la ENDIS, en tanto los problemas de oferta no constituyen el motivo principal por el que niños y niñas no asisten a un centro de cuidados, sino que toman relevancia otros motivos vinculados a la preferencia por los cuidados en el hogar. Adicionalmente, el modelo Probit de demanda de centros de cuidados también demostraba una baja respuesta al uso de servicios de cuidados cuando se aumenta la oferta, al tiempo que el modelo Tobit de oferta laboral mostraba un bajo efecto de la asistencia sobre las horas de trabajo de las madres. Es decir, si bien los resultados deben ser analizados con precaución debido a la cantidad de casos, la evidencia previa nos indica que las tendencias encontradas son coherentes y, por tanto, son relevantes para el diseño de la política.

Reflexiones finales y trabajo hacia el futuro

En el presente trabajo, se buscó analizar el impacto de la universalización de la oferta de centros de cuidados en el nivel de 3 años en la oferta laboral, desde una perspectiva de género y generaciones, buscando aportar a una mejora en el diseño de las políticas de cuidado hacia la inclusión plena de las mujeres jóvenes en el mercado de trabajo.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para abordar el estudio de la participación laboral femenina y su vinculación con la cobertura en los centros educativos. Como elemento relevante, se encontró que la asistencia aumenta con la edad del niño, aunque se destaca que el porcentaje de niños y niñas de 3 años que no asisten es alto (40%). Entre los motivos de no asistencia, se observa que el principal se asocia al cuidado del niño en el hogar, seguido por los problemas de oferta, en el caso de los niños de 3 años. Esto brinda oportunidad de acción de la política, debido a la existencia actual de problemas de oferta por los cuales no se envía al niño o niña a centros educativos, aunque también establece algunos límites a la política si se restringe únicamente a aumentar los cupos y no trabajar sobre otros motivos de desconocimiento de la oferta o culturales.

Asimismo, entre los que asisten, un 30% lo hace de forma que la madre pueda conciliar las responsabilidades de cuidado con el trabajo remunerado. Sin embargo, un 22% de madres desearía trabajar más horas, pero encuentra una restricción por las responsabilidades familiares, siendo este motivo particularmente relevante entre las más jóvenes. Además, la mayoría de las madres que envían a sus hijos a centros educativos plantean que el horario es compatible con su horario laboral, aunque existe un 17% que considera que el horario de los centros educativos no es acorde con el horario de trabajo.

Del análisis descriptivo se desprende que las políticas de cuidados vinculadas a la universalización de la asistencia escolar parecerían tener un amplio margen de acción debido a que aún muchos niños no asisten a centros educativos. Sin embargo, estas

políticas también parecerían presentar limitaciones debido a que los motivos por los cuales los niños no asisten no están únicamente vinculados a la oferta.

De la estimación de los determinantes de la demanda de servicios de cuidados o asistencia a centros de cuidados de la primera infancia surge que la condición de ocupación y el nivel educativo de la madre son relevantes para explicar la decisión. En particular, el hecho de que la madre se encuentre ocupada aumenta un 6,3% la probabilidad de que el niño/a asista a un centro de cuidados. Adicionalmente, la disponibilidad de servicios públicos de cuidado infantil impacta positivamente en la decisión de asistir, aunque de forma moderada. Esto hace reflexionar sobre la necesidad de implementar políticas de fomento del uso de este tipo de servicios, de forma conjunta con la expansión de la oferta para que la política tenga el efecto deseado.

Por su parte, de la estimación de los determinantes de la oferta laboral surge que la sobrecarga de horas de cuidados en la madre reduce las horas destinadas al trabajo, y esto se da en mayor medida para las madres jóvenes. Contrariamente, la sobrecarga de trabajo de cuidados por parte del padre aumenta las horas trabajadas de las mujeres jóvenes, ya que se traduce en una liberación de la carga global del trabajo de las mujeres que les permite una mayor participación laboral. Por su parte, la asistencia a centros de cuidados de niños y niñas de 3 años impacta positivamente en las horas de trabajo de las madres, con efectos levemente mayores para las madres jóvenes.

Finalmente, se estimaron dos escenarios de ampliación de oferta, uno de cobertura total y otro de cobertura según la probabilidad de asistencia una vez que se ofrecen los cupos. En el segundo escenario, se encuentra que la asistencia aumenta diez puntos porcentuales, alcanzando al 68% de los niños y niñas del tramo de 3 años de edad. El aumento de la asistencia es mayor entre los hijos de madres jóvenes y de los quintiles de mayores ingresos. Se destaca, entonces, que no se lograría la universalización de la cobertura únicamente mediante el incremento de la oferta, sino que sería necesario otro tipo de políticas que trabajen sobre las pautas culturales del cuidado a la primera infancia.

En cuanto al impacto en la oferta laboral, en el primer escenario se incorporarían al mercado de trabajo 2.710 madres, mayoritariamente jóvenes, y en el segundo no se encuentran efectos en la incorporación. El impacto en las horas semanales de trabajo varía según cada escenario entre 4,1 y 1 hora para el caso de las madres jóvenes, y entre 2,5 y 0,5 para las madres no jóvenes, siendo siempre mayor el resultado del escenario de universalización respecto al que considera la probabilidad de asistencia.

A partir del análisis por quintiles de ingreso, se encuentra que en el escenario de universalización completa el impacto es mayor entre las madres de los quintiles de menores ingresos, mientras que en el escenario según probabilidad de asistencia sucede lo contrario. Esto da cuenta de la potencialidad de la política en cuanto al impacto distributivo si se logra la universalización, así como del sesgo que tendría el incremento de la oferta si no se opera sobre otros factores que inciden en hacer efectivo el uso de los servicios de cuidados.

Finalmente, del análisis por región geográfica de residencia surge que los mayores efectos se encuentran para las madres del interior urbano del país y, dentro de estas, para las madres jóvenes. Estos resultados podrían deberse a que el punto de partida, en términos de horas de trabajo, es menor para estas madres, teniendo la política de ampliación de servicios de cuidados un mayor margen para lograr efectos.

De este modo, pudo constatarse que la disponibilidad y la asistencia a centros de cuidados constituye un elemento fundamental para levantar algunas de las barreras que obstaculizan la participación laboral de las mujeres jóvenes, así como su permanencia en el mercado de trabajo. Sin embargo, para que se verifiquen los efectos deseados sobre la inclusión laboral de las mujeres, el diseño de la política de ampliación de la oferta de servicios de cuidados a la primera infancia debe hacerse atendiendo a fomentar su real uso por parte de los hogares. Es necesaria la ampliación de la oferta y la adaptación de la oferta existente, pero también la modificación de patrones culturales arraigados sobre la concepción de los cuidados y los agentes de cuidado, de forma que se visualicen los aspectos positivos de la asistencia a centros de educación temprana, tanto para los niños y niñas como para las madres.

En este sentido, en el diseño de las políticas de cuidados, es necesario considerar campañas de difusión y sensibilización de la ciudadanía respecto a la asistencia a centros de cuidados. En paralelo, es fundamental contemplar aspectos relacionados con la calidad de los centros, procurando una mejora en los aprendizajes de niños y niñas en nivel preescolar, así como disminuir la heterogeneidad territorial de los centros. En esta línea, existen experiencias en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la región que han comenzado a implementar sistemas de certificación y acreditación de centros del nivel preescolar. Para ello, resulta necesario evaluar los marcos pedagógicos y los estándares de calidad a ser considerados, así como generar herramientas que permitan medir y monitorear los avances en esta línea (Pacheco, *et al.*, 2005).

Finalmente, se plantean algunas líneas de trabajo hacia el futuro para profundizar sobre los hallazgos de este estudio. Respecto a la demanda de centros de cuidados, se podrían estimar modelos separados según tipología de hogares, como forma de aproximación a los modelos de negociación de la distribución de los cuidados dentro del hogar. En cuanto al modelo de oferta laboral, se podría profundizar en el análisis considerando no solo el impacto de la asistencia a centros de cuidados sino también de la cantidad de horas semanales de asistencia. Otro aporte sería, además de estimar para cada variable explicativa el efecto marginal en media, diferenciar entre el efecto sobre las horas promedio de las mujeres ocupadas y el efecto en la probabilidad de estar ocupadas[46].

A su vez, sería interesante analizar no solo el efecto en las horas, sino también en la decisión de buscar empleo. Una hipótesis detrás del bajo impacto obtenido podría ser que si bien las mujeres reaccionan positivamente ante el aumento de la oferta de servicios de cuidados, saliendo a la búsqueda de un empleo, el mercado no puede ab-

46. Descomposición de McDonald y Moffitt (1980).

sorber esa mano de obra en su totalidad bajo las condiciones actuales. Esto permitiría profundizar en la identificación de obstáculos en el acceso al empleo de las mujeres jóvenes. Complementariamente, es relevante analizar no solo la decisión en relación con el empleo, sino también con la incorporación o permanencia en el sistema educativo. Finalmente, resulta de interés incorporar a los padres al estudio, así como extender el ejercicio de simulación para los tramos de menor edad de los niños y niñas, de forma de evaluar los cambios de forma comparativa con el nivel de 3 años.

Referencias bibliográficas

Araya, F.; M. Colacce y L. Vázquez (2011). Participación laboral femenina y cuidado infantil: destruyendo a la Mujer Maravilla. Tesis de licenciatura en Economía. Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Blau, D. y J. Currie (2006). Preschool, day care, and after school care: who's minding the kids? *Handbook of the Economics of Education*, 2, pp. 1163-1278.

Cerrutti, M. (2000). Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires. *Desarrollo Económico*, 39(156), pp. 619-638.

DINEM-MIDES (2015). Estudio de demanda potencial de CAIF en hogares vulnerables del área metropolitana. Documento de trabajo. Montevideo: Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo-MIDES.

DNPS-MIDES (2014). Cuidados como sistema: propuestas para un modelo solidario y corresponsable de cuidados en Uruguay. Sistema Nacional de Cuidados. Montevideo: MIDES.

Espino, A.; E. Galván y S. Salvador (2014). Uruguay: ¿frenos al empoderamiento económico? Factores que limitan la inserción laboral y la calidad del empleo de las mujeres. Montevideo: IDRC/CIEDUR/CEDLAS.

Espino, A.; M. Leites y A. Machado (2009). Cambios en la conducta de la oferta laboral femenina: el incremento de la actividad de las mujeres casadas. Diagnóstico e implicancias. Uruguay: 1981-2006. Serie Documento de trabajo DT03/09. Montevideo: Instituto de Economía-UDELAR.

Heckman, J.J. (1974). Effects of child-care programs on women's work effort. *Journal of Political Economy*, 82(2), pp. 136-163.

Heckman, J.J. (1979). Sample selection bias as a specification error. *Econometrica*, 47(1), pp. 153-161.

Katzkowicz, S.; L. La Buonora; D. Pieri; J. Pandolfi; F. Semblat; S. Núñez; M. Sauval y N. Thevenet (2015). *El trabajo de cuidados desde una perspectiva de género y generaciones*. Unidad de estudios del Instituto Nacional de la Juventud. Cuadernos Temáticos de la ENAJ, 3. Montevideo: MIDES.

Khandker, S.R.; G.B. Koolwal y H.A. Samad (2010). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. Washington, DC: Banco Mundial.

López Boo, F.; M.C. Araujo y R. Tomé (2016). *¿Cómo se mide la calidad de los servicios de cuidado infantil?: guía de herramientas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

McDonald, J.F. y R.A. Moffitt (1980). The uses of Tobit analysis. *Review of Economics and Statistics*, 62(2), pp. 318-321.

Mikucka, M. (2008). Variation in women's employment across European countries: the impact of child care policy solutions. *International Journal of Sociology*, 38(1), pp. 12-37.

MTSS (2011). *Insuficiencia de oferta laboral. Documento elaborado hacia el segundo eje temático Diálogo nacional por el empleo: políticas para enfrentar insuficiencia actual en materia de oferta laboral*. Montevideo: Observatorio de Mercado de Trabajo-Ministerio de Trabajo y Seguridad Social/OIT.

Nollenberger, N. e I. Perazzo (2016). *Efectos de la provisión universal de educación pre-escolar sobre la asistencia y la participación laboral femenina: evidencia para el caso uruguayo*. Serie Documento de trabajo DT 04/2016. Instituto de Economía. Montevideo: IECON-FCEA-UDELAR.

Oyarzún, M. (2011). *Equilibrando familia y trabajo: estudio del efecto del aumento en la oferta de cuidado infantil sobre la participación laboral femenina en Chile a través de la implementación de la jornada escolar completa, entre 2002 y 2009*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Administración de Empresas y título en Ingeniería Comercial. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Pacheco, P.; G. Elacqua; J.J. Brunner; P. Montt; M.V. Peralta; P. Poblete y A. Muñoz (2005). *Educación preescolar: estrategia bicentenario* [en línea]. Santiago de Chile. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/335103756/Educacion-Preescolar-Estrategia-Bicentenario-m-Peralta> [acceso 15/12/2016].

Parada, C. (2014). *Empleo femenino, pobreza y desigualdad: un análisis de microdescomposiciones. Uruguay 1991-2012*. Tesis de maestría en Economía. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Pedetti, G. y M. Querejeta (2011). Determinantes de la inserción laboral juvenil en Uruguay: visualización de la exclusión y las desigualdades de género. *Mirada Joven*, 1, pp. 141-160.

Salas, G. (2016). *Early childhood development, school attendance and parenting* [en línea]. Disponible en: <http://www.um.edu.uy/docs/early-childhood-development-school-attendance.pdf> [acceso 17/10/2016].

Salvador, S. (2011). Hacia un sistema nacional de cuidados en el Uruguay. En: M.N. Rico, coord. *El desafío de un sistema nacional de cuidados para el Uruguay*. Serie Seminarios y conferencias, 66. Santiago de Chile: CEPAL, pp. 15-112.

Tenenbaum, V. (2011). *Políticas orientadas a los hogares con niños: una evaluación ex ante para el caso uruguayo. Tesis de doctorado en Economía Aplicada*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Vairo, M. (2014). *Efectos de la extensión de la jornada escolar sobre la participación laboral femenina: evidencia del programa de Escuelas de Tiempo Completo*. Ponencia presentada en las Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay, 7 al 9 de octubre de 2014.

Wrohlich, K. (2011). *Labor supply and child care choices in a rationed child care market*. Berlín: DIW Berlin, German Institute for Economic Research.

Anexos

Anexo 1: Anexo metodológico sobre la estimación de la demanda de centros de cuidados

La estimación de la demanda de centros de cuidados se realiza a través de un modelo Probit de elección discreta de respuesta dicotómica. En estos modelos, a través de una función índice, se estima la probabilidad de ocurrencia de un evento, especificado por una variable latente:

$$P(y_i=1|x)=G(x_i'\beta)$$

Donde x_i' es un vector con características de niños y niñas, de la madre, del hogar y del centro; es un vector con los coeficientes asociados al vector x_i; $G(.)$ es una función de probabilidad que, en el modelo Probit, asume la forma funcional de una normal estándar con media 0 y varianza 1, Siendo $r = x_i\beta r$:

$$G(r)=\int_{-\infty}^{r} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} exp\left\{-\frac{1}{2}x^2\right\} dx$$

Para la estimación del modelo, se realiza la maximización de la función de verosimilitud, obteniendo los coeficientes (β) del modelo:

$$L(\beta)=\sum_{i=1}^{N} y_i log(p_i) + (1- y_i) \log(1-p_i), \text{ siendo } p_i=G(x_i'\beta)$$

De modo de estimar los efectos parciales del cambio en variable, x_j, se deriva la probabilidad condicional respecto a dicha variable, evaluando las variables en el valor medio:

$$\frac{\partial P(y_i=1|x_i)}{\partial x_i}= \beta_j \frac{\partial G(r)}{\partial r}$$

Anexo 2: Anexo metodológico sobre la estimación de las horas de trabajo

Para la estimación de la oferta laboral, se realizó un modelo Tobit o de variable censurada, utilizado cuando la variable dependiente es continua en un intervalo y discreta en el valor (o los valores) de censura:

$$(1) \quad H_i=\begin{cases} H_i^* \text{ cuando } H_i^* > 0 \\ 0 \text{ cuando } H_i^* \leq 0 \end{cases}$$

En donde H_i son las horas de trabajo observadas, que serán iguales a H_i^* cuando $H_i^* > 0$ y 0 cuando $H_i^* < 0$. H_i es una variable latente que indica las horas trabajadas estimadas que satisfacen las hipótesis del modelo lineal clásico. De este modo, la estimación coincide con un modelo de variable latente en el que se estiman las horas trabajadas mediante la siguiente ecuación:

$$(2) \quad H_i^* = \beta X_j + u_i$$

X_i es el vector de características personales de la madre y características del hogar que inciden en la decisión de las horas trabajadas; β son los coeficientes asociados al vector X_i y u_i es un error aleatorio a escala individual. La determinación final de horas se hará con base en (1).

Para la estimación del modelo, se maximiza la función de verosimilitud, obteniendo los coeficientes, β, y los desvíos σ, del modelo:

$$L(\beta,\sigma)=\sum_{i=1}^{N}\left\{(1 - d_i)log\left[1-\phi\left(\frac{x_i'\beta}{\sigma}\right)\right] + d_i\left[\frac{1}{\sigma}\,\phi\left(\frac{y_i - x_i'\beta}{\sigma}\right)\right]\right\}$$

Así, los coeficientes de interés serán los asociados a la variable observada y se parte del supuesto de que los individuos pueden modificar las horas de trabajo observadas por cambios en las características.

Para estimar los efectos parciales se deriva la $E(y_i|\ x_i)$ respecto a x_j y se obtiene:

$$\frac{\partial E(y_i|\ x_i)}{\partial x_j} = \beta_j \phi\left(\frac{x_i'\beta}{\sigma}\right)$$

Anexo 3: Anexo metodológico sobre la estimación del salario por hora

La estimación del salario por hora de las madres se realizó a través del modelo en dos etapas de Heckman para corregir el sesgo de selección. El procedimiento consiste, en primer lugar, en estimar mediante un modelo Probit la probabilidad de que la madre sea activa y, en segundo lugar, estimar mediante una regresión MCO el logaritmo del salario por hora de la madre, incorporando el sesgo de selección estimado en el modelo anterior[47]. En este caso, como los ingresos salariales provienen de la ECH, todas las variables de control que se incluyen en el modelo se toman de esa misma fuente.

Es necesario aclarar que la predicción del salario por hora que surge de estos modelos se llevó a la ENDIS sin ningún tipo de ajuste. Teniendo en cuenta que un 20% de las madres cambiaron de condición de actividad entre encuesta y encuesta, esta opción

47. La restricción de exclusión implica que en el modelo de actividad debe haber por lo menos una variable continua que determine que los individuos pertenezcan a la muestra, pero no el ámbito salarial.

metodológica constituye una limitación. Sin embargo, entre las madres que siguen siendo ocupadas, las características del puesto también se mantienen incambiadas, lo que daría relativo sustento a la decisión adoptada. En futuros trabajos de investigación, sería interesante profundizar en modelos de estimación que permitan imputar el salario por hora desde la ECH hacia la ENDIS, contemplando los cambios en la condición de actividad de las madres en el período entre encuestas.

Resultados del modelo de estimación salarial				
Variables	Actividad	Salario	Variables	Salario
Constante	-0,921	3,949***	Rama 6	0,0351
	(0,951)	(0,330)		(0,173)
Jefa/Cónyuge	-0,255***	0,102	Rama 7	0,364**
	(0,0918)	(0,0630)		(0,144)
Nivel primaria	-1,892***	0,681**	Rama 8	0,332
	(0,653)	(0,319)		(0,211)
Nivel secundaria	-1,719**	0,473	Rama 10	0,325**
	(0,668)	(0,297)		(0,156)
Nivel terciaria	-1,585**	0,641**	Rama 11	0,0276
	(0,710)	(0,298)		(0,171)
Experiencia	-0,0817***	-0,00676	Rama 12	0,373***
	(0,0315)	(0,0173)		(0,144)
Experiencia^2	-0,000499	-5,82e-05	Rama 13	0,155
	(0,000837)	(0,000506)		(0,141)
Interior	-0,0489	0,0362	Rama 14	0,102
	(0,0585)	(0,0466)		(0,137)
Número de personas dependientes en el hogar (menores de 18 o mayores de 64)	-0,00756	0,0154	Rama 15	0,0256
	(0,0444)	(0,0234)		(0,157)
Edad	0,194***		Rama 16	-0,0107
	(0,0558)			(0,184)
Edad^2	-0,00107		Rama 17	0,153
	(0,000934)			(0,160)
Asiste a sistema educativo	-0,192		Tiempo completo	-0,411***

Variables	Actividad	Salario	Variables	Salario
	(0,128)			(0,0536)
Menor de 3 asiste a educación	0,282***		Tamaño 2	-0,0278
	(0,0619)			(0,0871)
Cantidad de personas en el hogar	-0,0615		Tamaño 3	0,0499
	(0,0392)			(0,110)
Desempleo en el hogar (sin contar la madre)	0,640***		Tamaño 4	0,00214
	(0,211)			(0,109)
Rama 1		-0,300	Tamaño 5	0,0725
		(0,241)		(0,0982)
Rama 2		-0,239	Antigüedad	0,0564***
		(0,148)		(0,0145)
Rama 3		0,151	Antigüedad 2	-0,00222***
		(0,359)		(0,000775)
Rama 4		-0,0325	Aporta a seguridad social	0,239***
		(0,128)		(0,0846)
Rama 5		0,297**	Lambda	-0,905***
		(0,149)		(0,168)
Observaciones	2,903	1,523		
R^2		36,1		

Nota: Errores estándar robustos entre paréntesis, *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Rama 1: Agropecuaria, pesca, caza y explotación de minas o canteras; Rama 2: Industria manufacturera, Suministro de electricidad, gas y agua; Rama 3: Construcción; Rama 4: Comercio por menor y por mayor; Rama 5: Transporte y almacenamiento; Rama 6: Alojamiento y servicio de comida; Rama 7: Informática y comunicación; Rama 8: Actividades financieras y de seguros; Rama 9: Actividades inmobiliarias; Rama 10: Actividades profesionales, científicas y técnicas; Rama 11: Actividades administrativas y servicio de apoyo; Rama 12: Administración pública y defensa; Rama 13: Enseñanza; Rama 14: Servicios sociales y salud; Rama 15: Arte, entretenimiento y recreación; Rama 16: Otras actividades de servicio; Rama 17: Actividades de los hogares como empleadores; y Rama 18: Actividades de organizaciones y órganos extraterritoriales. Tamaño 1: 1 persona; Tamaño 2: 2 a 4; Tamaño 3: 5 a 9; Tamaño 4: 10 a 49; y Tamaño 5: 50 o más personas. Fuente: Elaboración propia con base en ENDIS, 2014-2015.

Estudio de mejores prácticas en centros educativos públicos y privados para la finalización del nivel medio básico de educación

Florencia Racioppi Rüsch

Introducción

El año 2008 constituye un hito importante en la historia y la trayectoria del sistema educativo uruguayo, al concretarse en el mes de diciembre la aprobación de la Ley General de Educación (n.º 18.437). Uno de los principales avances destacados en este sentido se vincula con el establecimiento de un marco normativo que, garantizado y promovido por el Estado, regula la educación desde una perspectiva centrada en los derechos humanos y en el respeto a las particularidades de los educandos. Que todos los habitantes logren aprendizajes de calidad se consagra como el principal objetivo de la política educativa nacional (INEED, 2014:43).

Mediante esta ley, se estableció que los adolescentes y jóvenes uruguayos deberían cumplir con un total de catorce años de escolaridad obligatoria: dos años de educación inicial (4 y 5 años de edad), seis años de primaria, tres de educación media básica y tres de educación media superior. Sin embargo, lo fijado por la normativa parece estar lejos de cumplirse, considerando que solo uno de cada tres jóvenes de entre 20 y 29 años egresa de secundaria, otro abandona durante el segundo ciclo y otro no alcanza a completar el primer ciclo de enseñanza media.

Por otra parte, más allá de ciertos indicios favorables en el período 1998-2008, la evolución de las tasas de egreso parece prácticamente estancada desde mediados de la década de los sesenta. Mientras en aquel momento la finalización de la enseñanza media alcanzaba un 27,5%, los jóvenes de 25 a 29 años demuestran actualmente un magro aumento respecto a lo registrado para la generación de sus padres: culmina solamente un 36%. Los datos son un tanto más alarmantes para la enseñanza media básica, donde el nivel de egreso ha permanecido prácticamente incambiado en torno a un 69%, luego de más de veinte años de establecida legalmente su obligatoriedad, lo que posiciona a nuestro país en el séptimo puesto en el contexto regional, con 25 puntos

porcentuales menos que Chile. En ese sentido, se podría afirmar que el país aún no ha logrado alcanzar los objetivos propuestos hace casi cuarenta años en materia de acceso y egreso en la enseñanza media (De Armas y Retamoso, 2010:21).

Teniendo en cuenta que el 98% de los jóvenes de entre 12 y 15 años que culminan primaria ingresan a la educación secundaria, es claro que el problema no reside en el acceso sino en la continuidad de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo (Filardo y Mancebo, 2013:16). El rezago es otra problemática que acompaña a la ya citada deserción. En 2006, el 40% de los alumnos de primer año de educación media había repetido el año (Cardozo, 2008, citado en Aristimuño, 2011:62), mientras que, tal como sostienen Filardo y Mancebo (2013:44), solo el 19% de los estudiantes logra terminar la educación media en el tiempo previsto. Incluso, según se expresa desde la propia Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en la exposición de motivos del presupuesto 2015-2019 (ANEP, 2015:87-88), un año después de la edad normativa para finalizar el nivel (18 años), solo un 28,5% culminó la educación media superior, cifra que alcanza un 11,5% entre los estudiantes provenientes del primer quintil de ingresos. Analizando de forma conjunta el máximo nivel educativo alcanzado y el tiempo requerido para ello entre jóvenes de 20 a 29 años, Filardo y Mancebo identificaron cinco variantes o trayectorias (2013:51-52):

- Esperada: recorrida por quienes cumplen en tiempo y forma lo que establece como obligatorio la Ley general de Educación de 2008 (19%).
- Esperada lenta: identificada entre quienes aprueban el nivel medio pero en más tiempo del previsto (14%).
- Trunca temprana: definida por los jóvenes que habiendo culminado la educación primaria no inician el nivel medio (8%).
- Trunca media: que incluye a los jóvenes que, habiendo iniciado el nivel medio, desertan del sistema educativo sin haberlo finalizado (51%).
- Inconclusa: corresponde a aquellos que están asistiendo a establecimientos educativos de nivel medio, ya sea por sucesivos años de repetición o por retorno al sistema educativo luego de períodos de desafiliación (6%).

Otros componentes complejizan aún más el panorama: se identifica una profunda desigualdad en los grados de escolarización alcanzados por los y las jóvenes según su condición de origen. Entre los 25 y 29 años de edad, el 17% de quienes provienen de hogares con clima educativo bajo aprueban el nivel medio de educación o lo superan, frente al 89% de quienes provienen de hogares con clima educativo alto (Filardo y Mancebo, 2013:48). Las desigualdades registradas han llevado a sostener que la educación secundaria esconde en definitiva un doble discurso basado en la búsqueda de una igualdad mal entendida, que la considera "… igual de pertinente, interesante y deseable para la vida de todos los y las jóvenes" (Filardo y Mancebo, 2013:92).

Diversos estudios han coincidido en definir el perfil del joven con amplia propensión al abandono, entre los que se destacan aspectos como pertenecer a un contexto

socioeconómico desfavorable y a un hogar con bajo nivel educativo, no haber asistido a educación inicial, no vivir con padre y madre biológicos, no vivir en hogares con jefatura masculina, pertenecer a una familia cuyo horizonte temporal de estudios para el joven es breve, ser repetidor, percibir baja utilidad en los estudios, pertenecer a un grupo de pares en que la mayoría abandonó o piensa abandonar los estudios, ser padre o madre joven, insertarse en forma temprana en el mercado laboral, asistir a la educación pública, ser varón y residir en el interior urbano (Aristimuño, 2011:63). Muchas de las características mencionadas conviven en estudiantes provenientes de los estratos menos favorecidos, aumentando drásticamente su riesgo de deserción.

Los alcances de este fenómeno son serios, teniendo en cuenta que, como plantearon Kaztman y Filgueira (2001, citados en Aristimuño, 2009:182), el abandono del sistema educativo constituye el preámbulo de una clara situación de vulnerabilidad social, debido a la pérdida de espacios de integración y adopción de códigos de socialización ciudadana, lo que en quintiles más bajos de la estructura social aumenta el riesgo de no salir de los circuitos perversos de reproducción de la pobreza (Aristimuño y Lasida, 2003:28).

Siguiendo el planteo de Fernández y Bentancur (2008), las desigualdades registradas se combinan además con el deterioro en la calidad de los aprendizajes en la totalidad del sistema. El análisis de los resultados obtenidos en las últimas pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) muestra que la educación media uruguaya tiene un problema de calidad, evidenciado en una distribución sesgada de los conocimientos hacia el nivel de insuficiencia, en el deterioro de los aprendizajes constatado entre 2003 y 2006, y en una profunda segmentación académica que reproduce la desigualdad social de origen de los estudiantes sin agregar valor y con ineficiencia.

Finalmente, es posible afirmar que la educación media transita por cierta crisis en cuanto a su valoración como espacio pertinente para los jóvenes. Particularmente en lo que respecta al vínculo de los alumnos con el centro y sus educadores, estudios realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) han identificado fuertes reclamos de parte de los estudiantes en busca de una enseñanza más motivadora, interesante y aplicada. Existe también una demanda de nuevos formatos institucionales, con más tiempos y espacios para los adolescentes, con mayor variedad de actividades, la participación de los jóvenes y que favorezca los vínculos interpersonales. Esto se contrapone con la visión de muchos profesores, para quienes la razón de ser casi exclusiva del liceo es la dimensión académica, mientras que los aspectos vinculados a la socialización constituyen un obstáculo a la labor "educativa" (INEED, 2014).

Analizando todos estos indicadores, parece evidente que el sistema educativo uruguayo no ha sido capaz de dar respuestas a los procesos de masificación de la enseñanza secundaria, por la incorporación de estudiantes de sectores menos favorecidos que históricamente se encontraban excluidos, así como a los procesos de segregación urbana caracterizados por la concentración de la población en condición de pobreza en ciertos territorios. En la medida en que los territorios fueron perdiendo heterogeneidad social, lo mismo ocurrió con los centros educativos, que suelen reclutar su alumnado

entre los habitantes de la zona en la que están ubicados. La consecuencia de estos procesos es un aumento constante de la brecha de oportunidades educativas entre los jóvenes de mayores y menores ingresos. Siendo Uruguay el país con menor desigualdad de ingresos en la región, sin embargo, es el que presenta mayores diferencias en los logros educativos de los estudiantes según su origen socioeconómico y cultural. En definitiva, el sistema educativo no hace más que reproducir o incluso acentuar las desigualdades de origen de los alumnos (INEED, 2014:7-16).

Aumentar la retención de los adolescentes y jóvenes en las aulas, particularmente de aquellos provenientes de contextos socioeconómicos sumergidos, y elevar sustantivamente el número de estudiantes que culminen la educación secundaria media son grandes desafíos que enfrenta el país. La clave parece ser avanzar, al mismo tiempo, en calidad e inclusión, considerando que una educación que no acoja la diversidad e intente reducir las desigualdades de origen no puede ser considerada una educación de calidad, mientras que una educación a la que logran acceder todos pero que no garantiza que los estudiantes aprendan no debería nunca ser confundida con una educación inclusiva y equitativa (Crotti, citado en Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011:10). Pero, además, otro gran desafío está dado por la definición de un nuevo modelo pedagógico con capacidad de convocar a adolescentes y jóvenes por resultarles motivante, útil, dejando atrás el tradicional enfoque enciclopedista.

Diversas iniciativas han surgido para intentar dar respuesta a los temas antes mencionados. En el ámbito público, especialmente en los últimos diez años, se ha desarrollado una amplia gama de programas de inclusión, bajo el supuesto de que varios sectores de la población están quedando excluidos del sistema educativo, tanto por causas internas (régimen académico, estructura curricular) como por causas externas (dificultades económicas, falta de apoyo familiar, asunción de responsabilidades parentales). Algunos programas implican un apoyo económico directo a los estudiantes o a sus familias, otros les ofrecen tutorías paralelas a los cursos del año lectivo o apoyo para rendir exámenes, otros modificaron la forma de cursar y acreditar el ciclo básico atendiendo a las particularidades de su población objetivo. La contracara de estas acciones ha sido la dispersión de iniciativas, la sobrecarga de trabajo expresada por docentes y directivos, y la insuficiencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de estos programas y sus logros (INEED, 2014:11).

Además de las ya citadas estrategias implementadas en el ámbito público, se destacan iniciativas de corte privado llevadas adelante por diferentes organizaciones de la sociedad civil, que basan su propuesta en abordajes "alternativos" para que adolescentes de contexto crítico accedan a una educación gratuita de calidad. Más allá de sus especificidades, se trata en general de propuestas enfocadas al desarrollo de oportunidades de integración y participación social con autonomía; la rebelión contra el determinismo sociocultural podría identificarse como un elemento clave que las impulsa. Por otra parte, estas instituciones cuentan con una gran independencia en su gestión, lo cual, a diferencia de lo observado en los centros públicos, les provee agilidad y eficiencia en la toma de decisiones, que se adaptan a las situaciones y necesidades particulares de cada centro.

En la región, numerosos estudios se han centrado en cómo lograr una educación de calidad con equidad. En general existe acuerdo en que el rol del centro educativo y las dinámicas que ocurren en él son claves para ello. La pregunta central que interesa responder refiere entonces a cuáles son aquellos aprendizajes y prácticas que pueden ayudar a disminuir las brechas en lo relativo a inclusión educativa y culminación de la enseñanza media. Las iniciativas privadas de carácter gratuito surgidas en los últimos años, así como los liceos públicos con mejores desempeños entre los alumnos provenientes de sectores menos favorecidos, son referencias muy interesantes y valiosas en cuanto a su potencial para acercarse a una mayor comprensión de la problemática, así como a la definición de dispositivos que puedan ser extrapolables o adaptables a otros centros de características similares. Este trabajo apunta a contribuir con respuestas en este sentido.

Objetivos y metodología

Objetivos

El objetivo general de este trabajo fue identificar las principales características de un conjunto de centros de educación media básica, asociadas a una mayor retención y mejores aprendizajes entre jóvenes de contextos desfavorecidos, haciendo énfasis en las "buenas prácticas" que se llevan adelante en tal sentido.

Para ello se seleccionaron seis liceos que, según información secundaria provista por investigaciones previas y datos del Monitor Educativo del Consejo de Educación Secundaria (CES), atienden a alumnos provenientes de contextos desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y, al mismo tiempo, demuestran resultados satisfactorios en lo relativo a retención y desempeño de sus alumnos.

Los centros objeto de estudio se distribuyeron en partes iguales según su carácter público o privado. Tres de ellos son privados y gratuitos, ofrecen educación formal y se ubican en zonas que concentran a los sectores más pobres de Montevideo, dimensiones que combinadas constituyen una innovación reciente en nuestro país. Uno de los centros públicos corresponde también a una zona pobre, pero del área metropolitana, el segundo se localiza en una zona semi-rural en las afueras de la ciudad, en tanto el tercero es el único liceo público de una localidad del interior. Los últimos dos casos tienen la particularidad de nuclear a estudiantes de diversos niveles socioeconómicos, logrando con todos buenos resultados, por lo que aportan otro tipo de estrategias, con aprendizajes también muy relevantes. Los seis liceos seleccionados muestran buenos resultados con los adolescentes de ingresos bajos y muy bajos, a la vez que presentan características institucionales y contextos con una interesante diversidad.

Sobre la base del análisis de los seis casos, fue posible obtener, de primera mano, una visión clara de las estructuras, roles y dinámicas que marcan la vida cotidiana de

estos centros, poniendo especial énfasis en aquellos aspectos que, desde el punto de vista de la literatura y de la mirada de los propios actores involucrados, repercuten en resultados educativos destacados respecto al promedio de los liceos del país. La comparación entre los casos —atravesando diversas dimensiones como el carácter púbico o privado del centro, sus diferentes grados de autonomía, su antigüedad, su tamaño e, incluso, su localización— permitió identificar convergencias y particularidades en las estrategias implementadas desde las instituciones para dar respuesta a las necesidades y expectativas de su alumnado, reafirmando la idea de que no existe un modelo único de centro ni una receta mágica, sino que diversos caminos y combinatorias pueden contribuir con el logro de un mismo objetivo.

Metodología y estructura del trabajo

El abordaje implementado fue de tipo cualitativo. Además del análisis documental y el relevamiento de investigaciones previamente existentes, se realizaron entrevistas en profundidad a los principales referentes de los centros, con pautas adaptadas a las características y temas de interés vinculados a los diferentes roles: director/a o equipo de dirección, cargos técnicos (psicólogo/a, asistente social, psicopedagogo/a), cargos pedagógicos (coordinadores/as, tutores/as, adscriptos/as, docentes). Entre las temáticas relativas a todos los cargos, se abordaron dimensiones relacionadas con los principios que guían la propuesta educativa, el estilo de conducción, las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos, las estrategias de prevención e intervención frente a bajos rendimientos e inasistencias, el rol de los docentes y la articulación entre ellos, los vínculos que se promueven con los estudiantes, la forma de trabajo con las familias, el relacionamiento del centro con otras instituciones que operan en la zona de influencia del liceo, entre otras.

Se aplicó además una serie de cuestionarios orientados a relevar datos de carácter administrativo, tales como disponibilidad de infraestructura (salones, salas, biblioteca, laboratorios, espacios de esparcimiento, etcétera); cantidad, cargo y antigüedad del personal; cantidad de alumnos por grado y su distribución por edad y sexo; evolución de la matrícula, repetición y abandono de los alumnos, etcétera.

Finalmente, considerando la relevancia que varios autores e investigaciones han otorgado al vínculo educativo en el logro de aprendizajes y, como contrapartida, en la disminución de la repetición y la deserción, se realizó un pequeño abordaje de corte cuantitativo que permitió aproximarse a la visión de los alumnos respecto al centro, las dinámicas que allí se generan y su vínculo con el equipo educativo. Para ello se replicó la herramienta utilizada en el trabajo *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?* (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011) y se analizaron los datos según el centro educativo del que provenían los estudiantes encuestados.

Este trabajo parte de tres de los ámbitos que, según se ha constatado, están asociados al logro de aprendizajes: el institucional o sistémico (como el marco legal de la educación,

la forma institucional que asume); los aspectos curriculares y más propiamente educativos (los planes de estudio, las prácticas de los docentes, las formas de evaluación que se aplican); y el conjunto de creencias y valores del estudiante (Aristimuño, 2009:184).

El trabajo se organiza en tres grandes partes. La primera de ellas está enfocada a describir brevemente los rasgos distintivos del marco normativo que regula la educación media en nuestro país, que determinan fuertemente la vida en los centros educativos, particularmente los públicos. En un segundo apartado, se pone el foco en los centros educativos propiamente dichos, señalando las dimensiones o prácticas que desde la literatura se han relacionado con el logro de buenos resultados, describiendo los principales emergentes obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en los seis liceos seleccionados. En un tercer apartado, se analiza la opinión de los estudiantes respecto al funcionamiento de su centro educativo, los recursos disponibles, el clima, su vínculo con docentes y demás miembros del equipo adulto, etcétera, obtenida a partir de una encuesta autoadministrada. Esta información se analiza en relación con las visiones provenientes del equipo adulto, constituyendo una instancia más de triangulación que ayude a reafirmar o matizar las ideas planteadas desde una y otra perspectiva.

El sistema educativo uruguayo y su marco normativo

En los últimos treinta años, cada período de gobierno ha posicionado la educación como prioridad nacional, abriéndose espacios de diálogo y reflexión, y ensayándose diversos cambios curriculares y de gestión del sistema. Más allá de esto, el modelo de administración continúa siendo centralizado, incluso cuando en el ámbito internacional se viene concretando un viraje hacia formatos basados en la delegación de potestades a los centros, combinados con un sistema de seguimiento acorde con metas consensuadas y claras que puedan además ser medibles (Banco Mundial, 2007).

Siguiendo a Green, Wolf y Leney (1999, citados en Banco Mundial, 2007:185), el modelo de gestión centralizado es conducido por una burocracia profesional, altamente estructurada y jerárquica. Se establecen regulaciones detalladas sobre la estructura, el currículo, los materiales de estudio, la secuencia de los cursos, las formas de evaluación, la gestión y la asignación de recursos, el reclutamiento y la formación de los maestros, sobre la base del supuesto de que una fuerte presencia estatal es la manera más apropiada para brindar una educación igualitaria y hacer frente a las desigualdades de acceso y calidad.

Más allá de las rigideces que implica una estructura con estas características, podría afirmarse que, desde la restauración democrática en 1985, la educación ha transitado por un período de permanente revisión de los planes y programas, motivada por la necesidad de dar respuesta a nuevas demandas educativas y sociales, y contrarrestar los problemas de inequidad y deterioro de los logros educativos ya mencionados. De todas

maneras, este proceso careció de un rumbo claro y de acuerdos sólidos capaces de garantizar una adecuada ejecución y evaluación de las alternativas planteadas. Se introdujo así una sensación de incertidumbre en las instituciones educativas y se dificultó el proceso de consolidación de las distintas innovaciones que, en muchos casos, no han subsistido el tiempo mínimo necesario para su maduración. Como resultado, ha sido imposible romper con algunas lógicas contraproducentes del sistema a escala macro, como lo son los elevados grados de rotación de directores y profesores, la asignación de recursos humanos a los centros, las altas tasas de ausentismo docente y la falta de estímulo para la profesionalización y la mejora de la formación inicial de los docentes (Aristimuño y De Armas, 2012:18; Aristimuño, 2009:187).

En definitiva, el diseño institucional del sistema educativo uruguayo ha sido útil para evitar la volatilidad asociada a cambios político-partidarios; sin embargo, ha representado un fuerte obstáculo para su adaptabilidad a las coyunturas económicas y sociales, así como para su coordinación y coherencia, dando lugar a lo que Cox y McCubbins (2002, citados en Filardo y Mancebo, 2013:167) han denominado "balcanización". Algunos ejemplos son la bicefalia ANEP-Ministerio de Educación y Cultura, que desdibuja las competencias de cada uno de los organismos y genera riesgo de potenciales conflictos; el carácter colegiado de la ANEP y de los Consejos Desconcentrados, que enlentece el proceso de toma de decisiones y puede llevar a la paralización cuando alguno de los miembros no está de acuerdo; las desarticulaciones existentes entre los Consejos y el Consejo Directivo Central (CODICEN), que han generado políticas de educación primaria, secundaria y técnica totalmente independientes, que no atienden al tránsito entre subsistemas; y, por último, la falta de articulación con otros organismos estatales como el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) o el Banco de Previsión Social (BPS), encargados de garantizar un grado de bienestar mínimo que permita a los estudiantes una mejor incorporación y tránsito por el sistema educativo. A estas grietas, previamente enumeradas, deberían sumársele: la gran distancia que existe entre quienes toman decisiones y quienes ejecutan las políticas, la rigidez de programas de estudio nacionales que no admiten adaptaciones a distintas realidades sociales y geográficas, la fuerte burocratización del Consejo de Enseñanza Secundaria y la escasa autonomía de la dirección de los centros en lo pedagógico, disciplinar, laboral y presupuestal (Fernández y Bentancur, 2008:116).

Vinculado al punto anterior, el hecho de que el diseño organizacional de los centros educativos de Ciclo Básico se mantenga incambiado desde principios del siglo pasado representa otro gran escollo para dar respuesta a las problemáticas que lo afectan actualmente. Las modificaciones implementadas han sido escasas: en 1993 se dispuso especializar los liceos para impartir Ciclo Básico o Bachillerato, reducir el tamaño de los centros (a unos 400 estudiantes) y funcionar en cada uno de ellos únicamente en dos turnos de cinco horas. Por otra parte, entre 1994 y 1995, se determinó la asignación de un asistente social y un psicólogo a un conjunto de centros educativos (alrededor de un tercio), considerados como en "condiciones de riesgo" de su alumnado. La tercera modificación se incorporó en el marco del llamado Plan 96 y, tal como se mencionó an-

teriormente, consistió en la búsqueda de un mayor "empoderamiento" de la dirección bajo el concepto de liderazgo pedagógico, así como cierta colectivización de la gestión pedagógica a partir de las horas y los espacios de coordinación docente (Fernández, 2001, citado en Fernández y Bentancur, 2008:114). Es importante agregar que, a pesar de haberse construido una cantidad importante de nuevos edificios, tanto en la capital como en las principales ciudades del interior del país, muchos centros educativos sufren todavía fuertes limitantes locativas y edilicias. Por ejemplo, de los 346 centros públicos gestionados por el CES en 2008, un poco más de la mitad eran aún liceos de dos ciclos, rondando el millar de estudiantes, mientras que los liceos de Ciclo Básico alcanzaban un tamaño promedio de 634 estudiantes distribuidos en dos o incluso tres turnos (Fernández y Bentancur, 2008:115).

Otra de las grandes deudas de la política pública ha sido la ausencia de medidas contundentes dirigidas al empoderamiento de los docentes y su rol en el marco de los centros educativos, abordado tangencialmente en el Plan 96 a través de políticas de formación docente inicial o complementos salariales. No se ha logrado reducir la inestabilidad y la rotación de los profesores en los centros de educación media básica, lo que dificulta ampliamente la consolidación de un clima organizacional óptimo que contribuya favorablemente con las trayectorias educativas de los estudiantes; en promedio, una cuarta parte de ellos son nuevos en el centro educativo cada año y, como máximo, cuatro de cada diez superan los tres años en cada centro (Fernández, 2001, citado en Fernández y Bentancur, 2008:113). Esta situación se explica en gran parte por el sistema de elección de horas y adjudicación de cargos, que tampoco ha sido modificado a lo largo de los años y que premia la antigüedad en desmedro de otros aspectos, como el mérito, el desempeño o la formación y el perfeccionamiento. Otra de las "anomalías naturalizadas" es la pluralidad de centros en los que trabajan los docentes, el multiempleo y la extensión excesiva de su jornada laboral y, probablemente vinculado con ello, sus altas tasas de inasistencias, con la consiguiente pérdida de horas de clase (Banco Mundial, 2007:121).

Importancia de los centros educativos y las buenas prácticas en los aprendizajes

Uno de los descubrimientos más destacables en el marco de varios estudios, entre ellos el PISA, tiene que ver con el impacto que las características de los centros educativos tienen sobre el desempeño de los estudiantes, incluso mayor al que ejercen sus características sociodemográficas de origen y su contexto familiar, considerados décadas atrás como el factor determinante. Esto representa un hallazgo alentador, ya que posiciona a los centros como espacios relevantes para mitigar las desigualdades presentes en el alumnado y favorecer su desempeño educativo (Banco Mundial, 2007:22). Otros estudios, como el de Rutter, *et al.* (2008, citado en INEP, 2010:32), han reforzado esta idea, reconociendo una fuerte asociación entre las diferencias en los resultados educativos y

las características de las escuelas, entendidas como instituciones sociales, que pueden operar entonces como una "fuerza positiva" incluso en contextos desfavorables. En esta misma línea, Sammons, Hillman y Mortimore (1998) cuentan con evidencias robustas para afirmar que los rasgos internos de las escuelas son fundamentales para que sus alumnos logren los propósitos educativos que les permitan continuar desarrollándose y aprendiendo con autonomía. Por otra parte, estudios de amplio alcance, como el realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de Unesco, afirman que, si bien los factores con mayor asociación a los resultados de aprendizaje son previsiblemente los del contexto educativo del hogar, le siguen en importancia los procesos que ocurren en el interior de las escuelas. En concreto, el de mayor peso sería el "clima escolar", entendido como "… el trabajo de docentes y directivos para crear una comunidad educativa acogedora y respetuosa para los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2010:15)" (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011:163). Podría decirse, entonces, que existe acuerdo respecto al rol que los centros educativos pueden y deben desempeñar, así como respecto a que las dinámicas que en él ocurren son claves para ofrecer una educación con calidad y equidad (Aristimuño y De Armas, 2012:17; Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011:15).

Cabe preguntarse, entonces, cuáles son aquellas características o dinámicas generadas desde los centros que acompañan las trayectorias de los jóvenes y contribuyen a mejores logros educativos. Estudios realizados en este sentido demuestran una importante convergencia en los hallazgos. Las dimensiones destacadas traspasan los clásicos indicadores duros, como el tamaño de los grupos, el gasto por alumno, la proporción de docentes sin titulación o la de profesores especializados. Se citan, por el contrario, características asociadas a la cultura y el clima organizacional, como la fuerte personalización en los vínculos, el sentido de pertenencia compartido basado en acuerdos sobre la importancia de los aprendizajes, el diálogo como herramienta fundamental, la prevención de los conflictos y un permanente acompañamiento de los adolescentes en riesgo de fracaso escolar (Aristimuño y Lasida, 2003; Jacinto y Terigi, 2007, citadas en Aristimuño y De Armas, 2012:17). La estabilidad del cuerpo docente también es reconocida como un factor importante (Banco Mundial, 2007:6; Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011:163). Otros autores sostienen que las escuelas exitosas empoderan a sus líderes, se preocupan por desarrollar su capital humano, tienen altas expectativas y utilizan información para la toma de decisiones. Se reconoce también su capacidad de innovar y explorar nuevos abordajes pedagógicos, maximizar los tiempos de aprendizaje, ofrecer *feedback* frecuente a los docentes, involucrar a las familias de los estudiantes con la vida escolar y desarrollar vínculos con la comunidad y con otras escuelas (Balsa y Cid, 2014:3; Banco Mundial, 2007:11). El centro educativo es entonces considerado como una "comunidad para el aprendizaje", donde todos están comprometidos con los objetivos y, al mismo tiempo, se benefician de las "competencias colectivas" con las que cuentan dentro de sus fronteras (Sharan, Shachar y Levine, 1999, citados en Banco Mundial, 2007:217).

Otras variables de corte más estructural han sido señaladas como condicionantes o explicativas de los logros de los centros, particularmente en nuestro país, donde el sistema educativo muestra en su interior fuertes desigualdades en diversos aspectos. Cabe mencionar en este sentido el tamaño del centro, el entorno en el que está ubicado, la historia de la institución, el perfil del alumnado y sus familias (independientemente de su contexto sociocultural de origen), las características del personal, las condiciones físicas del local y la forma de funcionamiento. Parece claro que los grupos numerosos y los centros masificados no contribuyen al desarrollo de relaciones personalizadas entre los docentes y los estudiantes, su seguimiento periódico o la implementación de estrategias adaptadas a sus necesidades. Más allá de esto, y de algunas posturas encontradas al respecto, algunos estudios han relativizado la relevancia adjudicada al tamaño y el entorno de los centros como posibles predictores de resultados (Aristimuño, Bentancur y Musselli, 2011:162; Aristimuño y De Armas, 2012:59).

Buenas prácticas en liceos de Uruguay: análisis de seis centros educativos de educación media básica

Caracterización, convergencias y divergencias entre los liceos seleccionados

Como ya se mencionó, los centros incluidos en este estudio fueron seleccionados a partir de diversos criterios. Más allá de esto, es importante aclarar que todos ellos brindan educación formal (es decir, que están habilitados por la ANEP), de tipo generalista, en el nivel de Ciclo Básico de Secundaria (primero a tercero de liceo). Esto no impide que, en algunos casos, la propuesta se extienda también a, al menos, el primer año de Bachillerato[48].

Con relación a las dimensiones consideradas, se realizó una selección en tres etapas. En una primera instancia, se procuró que los centros a considerar nuclearan a alumnos provenientes de contextos desfavorecidos. Siguiendo esta línea, cinco de los seis liceos atienden a población vulnerable o vulnerada, en mayor o menor medida, lo que puede ser fácilmente confirmado a partir de la caracterización sociodemográfica de las zonas donde se localizan. La información detallada a continuación fue obtenida a partir de datos del Censo 2011 y los respectivos sitios web de los municipios de Montevideo.

Dos de ellos se sitúan al noroeste de la ciudad de Montevideo, en un perímetro que alberga a 180.555 personas y cuenta con una importante proporción de jóvenes,

48. De los seis centros considerados en este estudio, tres de ellos (dos privados y uno público) fueron abordados por la doctora Adriana Aristimuño. El centro público localizado en el Interior fue visitado por el licenciado Juan Pablo Parodi, en el marco de su tesis de grado, mientras que los dos restantes (uno privado y uno público) fueron estudiados por la autora del presente trabajo. Todos estos estudios se realizaron en el marco de la línea de investigación llevada adelante desde el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

especialmente en el segmento de 0 a 14 años (24% aproximadamente). Mientras que en Montevideo la media de jóvenes que no estudian ni trabajan es del 16%, en esta zona asciende a un 26% y se observa, además, una mayor tasa de desocupación (10%). Otra impronta del territorio es la fuerte presencia de asentamientos y un alto grado de hacinamiento en los hogares (13%); casi un 3% de ellos se encuentran bajo la línea de indigencia y un 30% bajo la línea de pobreza.

Cuadro 1. Caracterización de los centros seleccionados

Tipo de centro	Público	Público	Público	Privado gratuito	Privado gratuito	Privado gratuito
Zona	Noreste de Montevideo	Oeste de Montevideo	Interior del país	Noroeste de Montevideo	Noroeste de Montevideo	Oeste de Montevideo
Población	Contexto crítico	Diversa	Diversa	Contexto crítico	Contexto crítico	Contexto crítico
Matrícula en Ciclo Básico	536	510	286	314	190	120
Media de alumnos por grupo	33,4	30,1	23,9	34,8	31,6	30,0
Porcentaje de aprobación	67,6%	86,1%	95,1%	99%	91%	98%
Aprobación con extraedad	50,2%	72,7%	86,5%			
Infraestructura	Insuficiente	Adecuada	Insuficiente	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Equipo multi-disciplinario	Psicóloga Institucional	Profesor psicólogo con horas de apoyo	Ningún cargo	1 psicólogo 1 asistente social 2 psicopeda-gogos	2 psicólogas 2 asistentes sociales 3 psicopeda-gogos	1 psicóloga 1 asistente social

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo realizado.

Un tercer liceo se ubica al noreste de la ciudad, también en una zona de contexto bajo (con numerosos asentamientos cercanos), aunque de composición heterogénea, que reúne áreas altamente urbanizadas de tradición fabril, así como semi-rurales. Allí viven 166.968 personas, de las cuales el 27% son menores de 14 años y el 16% tiene entre 15 y 24; un 31% de los hogares se encuentra bajo la línea de pobreza.

Otros dos centros considerados se localizan en la periferia oeste de la capital del país, donde coexisten áreas residenciales con otras que nuclean industrias y grandes depósitos, así como una extendida zona rural con actividad productiva agrícola, en particular hortícola. Según datos extraídos del Censo 2011, residen allí 207.933 personas, de las cuales el 32% se encuentra viviendo por debajo de la línea de pobreza. El 57,2 % de los niños de 0 a 14 años que allí residen son pobres, observándose además los más altos índices de deserción y repetición escolar de la ciudad. Un 24% de los jóvenes

de entre 15 y 24 años no estudia ni trabaja, uno de los porcentajes más altos de todo el departamento e, incluso, del país.

Finalmente, el último liceo considerado está localizado en una ciudad del interior del país, a unos 140 kilómetros de la capital, en una zona considerada de las más productivas de Uruguay en cuanto a agricultura y lechería. Allí residen alrededor de 10.000 habitantes, un 20% son menores de 15 años. Según datos del Censo 2011, el 27% de los habitantes posee al menos una necesidad básica insatisfecha, cifra que aumenta al 33% considerando al grupo de edad más joven (a escala nacional este valor alcanza un 43%). Por otra parte, aproximadamente un 17% de los jóvenes de 15 a 24 años no estudia ni trabaja, dato que para el total del país se ubica en un 20%. En definitiva, esta localidad parece sufrir en menor medida los problemas de pobreza y exclusión, si se la compara con los barrios de Montevideo donde se localiza el resto de los liceos considerados. En este sentido, no podría afirmarse que el liceo trabaje principalmente con población vulnerable, sin embargo, el hecho de ser el único centro de educación secundaria en la ciudad da la pauta de que allí asisten todos los alumnos que se encuentran en dicha condición y están cursando dicho nivel. Por otra parte, esta condición determina que se reúnan en el centro estudiantes provenientes de varios contextos socioeconómicos y clima educativo del hogar, lo que supone una particularidad interesante que no ocurre en los demás casos.

Tomando como base los centros que cumplían con el criterio antes mencionado, se procedió a realizar un segundo nivel de selección de acuerdo con su desempeño, determinado a partir del porcentaje de promoción en Ciclo Básico. En el caso de los centros públicos, este dato se extrajo consultando el Monitor Educativo del CES, que ofrece información sistemática y comparable sobre la evolución de un conjunto de indicadores relativo a características como la matrícula y el tamaño de los grupos, resultados educativos, niveles y notas de promoción, resultados por asignatura, entre otros. En este sentido, se tomaron en cuenta aquellos centros que alcanzaban un nivel de promoción mayor al 66% (promedio en Montevideo para 2015) y al 73% (promedio para total país en 2015), en los casos localizados en la capital y el interior del país respectivamente. También se tuvo en cuenta el nivel de promoción de alumnos con extraedad, como indicador de una mayor retención de los estudiantes con rezago en el centro educativo. La cantidad de alumnos matriculados también fue tomada en cuenta, dejando por fuera a los liceos más pequeños (menos de 200 alumnos), como estrategia para lograr un mejor acercamiento a la realidad de la mayor parte de los centros públicos en el país.

Atendiendo a los centros privados gratuitos, el interés por incluirlos responde no solo al incuestionable compromiso con el alumnado de contextos socioeconómicos críticos, evidenciado en el área de influencia territorial que han elegido, sino también a los altos niveles de promoción y retención que alcanzan trabajando con ellos. La innovación que suponen y el carácter reciente de la mayoría de estas propuestas generan un gran interés por su análisis, en la búsqueda de posibles claves que ayuden a obtener mejores logros educativos en términos generales, pero también específicamente en el perfil de alumna-

do al que se orientan. Es importante aclarar que como requisitos para la preinscripción únicamente se solicita pertenecer a la zona, a un núcleo familiar ubicado por debajo de la línea de pobreza y no tener más de dos años de rezago (por ejemplo, no cumplir más de 14 años durante el primer curso).

En definitiva, los seis liceos considerados tienen en común el hecho de alcanzar un nivel de promoción por encima del promedio, trabajando con población de contextos desfavorecidos. De todos modos, los casos seleccionados cuentan también con un componente diferenciador que no responde al azar: el hecho de tomar en cuenta tres centros públicos y tres privados resulta de gran interés y enriquece el trabajo, al permitir el análisis de dinámicas, estrategias y prácticas que conducen a buenos resultados, aunque en el marco de contextos bien diferentes, caracterizados por diversos grados de autonomía, gestión de recursos humanos, disponibilidad de recursos materiales e infraestructura, entre otros.

Aspectos de la gestión y prácticas que contribuyen a mejores logros de los estudiantes

¿Qué podemos aprender de estos centros que, con sus similitudes y diferencias, logran muy buenos niveles de promoción y un escaso abandono en comparación con un liceo promedio del país? ¿Hacen algo diferente al resto o sus resultados son producto de factores externos que escapan al trabajo llevado adelante por los actores que los conforman? ¿Es posible reconocer en su gestión diaria un conjunto de dimensiones o acciones directamente relacionadas con sus logros que puedan ser tomadas como ejemplo o inspiración por otros centros?

Analizando la información obtenida en los liceos estudiados, todos ellos comparten una serie de lo que podrían considerarse "mejores prácticas" en diferentes ámbitos: pedagógico, organizacional, humano y de gestión. Más allá de que en algunos casos existen ciertas particularidades estructurales que pueden operar como "facilitadores" para alcanzar estos logros (tales como la localización o el carácter público o privado), se pondrá énfasis en este caso en aquellas prácticas que nacen y se gestionan desde el corazón de los propios centros y que responden, por tanto, a dimensiones pasibles de ser conducidas o intervenidas desde los equipos educativos.

Los hallazgos coinciden en gran medida con lo señalado en el apartado 3 de este trabajo. En este sentido, si bien es ampliamente conocido que "no existen recetas" o "soluciones prefabricadas" para la educación, sino que lo que lleva a mejores resultados es una detallada atención a las necesidades individuales de los centros educativos y sus comunidades, no debe desconocerse que el aprendizaje a partir de experiencias positivas en sus contextos contribuye a ampliar horizontes y retroalimentar y potenciar procesos de mejora en todos los niveles del sistema educativo. La relevancia de generar este tipo de instancias es aún más notoria considerando el fuerte aislamiento que ha caracterizado históricamente tanto a la profesión docente como a los centros educativos,

entendidos equivocadamente como unidades individuales que, como consecuencia, presentan escasa generación de redes a partir de intercambios con otros pares.

Cabe destacar que el análisis que se desarrollará a continuación parte de un trabajo de base cualitativa que, como tal, no pretende ningún tipo de generalización. De todas maneras, esto no le quita valor ni pertinencia en cuanto a su contribución a abrir espacios de diálogo y reflexión que resulten en nuevos y mejores caminos para la educación.

A continuación se describirán los principales emergentes o "mejores prácticas", agrupadas en tres dimensiones:

A. Prácticas directamente vinculadas con el desempeño de los alumnos

B. Prácticas asociadas a la cultura institucional

C. Prácticas relacionadas con la gestión y movilización de recursos

A. Prácticas directamente vinculadas con el desempeño de los alumnos

Uno de los componentes que aparece con mucha fuerza en los seis casos estudiados, ya sean públicos o privados, tiene que ver con el despliegue de recursos y la generación de espacios orientados a un *seguimiento continuo* de los alumnos. Este seguimiento se hace a partir de dos aspectos clave para un tránsito exitoso por los diferentes subsistemas educativos, y, particularmente, por la educación media: el *apoyo frente a bajos rendimientos y el control de las inasistencias*.

La forma de implementar estas estrategias varía de acuerdo con los diferentes contextos. Por ejemplo, mientras los liceos públicos deben manejarse, muchas veces de forma creativa, con los recursos que brinda una estructura organizacional predefinida y común a escala nacional, los liceos privados demuestran mayor autonomía para ensayar, quitar, agregar o modificar roles asociados a tales fines.

Con respecto a los temas de rendimiento, las *tutorías* son una herramienta generalizada tanto en el ámbito público como privado y están orientadas a alumnos que presentan dificultades académicas en asignaturas concretas o dificultades generales de aprendizaje. Más allá de esto, pudo constatarse que los centros privados hacen un mayor uso de este recurso como forma de prevenir rendimientos insuficientes. Se trata de espacios abiertos fuera del horario "curricular", con una frecuencia semanal, donde se trabaja con grupos más pequeños (alrededor de seis alumnos). La derivación es realizada por los docentes de cada asignatura o el equipo multidisciplinario (psicólogo/a, asistente social, psicopedagogo/a) que, en general, detecta tempranamente a alumnos con dificultades. En los centros públicos, los tutores son docentes que cubren seis horas con dicho fin en las asignaturas de Inglés, Geografía, Historia y Ciencias Físicas; estas instancias son coordinadas por un profesor coordinador pedagógico (PCP). Además, esto se complementa en algunos casos con *"horas de apoyo"*, que constituyen un espacio más de asistencia opcional orientado a alumnos con dificultades o que quieren reforzar determinados temas tratados en clase. Estos espacios son llevados adelante por los docentes de las respectivas asignaturas a partir de las "horas de coordinación" u "horas de

centro", que no siempre se utilizan para la planificación con otros docentes y operan entonces a modo de "comodín". En uno de los liceos públicos, los ayudantes preparadores (Biología, Física y Química) y el profesor encargado de biblioteca (POB) participaban también brindando estas clases de apoyo, sobre todo para preparar exámenes, ya que están en el centro durante el mes de diciembre y febrero.

En los centros privados también se implementan tutorías u horas de apoyo con la participación de varios roles, como el equipo de psicopedagogía, los coordinadores o referentes de área, los profesores y los llamados tutores, equiparables a los adscriptos, aunque con un rol más abarcativo de contención y apoyo a los alumnos. Respecto a los coordinadores de área, cabe aclarar que se trata de docentes con una carga horaria de 44 horas semanales en el centro, que se encargan de liderar desde lo pedagógico a pequeños grupos de profesores de ciencias, matemática, letras, informática y humanidades, abarcando también otros temas de gestión, como las inasistencias docentes. En uno de los liceos las tutorías son llevadas adelante por exalumnos de forma voluntaria, profesores o incluso la subdirectora, que también cumple el rol de coordinadora pedagógica. Un dato importante es que mientras las tutorías no son obligatorias en los centros públicos, sí se consideran de esta manera en los privados.

Como ya se mencionó, los centros privados cuentan con un mayor grado de autonomía para el uso de recursos y el desarrollo de estrategias y, en efecto, es algo que claramente hacen jugar a favor de los alumnos. En este sentido, se generan diversos espacios, talleres o actividades orientadas al seguimiento y el apoyo de los aprendizajes, tales como "horas de estudio", "espacio psicopedagógico de intervención", "taller de lectura", "taller de alfabetización", "taller de matemáticas", "plan de repechaje" (para alumnos que tienen más de cuatro asignaturas por debajo del mínimo aceptable de rendimiento a mitad de año), etcétera. Incluso, se ensayan roles como el de los *"mentores"* o los *"profesores referentes"* (dependiendo del centro). En ambos casos, se trata básicamente de profesores que en forma honoraria —aunque con horas pagas de docencia directa en alguna asignatura— trabajan con algunos alumnos (entre uno y cinco, dependiendo del caso) para orientarlos en temas generales, como mejoramiento de hábitos, formas de estudio, organización de los cuadernos y aspectos emocionales que necesiten atención.

Otro de los recursos utilizados en todos los centros, aunque con diferente intensidad, es el de las *adaptaciones curriculares* y *evaluaciones diferenciadas* para los estudiantes con necesidades educativas especiales. En uno de los liceos públicos, se generan informes por parte de los docentes o psicólogos/as, en los que se identifican las dificultades y se definen alternativas para responder a ellas. En uno de los liceos privados, estas intervenciones son llevadas adelante principalmente por el equipo de psicopedagogía, que trabaja con los docentes para que puedan encontrar un espacio donde armar "algo distinto para ese alumno que tiene una dificultad". En el caso de las evaluaciones, por ejemplo, el profesor realiza modificaciones a la prueba, se la envía a la psicopedagoga, esta la chequea y sugiere posibles cambios, para cerrar el proceso de forma conjunta entre ambos. Las adaptaciones aplicadas se van monitoreando en reuniones breves con

los docentes o incluso por medio del correo electrónico; si no funcionan, se modifican. Algo a destacar es que en todos los casos se hizo referencia a la dificultad que supone esta modalidad de trabajo para muchos docentes, que no recurren a este tipo de dispositivos debido a que implican salirse de la rutina. En los centros públicos esta dificultad es aún más marcada, considerando la ausencia de un equipo de psicopedagogía, lo que deja esta tarea en manos de docentes interesados en la temática que quieran compartir conocimientos con otros o explorar distintas posibilidades.

Las *derivaciones* de estudiantes cuyas dificultades escapan a las posibilidades de respuesta del centro también fueron mencionadas en todos los liceos, aunque en los públicos parecen ser más limitadas y estar atadas al rol del Departamento Integral del Estudiante, que funciona de manera centralizada como parte del CES. En el caso de los liceos privados, se moviliza otro tipo de recursos obtenidos a partir de la construcción de redes con otras instituciones o profesionales, entre los que se mencionan el área de salud mental del Hospital Pereira Rossell, centros privados de salud, psicólogos y médicos locales, institutos de apoyo a las dificultades de aprendizaje, entre otros.

Como se mencionó más arriba, además del seguimiento y el apoyo a los alumnos, el *control de las inasistencias de los estudiantes* es otro de los puntos clave que se prioriza en todos los centros considerados, teniendo en cuenta que concurrir a clases va de la mano con los logros académicos y contribuye a reducir el riesgo de abandono escolar. En este caso, no se observan grandes diferencias en los centros públicos o privados. Básicamente, se trata de llevar un control sistemático de las faltas de los alumnos combinado con una insistencia constante en la importancia de asistir a clases, tanto frente a los alumnos como frente a sus familias o responsables. En este sentido, en todos los casos las inasistencias de los jóvenes no pasan inadvertidas y desencadenan de manera casi inmediata una llamada telefónica o un contacto con sus hogares para conocer los motivos y reforzar su compromiso frente a esta situación. En los liceos privados y en al menos uno de los públicos la concurrencia a los hogares de los jóvenes para llevarlos al liceo es otra de las estrategias utilizadas. La visita a la casa se considera un "diferencial" muy importante.

Estos dispositivos de apoyo al reforzamiento académico están atados a otro conjunto de estrategias orientadas a un profundo *conocimiento de la situación del alumno, tanto curricular como personal*. Respecto al primer punto, todos los liceos visitados cuentan con dispositivos más o menos complejos con dicho fin, que van desde el *screening* o prueba diagnóstica en distintos momentos de la trayectoria del alumno, visitas de un/a asistente social a la casa de los alumnos, confección de una "ficha social" que completan las familias en el momento de la inscripción, el intercambio de información con las escuelas de las que estos provienen y, lógicamente, las distintas instancias de evaluación de desempeño realizadas a lo largo del año por los docentes. Nuevamente, es en los liceos privados donde se observa un mayor despliegue y combinación de dispositivos, mientras que los centros públicos gestionan fundamentalmente los últimos tres recursos mencionados.

La gestión de información personal de los alumnos y el manejo de estos datos en favor de su proceso de aprendizaje también se observó en todos los liceos. En este sentido, si bien en los tres centros privados y en al menos uno de los públicos se busca generar un trato cercano y un conocimiento de los adolescentes por parte de todo el equipo adulto, parecen ser particularmente relevantes en este caso los adscriptos/tutores, los "profesores consejeros" (figura incorporada a los centros públicos desde 2006), los "profesores referentes" o "mentores" (en los centros privados) y el equipo multidisciplinario (asistente social, psicólogo) dependiendo de la existencia y el alcance de estos roles en cada centro. Por ejemplo, en los públicos la figura de los/as adscriptos/as se considera clave para el acompañamiento: conocen en profundidad a estudiantes y familias, tienen mucho diálogo con ellos, los orientan, y comunican en forma pertinente a los docentes aquellas situaciones que puedan afectar o influir en su comportamiento en el aula. En los liceos privados estas figuras profundizan incluso más el acompañamiento personal y el refuerzo de la motivación de los adolescentes; en uno de ellos ingresan como observadores a algunas clases para conocerlos mejor e ir detectando tempranamente los temas que puedan requerir atención.

En definitiva, en todos los casos se realiza un seguimiento cercano de todos los alumnos, que se refuerza para aquellos con mayores dificultades mediante distintas alternativas, a partir de una detección temprana favorecida por diferentes instancias de recolección de información y un trato cercano, promovido desde el equipo adulto. Las dinámicas que se generan en este sentido están orientadas a reforzar y dar respuesta a una postura de altas expectativas respecto a los logros de los estudiantes, remarcada sobre todo en los centros privados. Se entiende que, más allá del punto de partida, todos los estudiantes son capaces de aprender y superarse si se le brindan las herramientas adecuadas, dejando de lado cualquier postura determinista o "naturalización de factores externos" en relación con la educación.

B. Prácticas asociadas a la construcción de una cultura institucional

Además de las prácticas asociadas y orientadas a la dimensión curricular de la vida de los centros, los seis liceos estudiados tienen en común un conjunto de rasgos relacionados con su cultura institucional, que constituyen una pieza más de este engranaje que los impulsa a sus buenos resultados.

Uno de sus componentes más fuertes tiene que ver con el establecimiento de *pautas claras de convivencia* que orientan el relacionamiento entre sus actores en todos los ámbitos: estudiantes, docentes, equipo de dirección, demás personal adulto del liceo e, incluso, barrio y comunidad. Considerando que todos estos centros atienden a población con fuertes carencias socioeconómicas (y cuatro de ellos se vinculan exclusivamente con este perfil de estudiantes), resulta fundamental recurrir a normas conocidas por todos, que ayuden a mitigar las brechas existentes con parte importante de los alumnos respecto a códigos de lenguaje, vestimenta, comportamiento e incluso relación con el propio cuerpo. Además, el clima que estos viven en sus hogares, signado muchas ve-

ces por situaciones de violencia y carencias de todo tipo, se traducen frecuentemente en problemas de conducta y relacionamiento en los centros, por lo cual el establecimiento de acuerdos que favorezcan la convivencia resulta fundamental.

Como respuesta a esta necesidad, los tres liceos privados establecen en el momento de la inscripción la *firma de un acuerdo* que, más allá de sus particularidades en cada caso, representa un compromiso entre padres, alumnos y docentes en una serie de aspectos entre los que las pautas de conducta y relacionamiento son parte fundamental. Asimismo, en uno de los liceos públicos se trabaja con los alumnos (sobre todo los de primer año) en la reflexión, adecuación y difusión de un *código de convivencia* a fin de que sea conocido y aceptado por todos.

En general, estos acuerdos están orientados al establecimiento de límites y la incorporación de hábitos, y abarcan temas como el compromiso con la asistencia a clases, la puntualidad, el uso correcto de uniforme, el aspecto personal, el manejo del lenguaje, el cuidado de los espacios, etcétera. En ninguno de los centros privados se admiten gorros o capuchas, *piercings*, tatuajes, joyas, uñas pintadas o peinados extravagantes. Particularmente, en uno de ellos existen varios protocolos muy pautados y detallados, con claros fines educativos, que regulan la entrada de los alumnos al centro (por ejemplo, debe haber un adulto recibiéndolos, saludando a cada uno y controlando el uniforme y el aspecto personal), el ingreso y salida de clase (hacer fila para entrar, saludar, controlar el orden del salón antes de finalizar la clase) o el uso de los espacios (como la forma de ingreso y salida del comedor o la supervisión de los recreos).

Más allá del establecimiento de este tipo de acuerdos, en el liceo privado instalado más recientemente, se manifestó la intención de trabajar con mayor énfasis sobre el tema de la convivencia y la resolución de conflictos a fin de crear ambientes más propicios para el aprendizaje. Una de las actividades planteadas con este fin fue la realización de una capacitación brindada por un psiquiatra de niños y adolescentes, que además estuvo abierta a otros docentes de la zona.

En los otros dos liceos públicos analizados, si bien no se establecen acuerdos de convivencia tan claros, es indudable que se presta atención al tema. En uno de ellos se ha encarado un trabajo integrado de los profesores, adscriptos y la dirección para mostrar patrones de relacionamiento alternativos a la conducta violenta, que muestren las ventajas de una convivencia armónica. El estilo de resolución de los problemas pasa por la exposición de las dificultades, la búsqueda de soluciones entre los involucrados y la presentación de la situación como oportunidad de aprendizaje para todos. En el otro centro, el trabajo en este sentido es llevado adelante fundamentalmente desde el rol de las adscriptas, que conocen, acompañan y contienen a todos los adolescentes.

En todos los casos, los adultos juegan un papel central, no solo para garantizar que se respeten las normas, sino además como ejemplo de su puesta en acción. Particularmente en los privados se observa un especial compromiso del equipo educativo con el cuidado y la supervisión de lugares estratégicos durante los recreos o momentos en que hay alumnos fuera de las aulas: patio, canchas, baños, pasillos o comedor. Lejos de considerarse

una actividad administrativa, este tipo de estrategias se plantea como acciones llenas de sentido pedagógico y que contribuyen al fortalecimiento de las instituciones. Por otra parte, en los centros públicos pudo constatarse cierta dificultad para lograr una adhesión por parte de todos los actores, que transmita una postura coherente y sin fisuras. En todos los casos, la actitud parece ser de un reforzamiento continuo, sobre todo, desde el equipo de dirección y adscripción para con los docentes; por ejemplo, mientras los primeros insisten mucho en el no uso de gorros y capuchas, en ocasiones ven dentro de las aulas a alumnos que desconocen esta normativa, avalados por el profesor, lo cual debilita la fuerza de los acuerdos y fomenta que otros se permitan transgredir las normas.

Lógicamente, además de la existencia o no de acuerdos concretos, la importancia y el cuidado de la convivencia y el relacionamiento es algo que se refuerza constantemente en el diario vivir de los centros. Así, además de resaltarse continuamente el buen trato y el respeto hacia el otro, es común que a lo largo del año se realicen talleres sobre el tema o se trabajen estos conceptos en instancias curriculares o extracurriculares, como los "espacios de encuentro".

En esta línea, es posible afirmar que en todos los centros estudiados se observa un *especial cuidado por los vínculos*, fomentándose un trato afectuoso y cálido entre todos los actores. Se pone mucho énfasis en la comunicación, la personalización de las relaciones (plasmada, por ejemplo, en el conocimiento de todos los alumnos y el trato por su nombre) y la intervención oportuna. Los alumnos son escuchados, sus necesidades y opiniones tenidas en cuenta. Si bien, como ya se mencionó, parte importante de este trabajo se articula por medio de la adscripción, cada uno de los miembros del equipo adulto contribuye con tal fin, desde la dirección hasta los auxiliares de servicio. Los centros brindan entonces la posibilidad de que los estudiantes cuenten con referentes adultos claros a quienes recurrir, no solo por temas académicos sino también humanos, buscando apoyo y respuestas para enfrentar problemas familiares, de falta de recursos, motivación, relacionamiento con compañeros, etcétera. Se genera a partir de estas dinámicas un alto grado de cercanía, conocimiento, confianza y personalización, por lo que no es algo extraño que el liceo sea considerado como "una gran familia".

La intensa comunicación entre el equipo adulto y los alumnos se ve respaldada y retroalimentada por un *intercambio permanente* entre directores, adscriptos y docentes. En dos de los liceos públicos considerados, esta modalidad de relacionamiento se ve favorecida por una gran estabilidad de una parte importante del equipo, que año a año continúa eligiendo el liceo, y tiende a concentrar allí sus horas de docencia. En el caso de los centros privados, la rotación de los cargos es mayor, aunque también se observa una fuerte dedicación horaria de gran parte del plantel que, sumada a la voluntad expresa de la dirección de que así ocurra, hace posible un intercambio constante. De todas maneras, desde uno de los centros privados se remarcó el hecho de que para que estas dinámicas den sus frutos es fundamental mantener el orden y tener claros los objetivos, evitando el abuso de intercambios o la coloquialmente llamada "reunionitis". La búsqueda de vínculos cercanos y una comunicación fluida con los adolescentes por parte

de todos los adultos que trabajan en el liceo lleva a que estos últimos reciban constantemente insumos de información que siempre tratan de compartir con algún cargo referente encargado de gestionarlos o intervenir si fuera necesario. En todos los casos, hay coincidencia respecto a que la información "baja" y se comparte en las reuniones de profesores, coordinaciones, intercambios concretos o también por medio del correo electrónico. Esta información se considera una herramienta muy valiosa para poder trabajar en clase de una mejor manera, ya que las diversas situaciones que se plantean pueden ayudar a tomar recaudos frente a problemas de asistencia o conducta, bajas en rendimiento y motivación, mayor necesidad de apoyo emocional o dificultades para disponer adecuadamente de materiales de estudio, uniforme, etcétera.

El *trabajo con las familias* es otra de las dimensiones que marca fuertemente la cultura institucional en estos centros. La familia se considera, junto con docentes y alumnos, el "tercer pilar" que contribuye a lograr una mejor educación para todos los alumnos. No se trata de que los padres o responsables acudan al centro cuando son convocados para la entrega de boletines o por problemas de conducta de sus hijos. El vínculo que se busca es de cercanía, compromiso y trabajo conjunto. En el caso de los centros privados, el acto simbólico de la firma del compromiso en el momento de la inscripción da la pauta del involucramiento que se espera. Son diversas las ocasiones en las que se convoca a las familias, ya sea para colaborar con la limpieza y el mantenimiento de las instalaciones, servir el almuerzo, participar en diversos talleres y jornadas a lo largo del año (en dos de los liceos llegan a tener una frecuencia mensual), o desempeñar algún rol de apoyo en eventos específicos, como las correcaminatas, fiestas liceales, etcétera. Asimismo, en varias ocasiones se constató que el personal de estos centros privados conoce a los responsables de los adolescentes y otros miembros de su familia, los llama por su nombre, los saluda afectuosamente, les pregunta cómo están o incluso les consulta sobre temas o problemas concretos. Se construye así un fuerte vínculo con las familias, que en muchos casos no solamente cumplen con lo "esperado", sino que además perciben al liceo como un lugar de referencia al que pueden recurrir en busca de apoyo y contención. De todas maneras, varios educadores manifestaron que su participación podría ser aún mayor, que el relacionamiento con algunas familias es más difícil y que los vínculos que se han construido parten de un trabajo constante de comunicación y generación de instancias de intercambio desde los propios liceos. En este sentido, particularmente uno de los liceos privados destaca la idea de que al ingresar un alumno al centro también ingresa su familia, por lo cual han construido lo que llaman el Plan de acompañamiento familiar (PAF), cuyo principal objetivo es acompañar a la familia y fomentar que genere mecanismos de psicoeducación y pautas de crianza concretas que ayuden a trabajar la convivencia y el aprendizaje en general; permanentemente se insiste sobre la noción de que *"esto lo hacemos juntos"*.

Como ya se mencionó, si bien los centros públicos no establecen acuerdos de este tipo, también hacen un importante énfasis en la relevancia de que las familias participen y se relacionen estrechamente con el liceo y, sobre todo, que acompañen a sus hijos en todos los aspectos que tienen que ver con su rol de estudiantes. Para ello, en dos de los centros públi-

cos se convoca a principio de año a un encuentro de padres en el que se refuerzan este tipo de cuestiones. Además, a lo largo del curso se entabla una comunicación constante con las adscriptas, se realizan reuniones de padres para la entrega de boletines y orientación, y las familias tienen la posibilidad de hablar con los profesores o el equipo de dirección en forma personal. En al menos dos de los centros se recurre al cuaderno de comunicaciones como herramienta para intercambiar información con los hogares de los alumnos. Estas dinámicas se observan también en los tres centros privados incluidos en el estudio.

Las comisiones de padres y madres también marcan una fuerte impronta en la vida de los liceos, al menos en tres de los seis casos. En uno de los liceos privados su rol es más bien de apoyo a la organización de eventos, teniendo en cuenta que se trata en todos los casos de familias con fuertes carencias económicas. En dos de los liceos públicos, las llamadas APAL (asociaciones de padres de alumnos) organizan diferentes eventos para recaudar dinero, con el que han realizado importantes contribuciones a sus respectivos centros: se ha comprado material didáctico, cortinas y equipos de aire acondicionado para los salones de clase, libros para la biblioteca, herramientas para el mantenimiento de las instalaciones, fotocopiadoras, entre otros.

Un último componente que contribuye al logro de mejores aprendizajes desde la cultura institucional tiene que ver con la *exaltación de ciertos hitos* o la *realización de diversos eventos* que refuerzan la identidad del centro educativo y el sentido de pertenencia de todas las personas que forman parte de él. Cuatro de los seis liceos cuentan con sus respectivos logotipos y eslóganes como forma de identificarse y expresar los principios guía de las diferentes propuestas. En uno de ellos, el recurso de las salidas didácticas sobre el fin de los cursos, como oportunidad para reforzar los aprendizajes y trabajar además temas de relacionamiento, se presenta como algo distintivo del centro, que motiva a alumnos y adultos durante todo el año. Además, son generalizadas y muy variadas las actividades recreativas y de integración que se realizan en todos los centros; muchas de ellas se repiten año a año y son consideradas "clásicos" de las instituciones. Algunos ejemplos son el festejo mensual de los alumnos que cumplieron años, las correcaminatas o maratones 5K, las jornadas de juegos o kermeses (que en algunos liceos representan una importante oportunidad para recaudar fondos por la venta de comida), la realización de paseos y campamentos, la participación en eventos deportivos (que en un caso se coronó con la visita y la realización de un partido de fútbol en el mítico Estadio Centenario) o las fiestas de graduación. Muchas de estas actividades se encuentran abiertas a las familias o, al menos, las involucran, contribuyendo también a reforzar el vínculo con ellas. En uno de los liceos privados, el intenso trabajo en red y la utilización de todo tipo de recursos permitió que tres reconocidas bandas musicales visitaran el liceo en diversas instancias, lo que resultó muy movilizante y motivador para los chicos.

C. Prácticas relacionadas con la gestión y la movilización de recursos

Una tercera gran dimensión a considerar tiene que ver con aquellas prácticas, estilos o dinámicas vinculadas con la gestión de los equipos de personal y con la articulación de

distintos tipos de recursos en pro de garantizar las mejores condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.

En este sentido, y en concordancia con lo mencionado en el apartado 3 de este trabajo, todos los centros considerados cuentan con la presencia de una *cabeza que guía la organización*, cuya autoridad es legitimada por la amplia mayoría de los educadores que se desempeñan en los centros. Con excepción de uno de los liceos privados, todos los demás cuentan con un equipo conductor conformado por director/a y subdirector/a. Particularmente, en dos de los liceos públicos, la antigüedad con que cuentan las personas que ocupan ambos cargos dota a estos equipos de una importante sinergia que favorece su trabajo y el establecimiento de un rumbo claro para la institución. En el caso de los centros privados, dos de ellos han mantenido la dirección desde los inicios del proyecto, de modo que estas figuras cuentan también con un fuerte conocimiento de la institución, su funcionamiento y las motivaciones y objetivos que impulsaron su creación.

Tanto en los liceos públicos como en los privados, se identificaron direcciones caracterizadas por un fuerte liderazgo, presencia permanente en el centro, conocimiento de toda la comunidad educativa, capacidad de articulación y fomento del trabajo en equipo. Particularmente en el caso de los directores/as, los diferentes actores consultados coincidieron en señalar que se trata de personas ampliamente comprometidas, que están atentas hasta al más mínimo detalle, aunque no dejaron de reconocer que esto representa muchas veces una importante sobrecarga de trabajo que, al menos en parte, podría ser delegado. Con relación a esto, además de realizar las tareas administrativas propias del cargo, ejercen un claro liderazgo pedagógico y demuestran un fuerte compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, que reconocen como su principal objetivo. Además, se consideran personas que "se imponen en el buen sentido", ya que establecen un marco de relacionamiento y expectativas claras dentro del cual respaldan ampliamente al resto de los miembros de su equipo si sus propuestas y planteos son bien fundamentados. En este sentido, se trabaja en un clima de horizontalidad, apertura y escucha, y cada uno tiene claros los alcances y responsabilidades propias de su rol. Como resultado, se genera una fuerte adhesión y un compromiso de docentes, adscriptos y demás educadores con la gestión.

La conducción de las instituciones consideradas se apoya además en la definición de *líneas estratégicas de trabajo*. El *Proyecto de centro,* elaborado con la participación de docentes, equipo de dirección y otros educadores, opera como guía y provee una visión institucional común en el caso de los liceos públicos. En los tres visitados, podría decirse que el eje principal está dado por el trabajo conjunto de los docentes orientado a la mejora continua de los aprendizajes, el aumento de la motivación y la búsqueda de dispositivos de retención de los estudiantes dentro del sistema educativo. Uno de ellos desarrolla además una línea enfocada en la formación en valores. En el caso de los centros privados, los principios y valores que guían cada una de las propuestas se encuentran claramente definidos, son ampliamente conocidos y sistemáticamente reforzados. En general, apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes que, como

individuos libres, decidan por sí mismos, superando cualquier determinismo. En dos de ellos el componente religioso de la propuesta incorpora además valores como el amor, la esperanza y la dignidad. En todos los casos, tanto en los públicos como en los privados, se transmite una cultura de altas expectativas y exigencia académica, aunque en medio de un clima de respeto y cercanía.

Un tercer rasgo común a todos los centros estudiados, también fruto del estilo de dirección arriba descrito, es la marcada *cultura de trabajo colaborativo*. Entre los docentes es usual que se identifiquen puntos en común con otros y se trabajen interdisciplinariamente, buscando dotar de sentido a contenidos que en muchas ocasiones aparecen como abstractos y compartimentados. La conformación de grupos de trabajo por parte de los docentes más abiertos o que presentan mayor afinidad entre sí termina por "contagiar" a los docentes más reticentes. Las coordinaciones de centro y las coordinaciones entre pares (ya sea de la misma o de diferentes áreas) representan espacios muy valiosos para reforzar y potenciar este estilo de trabajo colaborativo. En el caso de las primeras, todos los educadores participan de la planificación de actividades, la definición de procedimientos de trabajo y logros esperados, o la formación y discusión sobre temas de interés, como las adecuaciones curriculares, formas y criterios de evaluación, implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entre otras. El objetivo es aprovechar estas instancias como oportunidades para la reflexión y los aprendizajes en general.

Tal como ya se ha mencionado, la colaboración y el trabajo en equipo atraviesan toda la institución y trascienden los temas pedagógicos. Las personas se desdoblan desde sus respectivos roles abarcando actividades que no necesariamente son parte formal de sus tareas, pero que aportan a la consecución del objetivo último que los nuclea en el centro educativo. Esto lleva a destacar otro tema que pudo observarse en todos los centros, independientemente de su carácter público o privado: una *alta dedicación que, en muchos casos, excede las horas de trabajo contratadas*. Si bien esta postura es ampliamente valorada desde los equipos de dirección, es posible afirmar que constituye un efecto no deseado de una concepción de la labor docente en Uruguay que no reconoce otra actividad que no sea la de enseñar (Santiago *et. al.*, 2016). A pesar de la incorporación de unas pocas horas pagas por concepto de "coordinación" desde la implementación del Plan 96, todavía hoy la compensación básica se asocia a las horas de docencia directa, lo que constituye una traba para el desarrollo de otras actividades, o bien supone una sobrecarga de horas no pagas en el caso de aquellos docentes que aun así deciden dedicar tiempo a ellas.

En cada uno de los liceos analizados, se observó que parte importante del equipo, o al menos un conjunto de figuras estratégicas (dirección, adscripción, equipo técnico), concentra un gran porcentaje, si no la totalidad, de sus horas de docencia en él. Esto los mantiene empapados de la realidad que allí se vive, y aumenta las oportunidades de establecer vínculos más estrechos tanto con otros miembros del equipo como con los alumnos, reforzando las dinámicas de acompañamiento y trabajo colaborativo antes mencionadas.

Por ejemplo, en uno de los liceos privados, casi el 50% de los profesores ejerce la docencia para la totalidad del alumnado del liceo, y más del 75% lo hace para dos terceras partes. Pero, más allá de esto y sin desmedro de la importante cantidad de horas de trabajo voluntario a las que se recurre en dos de los centros privados gratuitos, pudo constatarse que gran parte del equipo adulto formal dedica más horas no remuneradas a sus tareas o asume nuevas actividades que le insumen más tiempo dentro de la institución e, incluso, fuera de ella. La organización de las actividades recreativas, el acompañamiento en las salidas didácticas, el ofrecimiento de tutorías u horas de apoyo para los alumnos, o incluso la coordinación con otros docentes fuera del horario son claros ejemplos de ello. Frases como "*dejar la vida en el liceo" o "todo el mundo acá es todo terreno"* son muy ilustrativas del grado de compromiso y dedicación que se demanda en todos estos centros.

En esta misma línea, se promueve desde la dirección un interés por el perfeccionamiento y la búsqueda constante de instancias que contribuyan a la *profesionalización docente*. Sobre todo en los liceos privados, se percibió coincidencia respecto a la escasa preparación que tienen los profesores (titulados y no titulados) para desarrollar su tarea en contextos con carencias socioculturales fuertes, como las que presentan los alumnos allí atendidos. El trabajo en los centros públicos también dejó entrever dificultades en este sentido, por ejemplo, con respecto a las adaptaciones curriculares o el desarrollo de estrategias que permitan sacar partido de las posibilidades que brindan las "ceibalitas"[49]. En uno de los centros privados, el interés por la actualización y la formación permanente del equipo docente se vio plasmada en la implementación de diversos dispositivos que incluían la intervención e instrucción por parte de técnicos externos provenientes de otros países. Además, tanto allí como en otro de los liceos privados, se identificó un especial énfasis en romper con la soledad que ha caracterizado históricamente a la profesión docente, mediante la aplicación de metodologías de *observación y feedback;* en estos casos, las aulas se consideran espacios abiertos que otros docentes o educadores pueden visitar para realizar aportes desde una perspectiva constructiva y orientada a favorecer los aprendizajes.

Un último aspecto a destacar en relación con las prácticas de gestión que contribuyen a mejores logros educativos tiene que ver con el relacionamiento del centro con otras instituciones educativas o de cualquier tipo, con las que puedan construirse *redes de apoyo e intercambio*. En todos los liceos considerados, parte importante de estos vínculos se entabla con el fin de responder a necesidades o problemáticas cotidianas relacionadas con la salud, la seguridad, las dificultades de aprendizaje de los alumnos, entre otros temas. Se destaca en este sentido el vínculo con las policlínicas de la zona, particularmente en las áreas de odontología, ginecología y nutrición, y las comisarías o policías comunitarias (que colaboran en casos de violencia doméstica, inseguridad en la zona o en el cuidado del orden durante diferentes eventos en el marco de los centros). La cercanía geográfica promueve en algunos casos el relacionamiento con escuelas o

49. Coloquialmente se le llama "ceibalitas" a las computadoras portátiles entregadas en forma gratuita por el Plan Ceibal a cada uno de los alumnos que asiste a la enseñanza pública, tanto de Primaria como del Ciclo Básico de Secundaria.

Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), el Centro Comunal Zonal (CCZ) o el Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT). Asimismo, es común el relacionamiento con instituciones o agrupaciones asociadas al deporte, a fin de fomentar la realización de actividades físicas y la participación de los adolescentes en diversos campeonatos de fútbol, basquetbol, *rugby* u otros deportes; en dos de los liceos públicos este tipo de vínculos se ha establecido con la finalidad de obtener espacios más adecuados para las actividades de Educación Física. Otra parte importante del establecimiento de redes "hacia afuera" de los centros tiene que ver con la participación en instancias que promuevan los aprendizajes desde espacios alternativos. Algunos ejemplos de esto son la participación en olimpíadas de Matemáticas o Robótica, organizadas por el Plan Ceibal, los clubes de ciencia o las salidas didácticas (por ejemplo, asistir a obras de teatro relacionadas con alguno de los temas tratados en clase).

Más allá de los ejemplos antes mencionados, es posible señalar que los centros privados demuestran, en comparación con los públicos, una mayor capacidad de movilizar recursos variados. Probablemente motivadas por su visibilidad, que transmite un fuerte sentido de responsabilidad social, diversas empresas canalizan hacia ellos numerosas donaciones que van desde uniformes hasta comestibles, animación de eventos o servicios puntuales de transporte. Pero, además, estos centros parecen ir más lejos en cuanto a la construcción de redes orientadas a brindar atención psicológica y de las dificultades de aprendizaje que enfrentan los alumnos. Por ejemplo, el psicólogo de uno de los liceos privados ha establecido estrechos lazos con psiquiatras del Pereira Rossell, la psicopedagoga deriva alumnos a una colega que reside en la zona y la problemática del consumo de drogas fue abordada en coordinación con la Obra Ecuménica mediante el Programa Mantente Real.

D. Las buenas prácticas que diferencian a los centros

Independientemente de las amplias coincidencias arriba desarrolladas, el trabajo en los diferentes centros permitió identificar algunas prácticas específicas que parecen favorecer los aprendizajes pero que no son comunes a todos ellos.

Un aspecto a destacar tiene que ver con la *antigüedad del equipo docente*. En este sentido, en dos de los liceos públicos se constató que tanto el equipo de dirección como parte importante del plantel docente cuenta con muchos años de trabajo acumulados en el centro. En uno de ellos, la directora trabaja allí hace diecisiete años, la subdirectora lo ha hecho durante siete años, mientras que entre los docentes entrevistados el promedio de antigüedad fue de diez. En el otro liceo público también se registró una antigüedad promedio de diez años en el liceo, mientras que la directora trabaja allí desde 1998. Parece entonces que parte importante del personal del centro vuelve a elegirlo año tras año por opción, valorando la forma y el clima de trabajo que se ha construido. Respecto a este punto, cabe destacar lo contraproducente que resulta el sistema de elección de horas para la estabilidad de los planteles, sobre todo en liceos con "buena prensa" como los estudiados. Como surgió en varias entrevistas, en ocasiones llegan al centro

profesores jóvenes muy comprometidos, que al año siguiente deben rotar porque las horas ya han sido cubiertas por otros con mayor antigüedad (que tienen prioridad en la elección) que lo eligen porque "es un liceo tranquilo", aunque su perfil no sea el más coherente con el estilo de trabajo que allí se promueve.

A pesar de que en dos de los centros públicos sí se observa la permanencia de la dirección y un equipo importante de docentes, esta no es la situación en los restantes cuatro casos estudiados. En uno de los liceos públicos, si bien el director tiene una antigüedad de cinco años en el centro, la mayoría del plantel docente es interino y de reciente incorporación, demostrando una vez más los estragos que provoca el sistema anual de reasignación de docentes. En el caso de los privados, a la movilidad voluntaria y habitual que tiene cualquier organización se suma la total autonomía de los centros para la contratación y desafectación de personal a cargo de los equipos de dirección. Como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo, se trata en estos casos de propuestas altamente exigentes que demandan un perfil de educador particular: ampliamente comprometido, flexible, orientado a la mejora continua y la profesionalización, y con alta tolerancia a la frustración. Si se constata que la persona no cumple con lo esperado en este sentido, no parece haber reparos para su desvinculación de la organización, potestad con que los centros públicos no cuentan. Por otra parte, teniendo en cuenta que se trata de instituciones de creación relativamente reciente, que ensayan diferentes arreglos institucionales buscando el que mejor se ajuste a las necesidades de su alumnado, es esperable que pueda darse un mayor movimiento de personal.

Las *evaluaciones de desempeño del equipo de educadores* podrían mencionarse también como otra de las prácticas que caracterizan a algunos de los centros estudiados, particularmente a los tres privados y a uno de los públicos. Si bien quedó claro que todos ellos se encuentran preocupados porque los docentes adapten sus clases a las necesidades e intereses de su alumnado y estén abiertos a una permanente profesionalización, solo en los cuatro liceos mencionados este objetivo se vio acompañado por evaluaciones de desempeño de carácter formativo. Lógicamente, en el caso de los privados esta práctica se enmarca en procesos de evaluación general que abarcan todas las dimensiones de la organización, asociadas a lógicas propias de la gestión privada y la rendición de cuentas. En el centro público se utiliza puramente como herramienta de aprendizaje y mejora de las prácticas. Los mecanismos de implementación varían y pueden incluir o no una autoevaluación, aunque en todos los casos los equipos de dirección tienen un rol fundamental, ejerciendo su liderazgo de gestión pero, principalmente, pedagógico. En dos de los liceos privados se recurre, además, a la evaluación de los docentes por parte de los alumnos, como forma de complementar las instancias anteriores y atender también a la visión y las demandas de quienes deben considerarse el centro de la actividad educativa.

La *duración del año lectivo y la cantidad de horas que permanecen los alumnos en el centro* educativo es otro de los aspectos que varía entre los centros, estableciéndose en este caso un claro corte de acuerdo con su condición de público o privado.

Respecto al primer punto, mientras los públicos respetan el calendario oficial que se extiende desde comienzos de marzo hasta comienzos de diciembre, los tres centros privados desarrollan una propuesta más extensa que incluye el mes de febrero y gran parte de diciembre, e incluso aprovecha las vacaciones de julio y setiembre como espacios para dar apoyo a los alumnos en la preparación de las pruebas. Cada liceo tiene sus particularidades, por ejemplo, mientras uno de ellos implementa desde el primer día la propuesta curricular completa, los otros dos utilizan este período para conocer a los alumnos y realizar una inducción a sus normas y dinámicas de funcionamiento. Por otra parte, el horario extendido también es una característica propia de estas propuestas privadas, que no ofrecen los centros públicos. Dos de los liceos han optado por un horario que va de lunes a viernes desde las 8 hasta las 13 o 14 horas, en el que se desarrolla la propuesta oficial, mientras que en la tarde se ofrece una importante propuesta de talleres en los que no es obligatoria la participación. Los alumnos que necesitan apoyo académico sí tienen la obligación de asistir en la tarde a las actividades de reforzamiento que se les indiquen. En el tercer liceo, todo el horario está orientado a lo que se considera la propuesta "oficial", que incluye también los espacios destinados a fortalecer aprendizajes, sobre todo en las áreas estratégicas de Matemática, Lengua e Inglés. En cualquiera de los casos, los alumnos pasan muchas horas en el centro, donde además comparten las instancias de desayuno, almuerzo y merienda (gratuitos en dos de ellos) y otros espacios de encuentro.

Siguiendo la línea de las prácticas que diferencian puntualmente a los centros públicos y privados, puede destacarse también el gran abanico de propuestas que estos últimos despliegan en la búsqueda de una *formación integral de sus alumnos*. Como se describió más arriba, esto no implica que en los centros públicos no se busque ofrecer una educación integral, de hecho, en uno de ellos resultó evidente la actitud abierta y la búsqueda constante de opciones orientadas a tal fin. De todas maneras, las estrategias implementadas desde los centros privados, apoyadas por su grado de autonomía en la toma de decisiones, y los calendarios y horarios extensos antes mencionados, presentan una mayor variedad y se posicionan como un componente clave de las propuestas. En este sentido, y como ya se ha podido ver a lo largo de este apartado, son variados los espacios dedicados a la formación en valores, la dimensión espiritual, el aprendizaje de inglés (con un abordaje más profundo que el ofrecido en los centros públicos), los deportes y otras actividades variadas, como manualidades, cocina, huerta, periodismo, ajedrez, talleres de formación en voluntariado y servicio a la comunidad, etcétera.

Con relación a lo anterior, es importante detenerse en un tema ampliamente discutido y al que se le atribuye parte de las dificultades que enfrenta actualmente el sistema educativo uruguayo: *el grado de autonomía para la toma de decisiones*. En este sentido, mientras los centros públicos se encuentran, de alguna manera, "encorsetados" por un conjunto de normas y procedimientos definidos centralmente, los privados cuentan con un amplio margen de autonomía, más allá de algunas exigencias administrativas por parte de la ANEP. Son los propios equipos educativos los que definen la planifica-

ción, la gestión y la evaluación, lo que les imprime un fuerte grado de coherencia con su identidad, misión y visión, también definidas con total independencia. La selección y eventualmente el despido del personal en cualquiera de sus cargos, así como la administración de todos sus recursos también se deciden autónomamente en cada institución.

Finalmente, tampoco puede pasarse por alto otro tema polémico, ampliamente discutido y que genera graves consecuencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos, como lo es el ausentismo docente. En relación con él, se identifica otra de las principales diferencias entre los centros estudiados. En los tres privados y uno de los públicos se constató un trabajo sistemático y constante orientado a la *erradicación de las "horas libres"*, mientras en los otros dos casos las medidas utilizadas tienen que ver más que nada con la reorganización de la grilla para adelantar horas y permitir que los estudiantes se retiren más temprano. Otra de las alternativas está dada por la supervisión del grupo por parte de un adscripto, lo que no siempre es posible debido a la sobrecarga de tareas que estos enfrentan y la cantidad de profesores ausentes en el centro de manera simultánea.

Poniendo el foco en los centros que declaran un gran esfuerzo por limitar al mínimo la falta de clases, estos recurren principalmente a tres dispositivos: el profesor suplente, las tareas de la materia o el refuerzo de conceptos o temas que supongan mayor dificultad para los alumnos; en estos dos últimos casos, las actividades son supervisadas por algún adulto. Cuando la inasistencia es programada o durante determinado período de tiempo, se opta por contratar a un docente suplente, o bien se le solicita al profesor titular que deje un conjunto de tareas para que los alumnos realicen durante su ausencia con el apoyo de los adscriptos, tutores, coordinadores de área u otro profesor que disponga de horas de centro, dependiendo del caso. En uno de los centros privados, los coordinadores de área son los responsables de llevar un "banco de actividades" a las que se puede recurrir en caso de faltas sorpresivas. En otro, las horas libres son cubiertas por la figura del "profesor itinerante", que dispone de veinte horas semanales para tal fin. Si bien las faltas docentes siempre van en detrimento de un correcto desarrollo de los procesos de aprendizaje de los alumnos, estas alternativas permiten mitigar de alguna manera los efectos generados, manteniendo a los adolescentes en el centro y aprovechando los espacios con una finalidad pedagógica.

Cuadro 2. Buenas prácticas en los centros estudiados

Prácticas comunes a todos los centros		
Apoyo frente a bajos rendimientos	Tutorías, horas de apoyo, adaptaciones curriculares, derivaciones, talleres	
Control de inasistencias	Contacto telefónico con los hogares, visita a las casas	
Conocimiento de la situación personal y curricular del alumno	Información de escuelas, ficha social, visita del equipo psicosocial, evaluaciones diagnósticas, vínculo cercano con referentes adultos	
Pautas claras de convivencia y cuidado de los vínculos	Código de convivencia, firma de acuerdos, supervisión de lugares estratégicos, trato afectuoso, personalización	
Trabajo con las familias	Encuentro con padres a comienzo de año, APAL, kermeses, Fiesta de la Familia, colaboración en limpieza y eventos, talleres	
Hitos y eventos	Logotipo y eslogan, kermeses, salidas didácticas, paseos/campamentos, corre-caminata, fiesta de graduación, actividades deportivas, visita de figuras públicas	
Liderazgo de la dirección	Antigüedad en el cargo, presencia permanente en el centro, liderazgo pedagógico, respaldo a su equipo	
Líneas estratégicas de trabajo	Proyecto de centro, dispositivos de retención, altas expectativas, formación en valores, desarrollo integral	
Intercambio permanente entre el equipo adulto	Estabilidad de parte del equipo adulto, alta dedicación en el centro, trabajo colaborativo, coordinaciones	
Profesionalización docente	Evaluación docente, actividades formativas, observación y feedback, técnicos externos	
Redes de apoyo e intercambio	Policlínicas, comisarías, instituciones deportivas, escuelas, CAIF, CCZ, SOCAT, técnicos de la zona	
Tipo de centro	Públicos	Privados gratuitos
Antigüedad del equipo docente (parcial)	Estabilidad en dos de los centros	Rotación en los tres centros
Evaluaciones de desempeño	Solo en uno de los centros	En los tres centros
Duración del año lectivo y horas de clase	Horario regular en los tres centros	Calendario y horario extendido en los tres centros
Formación integral de los alumnos	Se promueve en uno de los centros por iniciativa propia mediante estrategias extracurriculares	Es parte de la propuesta curricular de los tres centros
Autonomía en la toma de decisiones	Centralización en el CES	Autonomía con rendición de cuentas
Erradicación de las "horas libres"	En uno de los centros	En los tres centros

Una primera aproximación a la opinión de los estudiantes

Como se mencionó al inicio del trabajo, uno de los objetivos fue establecer una primera aproximación a la opinión de los estudiantes, a fin de establecer una triangulación con los emergentes obtenidos en las entrevistas y las distintas visitas a los centros educativos.

Para ello, se realizó una encuesta autoadministrada orientada a relevar la opinión de los alumnos de cada centro en relación con la disponibilidad de recursos y condiciones edilicias, el clima en el centro educativo, las actividades realizadas dentro y fuera del aula, la percepción sobre las inasistencias docentes, la participación de sus familias, los motivos por los que asiste, así como las cosas que más le gustan y las cosas que cambiaría del liceo.

La encuesta se aplicó a los alumnos de segundo y tercer año de los centros incluidos en este estudio, con excepción del centro público localizado en el interior y uno de los centros privados gratuitos. Se utilizó una plataforma de encuestas *online* mediante la que los estudiantes podían acceder al cuestionario; la aplicación se concretó en diferentes momentos con la colaboración del equipo de dirección y algún docente. Si bien se aspiró a obtener la mayor cantidad de respuestas posibles, el momento del año en el que se realizó la actividad (fines de noviembre) dificultó el cumplimiento de esta meta, relevándose la opinión de 506 estudiantes. Respecto a este punto, es importante señalar que los datos obtenidos no representan la opinión del total de los alumnos de estos liceos sino que constituyen, como ya se ha mencionado, una primera aproximación.

En términos generales, se observan importantes coincidencias entre las respuestas de los estudiantes y las percepciones del equipo educativo entrevistado, detectándose diferencias entre los centros individualmente considerados, así como de acuerdo con su carácter público o privado.

Podría afirmarse que prácticamente la totalidad de los alumnos se encuentran *conformes con el liceo*, aunque este porcentaje cae un poco entre los centros privados (82%). Si bien el grado de conformidad es muy elevado, el hecho de que sea menor al observado en los liceos públicos estaría explicado por los altos niveles de exigencia y las estrictas reglas de comportamiento en que estos basan su funcionamiento, lo que muchas veces choca con las lógicas adolescentes e incluso con las pautas de comportamiento que estos alumnos han aprendido en sus hogares. En esta misma línea, puede citarse el hecho de que en los centros privados la adhesión a la frase "si pudiera concurriría a otro liceo" duplica a la alcanzada para los centros públicos.

Nueve de cada diez dicen tener la intención de *continuar sus estudios* y en este punto no hay diferencias según el tipo de centro. Casi siete de cada diez mencionan que asisten al liceo para finalizar el Ciclo Básico y continuar estudiando, lo que parece posicionarse como una motivación más clara en los alumnos de centros privados. En un segundo orden, se mencionan cuestiones asociadas al futuro: "aprender sobre diferentes

temas que me puedan ser útiles" y "conseguir un trabajo decente". Estas dos razones alcanzan un peso mayor en los centros públicos y van en la línea del deterioro de las motivaciones de tipo "vocacional", frente a las de tipo "instrumental", en la decisión de permanecer en el sistema educativo, detectado ya en la década de los noventa por Germán Rama y Fernando Filgueira (Filardo y Mancebo, 2013:75), y que se reafirma en los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud realizada en 2013 (INJU, 2013:22).

También una altísima proporción de estudiantes (entre 80% y 90%) dice *llevarse bien tanto con sus compañeros como con la mayoría de los profesores*. Nuevamente, los centros públicos obtienen una evaluación una tanto más positiva que los centros privados, de hecho en estos últimos es menor el porcentaje de estudiantes que señalan que "la mayoría de mis amigos viene a este liceo". Esto sugiere que parte importante de los adolescentes de las respectivas zonas están quedando por fuera de estas propuestas, ya sea por los mecanismos de azar utilizados para la selección (debido a los cupos limitados) o bien por la autoexclusión que puedan establecer algunas de sus familias que las perciben no solo altamente exigentes para sus hijos y demandantes también para con ellas. Como contrapartida, el grado de acuerdo con la frase "prefiero estar en el liceo que quedarme en casa o andar por ahí" es mayor entre los alumnos de liceos públicos. A pesar de no ser totalmente comparables, debido a las diferentes metodologías utilizadas, varias de estas ideas contradicen de alguna manera los hallazgos señalados por Balsa y Cid (2014) respecto a que los estudiantes de centros privados gratuitos manifiestan un mayor grado de pertenencia y contención por parte de los educadores en comparación con alumnos que asisten a centros públicos.

Según la opinión de los alumnos, las principales diferencias que juegan a favor de los centros privados tienen que ver con dos cuestiones: una *menor presencia de problemas de disciplina en clase* y, sobre todo, una *menor cantidad de horas libres por inasistencias docentes*. En este último punto, mientras el grado de acuerdo con la frase "casi todos los días tengo alguna hora libre porque faltan los profesores" es del 66% en los liceos públicos, tan solo alcanza un 17% en los privados. Por el contrario, un 84% de los alumnos de centros públicos mencionan que "cuando falta algún profesor nos arreglan los horarios para poder retirarnos antes o para entrar más tarde", proporción que duplica la registrada en los centros privados.

En lo que respecta a la *relación con las familias* se observa coherencia en la visión de los estudiantes respecto a lo planteado por los educadores. En este sentido, tanto en los centros públicos como privados, se manifestó una intención expresa por acercarlas a ellos e involucrarlas en la vida estudiantil de sus hijos, sin embargo, se señalaron dificultades en este sentido. Es así que mientras un 75% de los chicos dice que sus padres o algún adulto responsable concurren al centro para retirar los boletines, solo un 41% menciona que su familia se acerca para participar de actividades. La participación parece ser un tanto mejor en los centros privados que en los públicos, reflejando el efecto "coercitivo" que podría estar generando la firma del acuerdo ya mencionado al momen-

to de la inscripción. Con respecto al involucramiento de los adultos en los procesos de aprendizaje de sus hijos, un 75% de los alumnos dice recibir apoyo en el estudio por parte su hogar (control de deberes, cuadernos, etcétera), cifra que puede considerarse alta teniendo en cuenta que la amplia mayoría de los estudiantes que atienden estos centros cuentan con fuertes carencias culturales y económicas.

Los dos puntos anteriores son coherentes con los resultados de la citada Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, que consultó a los jóvenes respecto de su grado de acuerdo con un conjunto de medidas orientadas a combatir la deserción en la educación media. Como resultado, se observa que, si bien todas las propuestas alcanzan un alto grado de adhesión, se destacan con cifras superiores al 90%: "la familia debe apoyar más a sus hijos en el estudio" y "los profesores deberían faltar menos" (INJU, 2013:22).

Haciendo foco en lo que respecta a las dimensiones más de corte didáctico y pedagógico, casi ocho de cada diez alumnos consideran que *los profesores intentan que las clases sean interesantes* y que *los contenidos que aprenden les serán útiles en el futuro*; no se observan diferencias según el tipo de liceo. De todas maneras, sí se identifica un mayor grado de acuerdo entre alumnos de centros privados en relación con el uso de recursos como las salidas didácticas (56%), medios audiovisuales (69%) y prácticas en los laboratorios (50%). Es importante destacar que, independientemente de la diferencia a favor de los liceos privados, el uso de este tipo de recursos podría ser mayor, considerando que se dispone de las herramientas y los espacios necesarios.

Otro de los temas a destacar tiene que ver con la *disponibilidad y utilidad de los espacios de tutorías/clases de apoyo/espacios pedagógicos inclusores (EPI)*. Casi siete de cada diez alumnos dijeron ser "derivados" a estos espacios frente a dificultades en Matemáticas o Idioma Español, lo que va en la línea del marcado interés que se manifestó en todos los casos por acompañar y dar apoyo a los alumnos. A pesar de que no se observan diferencias radicales, este comportamiento parece ser más generalizado entre los liceos privados, lo que es coherente con lo observado en el trabajo de campo. Como pudo observarse, los liceos públicos disponen de recursos limitados para tal fin, lo que hace que estas instancias se reservan más que nada para alumnos con marcadas dificultades de aprendizaje en estas áreas concretas. Diferente es la situación de los centros privados, que recurren a estos dispositivos no con como un fin paliativo sino también como mecanismo para prevenir las materias con bajo rendimiento y el rezago de algunos alumnos respecto al avance del grupo; además, no se limitan a áreas concretas sino que se ofrecen para todas las materias que se considere pertinentes. El hecho de que la proporción de alumnos que considera útil acudir a este tipo de espacios sea levemente mayor entre los liceos públicos es un dato interesante y llama a reflexionar respecto a si actualmente se les está dando la relevancia y el alcance que deberían tener.

Finalmente, un repaso de los aspectos que más agradan a los estudiantes del liceo, así como de aquellos que cambiarían, resulta interesante para reafirmar otras ideas ya mencionadas. Comenzando por los aspectos positivos, tanto en los centros públicos como en los privados, se destacan la *contención y el apoyo que reciben por parte del*

equipo adulto. Como ya se mencionó, en el caso de los liceos públicos adquieren especial relevancia en este sentido los adscriptos y docentes, mientras que en los centros privados entran también en juego otras figuras, como el director o el equipo multidisciplinario. Además, los adolescentes destacan el clima agradable generado por el *buen relacionamiento de todos los miembros de la comunidad educativa*. Esta idea fue ampliamente mencionada entre los adultos entrevistados en todos los centros, apoyada además por la presencia de compromisos y acuerdos de convivencia en varios de ellos. El hecho de que los *recreos y las horas libres* ocupen el tercer lugar en cuanto a los aspectos que despiertan mayor agrado es un dato a destacar y podría estar reflejando o bien cierto desinterés por la propuesta curricular, o bien el valor que los estudiantes le atribuyen al centro como espacio de sociabilización, tal como se señala en la ya citada publicación del INEED (2014:26).Particularmente, en los centros privados son valorados los *talleres* y las diversas actividades planteadas, las *salidas recreativas* y las instancias de *desayuno, almuerzo o merienda en el liceo*.

Con respecto a los aspectos que cambiarían del centro educativo, se identifican interesantes diferencias según el tipo de centro. En el caso de los liceos privados, cobran especial relevancia menciones relacionadas con las altas exigencias que este tipo de propuesta presenta para con sus estudiantes. En este sentido, casi la mitad de ellos menciona que le gustaría tener *menos clases* y la cuarta parte señala que *no le agradan las normas tan estrictas*, que, como ya se mencionó, abarcan incluso cuestiones muy puntuales vinculadas al aspecto personal como el peinado o las uñas. Por otra parte, tres de cada diez mencionan que les gustaría *modificar temas del uniforme,* como la posibilidad de usar *short* en verano o admitir prendas que no son parte de él, como camperas, gorros o bufandas en invierno. En este punto sí existe coincidencia respecto al estudio de Balsa y Cid (2014), quienes encontraron que los adolescentes que asisten a este tipo de centros privados son más proclives a reconocer que se les imponen demasiados límites y que no se sienten lo suficientemente libres.

En el caso de los centros públicos, y siguiendo la línea de lo ya mencionado en apartados anteriores, los reclamos o aspectos a modificar tienen que ver con cuestiones de horarios, infraestructura e inasistencias docentes. La cuarta parte de los estudiantes señala que les gustaría tener *menos clases o eliminar las clases los días sábados*. Casi cuatro de cada diez solicitan *mejoras en los espacios disponibles para la práctica de deportes y la realización de actividades de educación física* y dos de cada diez mencionan la necesidad de mejorar la *infraestructura, el mobiliario y los recursos disponibles*, entre los que adquiere particular peso en uno de los centros la necesidad de mayor disponibilidad de salones. Por otra parte, un 11% menciona la necesidad de contar con *profesores suplentes para disminuir la cantidad de horas libres*, lo que resulta particularmente relevante en el centro público en el que no existen actualmente dispositivos específicos para paliar este problema.

A modo de cierre

El recorrido por los aspectos de tipo sistémico, curricular y organizacional que caracterizan al sistema educativo uruguayo ha permitido observar que son varios los focos sobre los que se debe trabajar para la mejora de los procesos de aprendizaje en materia de calidad y equidad. Los desafíos son especialmente relevantes en lo que respecta a la finalización del nivel medio de educación, considerando el carácter articulador de este subsistema en las trayectorias de los adolescentes y la relevancia que reviste como factor de protección frente a situaciones de exclusión y vulnerabilidad social. El hecho de que solo uno de cada tres jóvenes culmine este nivel y que, además, dicho logro presente un fuerte sesgo de acuerdo con las características de origen de los estudiantes son dos indicadores de la urgencia que requiere el abordaje integral y profundo del tema.

Particularmente, este estudio se propuso ahondar en las características de los centros, empapándose de sus dinámicas cotidianas en la búsqueda de "buenas prácticas" que pudieran asociarse a niveles de aprobación y retención destacados, respecto a la mayoría de los liceos del país, incluso trabajando con un alumnado proveniente (al menos en gran parte) de contextos desfavorecidos.

Los hallazgos obtenidos van en la línea de lo planteado en diversas investigaciones y trabajos que se han enfocado en el tema, tanto a escala internacional como local. Entre ellos, ya se han citado a lo largo de este texto los aportes de Sammons, Hillman y Mortimore (1998), Banco Mundial (2007), Fullan (2002), MINEDUC (2014), INEP (2010), Jacinto y Terigi (2007), Aristimuño y Lasida (2003), Aristimuño, Bentancur y Musselli (2011), Balsa y Cid (2014), Aristimuño y De Armas (2012), entre otros.

En una primera instancia, fue posible identificar un conjunto de aspectos o prácticas presentes en todos los centros, entre los que se destacan:

- Un claro *liderazgo de la dirección*, que prioriza los temas pedagógicos sobre los de gestión, está presente en el centro, marca el rumbo de la institución, respalda a su equipo y es ampliamente reconocido por él sobre la base de su idoneidad profesional.
- Un grupo de personas con *alta dedicación* en el centro, que conoce en profundidad a la institución, sus dinámicas y sus alumnos.
- Una cultura de *trabajo colaborativo* en la que todos los educadores son invitados a discutir metas de enseñanza, reflexionar sobre prácticas docentes, coordinar acciones educativas y promover cambios que contribuyan a mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- *Normas de convivencia claras* y ampliamente conocidas por todos, que previenen los conflictos o ayudan a resolverlos por medio del diálogo y la concertación.
- Una fuerte *personalización en los vínculos* en todos los ámbitos, pero principalmente con los alumnos, que son conocidos por su nombre, escuchados y contenidos y, sobre todo, motivados para continuar con sus estudios.

- La implementación de múltiples y complementarios *dispositivos de acompañamiento para los estudiantes con dificultades*, apoyados por distintas instancias de recolección de información y evaluaciones que permitan detectar problemas de forma temprana. Las altas expectativas asociadas a la idea de que todos los alumnos pueden lograr mejores aprendizajes impulsa al equipo adulto al desarrollo de alternativas que respondan a las diferentes necesidades del alumnado y ofrezcan una educación de mejor calidad para todos.
- El trabajo continuo (por parte del equipo docente) orientado a lograr un mayor *involucramiento de las familias* en el proceso educativo de sus hijos, así como su participación en las actividades propuestas desde el centro educativo.

Todas estas dimensiones aparecen como piezas que, combinadas y adaptadas a la realidad particular de cada uno de los centros, contribuyen al establecimiento de un clima organizacional armónico y centrado en el alumno que redunda en sus mejores logros. No debe desconocerse que aspectos como el apoyo a estudiantes con dificultades o el trabajo colaborativo requieren, al menos parcialmente, recursos y espacios que en el caso de los liceos públicos son asignados de forma externa, lo que dificulta o limita en gran medida un desarrollo acorde con sus necesidades. Sin embargo, podría afirmarse que, en mayor o menor grado, todas estas dimensiones pueden trabajarse y potenciarse desde el corazón de los centros y su equipo educativo, y deberían ser fomentadas y definidas como líneas de trabajo prioritarias por parte de los órganos responsables de desarrollar e implementar la política educativa.

Más allá de estos rasgos comunes a todos los liceos considerados, es importante destacar algunas prácticas que, a pesar de favorecer también los resultados educativos, no fueron identificadas en todos los centros sino en parte de ellos. Esto reafirma que, como ya se ha mencionado, no hay una "receta única", sino que la clave estaría dada por lograr el mejor equilibrio entre los recursos disponibles, las estrategias planteadas y las necesidades específicas. Pero, además, esto sugiere que algunos factores que en ocasiones se manejan como trabas para el cambio y la búsqueda de una mejora continua, muchas veces no son tales.

En este sentido, podrían mencionarse:

- Un *importante volumen de la matrícula*, que si bien es un factor controlado en los liceos privados, los centros públicos logran gestionar de manera adecuada, considerándose incluso como una fortaleza el hecho de que convivan en el mismo espacio alumnos de ciclo básico y bachillerato.
- La *extensión de la propuesta curricular* (tanto en horario como en calendario), notoriamente más acotada en los centros estatales, pero que también es capaz de generar buenos resultados educativos y mantener a los estudiantes en el sistema.
- El *ausentismo docente*, que afecta a todos los liceos pero solo algunos de ellos, ya sea públicos o privados, desarrollan dispositivos para hacerle frente (profesores suplentes, profesor itinerante, banco de tareas, reforzamiento de conceptos, etcétera), alcanzando aun así buenos resultados.

- La *escasa autonomía en la gestión* en los liceos públicos, que puede ser contrarrestada por un uso creativo y flexible de los recursos disponibles, el desarrollo de estrategias propias de intervención o, incluso, la generación de nuevos recursos a partir de la puesta en marcha de redes creadas desde el propio centro.

De ninguna manera lo planteado anteriormente apunta a quitar valor a aquellas prácticas o medidas orientadas a dar respuesta a estas cuestiones. De hecho, es probable que la articulación de todas ellas, junto con las anteriormente mencionadas, resulte en logros educativos todavía mejores. Sin embargo, lo que se busca resaltar es que ninguna de estas "problemáticas" debería ser la explicación ni la justificación de bajas tasas de aprobación o altos niveles de rezago y abandono escolar.

Por último, parece relevante destacar algunas prácticas que, si bien fueron identificadas con mayor o menor intensidad en los centros estudiados, podrían profundizarse y potenciarse aún más con el apoyo de un marco normativo que las promueva.

Cabe destacar en este caso:

- El *desarrollo de redes* fuertes y fructíferas con la comunidad, el barrio, y las diversas instituciones que allí operan, pero sobre todo con otros centros educativos localizados en la zona o fuera de ella, con los que se pueda intercambiar información, brindarse apoyo mutuo y acumular conocimiento y aprendizajes respecto a diferentes alternativas para dar respuesta a sus problemas y desafíos cotidianos. Como señalan Aristimuño y Lasida (2003), los centros carecen actualmente de formas institucionalizadas de trabajo con la comunidad que les permitan establecer lazos sistemáticos con ella; las incipientes redes que los directores forman en sus comunidades surgen movidas por su impulso individual, con carencias múltiples para hacerlo, por lo que resultan muchas veces limitadas.
- La profundización de los mecanismos de *evaluación docente con fines formativos*, orientados a la mejora continua de las prácticas docentes. Asociado a esto, resultaría de gran valor la *apertura de las aulas* y su resignificación como espacios donde reflexionar y generar insumos a partir del intercambio con otros colegas, en un marco de confianza y diálogo constructivo entre quien observa y quien desarrolla las actividades en el aula.
- El reforzamiento del rol del centro como *espacio de sociabilización*, en el que los estudiantes también sean recibidos para compartir instancias de recreación y entretenimiento con otros pares, por fuera de la propuesta curricular. Esto es algo que los jóvenes valoran particularmente y que puede contribuir a su identificación con el espacio, los procesos que allí se desarrollan y su permanencia en el sistema educativo.
- El desarrollo de instancias de *acercamiento a la voz de los alumnos*, sus percepciones, preferencias y opiniones. Si bien se observan avances en este sentido (como la participación de delegados estudiantiles en el Consejo Asesor Pedagógico), parece haber todavía mucho terreno para avanzar, abriendo caminos que

redunden en un mayor empoderamiento y compromiso de los jóvenes con su proceso de aprendizaje y su vida estudiantil.

- El mayor conocimiento y aplicación de las *adaptaciones curriculares*, como alternativa para responder mejor a las necesidades particulares de cada estudiante y brindarle la mayor cantidad de herramientas para una adecuada apropiación de los contenidos. En este sentido, resulta fundamental expandir hacia el mayor número posible de centros la presencia de los equipos multidisciplinarios y, particularmente, de los psicopedagogos, capaces de detectar de forma temprana la necesidad de este tipo de intervención, desarrollar las herramientas pertinentes y orientar a los docentes para su mejor implementación.
- La creación de más y mejores espacios de *profesionalización docente*, poniendo especial énfasis en la profundización respecto a metodologías que favorezcan un vínculo más fluido entre los contenidos enseñados y su aplicación a contextos reales y significativos, así como la descompartimentación de los conocimientos mediante el trabajo conjunto de puntos en común con docentes de otras disciplinas. Si bien los espacios de coordinación resultan muy constructivos en este sentido, es cierto que la necesidad de "compartir" este tiempo con otras actividades, como la evaluación de los alumnos o la discusión de temas administrativos, limita sus alcances y termina por dejar relegados a un segundo plano tales abordajes.
- La implementación de estrategias orientadas a mitigar la *inestabilidad de los equipos educativos, un bajo nivel de dedicación al centro y, como contrapartida, la fragmentación de las horas docentes en varios liceos*. Todos ellos se consideran en mayor o menor grado efectos colaterales de un sistema de elección anual de horas de acuerdo con un criterio de antigüedad que deja totalmente por fuera a los centros, desconociendo su rol en la conformación de equipos de trabajo consolidados, motivados, comprometidos y alineados con un proyecto de centro común.

Independientemente de estas diversas líneas de trabajo, no debe pasarse por alto que el corazón de la cuestión parece estar dado por la necesidad inminente de repensar la gobernanza de la educación para facilitar la implementación de las reformas y mejorar el uso de los recursos educativos. Como ya se mencionó al comienzo de este trabajo, el efecto de fragmentación y balcanización que sufre dicha estructura deja al descubierto grandes mares de incertidumbre respecto a quién lidera actualmente la educación en nuestro país. Tal como se señala en el informe de Revisión de Recursos Educativos de la OCDE (Santiago, *et al.*, 2016) no está claro quién es responsable de definir la política educativa y quién es, en definitiva, responsable de su implementación y sus resultados de aprendizaje. Como consecuencia, se cuenta con un sistema fuertemente centralizado en el ámbito burocrático que, sin embargo, no es capaz de establecer reglas de juego claras en materia de calidad, fomentando el letargo de aquellos centros educativos que cuentan con equipos menos "transgresores", exigentes o comprometidos.

Los centros educativos requieren, entonces, mayor autonomía, pero acompañada de consensos generales en relación con el rumbo, los objetivos educativos y los márgenes de acción esperados. Es en este nivel del sistema donde mejor se conocen las necesidades de los educandos y las alternativas para darles respuesta, garantizando un mejor y más eficiente uso de los recursos.

Aun así, los hallazgos obtenidos a partir de este trabajo muestran que es mucho lo que ya hoy se puede hacer desde los centros para fomentar la retención de los alumnos en el sistema hasta la alcanzar la finalización del nivel medio de educación con una mejor calidad de sus aprendizajes. En medio de una situación que algunos consideran "de crisis", se vislumbra un terreno propicio para la reflexión y la búsqueda de alternativas que terminen por dar respuesta a, al menos, una parte de ciertos temas que se vienen debatiendo en nuestro país desde la restauración democrática. En este camino, no debe pasarse por alto que "… si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo" (Fullan, 2002:6).

Referencias bibliográficas

ANEP (2015). *Proyecto de presupuesto: período 2015-2019*. Tomo I: Exposición de motivos. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente [en línea]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 180-197 Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9> [acceso 10/10/2016].

Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo frente al fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 59-81. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art3.pdf> [acceso 10/10/2016].

Aristimuño, A.; L. Bentancur y S. Musselli (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?: una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF/UCU.

Aristimuño, A. y G. De Armas (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.

Aristimuño, A. y J. Lasida (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPE/UNESCO.

Balsa, A. y A. Cid (2014). Advancing academic opportunities for disadvantaged youth: third year impact evaluation of a privately-managed school in a poor neighborhood in Montevideo. *Páginas de Educación*, 7(1). Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/578/579> [acceso 15/6/2016].

Banco Mundial (2007). *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes: una agenda para la educación secundaria*. Bogotá: Banco Mundial/Mayol ediciones.

Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Cuadernos de la ENIA. Montevideo: Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia.

De Armas, G. y A. Retamoso (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.

Fernández, T. y N. Bentancur (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), pp. 98-126.

Filardo, V. y M. E. Mancebo (2013). *Universalizar la Educación Media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica-FCS-UDELAR.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje [en línea]. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf> [acceso 10/10/2016].

INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

INEP (2010). *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasilia: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INJU (2013). *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud*. Montevideo: Instituto Nacional de la Juventud-MIDES.

Jacinto, C. y F. Terigi (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades *en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana/IIPE-UNESCO.

MINEDUC (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación-Ministerio de Educación de Chile.

Sammons, P.; J. Hillman y P. Mortimore (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro. México: Secretaría de Educación Pública.

Santiago, P.; B. Ávalos; T. Burns; A. Morduchowicz y T. Radinger (2016). *OECD Reviews of school resources: Uruguay 2016* [en línea]. París: OECD Publishing. DOI: /10.1787/9789264265530-en

El impacto de un programa de inclusión educativa. Evidencia para Uruguay del Programa Compromiso Educativo

Emilio Aguirre
Federico Veneri

Introducción[50]

En este documento se buscó estimar el impacto en el 2012 de un programa de inclusión educativa en la educación media superior de Uruguay, sobre tres variables de interés: el abandono (repetición por inasistencias), la promoción y la matriculación al año siguiente. El programa incluyó tres componentes: (1) una beca económica de postulación voluntaria, (2) un acuerdo educativo entre la familia del estudiante, el estudiante y el centro, cuyo cumplimiento habilita el cobro de la beca; (3) espacios de tutorías entre pares de participación voluntaria (excepto para los becados), entre estudiantes del nivel secundario y terciario abiertos a todos los estudiantes del centro; para identificar el impacto se utilizó una estrategia de matching, combinando entropy balance con un modelo de regresión con efectos fijos por centro. Se encontró que ser becado (componentes 1 a 3) del PCE impactó -5.1 pp sobre abandono, 8.9 pp sobre promoción en el año y 13.1 pp sobre la matriculación al año siguiente. En tanto participar en cualquiera de sus componentes impactó -5.3 pp sobre abandono y 6 pp sobre promoción, sin impactos significativos sobre continuidad. Además, se estimó el impacto de participar solamente de las tutorías entre pares, encontrándose impactos significativos sobre abandono de -8.6 pp.

Pese a algunos avances en los últimos años, Uruguay presenta un problema persistente de bajas tasas de finalización del nivel medio de enseñanza. Este fenómeno lo

50. Las opiniones expresadas en este documento son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen ni representan la posición del Ministerio de Desarrollo Social, del Programa Compromiso Educativo ni del Banco Interamericano de Desarrollo. La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación contó con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo a través de la convocatoria "Mirada joven a los problemas de la juventud en Uruguay". Agradecemos a Graciela Sanroman por ser nuestra orientadora académica en esta investigación.

posiciona como uno de los países de la región con menor tasa de egreso del nivel medio y mayor disparidad de logros educativos según estrato socioeconómico del hogar de origen del joven.

Como respuesta a este fenómeno, surgen distintas políticas de inclusión educativa. En dicho contexto, surge el Programa Compromiso Educativo (PCE) como una intervención que busca que estudiantes de educación media superior (EMS) permanezcan y potencien sus trayectorias en el sistema educativo público.

El PCE es una propuesta innovadora que incluye tres componentes: un acuerdo educativo (AE) que fija metas entre el centro educativo, el estudiante y la familia[51] del estudiante[52]; una beca económica destinada a los estudiantes con mayores niveles de vulnerabilidad socioeconómica; y, por último, el programa incluye espacios de referencia (ER) abiertos a todos los estudiantes de los centros participantes, que son instancias de encuentro semanal de tutorías entre pares, entre estudiantes referentes del nivel terciario y estudiantes del nivel medio.

Aguirre (2016) estima el impacto de ser becado por el PCE con los registros administrativos de postulantes a la beca por este programa en el año 2012 y los resultados educativos en la educación media. El presente documento utiliza como principal fuente de información la Encuesta del PCE 2012, que releva información de los estudiantes que asisten a los centros en los que el PCE se encontraba vigente. Al utilizar la encuesta, es posible utilizar información no disponible en el formulario de postulación, así como relevar a todos los estudiantes de los centros y niveles educativos encuestados, hayan participado o no en el programa. Por ende, permite responder otras preguntas no abordadas previamente.

Este trabajo estima el impacto sobre los resultados educativos[53], definiendo tres tipos de participación en el programa: (1) ser becado del PCE (componentes 1 a 3); (2) participar en algún componente del programa; y (3) asistir solamente a las tutorías entre pares.

Mediante un diseño de evaluación que utiliza una estrategia de *matching*[54] (*entropy balance* con modelos de regresión), concluimos que ser becado por el programa tiene impacto sobre el abandono, la promoción y la matriculación al año siguiente. Participar en algún componente del programa tiene impacto sobre el abandono y la promoción. Finalmente, aislando el efecto de las tutorías entre pares, encontramos un efecto sobre el abandono.

El resto de este documento se estructura en ocho apartados. El primero presenta los resultados educativos en la enseñanza media (EM) en Uruguay y el segundo describe

51. En el caso de que el estudiante sea menor de edad (menor a 18 años en Uruguay).

52. El programa además posee una variante del AE denominada "acuerdo acompañamiento", destinado a estudiantes considerados más vulnerables, con una apoyo más intenso e individualizado.

53. Los datos de matriculación al año siguiente incluyen tanto los niveles cuatro como cinco, del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y secundaria. Sin embargo, debido a limitaciones de los datos para quinto año de secundaria, los resultados de promoción y abandono no lo incluyen.

54. Como complemento, se pensó en aplicar un diseño de regresión discontinua (RDD, por su sigla en inglés), sin embargo, no fue posible aplicar dicha estrategia con la información disponible.

la intervención. El apartado 3 presenta algunas predicciones de la teoría, el 4 releva la literatura previa y en el 5 se plantea el diseño de evaluación de impacto. Por último, en el apartado 6 se detallan los resultados de este documento y en el 7 se discuten los hallazgos de esta investigación.

La educación media en Uruguay

La educación media en Uruguay se estructura en dos ciclos: la educación media básica (EMB)[55] y la educación media superior (EMS)[56]. La EMB corresponde a los tres años siguientes a la educación primaria y es obligatoria desde 1973. Su cometido es la profundización de las competencias incorporadas durante la educación primaria y la adquisición de competencias en diferentes disciplinas. La EMS constituye la continuación de este proceso, teniendo un mayor grado de especialización respecto a la EMB, y es obligatoria desde el año 2008 en Uruguay (INEED, 2014).

El Cuadro 1 presenta la proporción de jóvenes de entre 18 y 20 años que han finalizado la EM. Entre 2007 y 2015, la proporción que finalizó la EMB pasó del 69,9% al 71,3%, y en la EMS pasó del 26,6% al 29,5%[57]. A pesar de estas mejoras, Uruguay se encuentra en una situación desfavorable en la región. La proporción de jóvenes de 18 a 20 años que finalizaron la EMS en 2011 ascendía al: 76% en Chile, 56% en Bolivia, 48% en Argentina, 47% en Brasil, 43% en Paraguay y 28% en Uruguay (INEED, 2014).

Cuadro 1: Finalización de enseñanza media en jóvenes de 18 a 20 años, en localidades de 5.000 habitantes o más, en porcentaje

	EMB completa			EMS completa		
	% jóvenes	IC inf. 95%	IC sup. 95%	% jóvenes	IC inf. 95%	IC sup. 95%
2007	69,88	68,59	71,17	26,54	25,30	27,78
2009	69,84	68,47	71,21	27,58	26,27	28,90
2011	69,40	67,93	70,87	29,01	27,59	30,43
2013	70,10	68,74	71,46	29,10	27,78	30,42
2015	71,30	69,88	72,71	29,51	28,13	30,90

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (ECH-INE).

Los logros educativos son muy distintos según el nivel socioeconómico del hogar de origen del estudiante. Según el Cuadro 2, se observa que en 2015, el 47% de los jóvenes de 18 a 20 años del primer quintil de ingresos finalizaron la EMB, mientras que este guarismo para los jóvenes del último quintil es del 87%. En cuanto a la finalización de la EMS, estos

55. Grados del 7 al 9, con edades teóricas de 12 a 14.

56. Grados del 10 al 12, con edades teóricas de 15 a 17.

57. Mientras la variación de la EMB no resulta significativa al 5%, sí lo es para la EMS.

son 12,4% y 48,5%. La brecha de finalización entre quintiles[58] para el período es significativamente distinta de cero, rondando los 40 puntos para la EMB y 36 puntos para la EMS.

Cuadro 2: Finalización de enseñanza media, según quintil de ingresos, en jóvenes de 18 a 20 años, en localidades de 5.000 habitantes o más, en porcentaje

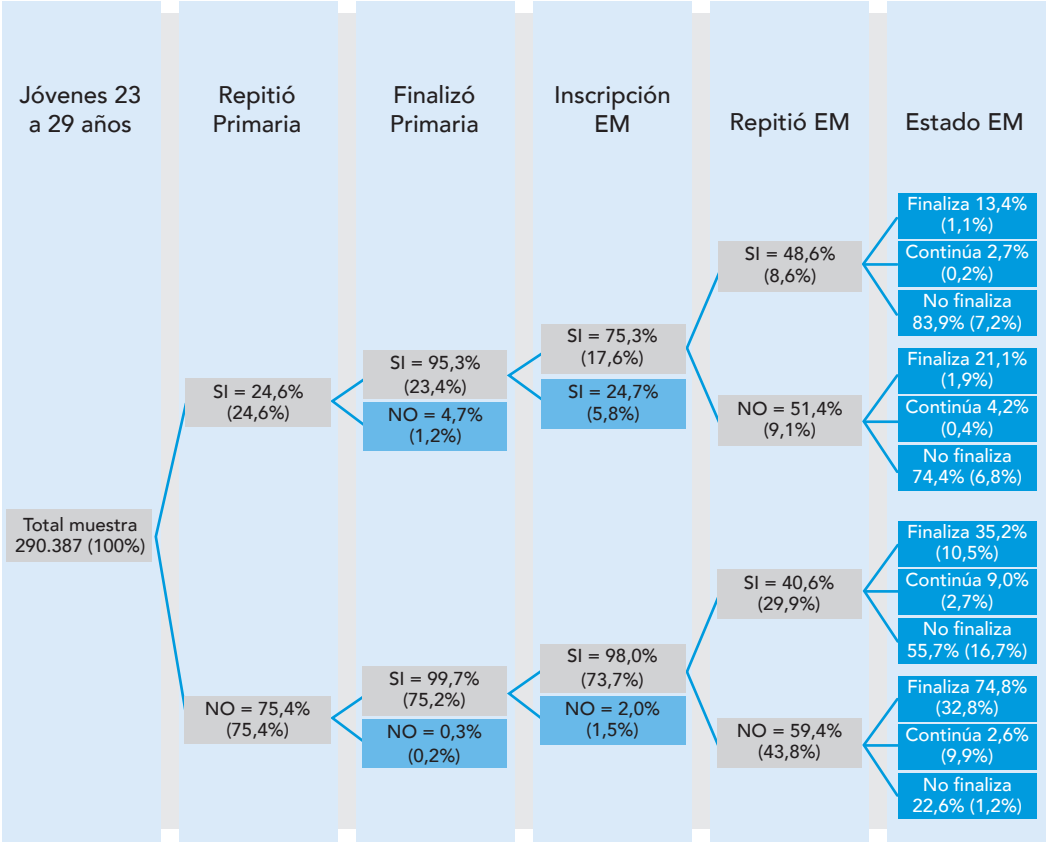
Año	Quintil	EMB			EMS		
		Estimación	IC inf. 95%	IC sup. 95%	Estimación	IC inf. 95%	IC sup. 95%
2015	1	47,8	43,5	52,2	12,4	9,8	15,1
	2	59,0	55,4	62,7	17,1	14,4	19,8
	3	68,5	65,4	71,7	23,0	20,1	25,8
	4	76,4	73,6	79,2	31,6	28,6	34,6
	5	87,5	85,4	89,5	48,5	45,5	51,5
2013	1	41,8	37,8	45,9	9,7	7,2	12,1
	2	62,6	59,0	66,2	15,4	12,7	18,0
	3	69,3	66,2	72,4	23,7	20,9	26,5
	4	72,2	69,5	74,9	30,4	27,6	33,1
	5	84,2	82,1	86,3	46,6	43,9	49,4
2011	1	48,3	43,3	53,3	11,4	8,2	14,6
	2	53,1	49,2	57,0	14,7	11,9	17,4
	3	67,2	63,9	70,5	24,5	21,6	27,5
	4	71,3	68,3	74,3	26,6	23,8	29,4
	5	84,5	82,4	86,7	47,2	44,3	50,1
2009	1	41,3	37,0	45,6	9,3	6,8	11,7
	2	56,5	52,8	60,1	14,9	12,2	17,6
	3	64,6	61,6	67,7	20,6	18,0	23,1
	4	72,1	69,2	75,0	26,6	23,9	29,2
	5	88,4	86,7	90,2	46,2	43,4	48,9
2007	1	47,6	43,5	51,7	10,1	7,5	12,6
	2	57,3	53,7	60,8	12,8	10,4	15,3
	3	64,7	61,8	67,7	19,5	17,1	22,0
	4	72,4	69,8	75,0	24,4	22,0	26,8
	5	85,7	83,8	87,5	46,1	43,5	48,6

Fuente: Elaboración propia con base en la ECH-INE.

58. La diferencia entre el quinto menos el primer quintil.

Las trayectorias educativas previas juegan un rol importante en la determinación de los resultados educativos de los jóvenes. Con el fin de describir estas trayectorias, utilizamos la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) 2013, para los jóvenes de entre 23 y 29 años. La Figura 1 presenta un árbol descriptivo de posibles senderos educativos que puede realizar un estudiante. Definimos como hitos importantes, a lo largo de la trayectoria educativa, el inicio y la finalización de ciclos educativos, así como eventos de repetición en cada nivel. De la población de entre 23 y 29 años en 2013, únicamente el 46% finalizó EM, mientras que el 4% continúa estudiando. El 41% inició el ciclo pero no lo finalizó, mientras que el 9% no lo inició. Reconstruyendo la trayectoria educativa es posible observar distintos senderos educativos. A partir de la probabilidad de transición hacia el último estado de EM, se observa que de los jóvenes que no repitieron en primaria ni en EM finaliza el 74%, mientras que del grupo de jóvenes que no repitió en primaria, pero sí lo hizo en EM concluye sus estudios el 35,2%. Este efecto es aún mayor si el joven repitió primaria, ya que de los que no repiten en EM, finaliza sus estudios el 21,1%, mientras que de los que sí repitieron en EM, este número se reduce al 13,4%.

Figura 1: Trayectorias educativas de jóvenes de 23 a 29 años



Notas: En cada nodo se presenta información respecto a la proporción de la separación y entre paréntesis el tamaño del nodo en la población. Los nodos finales se encuentran resaltados en negrita, pudiendo sumar estos nodos para reproducir el 100% de la población. Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) 2013.

Corresponde notar que en Uruguay existe evidencia de que no hay diferencias salariales significativas entre quienes cursaron 8 u 11 años de educación (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010), por lo cual la tasa de retorno de estudiar un año más en la EM puede ser incluso negativa (Patrón, 2011).

Finalmente, al consultar a los jóvenes respecto al principal motivo por el cual no finalizaron la EM (Cuadro 3), surge como principal razón la falta de interés o el interés por aprender otras cosas (45,2% en 2015), seguida del inicio de la vida laboral (33,4% en 2015).

Cuadro 3: Principal motivo de no finalización, en jóvenes de 23 a 29 años, en localidades de 5.000 habitantes o más, en porcentaje

	2011	2013	2015
Comenzó a trabajar	37,3	33,9	33,4
No tenía interés, le interesaba aprender otras cosas	38,5	44,3	45,2
Quedó ella o su pareja embarazada	7,0	7,9	6,8
Le resultaban difíciles las materias	4,4	3,0	3,8
Debió atender asuntos familiares	6,4	4,6	5,1
Otra razones y dificultades económicas	6,4	6,4	5,7
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en la ECH-INE.

En síntesis, Uruguay ha evidenciado una leve mejora en cuanto a los indicadores de finalización de EMB y EMS para los jóvenes de 18 a 20 años, sin embargo, una mirada comparativa con la región muestra que aún se encuentra en una situación desfavorable. Se observa una brecha significativa de finalización según ingresos que permanece a lo largo del tiempo. Finalmente, corresponde resaltar el impacto de las trayectorias previas en el desenvolvimiento educativo de los jóvenes.

El Programa Compromiso Educativo

Descripción de la intervención

Compromiso Educativo[59] es un programa interinstitucional de inclusión educativa, que tiene por objetivo general apoyar a los adolescentes y jóvenes para que permanezcan y puedan potenciar sus trayectorias en el sistema educativo público, completando la EMS. El programa incluye tres componentes: (1) una beca económica de postulación voluntaria; (2) un acuerdo educativo entre la familia del estudiante, el estudiante y el

59. Ver Ambrosi, Conteri y Cousillas (2015) para una descripción más detallada del programa. Ver MIDES (2016) para un relevamiento de programas sociales en Uruguay.

centro, cuyo cumplimiento habilita el cobro de la beca; (3) espacios de tutorías entre pares de participación voluntaria (excepto para los becados), entre estudiantes del nivel secundario y terciario, abiertos a todos los estudiantes del centro.

La selección de los estudiantes que participaron en el Programa Compromiso Educativo se realizó en dos etapas. En primer lugar, se seleccionaron los centros educativos dentro del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). De acuerdo al diseño 2011 de Compromiso Educativo, año de comienzo del programa, los centros educativos se integraban en forma voluntaria. Para la edición 2012 del programa, se priorizó el ingreso de aquellos centros con mayores grados de repetición y desvinculación.

En segundo lugar, dentro de los centros participantes se informó a los estudiantes sobre el programa y se los convocó a postularse voluntariamente a la beca. La asignación de dicho beneficio se realizó sobre la base de los registros del sistema de información diseñado para incluir las variables necesarias para el cálculo del Índice de Carencias Críticas (ICC)[60]. Con este índice como criterio de ordenación, se confeccionaron las listas de potenciales becados a partir de la lista de postulantes al apoyo económico.

En una primera instancia, el programa definió el número de becas a otorgar. Luego el MIDES computó el algoritmo del ICC para todos los aspirantes. Como siguiente paso, se definió garantizar un cupo mínimo de diez becas por centro educativo, las cuales fueron asignadas a los diez estudiantes con mayor valor de ICC dentro de cada centro. Posteriormente, los estudiantes restantes se ordenaron de acuerdo con el valor del índice, construyendo listas separadas para Montevideo y el interior. Como siguiente paso, el programa definió asignar las becas restantes en una proporción de 30% y 70%, en Montevideo y el interior, respectivamente. Finalmente, a partir de este proceso se definió el cupo de becas por centro educativo y un orden de prelación de los aspirantes en cada institución.

Sobre la base de este procedimiento, surgieron la cantidad de becas asignadas a cada centro y un listado con el ordenamiento por ICC de los postulantes a la beca por institución. Los centros educativos tenían la potestad de efectuar cambios en el ordenamiento con base en criterios cualitativos, los cuales deberían ser presentados por escrito. Estas modificaciones no implicaron un aumento de las becas otorgadas al centro, dado que el cupo de becas, una vez asignado al centro, se mantiene fijo[61]. Debido a que estos cambios fueron excepcionales, podemos afirmar que la asignación al tratamiento se realizó a partir de características observables.

En el año 2012, las becas del programa se concedieron en dos tandas. En una primera asignación, se otorgaron 2.388 becas entre las postulaciones recibidas hasta abril de 2012, luego se hizo una nueva convocatoria, en mayo, y se asignaron 1.955 becas más. Del total de aspirantes, 2.606 no obtuvieron la beca.

60. Este índice mide la probabilidad de que un hogar pertenezca al primer quintil de ingresos y está estimado por separado para los hogares de Montevideo y del resto del país.

61. En el año 2011 hubo cambios en el ordenamiento por ICC de apenas 6 casos de 1.659 (0,36%]. En 2012, si bien no poseemos números oficiales, de acuerdo con consultas realizadas a autoridades competentes dicha reasignación se dio en muy pocos casos.

Indicadores de cobertura y funcionamiento de Compromiso Educativo

De acuerdo con el informe de evaluación ANEP/MIDES (2013), el programa abarcó el 20% de los centros del CETP-UTU de EMS y el 22% de los centros del CES. Considerando la relación entre participantes y matrícula en la educación pública, los estudiantes el 15%. Para el subsistema CES, dicha relación asciende al 17% de los matriculados, en tanto para el CETP asciende al 12%.

En el Cuadro 4 se presentan varios indicadores de cobertura. Se observa un crecimiento de la cobertura del programa en niveles educativos y en nuevos centros.

Cuadro 4: Indicadores de cobertura del Programa Compromiso Educativo

	2011	2012	2013	2014
Años de educación media superior (EMS)	1	1 y 2	1, 2 y 3	1, 2 y 3
Cantidad de centros	39	64	78	95
Liceos-CES	30	39	45	57
Escuelas e institutos-CETP	9	25	33	38
Cantidad de departamentos	8	10	14	19
Becas asignadas	1.659	4.347	5304	7.000*
Articuladores pedagógicos	49	66	90	108
Articuladores de cercanía	0	9	15	17
Referentes pares	310	521	540	600

* Cantidad aproximada. Fuente: MEC/MIDES (2015).

El monto anual de la beca desde 2011 es de 8.000 pesos uruguayos[62], que se pagaron directamente a los estudiantes en cuatro cuotas iguales (MIDES, 2013). Los pagos fueron bimestrales (abril-mayo, junio-julio, agosto-setiembre y octubre-noviembre) y se cobraron en locales del Correo Uruguayo que fueron asignados a los centros educativos. La única vía de postulación a la beca del PCE desde el año 2012 fue mediante un formulario web. La beca CE no posee un mecanismo de renovación automática, el estudiante debe repetir el procedimiento de inscripción cada año y no es segura la renovación.

La habilitación del cobro de la beca CE está condicionada por el seguimiento del acuerdo educativo, que implica la realización de entrevistas con estudiantes y el monitoreo de la asistencia, la actitud y el rendimiento (Ambrosi, Conteri y Cousillas, 2015). El presupuesto ejecutado por el programa durante 2012 ascendió a 127 millones de pesos.

62. Aproximadamente 400 dólares a mayo de 2012. Equivalente a 1,11 salarios mínimos de 2012. El ratio becas sobre costo medio por alumno en 2012 para secundaria fue del 17,8%, en tanto para CETP-UTU dicho guarismo fue del 14,2%.

De acuerdo con datos de julio de 2012 de la encuesta a centros CE (ANEP/MIDES, 2013): el 23,5% de los estudiantes participó en al menos un componente del programa, en tanto el 18,2% tuvo beca y el 14,4% participó en el espacio de referencia. De los que alguna vez participaron en este espacio, el 67,7% tenía beca CE 2012; y de los que no participaron en CE, 3 de cada 4 no conocían el programa en julio de 2012. El principal motivo de no inscripción a la beca CE fue el desconocimiento (40,5%), seguido por las razones "porque otros la precisaban más que yo" (16,6%) y "porque no precisaba económicamente" (10,1%). Un 10% de los estudiantes que intentaron llenar el formulario web no pudieron hacerlo, porque era muy complejo (6,9%) o porque no tenían la información para completarlo (3,1%); de los estudiantes becados, el 46,9% declara como motivo principal para inscribirse "recibir un apoyo económico".

En tanto, a partir de la encuesta CE de noviembre de 2012 se encontró que el principal uso dado al dinero de la beca fue comprar materiales (35%), seguido por cubrir gastos (23,8%), luego por ayudar con los gastos en el hogar y motivarse con el estudio con 13% cada una, en quinto lugar, figura tener apoyo en algunas materias (8,2%). De los estudiantes en centros CE, el 90% tuvo una opinión favorable sobre la beca, el 2,2% estuvo en desacuerdo (el 4,4% no respondió y el resto declaró otras opciones).

Marco teórico

En este apartado[63], se analizan algunos antecedentes teóricos relevantes sobre el impacto a priori del PCE.

Fryer (2010) plantea que, teóricamente, ofrecer incentivos económicos en el corto plazo a los estudiantes puede generar tres posibles efectos. Si los estudiantes no poseen suficiente motivación (o autocontrol), descuentan fuertemente el futuro o carecen de información certera sobre el retorno a la educación para lograr un nivel de esfuerzo óptimo, proveer dichos incentivos mejorará el desempeño educativo. Si los estudiantes carecen de los recursos estructurales o de la capacidad para convertir esfuerzo en logros, o si la función de producción posee importantes complementariedades fuera de su control (por ejemplo: docentes efectivos, padres comprometidos o interacciones sociales), entonces proveer incentivos tendrá un impacto pequeño. Por último, algunos sostienen que proveer de incentivos financieros por estudiar (o cualquier tipo de recompensa externa) disminuye la motivación intrínseca y conduce a resultados contraproducentes[64]; cuál de estos efectos dominará (incentivos a la inversión[65], desigualdad estructural o motivación intrínseca), es incierto.

Levitt, List y Sadoff (2016) construyen un modelo teórico de la familia (donde se incluye a los padres y a los estudiantes) para explicar la inversión y la producción de

63. Este apartado y el siguiente están basados en Aguirre (2016).

64. Ver Bénabou y Tirole (2003) para una discusión desde la economía.

65. Este efecto supone que el estudiante conoce su función de producción educativa, y que dicha relación es estable y pasible de ser cambiada por el estudiante con baja incertidumbre.

educación. Los autores predicen en este marco que el impacto de un incentivo económico será mayor en aquellos estudiantes cercanos al umbral mínimo de rendimiento. En estos estudiantes, un pequeño cambio en el esfuerzo puede implicar un gran cambio en la probabilidad de éxito[66].

Antecedentes

Si bien la literatura sobre el impacto de becas en el nivel medio es incipiente, existe mucha evidencia empírica acumulada del impacto de políticas públicas de transferencias de ingreso condicionadas (CCT, por su sigla en inglés) o sin condicionalidades (UCT, por su sigla en inglés) sobre los resultados educativos[67].

Baird, *et al*. (2013) realizan un metaanálisis del impacto de transferencias en países en desarrollo sobre resultados educativos, encontrando que tanto las CCT como las UCT aumentan la probabilidad de asistencia a la educación formal, pero el aumento de las CCT es mayor que el de las UCT, aunque dicha diferencia no es significativa. Además, concluyen que el impacto de los programas es mayor si estos son explícitamente condicionales, si realizan monitoreo de la asistencia y si penalizan la ausencia. Con respecto a los resultados de pruebas estandarizadas, encuentran que la evidencia no es robusta al respecto.

En el Cuadro 5, se compararán tres trabajos sobre el impacto de transferencias para Uruguay y Argentina. Los estudios son diferentes: en sus fuentes de información (registros administrativos o encuestas de hogares), su población objetivo y su estrategia de identificación. De estos tres antecedentes, solo uno analiza el impacto sobre inasistencias y promoción, con resultados no significativos.

66. Por fuera del modelo, los autores plantean que existe evidencia de que los estudiantes de bajo rendimiento son más sensibles a los incentivos de corto plazo debido a una mayor tasa de descuento por el presente.

67. Las transferencias condicionadas, a diferencia de las becas, son otorgadas a un referente familiar (generalmente la madre) en vez de al estudiante directamente. Además, difieren en la participación del centro educativo; en las becas educativas la injerencia del centro suele ser mayor.

Cuadro 5: Antecedentes de transferencias

Documento	Lugar	Población	Período	Método	Datos	Resultado	Hallazgos
Borraz y González Pampillón (2009)	Uruguay	Jóvenes de 8 a 11 y de 12 a 14	2006-2007	PSM	Enc. Hog.	Asistencia	No hay impacto
Edo, Marchionni y Garganta (2016)	Argentina	Cohorte de 15 a 17	2010-2014	Dif. en Dif.	Enc. Hog.	Asistencia	3,9pp
Machado, *et al.* (2012)	Uruguay	Jóvenes de 12 a 17	2008-2009	PSM	Enc. Hog. y Reg. Admin.	Matriculación	10pp
						Inasistencias	No hay impacto
						Promoción	No hay impacto
Bérgolo, *et al.* (2016)	Uruguay	Jóvenes de 13 a 17	2011	RDD	Enc. y Reg. Admin.	Matriculación	Entre 2 y 4pp

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 6, sintetizamos tres trabajos sobre el impacto de incentivos sobre el desempeño educativo en la educación media. En todos estos trabajos, el tratamiento es asignado a los centros educativos en forma aleatoria y se utiliza como variable dependiente el resultado en test estandarizados (ST, por su sigla en inglés). En un trabajo pionero en Estados Unidos, Fryer (2010) no encuentra impacto. Behrman, *et al.* (2015) analizan el impacto en México de un incentivo mensual a lo largo del año, a estudiantes de educación media que superan una meta mínima de rendimiento. Encuentran que el impacto es positivo y es mayor en: hombres y en estudiantes cerca del umbral mínimo de rendimiento. Además, estos autores analizan el impacto diferencial de cuatro grupos de tratamiento, en función de la combinación de la estructura del incentivo (cierto de 50 dólares o esperado de igual monto con 10% de probabilidad de éxito) y del destinatario del incentivo (los padres o el estudiante). Los autores no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tratamientos. Por último, encuentran que el impacto del incentivo económico deja de ser significativo un año después del programa.

Cuadro 6: Antecedentes de RCT sobre incentivos en la educación media

Documento	Lugar	Población	Período	Tratamiento	Resultado	Hallazgos
Fryer (2010)	Dallas	Nivel 2	2008	Pago por libro leído	ST	No hay impacto
	Chicago	Nivel 9	2009	Pago por nota final de algunas asignaturas		No hay impacto
	Nueva York	Nivel 4 y 7	2009	Pago por pruebas dentro del año		No hay impacto
Behrman, *et al.* (2015)	México	Nivel 10 a 12	2008-2011	Incentivo solo a estudiantes	ST	(0,2; 0,3) SD
				Incentivo sólo a docentes		No hay impacto
				Incentivo a estudiantes, docentes y personal administrativo		(0.,3; 0,6) SD
Levitt, List y Sadoff (2016)	Estados Unidos	Nivel medio	2008	Incentivos mes a mes por un año basados en meta mínima de rendimiento. 4 tratamientos, combinación: pago fijo o esperado; y a los padres o al estudiante	ST	Impacto positivo, no hay diferencias significativas entre tratamientos; el impacto es mayor en estudiantes cercanos al umbral de aprobación

RCT: Ensayos de control aleatorios (*Randomized Control Trial*). ST: Test estandarizado. Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 7, esquematizamos tres antecedentes del impacto de becas educativas sobre el desempaño educativo. En un trabajo pionero, Kremer, Miguel y Thornton (2009) asignan de forma aleatoria centros educativos del primer ciclo (en dos distritos de Kenia) a un programa de becas educativas de dos años de duración, a las mujeres cuyo resultado en test estandarizados (ST) quedara en el 15% de mejor rendimiento de

la distribución de los resultados de la región geográfica. Los autores encuentran que, en promedio, el tratamiento mejoró el rendimiento de las mujeres becadas en una desviación estándar (SD, por su sigla en inglés) de 0,2, disminuyó el ausentismo docente y generó una externalidad positiva en niñas de bajo rendimiento con baja probabilidad de obtener la beca[68].

Cuadro 7: Antecedentes de becas educativas en la educación media

Documento	Lugar	Población	Período	Método	Tratamiento	Datos	Resultado	Hallazgos
Kremer, Miguel y Thornton (2009)	Kenia	Mujeres en 6° de primaria.	2000-2002	RCT	Beca al mérito top 15% distrito	Enc. propia	Rendimiento becados	0.19SD
							Ausentismo docente	-0,048SD
							Externalidad positiva en cuartil 2	0,23SD
Mediavilla (2013)	España	Nivel medio	2009	PSM	Beca	Enc. Hog	Finalizar nivel medio	20pp
Rey y Cuello (2015)	Uruguay	Nivel medio	2012	PSM 1VMC	Beca	Reg. Admin	Promoción	5pp

Fuente: Elaboración propia.

Mediavilla (2013) analiza el impacto sobre la finalización del nivel secundario de las becas otorgadas en España, durante los años 2004 y 2005, y encuentra que la probabilidad de finalizar con éxito los estudios secundarios postobligatorios aumenta un 20% al recibir una beca, respecto de aquellos estudiantes que no la reciben.

Para Uruguay, Rey y Cuello (2015) estiman el impacto de las becas MEC en su edición 2012, destinadas a estudiantes que pertenecen a hogares cuyos ingresos per cápita no superan dos bases de prestación contributiva (BPC)[69] y que no culminaron la EM. Los autores encuentran un impacto significativo sobre las tasas de promoción de 5 puntos porcentuales (pp).

En el momento de escribir este documento, no tenemos información sobre antecedentes de evaluaciones de impacto de acuerdos educativos. Además, si bien existen

68. Es relevante destacar que si bien hubo impactos positivos y significativos del programa en el promedio (y en el distrito de Busia), en la región de Teso no se encontraron impactos significativos.

69. En 2012 una BPC equivalía a 2.417 pesos uruguayos (aproximadamente 120 dólares a mayo de 2012).

algunos trabajos de corte cualitativo que realizan un abordaje al fenómeno de tutorías entre pares[70], se desconoce la existencia de estimaciones sobre su impacto.

En una revisión de programas de mentorías realizada por Rodríguez-Planas (2014), se resalta que la evidencia para países de ingresos medios y bajos es escasa. Para los países de ingresos altos, las evaluaciones han encontrado efectos positivos, pero de pequeña magnitud, que tienden a disiparse en el tiempo.

En cuanto a los antecedentes de medición de impacto del PCE (Cuadro 8), en su informe de evaluación (ANEP/MIDES, 2013) se emplean, por un lado, métodos cualitativos (entrevistas individuales y grupales) y, por otro, una evaluación de impacto. A partir del estudio cualitativo, los autores señalan: un afianzamiento del programa desde 2011 a 2012, una disminución de prejuicios de los agentes frente a él y un avance en la valoración y la visibilidad de otros componentes distintos a la beca. Además, destacan una valoración positiva de la beca, que adquiere significación en tres aspectos: por atender a situaciones económicas complejas; como elemento motivacional; y por estar condicionada al cumplimiento de algunos requisitos por parte del estudiante (contrapartidas).

70. Ver PROGRESA (2012) y SEP (2014) para referencias para Uruguay y México respectivamente.

Cuadro 8: Antecedentes de evaluación de impacto del Programa Compromiso Educativo

Documento	Período	Datos	Tratamiento	Población	Método	Resultado	Hallazgos
ANEP/ MIDES (2013)	2012	Reg. Admin	Con beca	UTU, nivel 1 y 2, hasta 19 años	CVM 1	Continuidad	14,3 pp
						Promoción	23,2 pp
					PSM 1	Continuidad	12 pp
						Promoción	21,3 pp
				CES nivel 1	CVM 1	Promoción	9,2 pp
					PSM 1	Promoción	No balancea 4
				CES nivel 1 y 2	CVM 1	Continuidad	11,9 pp
						Continuidad	No balancea 4
						Promoción	No hay impacto
			Con beca		PSM 1	Abandono	No balancea 4
				UTU nivel 1 y 2		Continuidad	13,3 pp
						Promoción	No hay impacto
			Participa en algo de CE			Abandono	No hay impacto
		Encuesta CE 2012			PSM 2	Continuidad	7,1 pp
						Promoción	No balancea 4
			Con beca	CES nivel 1	PSM 2	Abandono	No balancea 4
						Continuidad	No balancea 4
						Promoción	No hay impacto
			Participa en algo de CE			Abandono	No hay impacto
						Continuidad	13,3 pp

Documento	Período	Datos	Tratamiento	Población	Método	Resultado	Hallazgos
Aguirre (2016)	2012	Reg. Admin.	Con beca	CES y UTU. Excluyendo con beca CE 2011 y con rezago	PSEM 3	Promoción Abandono Continuidad	14 pp -12 pp No hay impacto
Peyrou (2014)	2013	Encuesta prop. y Reg. Adm.	Con beca	3 centros	PSM por centro	Continuidad	No hay impacto

1 Para realizar el *matching* usan: ICC, sexo, edad y nivel educativo. 2 Para realizar el *matching* usan: ICC, sexo, edad, nivel, Aprobó sin previas el año anterior, Con beca CE 2011, Distancia al centro educativo, Hacinamiento y Se imagina cursando educación terciaria. 3 Para construir el *Propensity Score* (PS) utiliza (Montevideo, Años de extraedad, SECLI, Repitió educación media, Abandonó educación media, ICC, sexo), con emparejamiento exacto simultaneo en: CES o CETP-UTU, sexo, nivel y Años de extraedad. 4 No se logra construir un grupo contrafactual válido, post-*matching* persisten diferencias significativas en observables.

En el mismo informe, en el capítulo de evaluación de impacto en lo relativo a continuidad educativa de los estudiantes, se concluye un efecto positivo del programa que varía entre 7 y 13 pp, dependiendo de la fuente de información (encuesta a estudiantes de centros participantes del programa o registros administrativos de postulantes a la beca de CE 2012[71]) y de la técnica empleada, emparejamiento mediante la probabilidad de participar en el programa (Propensity Score Matching - PSM) o emparejamiento directo en las variables (CVM, por su sigla en inglés). En lo que refiere a aprobación, plantean que el resultado no es robusto, dado que no todas las fuentes permitieron atribuir efectos estadísticamente válidos.

Peyrou, Fernández y Pereira (2014) analizan el impacto de la edición 2013 del PCE sobre la continuidad educativa, en 3 de los 19 centros donde estaba vigente en Montevideo. De la matrícula de primer año de esos centros (920 estudiantes), logran realizarle una encuesta al 83% de dicha cohorte (767). Los autores, para identificar el impacto, utilizan la técnica PSM, emparejando por vecino más cercano. En este trabajo analizan el impacto de la beca segmentando por centro. Si bien obtienen estimaciones puntuales positivas del tratamiento sobre la inscripción al año siguiente en el centro, esta no es significativa[72].

Aguirre (2016) realiza una evaluación de impacto del PCE con el registro de postulantes a beca de 2012, empleando como estrategia de identificación un PSM con emparejamiento exacto por: tipo de centro (UTU o CES), sexo, nivel (primero o segundo de EMS) y años de extraedad (0, 1, 2, 3 o 4). Buscando estimar el impacto de ser becado por el programa en la edición 2012, excluye a los becados por el programa en 2011

71. Los autores del informe, para estimar el impacto de la beca con la base de postulantes, emplean un *covariate matching* (CVM) y un PSM, con las siguientes variables: sexo, edad, nivel educativo e ICC. Analizan los resultados por separado para CETP-UTU y CES, y no excluyen a los becados CE 2011.

72. Una limitación del mencionado estudio es el tamaño de la muestra, que puede implicar un problema de potencia del test; los autores estiman el impacto en dos de los tres centros relevados separadamente, mediante un vecino más cercano, considerando 16 y 67 becados.

y a los estudiantes con más de 5 años de rezago educativo[73]. Los resultados muestran impactos significativos de -12 pp sobre la repetición por inasistencias y de 14 pp sobre la promoción en el año; no se encuentran impactos sobre la matriculación al año siguiente[74]. Por último, Ambrosi, Conteri y Cousillas (2015) realizan una sistematización de experiencias del PCE mediante técnicas cualitativas.

Este documento plantea ampliar los resultados anteriores empleando una encuesta poco explorada en Uruguay: la encuesta del PCE 2012. Con la información disponible y el diseño de la intervención, definimos tres formas de participar en el PCE: (1) ser becado por el programa, (2) participar en alguno de sus componentes o (3) asistir solamente al espacio de referencia, lo cual no ha sido explorado en antecedentes previos. Otros aportes de este trabajo consisten en analizar el impacto de ser becado para distintas subpoblaciones, así como modelar la probabilidad de postularse al componente beca del PCE.

Estrategia empírica

Descripción de las fuentes de información

Al comenzar el año, el programa convocó a la postulación de becarios mediante un formulario web. Mediante dicho proceso surgió un registro con los postulantes a beca del PCE. Este formulario cuenta con todas las variables necesarias para que el MIDES, de forma independiente, pueda realizar un listado de prelación al beneficio por centro educativo. Existieron dos momentos de asignación de becas: en una primera instancia se becó a aquellos estudiantes que se postularon hasta el mes de abril, luego, en mayo, surgió una nueva convocatoria y se otorgó una nueva tanda de becas.

Además, el programa contó con una encuesta para evaluar el desempeño de la intervención para centros participantes, que relevó información en dos momentos del tiempo (en junio y noviembre de 2012)[75].

Por último, a partir de los registros administrativos de la educación media, se construyeron los resultados educativos en 2012 y la inscripción al año siguiente en el sistema.

Este documento utiliza la primera edición de la encuesta, combinándola con los registros administrativos de fallos educativos. El Cuadro 9 define las principales variables utilizadas y en el Anexo se presentan los formularios de la encuesta del PCE.

---

73. Debido a problemas de predicción perfecta al tratamiento en combinaciones de variables con más de 5 años de rezago.

74. Si bien el autor emplea los mismos filtros que este documento, el diseño de evaluación de impacto empleado es distinto. Utilizando la misma metodología que este trabajo, se encuentra un impacto sobre abandono de -15,7 pp y sobre promoción de 19,2 pp (ambos significativos al 0,01%). Hay que observar que si bien la edición del programa que se evalúa es la misma (2012), la fuente de información es diferente (registro de postulantes a beca y encuesta a estudiantes en centros participantes del programa) y, por ende, también la definición de grupo de control. Mientras Aguirre (2016) usa como control a un postulante a la beca que no la obtuvo, este trabajo usa como control a un estudiante en un centro participante sin beca.

75. El diseño de la encuesta siguió un muestreo por conglomerados, seleccionando 38 centros educativos de las 64 instituciones participantes del programa. Dentro de los centros seleccionados, se censaron los niveles educativos donde el programa se encontraba vigente.

Cuadro 9: Definición de variables utilizadas

Grupo	Variable	Descripción	N	Media	SD
Outputs	Inscriptot+1	¿Inscripto en t+1 en UTU o CES? (Sí=1, No=0)	4.122	0,814	0,389
	Aprobót1	¿Aprobó en t en UTU o CES? (Sí=1, No=0)	2.311	0,754	0,431
	Abandonót1	¿Abandonó en t en UTU o CES? (Sí=1, No=0)	2.311	0,094	0,292
Tratamiento	Con Beca CE 2012	Con Beca CE 2012 (Sí=1, No=0)	3.303	0,202	0,402
	Participa ER t	Participa en Espacios de Referencia (Sí=1, No=0)	2.959	0,16	0,367
	Participa en algo de CE	Participa en algo de CE en t0 (Sí=1, No=0)	3.864	0,431	0,495
	Con beca CE 2011	Con Beca CE 2011 (Sí=1, No=0)	4.122	0,039	0,193
Trayectoria educativa	Abandonó educación media	¿Abandonó algún año de EM previo al 2012? (Sí=1, No=0)	3.264	0,119	0,324
	Asistió el año anterior	¿Asistió en t-1 al sistema educativo formal? (Sí=1, No=0)	3.277	0,963	0,189
	Abandonó el año anterior	¿Abandonót-1? (Sí=1, No=0)	3.224	0,049	0,216
	Exámenes pendientes	¿Tiene exámenes pendientes? (Sí=1, No=0)	3.103	0,294	0,456
	Aprobó sin previas el año anterior	¿Aprobó sin previas en t-1 ? (Sí=1, No=0)	3.299	0,467	0,499
	Repitió en enseñanza media	¿Repitió en EM? (Sí=1, No=0)	3.283	0,253	0,435
	Repitió en escuela	¿Repitió en la escuela? (Sí=1, No=0)	3.279	0,111	0,314
Trabajo	Trabaja actualmente	¿Trabajás actualmente? (Sí=1, No=0)	3.226	0,839	0,368
	Trabajó más de tres meses	¿Alguna vez trabajaste más de tres meses? (Sí=1, No=0)	3.226	0,153	0,36
	Ayuda a los padres en el trabajo	¿Ayudás a tus padres en el trabajo? (Sí=1, No=0)	3.227	0,295	0,456
	Ayuda en tareas del hogar	¿Ayudás en las tareas del hogar? (Sí=1, No=0)	3.270	0,236	0,425
	Cuida a familiares	¿Cuidás familiares? (Sí=1, No=0)	3.238	0,106	0,308
	Buscó trabajo el último mes	¿Buscaste trabajo en el último mes? (Sí=1, No=0)	3.270	0,236	0,425

Grupo	Variable	Descripción	N	Media	SD
Expectativas	La familia lo apoya mucho	¿Tu familia te apoya mucho para que estudies? (Sí=1, No=0)	4.122	0,576	0,494
	Se imagina estudiando educación terciaria	¿Te imaginás estudiando educación terciaria? (Sí=1, No=0)	4.122	0,379	0,485
	La familia lo imagina estudiando educación terciaria	¿Tu familia espera que estudies en la universidad? (Sí=1, No=0)	4.122	0,384	0,486
Básicas	Años de extraedad	Años extraedad del joven para su nivel educativo	3.172	0,989	1,946
	Quinto año	Segundo nivel de EMS (Sí=1, No=0)	4.095	0,275	0,447
	Montevideo	Centro educativo está en Montevideo (Sí=1, No=0)	3.286	0,251	0,434
	Con extraedad	¿Estudiante con rezago educativo? (Sí=1, No=0)	4.095	0,565	0,496
	Años de extraedad	Años extraedad del joven para su nivel educativo	3.172	0,989	1,946
	Hombre	¿Es hombre? (Sí=1, No=0)	4.121	0,431	0,495
	Clima educativo de los mayores del hogar	Promedio de años de educación formal de los mayores del hogar (Sí=1, No=0)	2.909	9,114	2,866
	Con hijos	¿Tiene hijos? (Sí=1, No=0)	4.116	0,221	0,415
	Distancia al centro educativo	Distancia al centro educativo que asiste, en kilómetros	3.187	3,563	9,739
	Índice de Carencias Críticas (ICC)	ICC: Mide la probabilidad de que un hogar se encuentre en el primer quintil de ingresos	3.303	0,167	0,15
	Hacinamiento	Hogar hacinado (Sí=1, No=0)	3.275	0,186	0,389
Vínculos	Muy buen vínculo con compañeros	Muy buen vínculo con los compañeros (Sí=1, No=0)	4.122	0,369	0,482
	Muchos amigos dejaron de estudiar	¿Dirías que muchos de tus amigos más cercanos dejaron de estudiar? (Sí=1, No=0)	3.273	0,323	0,468
	Muy buen vínculo con docentes	Muy buen vínculo con los docentes (Sí=1, No=0)	4.122	0,369	0,482

* Para CES solo se dispone de fallos para estudiantes de primer año de EMS.

Dado que en el informe ANEP/MIDES (2013) se presenta un estudio descriptivo de la encuesta, no se realizará en este documento un estudio descriptivo en profundidad.

Sin embargo, es posible apreciar la diferencia entre tratados y controles en las tablas de balance antes y después de emparejar.

Evaluación de impacto[76]

Este estudio plantea utilizar como parámetro de interés el efecto medio del tratamiento sobre los tratados (ATT, por su sigla en inglés)[77]. El ATT estima para los tratados [$D = 1$] la diferencia en la variable de respuesta potencial con [$Y(1)$] y sin el tratamiento [$Y(0)$], formalmente:

$$ATT=\mathbb{E}[Y(1)|D=1]-\mathbb{E}[Y(0)|D=1] \quad (1)$$

El primer término a la derecha de la ecuación 1 es fácilmente estimable a partir del grupo de tratamiento, en tanto el segundo es un contrafactual y, por ende, es inobservable.

En los métodos experimentales de evaluación de impacto, la asignación al tratamiento es aleatoria y, por ende, es independiente de los resultados potenciales por construcción [$\mathbb{P}[Y(i)|D]=\mathbb{P}[Y(i)],i=\{0,1\}$] bajo estas condiciones es plausible usar a $\mathbb{E}[Y(0)|D=0]$ comp un estimador de $\mathbb{E}[Y(0)|D=1]$. Si la selección al tratamiento es no aleatoria, los resultados potenciales no son independientes del tratamiento, y la comparación entre el grupo de tratamiento y de control es sesgada, ya que se espera que ambos grupos tengan un comportamiento distinto en ausencia del tratamiento.

$$\mathbb{E}[Y(1)|D=1]-\mathbb{E}[Y(0)|D=0]^{\pm\mathbb{E}[Y(0)|D=1])}_{\Rightarrow}$$

$$\overbrace{\mathbb{E}[Y(1)|D=1]-\mathbb{E}[Y(0)|D=1]}^{ATT}+\overbrace{\mathbb{E}[Y(0)|D=1]-\mathbb{E}[Y(0)|D=0]}^{Sesgo} \quad (2)$$

En el caso de que la selección sea no aleatoria, Rosenbaum y Rubin (1983) mostraron que ATT es identificable si se cumplen los supuestos de solapamiento [$\mathbb{P}[D=1|X]<1$ para todas las x en el soporte de $f_{X|D<1}$ y de selección en observables [$\mathbb{P}[Y(0)|D,X]=\mathbb{P}[Y(0),X]$]. Bajo estos supuestos, condicional en todas las variables confusoras X, los resultados potenciales son independientes de D y el ATT es identificado mediante:

$$\tau_{ATT}=\mathbb{E}[Y=1|D=1]-\int\mathbb{E}[Y=0|X=x,D=1]f_{X|D=1}(x)dx \quad (3)$$

76. Esta sección puede ser omitida por el lector que no tenga interés en los detalles metodológicos, sin perjudicar la comprensión del resto del documento.

77. Este apartado asume que el lector se encuentra familiarizado con la literatura. De no ser este el caso, una introducción a las metodologías se encuentra en el manual de Gertler, *et al.* (2011); un abordaje más técnico se presenta en Imbens y Wooldridge (2009).

Para estimar el segundo término de la ecuación 4, la distribución de covariables en el grupo de control precisa ser ajustada para que sea similar a la distribución de covariables del grupo de tratamiento, de forma que la indicatriz de tratamiento sea ortogonal a las covariables.

Para enfatizar este último punto, Hainmueller (2012) utiliza la descomposición presentada por Iacus, King y Porro (2011): sea $Y_i(D_i)=l(X_i)$ la respuesta potencial de las unidades tratadas, siendo l una función desconocida. Supongamos que el impacto es estimado como una diferencia de medias, entonces el ATT puede ser descompuesto como una estimación de su impacto, más el error medio de la estimación.

$$ATT=\widehat{ATT}+N_T^{-1}\sum_{\{i|D=1\}}\{l_0(X_{i|D=0})-l_0(X_{i|D=1})\} \quad (4)$$

Los errores individuales de estimación $l_0(X_{i|D=0})-l_0(X_{i|D=1})=\widehat{Y_i(0)}-Y_i(0)$ tienen dos componentes: (1) la función desconocida , que determina la importancia de cada variable y su influencia en la variable de respuesta condicional en el tratamiento; y (2) el desbalance, que es la diferencia entre la distribución empírica de las covariables en el tratamiento $f_{X|D=1}$ y en el grupo de control $f_{X|D=0}$. Hay que observar que si el balance es perfecto, el error de estimación es nulo.

Hainmueller (2012) desarrolló el método de *Entropy balancing* (EB) como un procedimiento para preprocesar los datos de manera de construir una muestra balanceada para la posterior estimación del tratamiento. El procesamiento consiste en calcular un ponderador asociado a cada observación del grupo de control, de forma que satisfagan un conjunto de restricciones de momentos muestrales en la distribución de covariables. Los ponderadores, una vez construidos, pueden ser utilizados por cualquier modelo estándar (modelos de regresión, etcétera) para el análisis de la variable de resultado. El paso de preprocesar los datos puede reducir la dependencia del modelo para la etapa de análisis, debido a que el EB ortogonaliza la indicatriz de tratamiento con respecto a los momentos de las covariables que son incluidos para construir los ponderadores.

Formalmente los ponderadores de EB son construidos resolviendo el siguiente problema:

$$\begin{cases} \min_{W_i} H(w)=\sum_{\{i|D=0\}} h(w_i)=\sum_{\{i|D=0\}} w_i \log(w_i/q_i) \\ \sum_{\{i|D=0\}} w_i c_{ri}(X_i)=m_r, \ con\ r \in 1,2,..,R \\ \sum_{\{i|D=0\}} w_i=1 \\ w_i \geq 0 \ \forall\ i \in \{i|D=0\} \end{cases} \quad (5)$$

La función $h(w)$ es una función de pérdida que mide la distancias entre la distribución de los pesos de los controles estimados, definidos por el vector $W=[w_1, w_2, ..., w_{Nc}]$, y los pesos bases $Q=[q_1, q_2, ..., q_{Nc}]$ que por defecto se definen como uniformes $qi=\frac{1}{N_c}$;

$c_{ri}(X_i)=m_r$ describe un conjunto de R restricciones de balance impuestas a los momentos del grupo de control; $\sum_{\{i|D=0\}} w_i=1$ es una constante de normalización, cuya elección es arbitraria.

Por último, $w_i \geq 0$ implica una restricción de no negatividad de los ponderadores.

Una vez obtenidos los pesos con EB, estimamos el impacto usando un modelo de regresión lineal ponderado:

$$Y_{ik}=\alpha+\alpha_k+\beta T_i+\varepsilon_{ki}$$

Donde Y es la variable de resultado de interés, es un efecto fijo por centro educativo, y es una indicatriz que vale 1, si el estudiante recibe el tratamiento. Los errores estándar son *clustereados* por centro educativo.

Resultados

Modelo de postulación a beca

Buscando indagar qué tipo de estudiantes es más propenso a postularse a la beca CE, se construyó un modelo para predecir la probabilidad de postulación al componente. Utilizando la metodología de algoritmo genético guiado por un criterio de información (Akaike corregido), se obtuvo un modelo logit que se presenta en el Cuadro 10. El modelo incluye un efecto fijo por centro educativo y selecciona las características individuales que maximizan el ajuste a los datos.

Cuadro 10: Estimación del modelo de postulación a la beca CE 20

	Logit	dF/dx
Aprobó sin previas el año anterior	0,267**	0,0361**
	(0,128)	(0,0172)
Repitió en enseñanza media	0,165	0,0226
	(0,146)	(0,0201)
Repitió en la escuela	0,226	0,0315
	(0,186)	(0,0269)
Trabaja actualmente	-0,229	-0,0299
	(0,187)	(0,0235)
Ayuda a los padres en el trabajo	0,210*	0,0292*
	(0,120)	(0,0170)

	Logit	dF/dx
Ayuda en tareas del hogar	0,494***	0,0628***
	(0,144)	(0,0172)
Cuida a familiares	0,218*	0,0300*
	(0,119)	(0,0166)
Muchos amigos dejaron de estudiar	-0,0524	-0,00705
	(0,128)	(0,0172)
Se imagina cursando educación terciaria	0,209	0,0283
	(0,144)	(0,0194)
La familia lo imagina estudiando educación terciaria	0,327**	0,0441**
	(0,132)	(0,0178)
Muy buen vínculo con docente	0,185	0,0255
	(0,128)	(0,0181)
Con extraedad	-0,187	-0,0252
	(0,131)	(0,0175)
Hombre	-0,209	-0,0281
	(0,151)	(0,0202)
Con hijos	-0,0519	-0,00695
	(0,286)	(0,0379)
Con Beca 2011	4,534***	0,671***
	(0,679)	(0,0414)
icc2008_ce2012t0	4,205***	0,568***
	(0,395)	(0,0473)
Constante	-1,532***	
	(0,237)	
Efecto fijo por centro	Sí	
Observaciones	3,061	
Pseudo R2	0,2852	

Nota: * p<0,1; ** p<0,05; *** p<0,01. Nota: El modelo incluye un efecto fijo por centro educativo. Errores estándar *clustereados* por centro educativo entre paréntesis.

De acuerdo con este modelo, resultan significativas las siguientes variables: contar con la beca en el año anterior (con un EPM[78] de 67,1%), el ICC del estudiante (EPM

78. Sea $P(Y_i|X_i)=F(X_i\beta)$ un modelo índice, siendo F una función de distribución y f su función de densidad. Si la variable X_j es continua, el EPM se define como: $N^{-1}\sum_{i=1}^{N} f(X_i\hat{\beta})\hat{\beta}_j$

56,8%), si aprobó sin previas el año anterior (EPM 3,6%), si la familia del estudiante lo imagina en la educación terciaria (4,4%) y si ayuda en las tareas del hogar (6,28%). Resultan también significativas en un 10%, si ayuda a los padres en el trabajo (2,9%) y si cuida familiares (3%).

Evaluación de impacto

Para medir el impacto del programa, hemos definido tres formas de participar (o tratamientos) en el PCE en el Cuadro 11. Con el fin de estimar solamente el impacto de ser becado del programa en la edición 2012, se excluyó del análisis a los estudiantes con beca en 2011. Además, a los efectos de hacer este estudio comparable con Aguirre (2016), excluimos a aquellos estudiantes con más de 5 años de rezago.

Cuadro 11: Formas de participar en el Programa Compromiso Educativo

Variable	Descripción	Componentes
Beca CE 2012	Becado del PCE en el 2012	Beca + AE + ER
Participa en CE 2012	Participa en algún componente del PCE en el 2012	(Beca + AE) o ER
Participa solo en ER del CE 2012	Participa exclusivamente de las tutorías entres pares	ER sin beca ni AE

En el Cuadro 12, comparamos los resultados educativos entre los participantes y no participantes del PCE, esta diferencia en el desempeño educativo no puede ser asignada a la intervención, ya que ambos grupos son distintos antes de ella (como se verá más adelante). De la lectura del Cuadro 12, se encuentra que los estudiantes que son becados aprueban más (3,4 pp) y abandonan menos (-2,1 pp), sin embargo, dichas diferencias no son significativas. Pese a esto, sí hay diferencias significativas en matriculación al año (9,4 pp). Con respecto a los que participan en algún componente del PCE en 2012 frente al resto, no se encuentran diferencias significativas en ninguna de las tres variables. Por último, con respecto a los estudiantes que participan solo en el espacio de referencia, se encuentran diferencias significativas en promoción (9,4 pp) y en abandono (-6,7 pp).

Cuadro 12: Resultados educativos según participación en el Programa Compromiso Educativo

Tratamiento	Resultados	$\bar{y}_{\tau}$	N_{τ}	$y_{N\tau}$	$N_{N\tau}$	$\bar{y}_{r}$-$\bar{y}_{N\tau}$	p valor
Beca CE 2012[1]	Aprobó$_t$	0,78	391	0,746	1238	0,034	0,167
	Abandonó$_t$	0,077	391	0,098	1238	-0,021	0,187
	Inscripto$_{t+1}$	0,914	490	0,821	1751	0,094	0
Participa en algo de CE 2012[1]	Aprobó$_t$	0,757	650	0,758	1107	0,001	0,963
	Abandonó$_t$	0,08	650	0,098	1107	0,018	0,185
	Inscripto$_{t+1}$	0,843	890	0,843	1538	0	0,998
Participa solo en ER del CE 2012[2]	Aprobó$_t$	0,846	65	0,753	1479	0,094	0,048
	Abandonó$_t$	0,031	65	0,098	1479	-0,067	0,004
	Inscripto$_{t+1}$	0,83	88	0,834	2057	-0,005	0,91

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta del PCE y registros administrativos de EMS. 1 Se excluyen estudiantes becados en 2011, con rezago mayor a 6 años. Además, excluimos a los que declaran no querer participar en la beca para ser coherentes con el análisis posterior. 2 Se excluyen estudiantes becados en 2011 o en 2012, participantes en el acuerdo de acompañamiento 2012, y a estudiantes con más de 6 años de rezago. Además, se excluyen estudiantes que declaran no querer participar en algún componente del PCE.

- **Impacto de ser becado del PCE en 2012**

En las siguientes secciones se hará referencia al hecho de ser becado y no a la beca aislada, ya que los becados del PCE poseen un acuerdo educativo y casi todos asistieron a los espacios de referencia[79].

Siguiendo a Imbens (2014), podemos pensar los métodos de *matching* en tres etapas. En la primera fase, conocida como de diseño, se analiza el balance en la distribución de observables entre los grupos de tratamiento y de control. En la segunda fase, se realizan test de falsificación para analizar la plausibilidad del supuesto de selección en observables. Para ello, se estima el efecto causal en variables pretratamiento, que se sabe a priori como cero[80]. Si el efecto es próximo a cero y no significativo, se puede interpretar como evidencia que soporta el supuesto de selección en observables. Finalmente, en la tercera fase, conocida como de análisis, se utiliza la variable de resultado para estimar el impacto de interés.

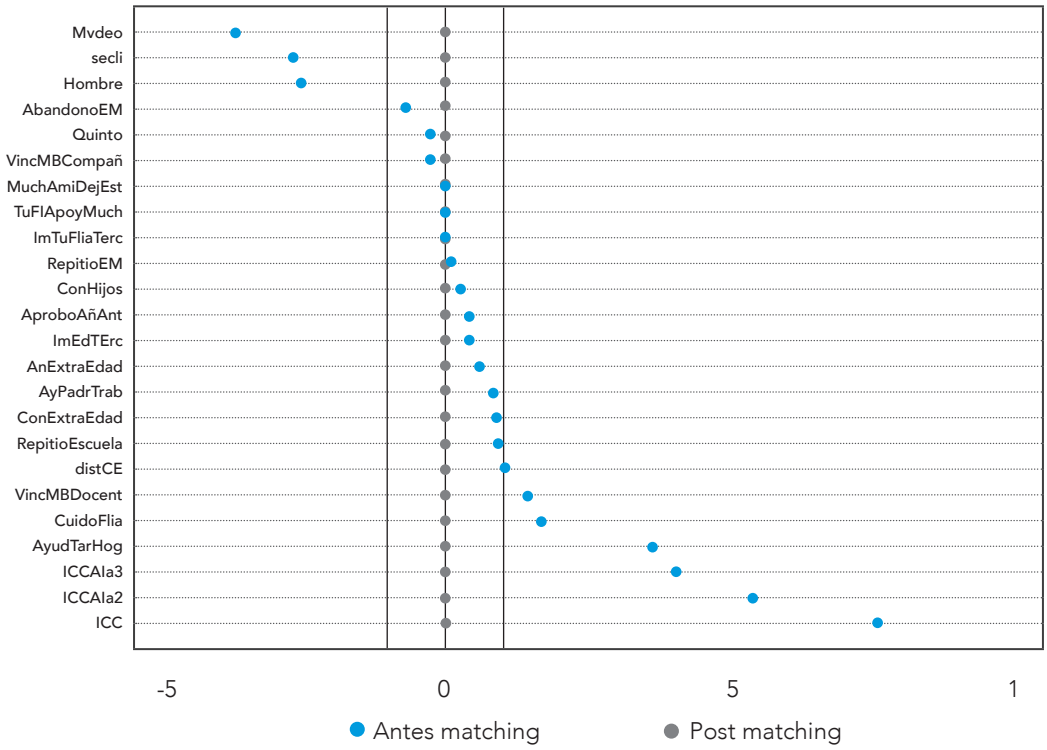
Como primer paso utilizamos EB para construir un set de ponderadores que logre balancear los grupos de tratados y de no tratados en un conjunto de momentos muestrales.

79. De los becados por la encuesta del PCE en 2012, cerca del 73% había asistido antes de junio, en tanto en noviembre dicho guarismo asciende al 92%.

80. Por ejemplo, sobre una variable de resultado antes del tratamiento.

La Figura 2 ilustra gráficamente la diferencia en el sesgo estandarizado SB (por su sigla en inglés)[81] entre los becados y los no becados, antes y después de emparejar[82].

Figura 2: Sesgo antes y después del *matching*, según beca CE 2012



Se aprecia que los becados antes de emparejar poseen una menor proporción de estudiantes en Montevideo (-35,9 pp), de estudiantes hombres (-24,3 pp) y de secundaria (-25,5 pp). A su vez, los becados viven a una mayor distancia del centro educativo (10,1 pp), poseen una mayor proporción de estudiantes que tienen un muy buen vínculo con los docentes (14,3 pp), cuidan familiares (16,4 pp) y ayudan en tareas del hogar (35,7 pp). Además, presentan mayor nivel de ICC (74,2 pp) y un menor nivel socioeconómico. La calidad de balance post*matching* resulta ser excelente, logrando diferencias menores en SB al 0,1%.

Como segundo paso, se realizó un test de falsificación para analizar el impacto del programa sobre variables de resultados que preceden en el tiempo al tratamiento, por lo que a priori sabemos que no deberíamos detectar un impacto del programa.

---

81. La diferencia o sesgo estandarizado (SB) mide la diferencia en media entre dos grupos en unidades del desvío estándar conjunto. Sea $\bar{X}_T$ y $\bar{X}_{NT}$ la media para tratados y no tratados respectivamente, y sus varianzas asociadas S_T^2 y S_{NT}^2. Entonces SB se define como: $SB = \frac{\bar{X}_T - \bar{X}_{NT}}{\sqrt{0.5[S_T^2 + S_{NT}^2]}}$

Austin (2009) señala que, si bien no hay un claro consenso sobre qué nivel de SB, es aceptable en una variable, la cual seguramente depende de la importancia de ella; algunos investigadores sostienen que una diferencia menor al 10% es aceptable.

82. Las tablas de estadísticos se encuentran en el documento original.

Las variables consideradas para la prueba placebo son inscripción en la educación formal y abandono en el año anterior, así como si debe exámenes al momento de realizar la encuesta[83]. Se verifica que no se encuentra un efecto significativo sobre las variables, lo cual vuelve plausible el supuesto de ignorabilidad.

Finalmente, una vez completados los pasos anteriores con éxito (tratados y controles balancean y no se rechazan los test de falsificación), pasamos a estimar el impacto de ser becado por el PCE. El impacto es estimado mediante un modelo de regresión lineal, utilizando los ponderadores encontrados mediante EB, esta es una estrategia de estimación que combina *matching* con modelos de regresión. El Cuadro 13 presenta los resultados de este análisis sobre tres resultados educativos: abandono, aprobación e inscripción al año siguiente. Se presentan tres especificaciones, la primera no controla por centros educativos, una segunda donde se incluye un efecto fijo por centro y, finalmente, una tercera en la que se excluye de los controles a los estudiantes que declaran no tener interés de participar en el componente beca. A los efectos de comunicar los resultados de la evaluación de impacto, utilizaremos esta especificación final.

Cuadro 13: Efecto de ser becado del Programa Compromiso Educativo 2012

Tratamiento	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Abandonó$_t$			Aprobó$_t$			Inscripto$_{t-1}$		
Beca CE 2012[1]	-0,039	-0,055**	-0,051**	0,047	0,087**	0,089**	0,107***	0,129***	0,131***
	(0,026)	(0,027)	(0,024)	(0,036)	(0,037)	(0,037)	(0,017)	(0,017)	(0,016)
	0,145	0,046	0,036	0,197	0,023	0,020	0,000	0,000	0,000
N	1.888	1.888	1.447	1.888	1.888	1.447	2.628	2.628	2.007
R^2	0,005	0,065	0,068	0,003	0,110	0,116	0,026	0,064	0,064
$N_{tratados}$	357	357	357	357	357	357	446	446	446
EM ponderadores†	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EF por Centro	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Excluye no interesa[3]	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí

Errores estándar entre paréntesis, *clustereados* por centro educativo (38 centros). 1 Se excluyen los estudiantes que obtuvieron la beca en 2011. † Se incluye: Hombre, Segundo nivel de enseñanza media, ICC (en nivel, al cuadrado y al cubo), Con hijos, Con extraedad, Años de extraedad, Repitió enseñanza media, Repitió escuela, Abandonó enseñanza media, Aprobó años anterior, Muchos amigos dejaron de estudiar, Cuida a familiares, Ayuda en tareas del hogar, Ayuda a los padres en el trabajo, Montevideo, La familia lo apoya mucho, La familia lo imagina estudiando educación terciaria, Se imagina cursando educación terciaria, Distancia al centro educativo, Muy buen vínculo con docentes y Muy buen vínculo con compañeros. 3 Se excluye de los controles a estudiantes que declaran no querer participar en la beca.

Los resultados muestran que el impacto de ser becado del PCE en 2012 es estadísticamente significativo al 5% sobre las tres variables de interés. Sobre el abandono este

83. Los resultados de las pruebas se presentan en el anexo del documento original.

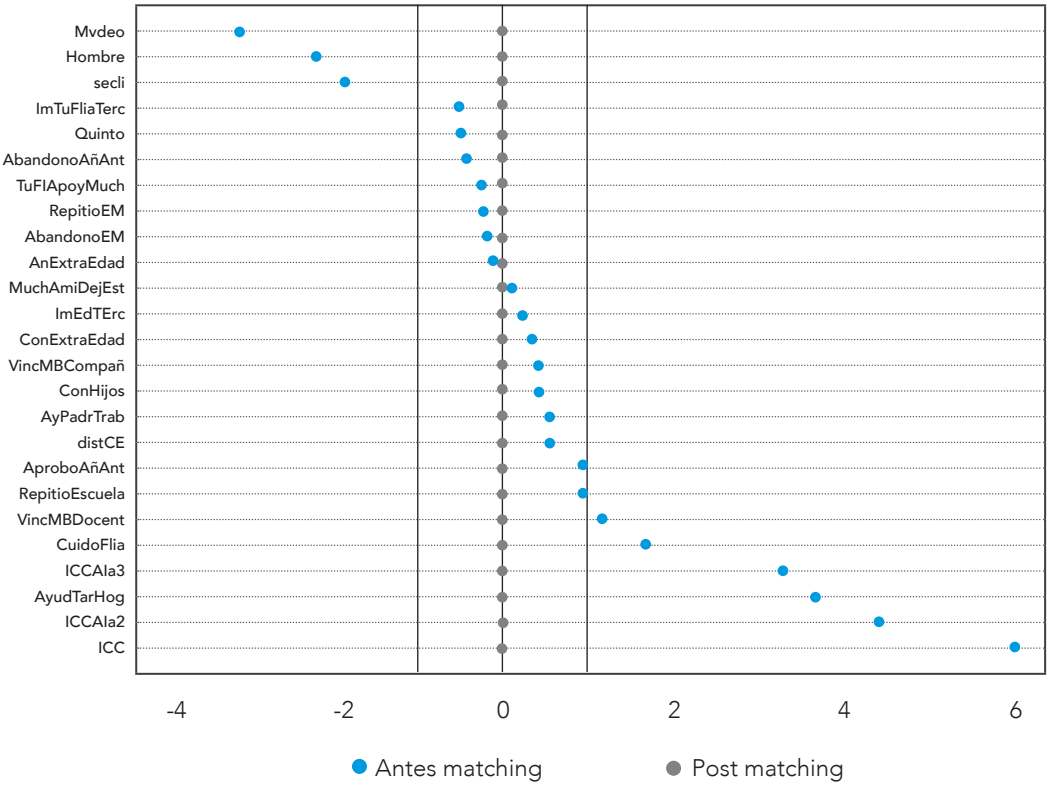
efecto es de -5,1 pp, sobre la promoción es de 8,9 pp, y sobre la matriculación al año siguiente es de 13,1 pp.

- **Impacto de participar en el PCE en 2012**

En esta sección, definimos como tratados a todos aquellos que han participado en el PCE 2012, en cualquiera de sus componentes.

Procediendo de forma análoga al caso anterior, reestimamos los ponderadores, ya que el grupo de tratamiento es diferente. En la Figura 3, podemos apreciar las diferencias entre aquellos estudiantes que participaron del PCE y los que no. Se observa que diferencias entre ellos se asemejan a la que existe entre los con y sin beca, lo cual es razonable ya que la mayoría de los que participaron son becados[84]. Los test de falsificación no encuentran impacto por participar en el PCE sobre: "matriculación en el año anterior", ni en "debe exámenes" (al 5% de significación)[85].

Figura 3: Sesgo antes y después del *matching* según participa CE 2012



84. Según datos de la encuesta, el 67% de los participantes en los ER son becados.

85. Los resultados se encuentran disponibles en el documento completo.

En el Cuadro 14 se presentan los resultados de las estimaciones para abandono, aprobación e inscripción al año siguiente. Se observa un impacto sobre abandono de -5,3 pp (significativo al 5%), y sobre aprobación, de 6 pp (significativo al 10%). Finalmente, el efecto sobre inscripción en el año siguiente no resulta estadísticamente significativo.

Cuadro 14: Efecto de participar en algún componente del Programa Compromiso Educativo 2012

Tratamiento	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Abandonó$_t$			Aprobó$_t$			Inscripto$_{t+1}$		
Beca CE 2012[1]	-0,042**	-0,054***	-0,053***	0,026	0,059*	0,060*	0,013	0,027	0,022
	(0,018)	(0,020)	(0,018)	(0,028)	(0,030)	(0,032)	(0,019)	(0,020)	(0,021)
	0,030	0,010	0,006	0,345	0,056	0,070	0,493	0,182	0,287
N	1,839	1,839	1,521	1,839	1,839	1,521	2,566	2,566	2,122
R^2	0,005	0,062	0,065	0,001	0,097	0,104	0,000	0,029	0,029
$N_{tratados}$	566	566	566	566	566	566	781	781	781
EM ponderadores†	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EF por Centro	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Excluye no interesa[3]	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí

Errores estándar entre paréntesis, *clustereados* por centro educativo (38 centros). 1 Se excluyen los estudiantes que obtuvieron la beca en 2011. † Se incluye: Hombre, Segundo nivel de enseñanza media, ICC (en nivel, al cuadrado y al cubo), Con hijos, Con extraedad, Años de extraedad, Repitió enseñanza media, Repitió escuela, Abandonó enseñanza media, Aprobó años anterior, Muchos amigos dejaron de estudiar, Cuida a familiares, Ayuda en tareas del hogar, Ayuda a los padres en el trabajo, Montevideo, La familia lo apoya mucho, La familia lo imagina estudiando educación terciaria, Se imagina cursando educación terciaria, Distancia al centro educativo, Muy buen vínculo con docentes y Muy buen vínculo con compañeros. 3 Se excluye de los controles a estudiantes que declaran no querer participar en la beca.

- **Impacto de las tutorías entre pares**

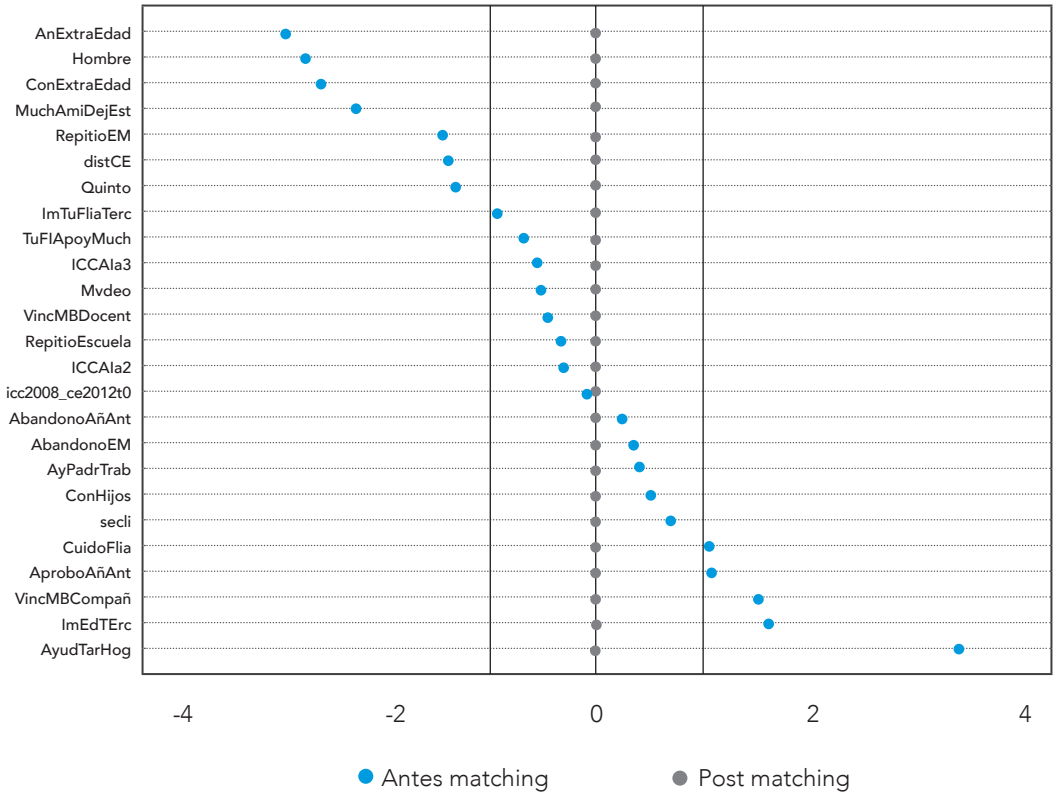
En esta sección, tratamos de aislar el impacto de las tutorías entre pares. A tales efectos, consideramos como tratados aquellos estudiantes que hayan asistido al espacio de referencia sin participar en otro componente del programa[86].

Al igual que en las anteriores secciones, se presentan las diferencias en la Figura 4 analizamos las diferencias entre el grupo tratado y el de control. Antes del tratamiento, el grupo de control presenta una mayor proporción de estudiantes con extraedad (26,9 pp), mayor proporción de hombres (27,4 pp), en relación con pares que dejaron de estudiar (22,7 pp), mayor proporción de jóvenes que repitieron en EM (14,4 pp), pertenecen al nivel quinto (13,2 pp) y viven a una mayor distancia del centro de estudios

86.Excluimos a aquellos estudiantes que hayan participado de la beca del PCE (en 2011 o 2012) o del acuerdo educativo de acompañamiento.

(13,9 pp). En cuanto al grupo de tratamiento, presentaba una mayor proporción de jóvenes que cuidan familiares (10,6 pp), tienen un muy buen vínculo con los compañeros (15,3 pp), aprobaron el año anterior (10,8 pp), se imaginan estudiando educación terciaria (16,3 pp) y ayudan en las tareas del hogar (34 pp). Post*matching*, estas diferencias en SB pasan a ser menores al 0,1%.

Figura 4: Sesgo antes y después del matching según participa exclusivamente en el ER



Luego se realizaron test de falsificación sobre "inscripción en el año anterior" y "debe exámenes", sin encontrarse efectos significativos[87].

Los resultados de las estimaciones son presentados en el Cuadro 15. Estos resultados deben tomarse con cautela, debido al pequeño tamaño del grupo de tratados. Se encuentra que el impacto de asistir a los espacios de referencia sobre el abandono es estadísticamente significativo (1%) y de un orden de magnitud próxima a 8,6 pp. Pese a esto, no se encuentran impactos significativos sobre inscripción y promoción.

87. Los resultados de los test se encuentran en el documento completo.

Cuadro 15: Efecto de tutorías entre pares para estudiantes que participaron exclusivamente de dicho componente

Tratamiento	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Abandonó$_t$			Aprobó$_t$			Inscripto$_{t+1}$		
Participa ER de CE 2012[1]	-0.057***	-0.067***	-0.086***	0.05	0.056	0.049	-0.061	-0.068	-0.082
	(0.02)	(0.018)	(0.024)	(0.051)	(0.055)	(0.078)	(0.043)	(0.052)	(0.056)
	0.007	0.001	0.001	0.331	0.315	0.533	0.161	0.202	0.15
N	1011	1011	909	1011	1011	909	1419	1419	1277
R^2	0.014	0.095	0.127	0.004	0.141	0.166	0.007	0.117	0.142
$N_{tratados}$	56	56	44	56	56	44	78	78	65
EM ponderadores†	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
EF por Centro	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Excluye no interesa[3]	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí

Errores estándar entre paréntesis, ***clustereados*** por centro educativo (38 centros). 1 Se excluyen los estudiantes que obtuvieron la beca en 2011. † Se incluye: Hombre, Segundo nivel de enseñanza media, ICC (en nivel, al cuadrado y al cubo), Con hijos, Con extraedad, Años de extraedad, Repitió enseñanza media, Repitió escuela, Abandonó enseñanza media, Aprobó años anterior, Muchos amigos dejaron de estudiar, Cuida a familiares, Ayuda en tareas del hogar, Ayuda a los padres en el trabajo, Montevideo, La familia lo apoya mucho, La familia lo imagina estudiando educación terciaria, Se imagina cursando educación terciaria, Distancia al centro educativo, Muy buen vínculo con docentes y Muy buen vínculo con compañeros. 3 Se excluye de los controles a estudiantes que declaran no querer participar en la beca.

Efectos heterogéneos de ser becado del PCE

En esta sección, buscamos identificar respuestas heterogéneas para distintas subpoblaciones. Con tal fin se partió de los últimos modelos especificados para los estudiantes becados[88]. Se optó por no incluir en el análisis el efecto heterogéneo de solamente recibir la tutoría del PCE, debido a la pequeña cantidad de tratados para este grupo. Además, se decidió no desglosar los efectos según el tratamiento "participa en algún componente del PCE", dado que dos de los tres efectos principales no resultaron estadísticamente significativos al 5%[89].

Si bien se presentan indicios de efectos diferenciales, estos deben considerarse como exploratorios y no como confirmatorios, ya que no es posible concluir que son estadísticamente significativos para varias subpoblaciones.

88. Con el fin de ser consistentes, volvemos a estimar los ponderadores de *entropy matching* dentro de cada subgrupo, incluyendo efectos fijos por centro educativo y excluyendo de los controles a estudiantes que declaran no querer participar en el PCE.

89. Un argumento secundario es que los resultados son cualitativamente similares al impacto de ser becado, lo cual se explica porque la mayoría de los participantes del PCE son becados.

En la Figura 5 se ilustra el impacto de ser becado para los estudiantes, según rezago educativo: sin rezago, con un año y con dos o más. La Figura 6 presenta el resultado de estimar el impacto segmentando por ICC, en dos grupos por debajo y arriba de la mediana de ICC. La Figura 7 presenta los resultados para el impacto según tipo de centro educativo[90] (CETP-UTU o CES), región y sexo. La Figura 8 desglosa los impactos según senderos educativos previos. La Figura 9 estima el impacto según si el estudiante cuida familiares o ayuda a los padres en el trabajo; y la Figura 10 ilustra el impacto según la inserción laboral del estudiante (trabaja al momento de la encuesta o alguna vez trabajó por lo menos durante tres meses). En tanto, en la Figura 11 se analiza el impacto de ser becado según los vínculos del estudiante (con docentes y compañeros); por su parte, la Figura 12 presenta el impacto según apoyo familiar y amistades. En tanto, la Figura 13 estima el impacto de ser becado según si el estudiante (o su familia) se imagina en la educación terciaria. Por último, la Figura 14 desglosa el impacto según año de ingreso del centro al PCE.

Figura 5: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según rezago estudiantil

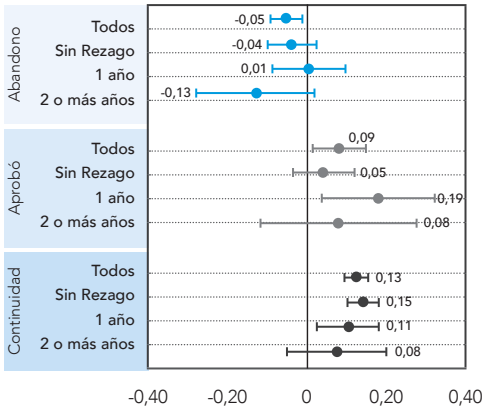
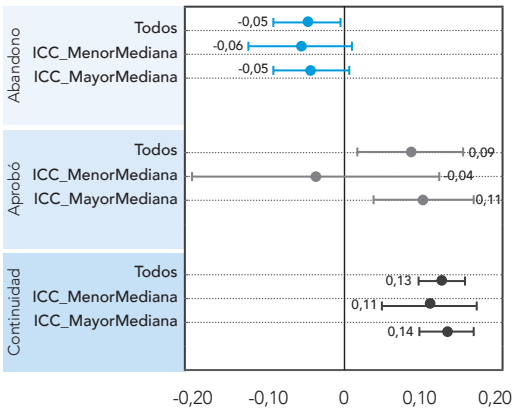


Figura 6: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según bicil del icc



90. Los centros del CETP-UTU poseen una formación vocacional (o técnica), y los centros CES (liceos) poseen una formación no vocacional preuniversitaria.

Figura 7: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según sexo, tipo de centro y región

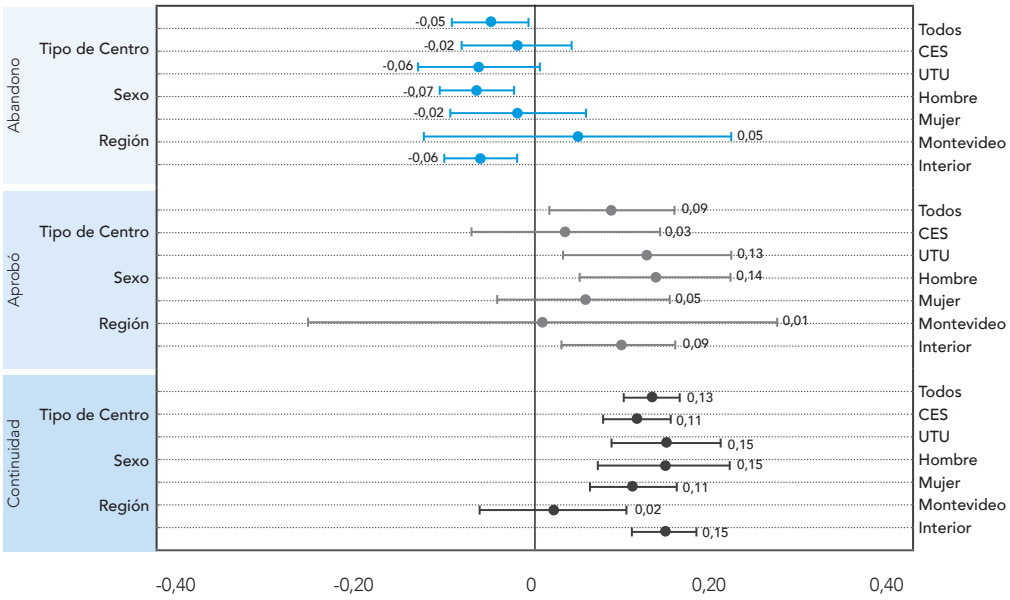


Figura 8: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según sendero educativo previo

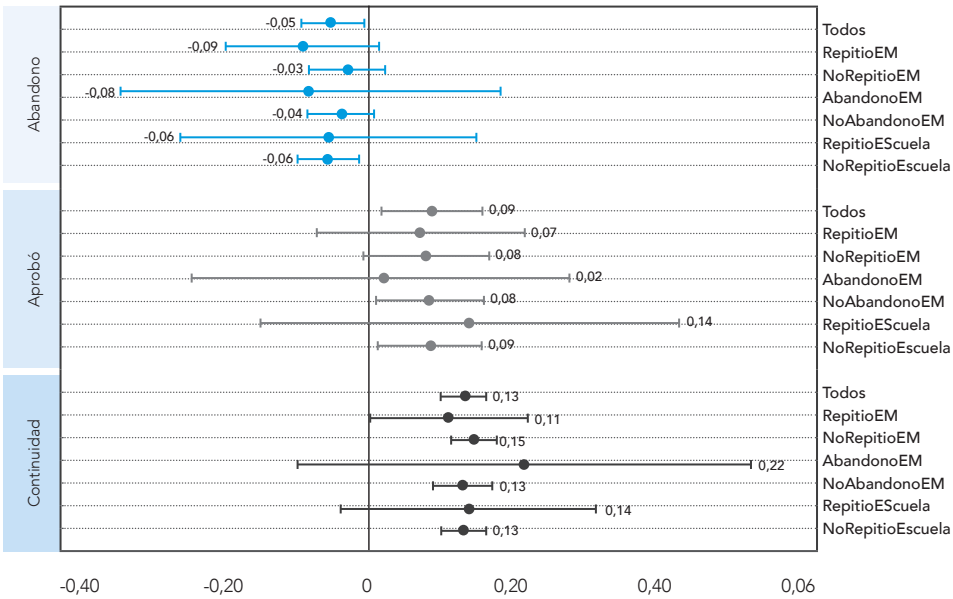


Figura 9: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado, según cuida familiares y ayuda a padres en el trabajo.

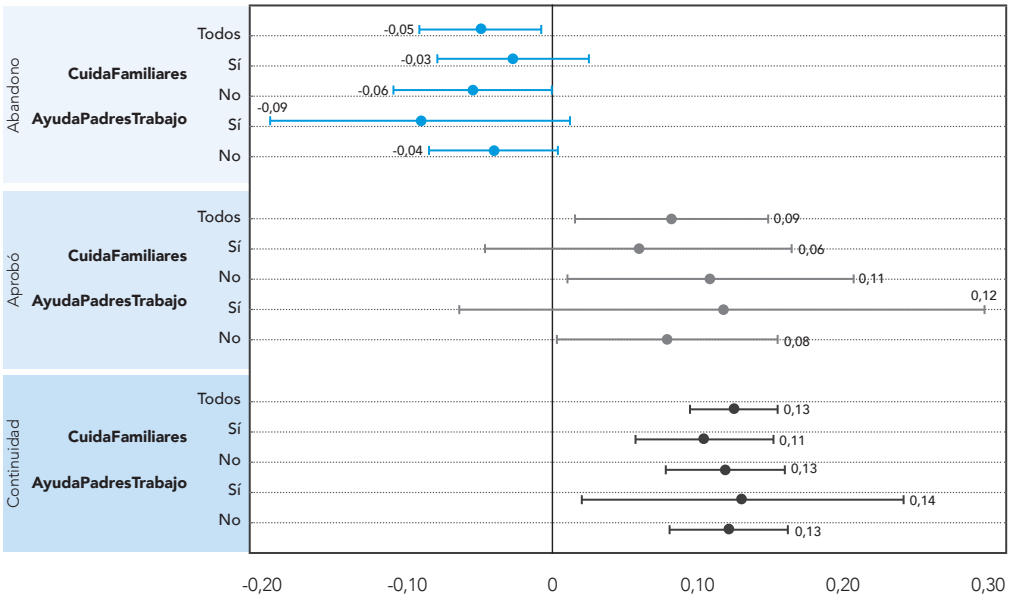


Figura 10: ATT e IC al 95% de ser becado, según vínculo con el mercado laboral.

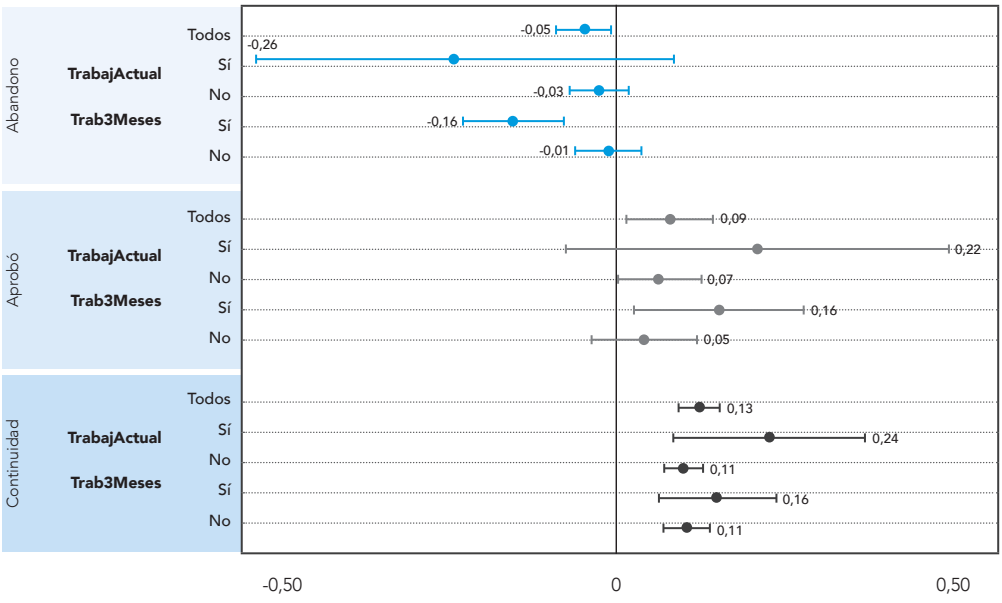


Figura 11: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según vínculos

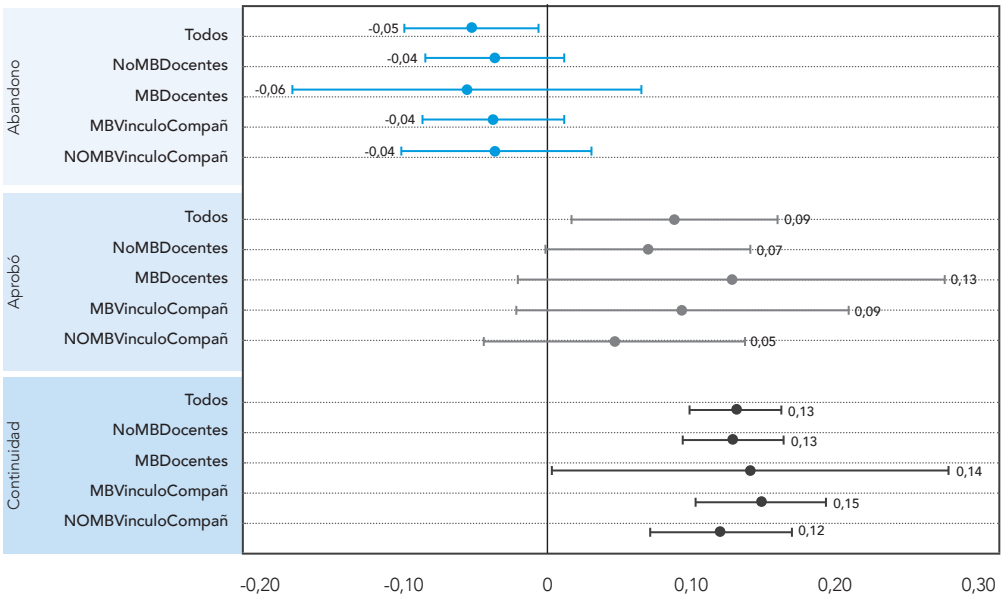


Figura 12: ATT e intervalo de confianza al 95 % de ser becado CE 2012, según apoyo familiar y amistades

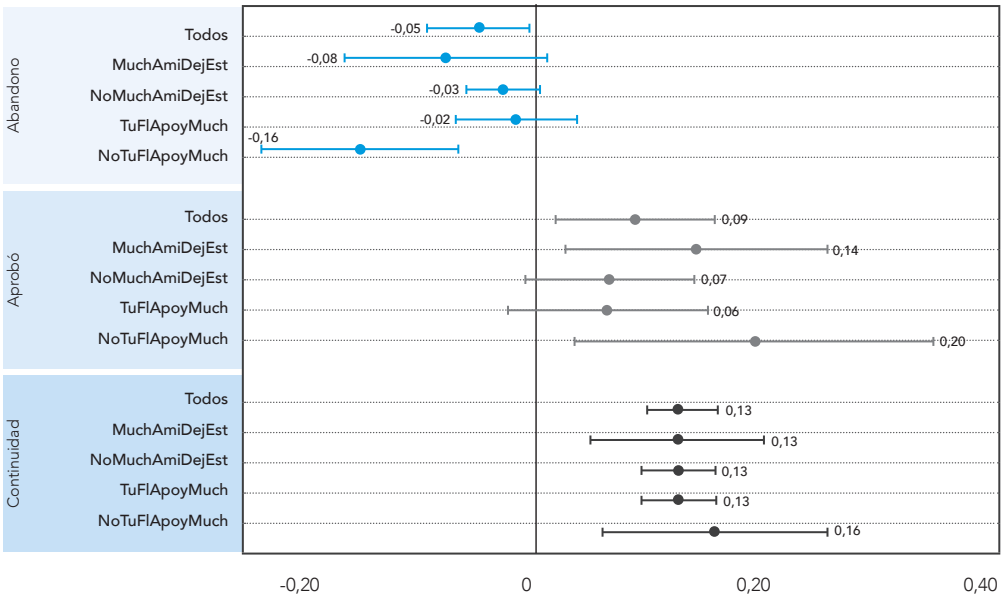


Figura 13: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según expectativas educativas

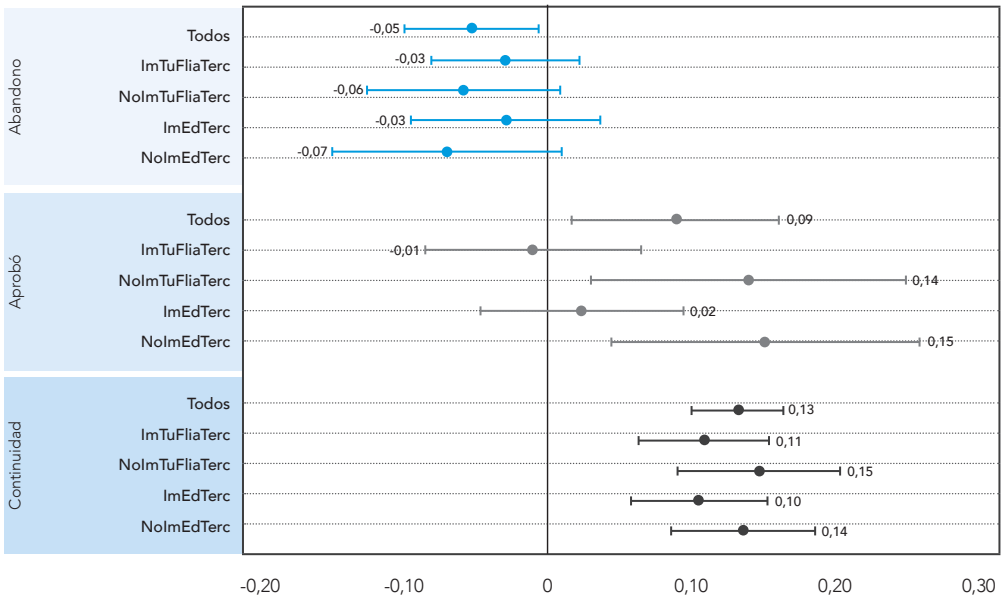
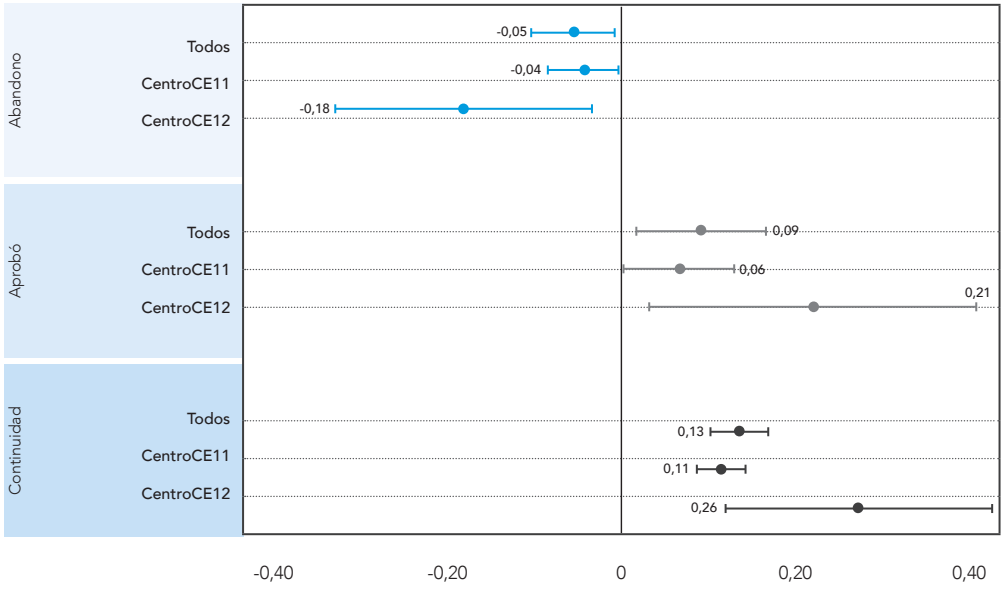


Figura 14: ATT e intervalo de confianza al 95% de ser becado CE 2012, según año de ingreso del centro al PCE



Se encuentra un impacto mayor sobre las tres variables para estudiantes: hombres, que asisten a UTU o que viven en el interior del país. Adicionalmente, observamos un mayor impacto en la subpoblación que sufrió un evento de riesgo educativo (repetición en primaria, repetición o abandono en EM). En cuanto a la actividad en el mercado laboral, el impacto es mayor para los jóvenes que en la encuesta de junio declaraban trabajar; adicionalmente, observamos un mayor impacto en los que no cuidan familiares y en los que ayudan a los padres en el trabajo. Además, el impacto es mayor para los estudiantes que declaran tener un muy buen vínculo con los docentes o con los compañeros. El impacto de ser becado es menor para los estudiantes que declaran poseer expectativas de estudiar en la educación terciaria y para los centros educativos que ingresaron al programa en 2012. Por último, el efecto es mayor para los estudiantes que poseen amigos que dejaron de estudiar o que declaran que la familiar no los apoya mucho en el estudio.

Conclusiones

Este documento busca aportar evidencia respecto al impacto de un programa de inclusión educativa en Uruguay en 2012, definiendo distintas formas de participación en el Programa Compromiso Educativo (PCE). La intervención cuenta con tres componentes: (1) una beca económica, (2) un acuerdo educativo (AE), y (3) espacios de referencia (ER) que consisten en tutorías entre pares, entre estudiantes del nivel terciario y secundario. Como fuente de información se utilizó una encuesta realizada a centros participantes en el PCE, combinándola con los registros administrativos para obtener los resultados educativos de los estudiantes. Como diseño de evaluación de impacto se utilizó una estrategia de *matching* en tres pasos[91].

Se definieron tres formas de participación en el programa, encontrándose para ser becado por el PCE (componentes 1 a 3) impactos significativos sobre abandono (-5,1 pp), aprobación (8,9 pp) e inscripción (13 pp); el impacto de participar en algún componente del PCE es significativo sobre abandono (-5,3 pp) y aprobación (6 pp); en tanto que por participar exclusivamente en el ER, se encontró impacto sobre abandono (-8,6 pp). La estimación del impacto de los ER (o tutorías entre pares) supone un aporte a la literatura, ya que desconocemos la existencia de antecedentes que aíslen este efecto.

Es posible dimensionar estos guarismos analizando el impacto relativo del programa en la variable de resultado sobre la media de los controles utilizados por el *matching* $\left[\frac{\widehat{ATT}}{\bar{Y}_{NT}}\right]$ o alternativamente el $\widehat{ATT}$ sobre el desvío estándar (SD) de los controles. Los resultados de estos guarismos son ilustrados en el Cuadro 16; por ejemplo, ser becado del PCE redujo el abandono en una cuantía mayor al 50% de la media de los controles, o en una magnitud mayor a 0,17 SD.

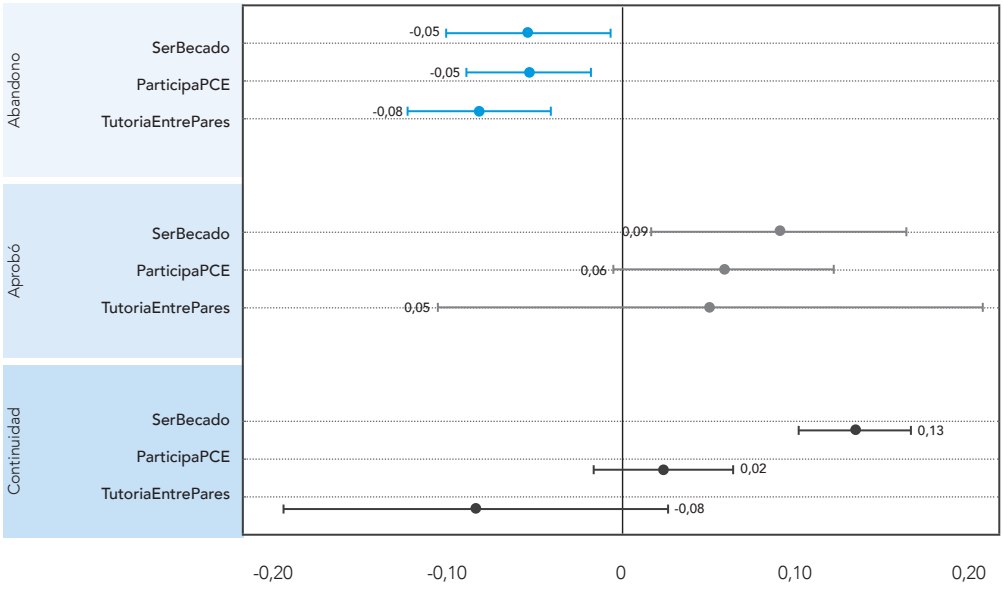
91. En la primera fase, que corresponde al diseño, se estiman ponderadores mediante entropy balance para las observaciones del grupo de control, buscando que tratados y controles sean idénticos en un conjunto de restricciones de momentos muestrales. En la fase dos se realizan test de falsificación sobre variables pretratamiento para analizar la plausibilidad de la estrategia. Finalmente, en la fase de análisis, utilizamos las variables de resultados educativos postprograma para estimar el impacto de la intervención. Para estimar el impacto utilizamos un modelo de regresión lineal con ponderadores resultantes del EB y efectos fijos por centro (*clustereando* los errores estándar por centro educativo).

Cuadro 16: Resumen de impactos del Programa Compromiso Educativo con la encuesta del programa

Tratamiento	Resultados	$\widehat{ATT}$ [3]	$\bar{y}_{NT-}$	$\frac{\widehat{ATT}}{\bar{y}_{NT}}$	$\frac{\widehat{ATT}}{\sqrt{\bar{y}_{NT}(1-\bar{y}_{NT})}}$
Beca CE 2012[1]	$Abandono_t$	-0,051**	0,098	-0,522	-0,172
	$Aprobó_t$	0,089**	0,746	0,119	0,205
	$Inscripto_{t+1}$	0,131***	0,821	0,16	0,341
Participa en algo de CE 2012[1]	$Abandonó_t$	-0,053***	0,098	-0,538	-0,178
	$Aprobó_t$	0,06*	0,758	0,079	0,14
	$Inscripto_{t+1}$	-	0,843	-	-
Participa solo en ER de CE 2012[2]	$Abandonó_t$	-0,086***	0,098	-0,877	-0,289
	$Aprobó_t$	-	0,753	-	-
	$Inscripto_{t+1}$	-	0,834	-	-

1 Se excluyen estudiantes becados en 2011, con rezago mayor a 6 años y estudiantes que declaran no querer participar en el componente. 2 Se excluyen los estudiantes becados en 2011 o 2012, participantes en el acuerdo de acompañamiento 2012, estudiantes con más de 6 años de rezago y estudiantes que declaran no querer participar en el componente. 3 *** pv≤0,01, ** pv≤0,05, * pv≤0,1, - pv>0,1 Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta del PCE y registros administrativos de EMS.

Figura 15: ATT e IC al 95% de distintas formas de participar del PCE



Corresponde notar que no es posible comparar linealmente el impacto de los tres tratamientos, ya que los tratados en cada definición poseen una composición distinta en características observables.

Si bien no es posible aislar el componente beca del resto, debido al diseño del programa, es posible comparar los resultados de este estudio con antecedentes relacionados con estudiantes vulnerables socioeconómicamente. La literatura asociada a las transferencias condicionadas en Uruguay no encuentra impacto sobre la promoción o las inasistencias de los jóvenes (Machado, *et al.*, 2012), pero sí sobre la matriculación (Machado, *et al.*, 2012; Bérgolo, *et al.*, 2016). Adicionalmente, al ser comparado con otros programas de becas en la educación media en Uruguay (Rey y Cuello, 2015), los resultados obtenidos muestran un mayor impacto para el PCE.

Una posible hipótesis para explicar estos resultados está asociada al hecho de que la beca sea cobrada directamente por el joven y no por un referente familiar adulto[92]. Una segunda hipótesis para explicar el mayor impacto del PCE es que la intervención cuenta con distintos componentes que pueden estar interactuando entre sí, ayudando a remover varias barreras a la vez. Otro factor potencialmente relevante es el trato personalizado del estudiante con un componente común (la beca), uno grupal (las tutorías entre pares) y uno individual (el seguimiento del acuerdo educativo).

Habiendo respondido la pregunta sobre si el programa es efectivo, resulta relevante identificar impactos heterogéneos a la intervención. Se encontró que el impacto del programa es mayor para estudiantes: hombres, que asisten a centros vocacionales (CETP-UTU), que no viven en Montevideo, con actividad laboral, con trayectorias educativas no óptimas (con eventos de repetición o abandono). Además, el impacto es mayor para estudiantes con buenos vínculos en el centro educativo (con docentes o compañeros), para aquellos que poseen en su grupo de pares a muchos amigos que dejaron de estudiar, o que declaran no contar con apoyo familiar para los estudios, y para aquellos estudiantes que no poseen la expectativa de estudiar en el nivel terciario.

Como sugerencia para el rediseño de la intervención, creemos que la inclusión de un mecanismo de renovación automático de la beca del PCE (sujeta al seguimiento del AE), podría reducir la incertidumbre generada al estudiante por el mantenimiento de la beca al año siguiente.

Nos parece pertinente evaluar otras ediciones del PCE; para futuras evaluaciones se podría implementar un censo estudiantil (mediante un formulario web) al inicio del año. Este tendría un doble propósito: como formulario de postulación a la beca del PCE y como línea de base para la evaluación. Este censo permitiría saber qué estudiantes no se están inscribiendo al componente beca. Además, mediante este censo y los registros administrativos, sería posible realizar una evaluación de impacto de cada edición del programa. Un tema no menor es el impacto acumulativo de ser becado por el PCE en varias ediciones; dado que no es exógena la renovación de las becas, no es posible identificar este efecto.

92. Sin embargo, Levitt, List y Sadoff (2016) no encuentran un impacto diferencial en otorgar la transferencia al estudiante.

De manera de no subestimar el impacto del PCE, sería relevante medir el efecto medio y para distintos subgrupos de la intervención, en el mediano (finalización del nivel medio) y largo plazo (trayectoria educativa y laboral posterior)[93].

Referencias bibliográficas

Aguirre, Emilio (2016). *Impacto de ser becado del Programa Compromiso Educativo* [en línea]. Documento de trabajo, 16. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR. Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/2/2017/06/1616.pdf> [acceso 15/10/2016].

Ambrosi, Nicolás, Carla Conteri y Lorena Cousillas (2015). *Miradas: a cuatro años de Compromiso Educativo* [en línea]. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura/Ministerio de Desarrollo Social/ANEP/UDELAR/INAU. Disponible en: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Publicacion-CE-Miradas-Web.pdf> [acceso 12/10/2016].

ANEP/MIDES (2013). *Evaluación del Programa Compromiso Educativo: 2011-2012*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública/Ministerio de Desarrollo Social.

Austin, Peter (2009). Balance diagnostics for comparing the distribution of baseline covariates between treatment groups in propensity-score matched samples. *Statistics in Medicine*, 28(25), pp. 30833107. DOI: 10.1002/sim.3697

Baird, Sarah; Francisco H.G. Ferreira; Berk Özler y Michael Woolcock (2013). Relative effectiveness of conditional and unconditional cash transfers for schooling outcomes in developing countries: a systematic review [en línea]. *Campbell Systematic Review*, 9(8). DOI: 10.4073/csr.2013.8

Behrman, Jere R.; Susan Parker; Petra E. Todd y Kenneth I. Wolpin (2015). Aligning learning incentives of students and teachers: results from a social experiment in Mexican high schools. *Journal of Political Economy*, 123(2), pp. 325-364.

Bénabou, Roland y Jean Tirole (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The Review of Economic Studies*, 70(3), pp. 489-520. DOI: 10.1111/1467-937X.00253

Bérgolo, Marcelo; Andrés Dean; Ivone Perazzo y Andrea Vigorito (2016). *Evaluación impacto del programa Asignaciones Familiares-Plan de Equidad y la Tarjeta Alimentaria del mides: evaluación cuantitativa del impacto de Asignaciones Familiares-Plan de Equidad*. Montevideo: Facultad de Ciencias Económicas y Administración-UDELAR/MIDES.

Borraz, Fernando y Nicolás González-Pampillón (2009). Impact of the Uruguayan conditional cash transfer program [en línea]. *Latin American Journal of Economics-formerly/Cuadernos de Economía*, 46(134), pp. 243-271. Disponible en: <http://econpapers.repec.org/scripts/redir.pf?u=http%3A%2F%2Fwww.economia.uc.cl%2Fdocs%2F134borra.pdf;h=repec:ioe:cuadec:v:46:y:2009:i:134:p:243-271> [acceso 15/10/2016].

Edo, María; Mariana Marchionni y Santiago Garganta (2016). *Compulsory education laws or incentives from CCT programs?: explaining the rise in secondary school attendance rate*

93. Sin embargo, puede plantearse que estos efectos van más allá de los objetivos del PCE.

in Argentina [en línea]. Disponible en: <http://www.ridge.uy/wp-content/uploads/2016/05/Edo_Maria.pdf> [acceso 12/10/2016].

Fernández, Tabaré; Santiago Cardozo y Cecilia Pereda (2010). Desafiliación y desprotección social [en línea]. En: Tabaré Fernández, ed. *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica-UDELAR, pp. 13-26. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/189633678/Libro-la-Desafiliacion-en-La-Educion> [acceso 16/11/2016].

Fryer, Roland (2010). *Financial incentives and student achievement: evidence from randomized trials*. Working paper, 15898. Cambridge: The National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w15898

Gertler, Paul; Sebastián Martínez; Patrick Premand; Laura Rawlings y Christel Vermeersch (2011). *Impact Evaluation in Practice* [en línea]. Washington: Banco Mundial. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/2550> [acceso 28/9/2016].

Hainmueller, Jens (2012). Entropy balancing for causal effects: a multivariate reweighting method to produce balanced samples in observational studies. *Political Analysis*, 20(1), pp. 25-46. DOI: 10.1093/pan/mpr025

Iacus, Stefano; Gary King y Giuseppe Porro (2011). Causal inference without balance checking: coarsened exact matching. *Political Analysis*, 20(1), pp. 1-24. DOI: 10.1093/pan/mpr013

Imbens, Guido W. (2014). *Matching methods in practice: three examples*. Discussion paper, 8049. Bonn: IZA.

Imbens, Guido W. y Jeffrey M. Wooldridge (2009). Recent developments in the econometrics of program evaluation. *Journal of Economic Literature*, 47(1), pp. 5-86. DOI: 10.1257/jel.47.1.5.

INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014* [en línea]. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en: <ieeuy2014.ineed.edu.uy> [acceso 1/11/2016].

Kremer, Michael; Edward Miguel y Rebecca Thornton (2009). Incentives to learn. *The Review of Economics and Statistics*, 91(3), pp. 437-456.

Levitt, Steven D.; John A. List y Sally Sadoff (2016). *The effect of performance-based incentives on educational achievement: evidence from a randomized experiment*. Working Paper, 22107. Cambridge: The National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w22107

Machado, Alina, coord.; Mariana Castaings; Javier Chiossi; Gonzalo Dibot; Meliza González; Martín Moreno; Virginia Rojo; María Eugenia Ryan y Francisco Terra (2012). *El nuevo régimen de Asignaciones Familiares: su impacto en la participación y permanencia en el Ciclo Básico de educación media* [en línea]. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social/Facultad de Ciencias Económicas y Administración-UDELAR. Disponible en: <http://docplayer.es/18502187-El-nuevo-regimen-de-asignaciones-familiares-su-impacto-en-la-participacion-y-permanencia-en-el-ciclo-basico-de-educacion-media.html> [acceso 24/9/2016].

MEC/MIDES (2015). *Primeros pasos del Programa Compromiso Educativo* [en línea]. Disponible en: <http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/10492/1/ce-disfusion-y-prensa-web.pdf> [acceso 15/11/2016].

Mediavilla, Mauro (2013). Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolari-

dad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales [en línea]. *Estudios de Economía*, 40(1), pp. 97120. DOI: 10.4067/S0718-52862013000100005

MIDES (2013). *Informe MIDES: seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012* [en línea]. Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo-Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2013/noticias/NO_L723/Informe%20MIDES%202011-2012.pdf> [acceso 6/11/2016].

MIDES (2016). *Sistematización básica de resultados del relevamiento de programas y proyectos sociales nacionales: 2014-2015* [en línea]. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/61701/1/sistematizacion-basica-de-resultados-del-relevamiento-de-programas-y-proyectos-sociales-nacionales---2014---2015.-2016.pdf> [acceso 9/10/2016].

Patrón, Rossana (2011). *When more schooling is not worth the effort: another look at the dropout decisions of disadvantaged students in Uruguay* [en línea]. Documento de trabajo, 5. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR. Disponible en: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodeeconomia/wp-content/uploads/sites/2/2013/archivos/0511.pdf> [acceso 21/9/2016].

Peyrou, Santiago (2014). *Compromiso Educativo y el tránsito hacia la Educación Media Superior en tres centros de la zona de Maroñas-Noreste de Montevideo* [en línea]. Tesis de maestría en sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7674/1/TMS_PeyrouSantiago.pdf> [acceso 15/10/2016].

PROGRESA (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares: la experiencia de la Universidad de la República* [en línea]. Programa de Respaldo al Aprendizaje. Disponible en: <http://data.cse.edu.uy/sites/data.cse.edu.uy/files/diagramacion_TEP_II_corregido4. ppd> [acceso 8/10/2016].

Rey, Rafael y Leonardo Cuello (2015). *El impacto de la política de becas del MEC en el logro educativo de los jóvenes*. Montevideo: Departamento de Sociología-Facultad de Ciencias Sociales-UDELAR.

Rodríguez-Planas, Núria (2014). Do youth mentoring programs change the perspectives and improve the life opportunities of at-risk youth? [en línea]. *IZA World of Labor*, 62. DOI: 10.15185/izawol.62

Rosenbaum, Paul R. y Donald B. Rubin (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects [en línea]. *Biometrika*, 70(1), pp. 41-55. DOI: 10.1093/biomet/70.1.41

SEP (2014). *Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno) en planteles de educación media superior* [en línea]. México: Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/2/images/yna_manual_4.pdf> [acceso 30/9/2016].

Siglas y abreviaturas

AE	Acuerdo Educativo
AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
AP	Articulador pedagógico
APAL	Asociación de Padres de Alumnos
ATT	Efecto Medio del Tratamiento (la sigla corresponde al nombre en inglés)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BPC	Bases de Prestación Contributiva
CAIF	Centros de Atención a la Infancia y la Familia
CCT	Transferencia de Ingreso Condicionada (la sigla corresponde al nombre en inglés)
CCZ	Centro Comunal Zonal
CE	Compromiso Educativo
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CINTERFOR	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CODICEN	Consejo Directivo Central
CVM	Emparejamiento Directo en las Variables (la sigla corresponde al nombre en inglés)
EB	Balance de Entropía (la sigla corresponde al nombre en inglés)
ECH	Encuesta Continua de Hogares
ELPS	Encuesta Longitudinal de Protección Social
EM	Educación Media
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
ENAJ	Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud
ENDIS	Encuesta Nacional de Desarrollo Infantil, Nutrición y Salud
ENIA	Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia
EPM	Efecto Parcial Medio
ER	Espacio de Referencia
FCS	Facultad de Ciencias Sociales
ICC	Índice de Carencias Críticas
IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INE	Instituto Nacional de Estadística

INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEFOP	Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional
INJU	Instituto Nacional de la Juventud
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
INEP	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales (la sigla corresponde al nombre en portugués)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
OIJ	Organización Iberoamericana de Juventud
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAJ	Plan de Acción de Juventudes
PCE	Programa Compromiso Educativo
PCP	Profesor coordinador pedagógico
PES	Programa de Educación Sexual
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POB	Profesor encargado de biblioteca
pp	Puntos porcentuales
PROGRESA	Programa de Respaldo al Aprendizaje
PS	Probabilidad Condicional (la sigla corresponde al nombre en inglés)
PSM	Probabilidad Condicional de Emparejamiento (la sigla corresponde al nombre en inglés)
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
RCT	Ensayo de Control Aleatorio (la sigla corresponde al nombre en inglés)
RDD	Diseño de Regresión Discontinua (la sigla corresponde al nombre en inglés)
RP	Referente par
SB	Sesgo Estandarizado (la sigla corresponde al nombre en inglés)
SD	Desviación Estándar (la sigla corresponde al nombre en inglés)
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social (México)
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNC	Sistema Nacional de Cuidados
SNIC	Sistema Nacional Integrado de Cuidados
SOCAT	Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial
ST	Test Estandarizados (la sigla corresponde al nombre en inglés)
UCC	Uruguay Crece Contigo
UCT	Transferencia de ingreso sin condicionalidades (la sigla corresponde al nombre en inglés)
UDELAR	Universidad de la República
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas (la sigla corresponde al nombre en inglés)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNIFEM	Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer
UTU	Universidad del Trabajo (ver CETP)

BID