

Planificación _OPP

Dirección de Planificación

Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo

Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay

Consultoras: Karina Batthyany-Natalia Genta
Gráficos y tablas: Victoria Prieto

Año 2016



PRESIDENCIA
OFICINA DE PLANEAMIENTO
Y PRESUPUESTO

TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE VARONES Y MUJERES EN URUGUAY^{† ‡}

Resumen Ejecutivo

El siguiente informe tiene como objetivo identificar las principales tendencias y factores de cambio en la educación de varones y mujeres en la población uruguaya. Los datos de los últimos años presentan una tendencia de aumento de los años educativos de varones y mujeres al mismo tiempo que un incremento de la brecha de género a favor de las mujeres. Esto es producto sobre todo de la incorporación masiva de las mujeres a los estudios universitarios. Las mujeres obtienen mayores logros educativos en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y estudios superiores) en cuanto a culminación de ciclos educativos, asistencia a establecimientos, rezago y repetición de forma independiente al quintil de ingresos. El desempeño educativo es similar en matemáticas y ciencias básicas para ambos sexos en la educación media, pero con mejores desempeños de lectura en las mujeres. Las causas pueden encontrarse en las habilidades no cognitivas y en la influencia del centro educativo y de los mensajes que transmiten los y las docentes, pero no hemos encontrado información disponible en Uruguay que permita identificar los factores que contribuyen a explicar esas diferencias. La matrícula universitaria presenta una tendencia hacia la feminización así como los egresos de las carreras, logrando las mujeres mayor culminación de los estudios superiores. Sin embargo, se ha mantenido un gran nivel de segregación por sexo basado en una mayor elección de las mujeres de carreras humanísticas y de carreras artísticas y un predominio de los varones en ciencias básicas, tecnologías y matemáticas. Esto es producto de la división sexual del trabajo que liga a las mujeres a determinadas carreras asociadas al ámbito reproductivo y de los varones a las carreras donde se consideran tienen saberes “naturales” como las matemáticas y las tecnologías. Finalmente el informe presenta información relevante del sector educativo como espacio de inserción profesional de los/as universitarios. Tanto en el ámbito universitario como en el sistema de investigación se mantiene una segregación vertical que ubica a las mujeres en los cargos de menor nivel jerárquico, producto

† Los textos incluidos en este documento no reflejan necesariamente las opiniones de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Se autorizan las reproducciones y traducciones siempre que se cite la fuente.

‡ Esta versión no incluye el apartado de listado y análisis de actores, por considerarse un insumo interno.

probablemente de factores institucionales basados en reglas que desfavorecen a las mujeres.

1. Introducción

El siguiente informe tiene como objetivo identificar las principales tendencias en la educación de varones y mujeres en la población uruguaya. La investigación que precedió a este informe intentó cubrir, el período 1985-2015, tal como fue solicitado por el organismo contratante. No obstante, este objetivo se ajustó a la disponibilidad de series, por eso el lector encontrará, distintos períodos de observación según el indicador analizado. La mayoría de las estimaciones abarcan el período comprendido entre 1990 y 2010.

En la preparación de este informe no se realizaron procesamientos primarios de información. Se utilizó fuentes secundarias en las que se publicaron tabulados obtenidos a partir de la explotación de: Encuesta Continua de Hogares (ECH), Pruebas PISA, Censo de la Universidad de la República, Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ), Registro del Sistema Nacional de Investigaciones (SNI, ANII), entre otras. Estas fuentes se detallan al pie de cada tabla y gráfico en una nota donde se incluyen también el nombre de los organismos productores de las estimaciones incluidas (CEPALESTAT, World inequality database in education-UNESCO, UNESCO UIS online database, INJU, División de Estadística de la UDELAR, ANII, entre otras).

Se privilegió el uso de fuentes provenientes de CEPAL, y UNESCO porque estos organismos publican series temporales armonizadas, e incluyen un rango temporal lo suficientemente extenso para satisfacer los objetivos de este informe. Por este motivo, no resulta apropiado agregar observaciones posteriores al año de cierre de la serie temporal publicada porque se desconoce el detalle de la metodología empleada para la producción de series.

En algunos casos se hizo prueba de hipótesis que figuran en las notas, excluyéndose algunos casos que referían a las zonas rurales por no ser estadísticamente significativas. Existen gráficos que no presentan necesidad de prueba de hipótesis porque son otro tipo de registros no muestrales (matrículas, o SNI).

Las principales dimensiones de la educación que se analizan son aquellas para las que se cuenta con series temporales largas: asistencia escolar y logro educativo. También se cuenta con datos sobre las variables relativas a la dimensión desempeño educativo, pero en este caso el análisis se restringe al período más reciente 2002-2013 que es el único para el que encontraron datos publicados en formato de serie temporal.

La distinción entre residencia rural y urbana intentó incorporarse, a pedido del organismo contratante, pero no fue posible para la mayoría de tabulados ya que las series temporales largas, en su mayoría basadas en las Encuestas Continuas de Hogares, no distinguen entre rural y urbano hasta 2006. Por otro lado, en estimaciones como las correspondientes a PISA los valores de los indicadores para población rural no eran significativos en la mayoría de los casos por lo que se optó por restringir el análisis de las publicaciones basadas en esta fuente, al área urbana.

Respecto a educación no formal en el país, hasta el momento, no existen datos publicados disponibles y en la memoria 2014 de Educación de MEC, última disponible públicamente, se manifiesta que se planteó un acuerdo con el *“Área de Investigación y estadísticas del MEC para traspasar la base de datos e información disponibles de las instituciones de ENF que integran el último Anuario Estadístico. Se acordaron procedimientos para que, a partir del próximo año, el área de Investigación y evaluación de CONENFOR sea quien se vincule con las instituciones para solicitar la información, recepcionarla y aportarla al Área de Investigación del MEC para el Anuario Estadístico”* (Memoria de educación, 2014, MEC)

De forma de facilitar la lectura, la siguiente tabla ilustra los indicadores utilizados en el informe, los documentos publicados donde se toman esos indicadores y las fuentes de información utilizadas para elaborar dichos documentos.

Tabla 1. Fuentes e indicadores utilizados en el informe

Fuente de datos publicados	Indicadores	Fuente original en la que se basa la publicación
Portal de CEPAL STAT, CEPAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promedio de años de estudio completados por la PEA 2. Años de estudio de la población por grupos de edad en tramos de años de estudio 3. Asistencia a sistema educativo por sexo 4. Razón de sexos de la asistencia a sistema educativo por nivel 5. Porcentaje de población que asiste a centros educativos por grupos de edad según quintiles de ingreso 6. Tasa bruta de participación en Educación Terciaria. 7. Porcentaje de población 15-19 que completó Educación Primaria 8. Porcentaje de población 20-24 que completaron Educación Media 	Encuesta Continua de Hogares. País urbano (localidades de 5000+ habitantes)
Portal de Dirección de Educación. División de Investigación y Estadística, MEC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Extraedad en Educación Primaria 2. Repetición en Educación Primaria 3. Tasa neta de participación en primer y segundo ciclo 	Encuesta Continua de Hogares. País urbano (localidades de 5000+ habitantes) Registros administrativos de ANEP ECH
Portal World Inequality Database on Education	Brechas en rendimiento Pruebas PISA (matemática, lectura y ciencias)	Pruebas PISA

(UNESCO)		
Anuarios Estadísticos de la Universidad de la República	1. Ingresos anuales y porcentaje de mujeres en el total de ingresos anuales a la Universidad de la República 2. Egresos anuales	Registros administrativos UDELAR
Espino et al. (2015)	Distribución relativa de los egresos de carreras universitarias de grado de la Universidad de la República por área de conocimiento	Registros administrativos UDELAR
Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013)	Asistencia a Educación Terciaria según ascendencia	Censo de Población 2011 (INE)
Bernheim (2015).	Distribución relativa según nivel de los investigadores del Sistema Nacional de Investigadores	Registros ANII del Sistema Nacional de Investigadores.

Fuente: Elaboración propia

2. Conceptos y definiciones generales de la temática

Los análisis sobre educación desde la perspectiva de género son escasos a nivel nacional. Existen numerosos indicadores sobre logros, desempeños y asistencia en los cuales se ha incorporado la variable sexo pero escasean las interpretaciones y análisis sobre las diferencias encontradas entre varones y mujeres a partir de la información con la que se cuenta. En el caso uruguayo, y en consonancia con lo que ocurre en otros países de América Latina y Europa a partir de la literatura consultada, las mujeres obtienen mejores logros (en culminación, deserción, entre otros), mayor asistencia sobre todo en educación media y superior y mejor desempeño en lectura. Investigaciones específicas han demostrado la persistencia del fenómeno de “masculinización del fracaso escolar” evidenciado en mayores tasas de repetición de los varones en todos los niveles, en una mayor probabilidad de abandono y de desafiliación académica previa a la culminación de los ciclos obligatorios (primaria y media) y en una sostenida feminización de la matrícula de educación superior (Buchelli et al, 2012).

También las diferencias consisten en elecciones diferenciadas de áreas y carreras, que comienzan incluso en el nivel del bachillerato y continúan en los estudios superiores (universitarios y terciarios) y que determinan que los varones elijan carreras ligadas a las ciencias básicas, naturales, matemáticas y tecnologías y las mujeres a las humanidades, ciencias sociales, pedagogía y artes.

En la literatura consultada, existen dos grandes modos de interpretar las diferencias entre varones y mujeres. Una conservadora, que entiende las mismas como resultado de diferencias biológicas. Desde esta perspectiva los varones tendrían una capacidad especial numérica y mecánica y comprenderían el mundo a través de teorías y objetos. Sin embargo las mujeres lograrían la madurez física e intelectual de forma más temprana y comprenderían el mundo a través de un sentido más personal, estético y moral, desarrollarían más su sentido maternal y de crianza y tendrían habilidades verbales superiores. Desde este enfoque la educación debería instruir a los niños y niñas en sus roles “naturales”. Un segundo enfoque, llamado progresista, que es desde el que se ubica el presente informe, considera que las diferencias encontradas en las mujeres en el ámbito educativo son el resultado de influencias del orden histórico, cultural y social, siendo por tanto objetos de intervenciones de política pública y de los propios cambios del contexto en que se producen esas diferencias. Desde este segundo enfoque la educación tiene como objetivo, entre otros, contribuir con la igualdad de género cuestionando los estereotipos de género que inciden en el comportamiento de varones y mujeres (Weiner, 2011).

Desde la perspectiva progresista, se señala que los medios de comunicación, los docentes, las familias de los estudiantes, son los actores principales que transmiten estereotipos de género que terminan generando diferencias en los logros educativos y desempeños (Cid y Bernasky, 2014). La idea detrás de esta perspectiva es que la diferencia en las habilidades no cognitivas de los estudiantes, las cuales son construidas socialmente y responden a diferencias de género, contribuyen a generar diferencias en los logros educativos y en los desempeños.

También se aduce que las brechas de género encontradas en los logros educativos son producto de los sesgos en las formas en que se evalúa y califica a los estudiantes. Como hipótesis se esgrime que la feminización de la docencia en ese caso puede actuar sobre-calificando a las mujeres respecto a los varones. (Cid y Bernasky, 2014)

Cid y Bernatzky (2014) analizan los logros educativos de mujeres y varones a partir de las Encuestas Continuas de Hogares durante los últimos 24 años en Uruguay. Se centran en indicadores de años de educación formal acumulados, la tasa de permanencia en el sistema educativo formal y el porcentaje de finalización de ciclo básico y de educación secundaria completa. Las mujeres presentan mayor asistencia a secundaria y menor deserción. Constatan la existencia de una brecha de género que favorece a las mujeres a partir de los 14 años. Esta brecha de género se mantiene de forma independiente al quintil de ingresos, la región del país, la situación familiar (convivencia o no con padres biológicos), el carácter público o privado del centro y la ascendencia étnico-racial. Esto significa que el sexo del estudiante incide en forma significativa en el logro educativo ya que ante las mismas características al inicio de la educación media del estudiante, los logros son diferentes.

Por su parte Cardozo (2016) en su estudio sobre la trayectoria de quienes fueron evaluados en PISA 2009, muestra que las mujeres aventajan a los varones en la culminación de la educación media, estimándose que el 51,4% de las mujeres frente al 35,4% de los varones de la cohorte PISA 2009 lograron culminar la educación media entre los 15 y los 20-21 años, una diferencia de 16 puntos, estadísticamente significativa.

En cuanto a las diferencia en los rendimientos escolares, los antecedentes europeos (EACEA P9 Eurydice, 2011) manifiestan que existe una ventaja de las mujeres en lectura y la obtención de resultados similares en matemáticas y ciencias. En el caso de matemáticas aparece una ventaja de los varones pero en los últimos años de escolarización. A pesar de que el rendimiento de varones y mujeres en ciencias es equivalente, su auto-concepción es diferente. Las mujeres parecen tener menos confianza en sus capacidades científicas. Esto aporta a las razones que contribuyen a entender

las elecciones diferenciales de las carreras en los estudios superiores ya que las mujeres tienden a elegir en menor proporción que los varones carreras relacionadas a matemáticas ciencias y tecnología, tal como ocurre en Uruguay.

Cardozo (2016) encuentra esta segregación en las elecciones incluso antes que en los estudios superiores. Los varones eligen en mayor medida la orientación científica (17,6% frente a 11,1%) y las mujeres las opciones biológica, humanística y artística. Las modalidades tecnológicas, consideradas en su conjunto, aparecen también como una opción relativamente masculinizada: casi uno de cada cuatro varones que comenzaron el bachillerato cursaron en una oferta del CETP (22,8%), frente al 13,4% de las mujeres (Cardozo, 2016)

Las posibles explicaciones para estas diferencias entre varones y mujeres (en el logro, las carreras diferenciadas y los desempeños) se atribuyen en la literatura a al menos dos factores: a) las habilidades no cognitivas desarrolladas por unos y otras y b) la influencia de los centros educativos, particularmente a los/as docentes.

Cid y Bernatzky (2014) realizan un estudio cualitativo para identificar las percepciones de los docentes sobre los comportamientos diferenciados de varones y mujeres en el ámbito educativo. Los docentes identifican que las mujeres estudiantes presentarían mayor responsabilidad y auto exigencia en el logro de un resultado, mayor disciplina, organización, prolijidad, menor dispersión, gran sentido de auto-superación y más disponibilidad a buscar apoyo ante situaciones adversas. Los y las docentes reproducen en el aula estas opiniones que tienen sobre los estudiantes transmitiendo una forma masculina y femenina de ser estudiante que contribuye con la generación diferencia en los logros educativos.

Múltiples investigaciones analizan la influencia que las actitudes y el comportamiento de los y las docentes tienen sobre los estudiantes, demostrando también que tampoco ellos/as son conscientes de dicha influencia (Rebollo et al, 2011). En este sentido, la forma en que los/as docentes perciban a la masculinidad y la feminidad es crucial en la transmisión de estereotipos y en generar un clima de igualdad en el centro educativo. También las imágenes

y el lenguaje utilizado en los libros de texto contribuyen a aumentar o disminuir los estereotipos transmitidos (Rusillo y Casanova, 2004)

En esta literatura que enfatiza las dinámicas de los centros educativos para explicar las diferencias entre varones y mujeres, aparecen los siguientes factores: currículo (oficial u oculto), material escolar de lectura, preferencia y elección de materias, actitudes del profesorado y evaluación, entre otros (EACEA P9 Eurydice, 2011).

El currículo oculto supone que el contenido de las diferentes materias atrae a varones o a mujeres en función de una división sexual del trabajo tradicional, transmitiendo una serie de mensajes a los estudiantes que refuerza los estereotipos (EACEA P9 Eurydice, 2011). Esto incluye todo lo que no es oficial dentro de un aula. El material escolar de lectura es un indicador clave del alcance de los estereotipos en el sistema educativo. Las actitudes del profesorado, como ya mencionamos son claves, ya que tienden a valorar la independencia e individualidad de los varones, a quienes consideran más seguros de sí mismos y competentes y a generar mayor vínculo de dependencia con las mujeres fomentando más la pasividad y el conformismo en ellas. Consideran natural el mal comportamiento de los varones y esperan que las mujeres se hagan cargo de actividades de apoyo a la maestra, percibiéndolas como más cooperadoras y maleables. Incluso cuando se las considera a las mujeres como mejores estudiantes, se les atribuye sus éxito a cuestiones conductuales o de disciplina más que cognitivas o intelectuales. Finalmente en cuanto a la evaluación, se suele afirmar que existen sesgos en la forma en que se evalúan a los estudiantes, no solo a partir de las actitudes de los docentes sino también en los instrumentos internacionales de evaluación como el PISA (EACEA P9 Eurydice, 2011)

En lo referente a las diferencias en las habilidades cognitivas en varones y mujeres, existen varios estudios europeos que miden cuantitativamente dichas habilidades y los efectos en el desempeño. Las diferencias más importantes entre varones y mujeres son en lo referente a la orientación motivacional y en las causas que atribuyen al fracaso y éxito escolar. Las mujeres atribuyen el fracaso a factores internos como la habilidad y falta de esfuerzo mientras que los varones lo hacen a la suerte o a los/as docentes. Los

éxitos, tanto varones como mujeres, tienden a atribuirlos a factores internos. En segundo lugar, se encontraron diferencias en las orientaciones motivacionales. Las mujeres tienden a una orientación motivacional intrínseca porque emplean estrategias cognitivas y de autorregulación en mayor medida que los varones quienes adoptan una orientación motivacional extrínseca. Los varones tienden a buscar juicios positivos de los demás en mayor medida que las mujeres, estando más preocupados por mostrar una imagen positiva de sí mismos. Estas diferencias en las habilidades cognitivas tienen como efecto que los varones tienden a abordar el proceso de aprendizaje de forma superficial haciendo escaso uso de estrategias de aprendizaje significativo. Por el contrario en las mujeres, la atribución de sus fracasos a factores internos hace que se responsabilicen más de su proceso de aprendizaje y por tanto logren mejores resultados educativos (EACEA P9 Eurydice, 2011).

En lo que refiere a la medición de las habilidades cognitivas en mujeres y varones en Uruguay, un reciente estudio del Ineed está centrado en identificar algunas de estas habilidades evaluadas en PISA 2012 poniendo el foco en matemáticas. En este trabajo se hizo énfasis en la relación entre las habilidades socioemocionales y la relación con los desempeños educativos. Por habilidades no cognitivas se entienden en dicho trabajo a las características interpersonales (del relacionamiento con otros), así como intrapersonales (internas de cada sujeto) que conforman un perfil de pensamientos, actitudes y comportamientos, en este caso vinculados a la matemática (Ineed, 2015). Las habilidades no cognitivas relevadas por PISA 2012 son la motivación, apertura, auto-concepto, auto eficacia, locus de control, perseverancia y ansiedad. Se propusieron indagar en el efecto de las habilidades no cognitivas evaluadas en PISA 2012 en los desempeños en matemáticas considerando los factores que la literatura identifica como determinantes, el contexto sociocultural de los centros educativos, el estatus socioeconómico de los estudiantes, el área geográfica, el tipo de centro educativo, el sexo y las experiencias de repetición de los alumnos (Ineed, 2015)

En relación a los resultados sobre el sexo como factor que determina el desarrollo diferencial de habilidades no cognitivas aplicadas a la matemática, el

informe no parece encontrar diferencias significativas salvo en lo que refiere al “autoconcepto” que es una dimensión que establece la percepción del estudiante respecto a sus propias capacidades. En Uruguay la proporción de varones que valoran positivamente su habilidad y desempeño en matemáticas es mayor que en el caso de las mujeres (Ineed, 2015)

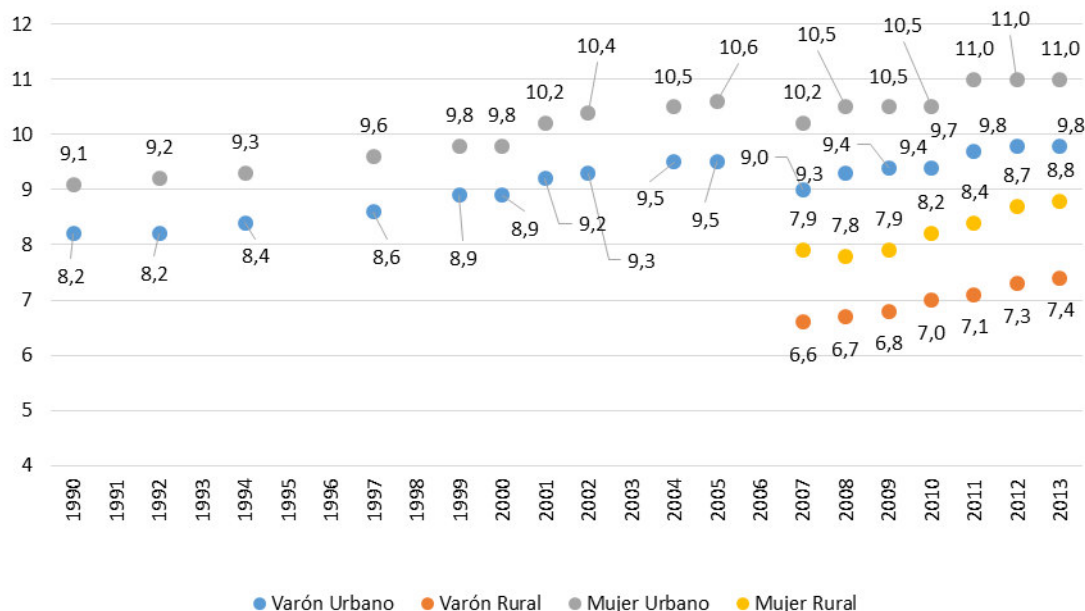
En la literatura se observa un cambio en la preocupación de las cuestiones de género y educación, que pasa de enfocarse en las desventajas de las mujeres en el acceso al ámbito educativo como vía hacia la equidad de género, a preocuparse por el inferior rendimiento de los varones en este ámbito. Este cambio es producto de la masiva y sostenida incorporación de mujeres a los estudios superiores pero también al énfasis actual puesto en los resultados de las pruebas de evaluación, fenómeno que ocurre a nivel internacional (Weiner, 2011). Esta preocupación que es legítima no debería hacer olvidar que a pesar de los mejores resultados educativos, las mujeres continúan estando en desventaja significativas en términos de su situación en el mercado laboral y en los demás ámbitos de la vida social.

3. Análisis retrospectivo y situación actual

3.1 Nivel educativo de la población en Uruguay

Como ya fue mencionado, las mujeres obtienen mejores logros educativos que los varones. En el período 1990-2013 las mujeres superan a los varones en los años de estudio completados. Mientras las mujeres completan en promedio (Gráfico 1) 11 años de educación, los varones logran 9.8 años. Si bien los años de educación tanto de varones como de mujeres han aumentado ligeramente en el período, la brecha entre varones y mujeres se ha mantenido prácticamente incambiada.

Gráfico 1. Años de estudio completados por la PEA de 15-64 años, por sexo y área. Uruguay, 1990-2013



Fuente: tomado de CEPALSTAT, elaboración original realizada a partir de Encuestas de Hogares, 1990-2013.*Nota: no se encontraron datos disponibles para el período de interés de la población total, solo de la PEA. **NOTA: Todas las diferencias entre sexos, para los subgrupos rural y urbano, son significativas al 99%.

Las gráficas siguientes muestran a la población de 25 a 59 años según años de estudio. Es clara la reducción de quienes tienen hasta 9 años de educación y el aumento de quienes cuentan con 13 años y más en el período 1990-2014.

Mientras en 1990, el 17% de las mujeres y el 17.5% de los varones de entre 25 y 49 años tenían hasta 5 años de educación (primaria incompleta), esto es de 3.9% y 5.6% en 2014. En el caso de los de 6 a 9 años de educación, en 1990 eran el 47.4% de los varones y el 45.4% de las mujeres, mientras que en 2014 estas cifras se reducen a 44.1% y 38.0% en las mujeres. Nótese que al mismo tiempo que se reduce la proporción de quienes cuentan con menor número de años de educación, crece la brecha entre mujeres y varones. Las mujeres han obtenido mejores logros educativos en el período 1990-2014.

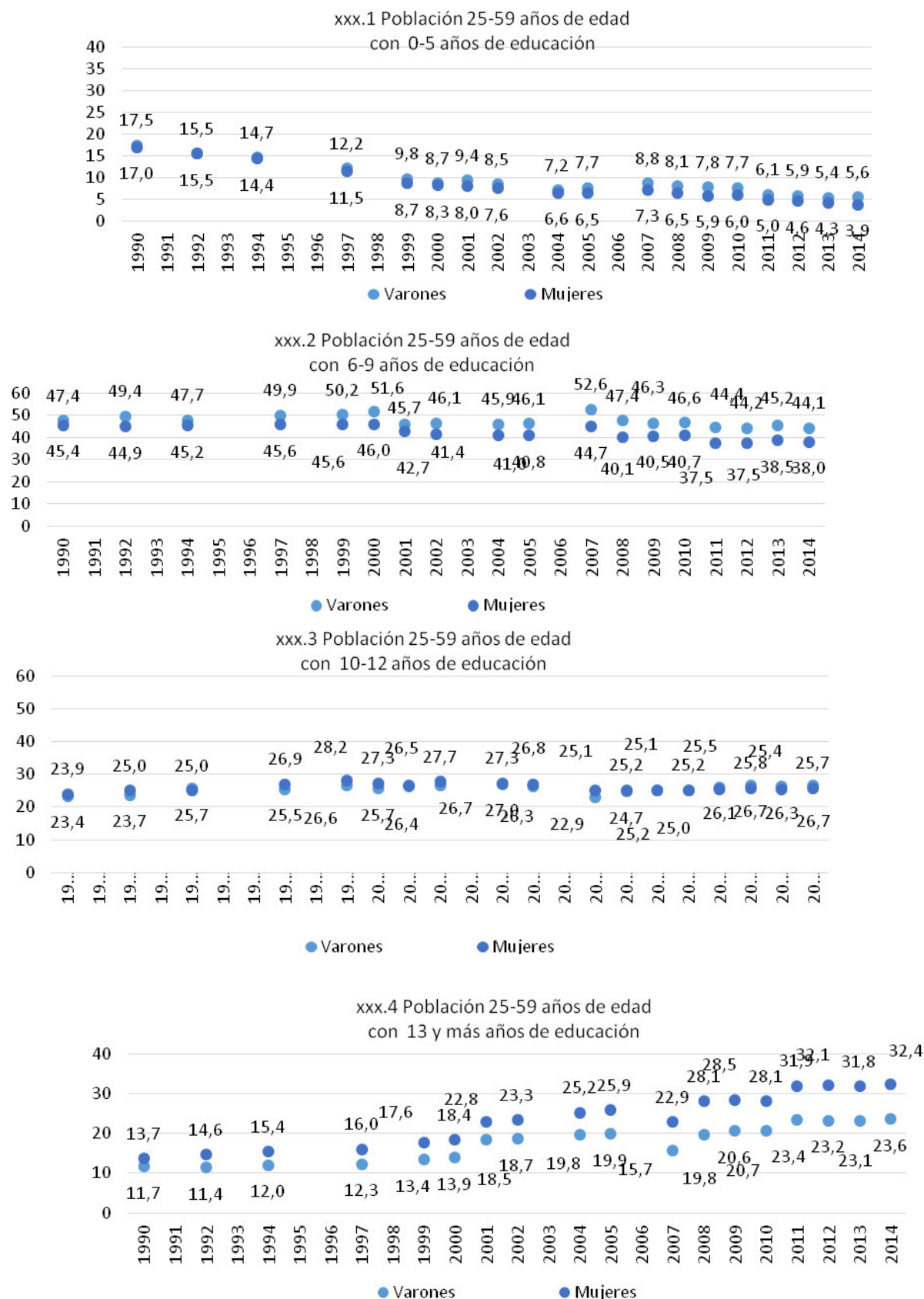
En el caso de las personas entre 25-59 años, que tienen entre 10 y 12 años de educación, se mantiene la proporción de mujeres y varones en el

período 1990-2014 y las brechas de género se mantienen estables y casi inexistentes durante todo el período. Así en 1990, el 23.9% de los varones y el 23.4% de las mujeres tenían entre 10 y 12 años de educación, en el 2014 esta proporción es de 26.7% y 25.7% respectivamente.

El caso de los y las universitarias merece especial atención por el cambio experimentado en el período. En los noventa, tan solo el 13.7% de las mujeres y el 11.7% de los varones tenía 13 y más años de educación pero estas proporción aumenta de forma significativa hasta 2014, momento en el cual el 32.4% de las mujeres tienen 13 y más años de educación y esto ocurre con el 23.6% de los varones. En el caso de quienes cuentan con nivel terciario o universitario, no solo aumenta la proporción este subgrupo en la población total, sino que la brecha entre varones y mujeres aumenta en el período, siendo las mujeres quienes más años educativos acumulan.

Por tanto, a medida que aumenta los años de educación obtenidos por la población en Uruguay, se incrementa la brecha entre mujeres y varones, teniendo las mujeres mayores logros educativos. Esto es producto sobre todo de incremento de las mujeres en estudios universitarios o terciarios, que es el grupo donde la brecha es más importante.

Gráfico 2. Porcentaje de población de 25-59 años de edad según años de estudio por sexo. Uruguay urbano, 1990-2014



Fuente: elaborado a partir de CEPAL STAT. Las estimaciones originales se realizaron en base a las ECH incluyendo solo a la población nacional urbana. Nota: Las escalas de cada figura son diferentes.

3.2. Asistencia a establecimientos educativos

Uno de los indicadores más importantes en educación es la asistencia a centros de enseñanza. Los siguientes gráficos muestran la evolución de la participación en el período 1990-2014 según sexo, quintiles de ingreso y grupos de edad.

Una primera observación es que a pesar de los cambios en la participación en los distintos momentos, las diferencias por nivel socioeconómico persisten inalteradas. La asistencia a establecimientos de educación, varía notablemente según quintil de ingresos, siendo que a mayor quintil, mayor asistencia a centros educativos.

Las diferencias por quintil no son tan importantes en el caso de los niños y niñas de 7 a 12 años (99.1% varones y 99.4% mujeres del primer quintil y 99.3% varones y mujeres del quinto quintil) aunque si adquieren mayor relevancia entre los adolescentes y jóvenes de 13 a 24 años de edad.

Entre varones y mujeres de 13 a 19 años, la asistencia aumenta levemente en el período pero se mantienen las diferencias por quintil. Las mujeres presentan mayor porcentaje de asistencia en todos los quintiles. Mientras que el 65.8% de las mujeres del primer quintil en 2014 asisten a secundaria, lo hacen el 59.3% de los varones. En el caso del quinto quintil estos valores son de 92% y 89.6% respectivamente.

En el grupo de 20 a 24 años, para el año 2014 es menor la proporción de asistencia que en el año 2000 y 2005. La asistencia es mucho menor que en los otros grupos de edades y las diferencias se mantiene a favor de las mujeres y es diferenciada por quintil. Mientras que el 12.5% de las mujeres del primer quintil en 2014 asisten a secundaria, lo hacen el 8.7% de los varones. En el caso del quinto quintil estos valores son de 63% y 51.6% respectivamente.

Gráfico 3. Porcentaje de la población que asiste a instituciones educativas del sistema formal según quintiles de ingreso, sexo y grupos de edad. Uruguay urbano, 1990, 1994, 2000, 2005, 2010, 2014

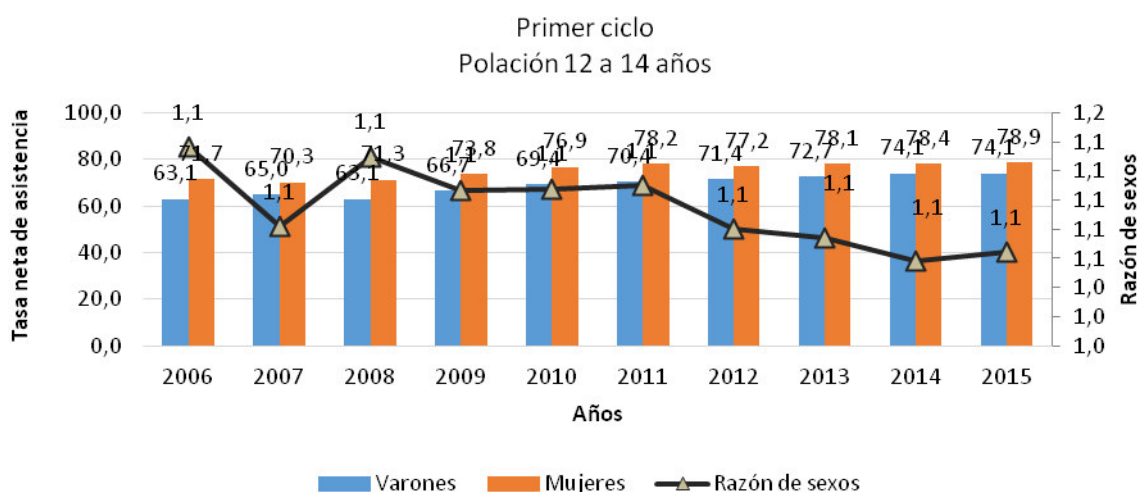


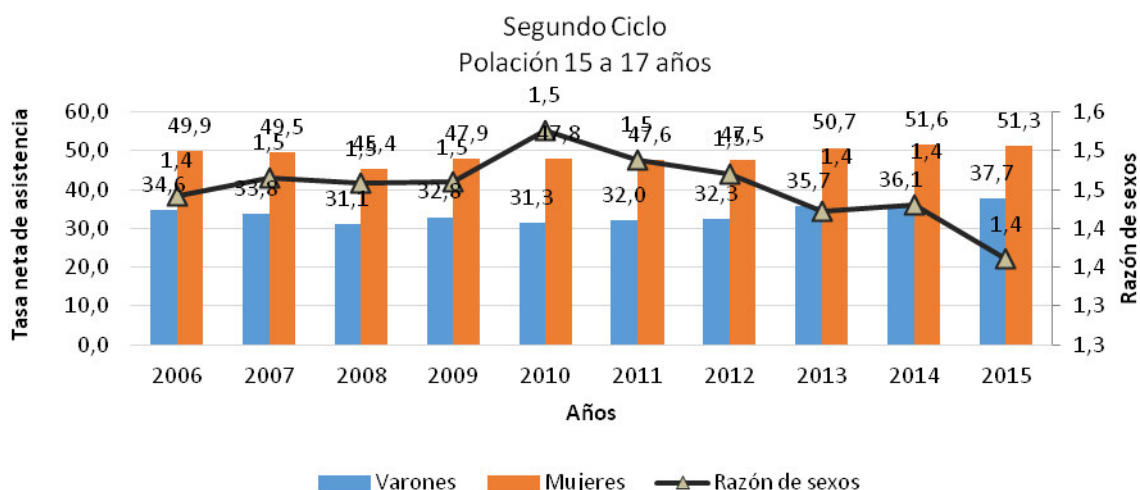
Fuente: elaborado a partir de estimaciones publicadas por CEPALSTAT. Elaboración original a partir de ECH. Nota. Las diferencias entre sexos para los quintiles de ingreso son significativas al 95%. Prestar atención a las diferencias de escala. Se presenta solo información para años seleccionados (no se dispone de información para 1995) y una versión completa anualizada puede verse en Anexo.

Los siguientes gráficos muestran la tasa neta de participación de varones y mujeres en la educación media en el período 2006-2015. La tasa neta de participación es el total de estudiantes de determinada edad que asisten a un nivel de educación, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad correspondiente a ese nivel de enseñanza (ANEP, 2005)

El siguiente gráfico refiere a la población de 12 a 17 años que asiste a educación media correspondiente a esas edades. La razón de sexos en esas tasas muestra una asistencia similar aunque con algo de predominio femenino en el primer ciclo, y una asistencia mayoritaria de mujeres en el segundo ciclo, en las edades comprendidas entre los 15 y 17 años. Tal como indican Cid y Bernasky (2014) las diferencias entre mujeres y varones comienzan a observarse a partir de los 14 años. En el período analizado 2006-2015 la razón de sexos se mantiene sin variaciones significativas a pesar del aumento leve de varones y mujeres en la asistencia.

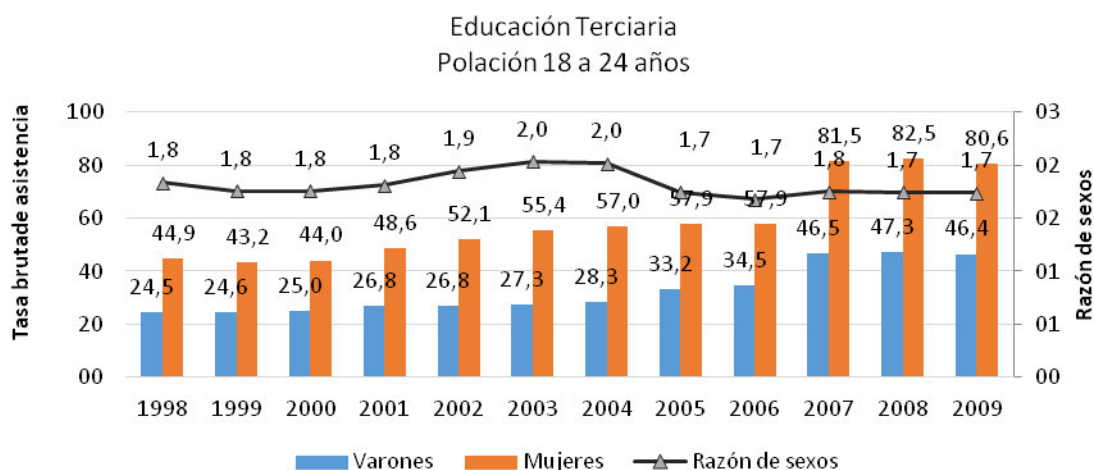
Gráfico 4. Brecha entre sexos y tasa neta de participación en primer y segundo ciclo de educación media. Uruguay, 2006-2015





En la educación terciaria, el siguiente gráfico muestra la asistencia de varones y mujeres en el período 1998-2009. Si bien ambos grupos han aumentado su participación en el período, las mujeres aventajan a los varones en cuanto a la asistencia siendo que existe 1.7 mujer por cada varón participando en la educación terciaria, tendencia que se mantiene en 1998-2009.

Gráfico 5. Brecha entre sexos y tasa bruta de participación en Educación Terciaria. Uruguay, 1998-2009



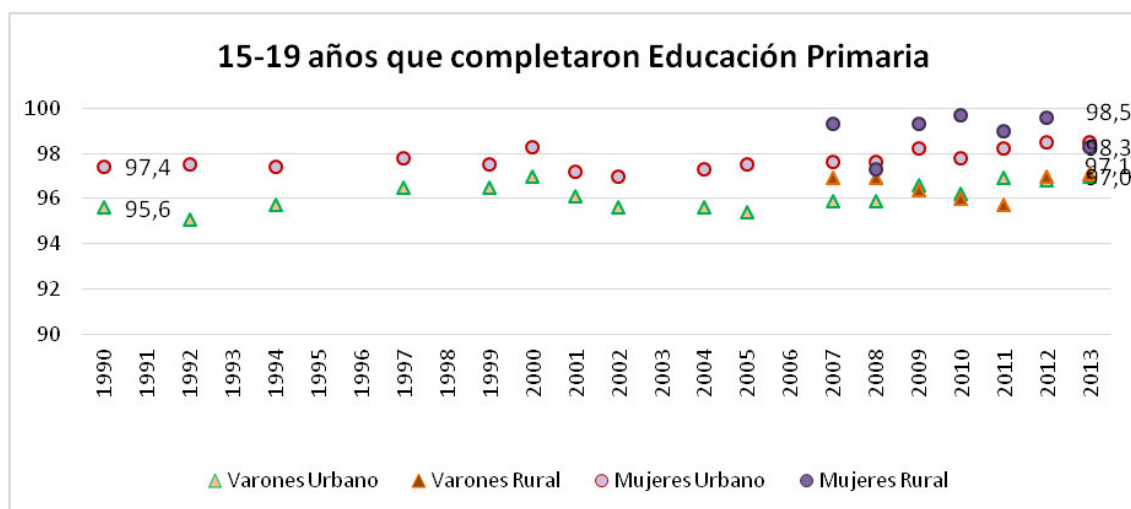
Fuente: elaborado a partir de estimaciones publicadas por CEPALSTAT. Elaboración original a partir de ECH. Nota. La razón de sexos se construye como cociente entre los valores de mujeres y varones.

3.3 Culminación de ciclos

En cuanto a la culminación de ciclos educativos, los siguientes gráficos muestran la población de 20-24 que completó la educación media y lo mismo para la educación primaria en el caso de la población de 15 a 19 años. En el caso de primaria para Uruguay las cifras superan el 97% para mujeres y varones, tanto en zonas rurales como urbanas.

Existe un logro educativo prácticamente igualitario en primaria para varones y mujeres en la actualidad. Estas cifras eran un tanto diferentes en el año 1990 con un mayor logro educativo de las mujeres pero en la actualidad no existen brechas en el logro educativo de primaria entre varones y mujeres.

Gráfico 6. Porcentaje de población que ha completado el nivel educativo primario según sexo y lugar de residencia. Uruguay 1990-2014

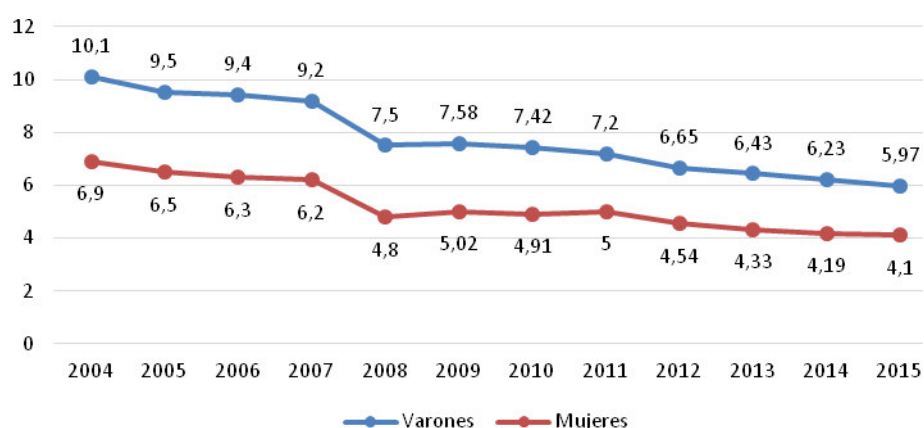


Fuente: elaborado a partir de estimaciones publicadas por CEPALSTAT. Elaboración original a partir de ECH. Nota. Escalas variables según grupo de edad y nivel.

Sin embargo, existen algunas diferencias en varones y mujeres en las cifras de repetición y de extra edad en el caso de primaria. En el caso de repetición en primaria, que refiere al porcentaje de alumnos repetidores en

cada grado, calculado a partir de la matrícula final (ANEP, 2005), encontramos que tienen más repetición los varones que las mujeres en todo el período analizado (2004-2015) aunque estas cifras han descendido. Sin embargo la brecha de género disminuye ya que mientras en 2004, había un 3.2% más de varones que repetían, en 2015, esta diferencia entre mujeres y varones se reduce a 1.9%.

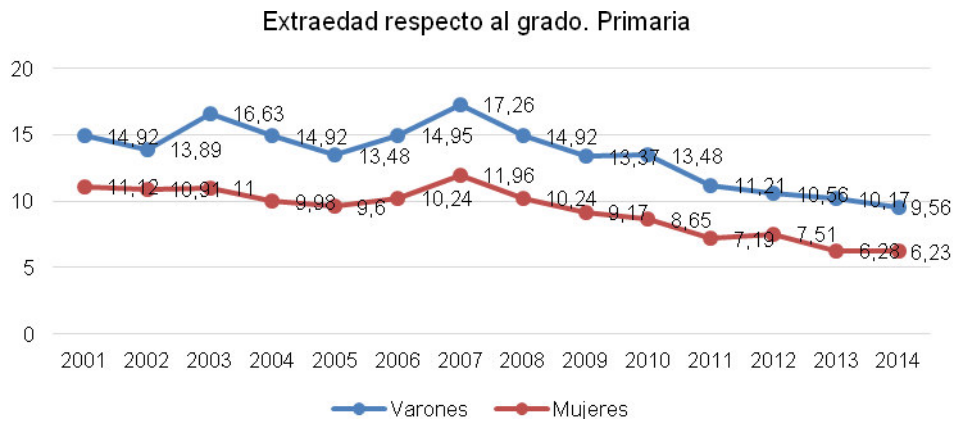
Gráfico 7. Repetición en educación Primaria. Uruguay, 2004-2015



Fuente: elaborado a partir de datos publicados por la Dirección de Educación. División de Investigación y Estadística. Elaboración original en base a registros administrativos de ANEP.

El otro indicador importante en el caso de primaria, es la extraedad la que se calcula restando la edad actual del estudiante menos seis años (inicio del ciclo primario) menos los años aprobados. Cuando esa diferencia es de dos o más, se define como extraedad. (ANEP, 2005). Las mujeres presentan menor porcentaje de extra-edad en todo el período analizado 2001-2014, siendo que el 6.2% de las mujeres que asisten a primaria lo hacen con extra-edad mientras que esto ocurre con el 9.6% de los varones. Estas cifras eran de 11.1% y 14.9% en el 2001. Por tanto la brecha es estable en el período analizado.

Gráfico 8. Extraedad respecto al grado esperado en Educación Primaria. Uruguay, 2001-2014

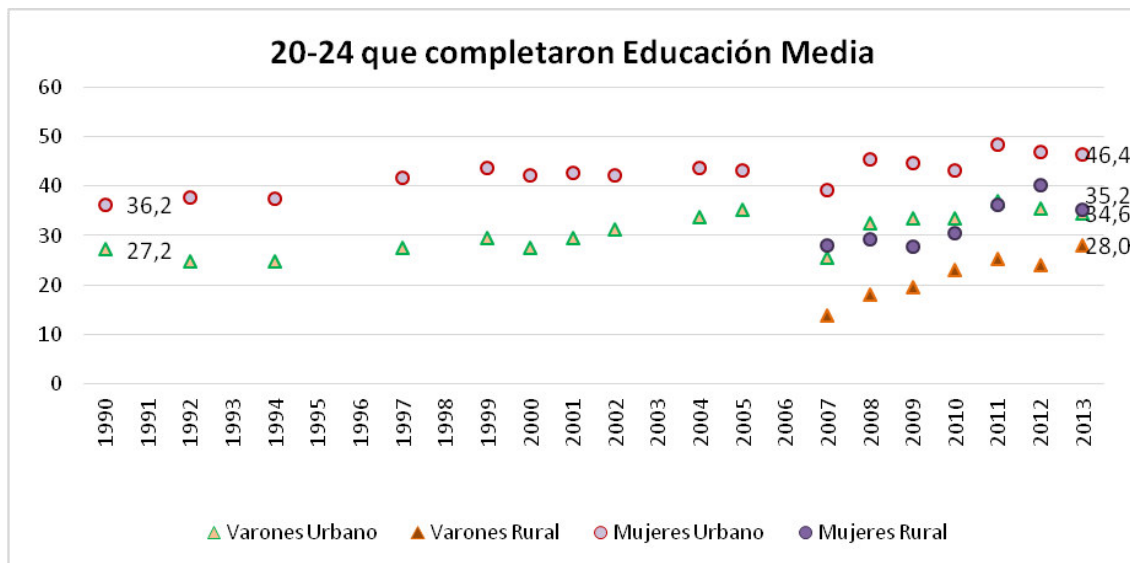


Fuente: elaborado a partir de datos publicados por la Dirección de Educación. División de Investigación y Estadística. Elaboración original en base a ECH.

En la educación secundaria las diferencias entre varones y mujeres se vuelven más marcadas, ya que las mujeres presentan mejores logros educativos en todo el período estudiado. Mientras el 46.4% de las mujeres de 20-24 años de zonas urbanas y el 35.2% de las de zonas rurales completaron la secundaria, lo han hecho el 34.6% de los varones de zonas urbanas y el 28.0% de las zonas rurales.

Respecto a lo que ocurría en 1990, tanto varones como mujeres mejoran sus logros educativos, aunque la brecha entre unos y otras se mantiene e incluso aumenta levemente. En el caso de las personas residentes en zonas urbanas, en 1990 la brecha en los logros es de 9% (a favor de las mujeres) y es de 11.8% en 2013.

Gráfico 9. Porcentaje de población que ha completado educación media según sexo, y lugar de residencia. Uruguay 1990-2014



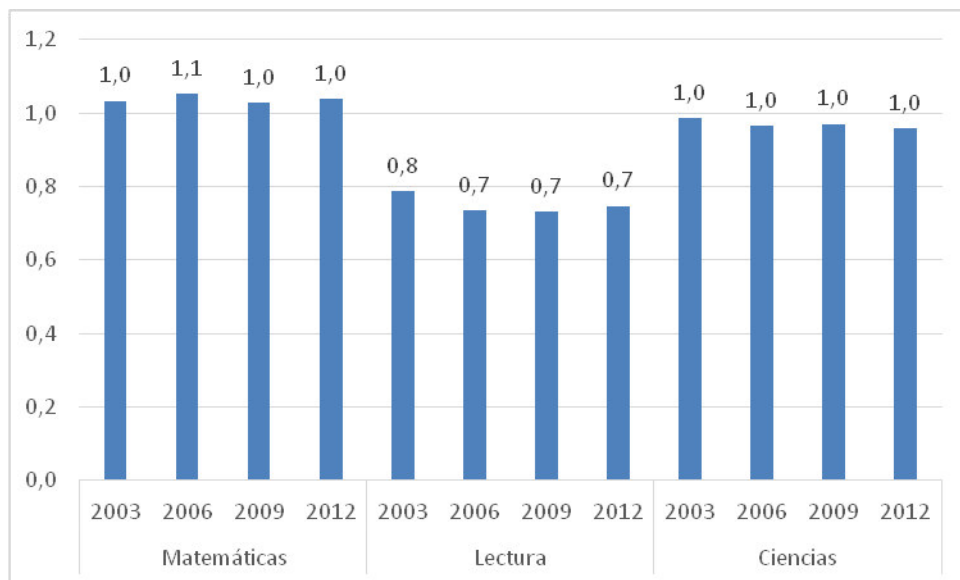
Fuente: elaborado a partir de estimaciones publicadas por CEPALSTAT. Elaboración original a partir de ECH. Nota. Escalas variables según grupo de edad y nivel.

3.4. Desempeños en educación Media

El desempeño en educación media es posible observarlo a través de los resultados obtenidos en las pruebas PISA, las que muestran algunas diferencias por sexo. Un valor de 1 significa que no hay brecha entre sexos en los desempeños. La siguiente gráfica muestra la brecha por sexo en matemáticas, lectura y ciencias dando cuenta de que varones y mujeres igualan en el desempeño obtenido en matemáticas y ciencias según estas pruebas, mientras que en lectura las mujeres presentan mejores desempeños que los varones. En lectura los varones logran alrededor del 70% del desempeño de las mujeres, tal como ocurre en otros países y lo plantea la literatura internacional.

Es importante aclarar que la razón de sexos está calculada como el cociente de la proporción de mujeres que alcanza una nota suficiente en las pruebas y la proporción de varones que alcanza una nota suficiente en las pruebas.

Gráfico 10. Brecha entre sexos en matemáticas, lectura y ciencias. Uruguay, 2003, 2006, 2009, 2012



Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO), realizadas en base a Pruebas PISA. Nota: Las diferencias entre sexos por quintil y año son significativas al 99%. Nota metodológica: las razones aquí presentadas consisten en el cociente de la proporción de mujeres que alcanza una nota suficiente en las pruebas y la proporción de varones que alcanza una nota suficiente en las pruebas. El indicador empleado se corresponde con la variable *slevel1_3* (ciencias), *rlevel1_3* (lectura) y *mlevel1_3* (matemáticas) en World Inequality Database on Education (UNESCO). Disponible en: www.education-inequalities.org.

Los informes nacionales sobre pruebas PISA muestran las diferencias por sexo a partir de los puntajes y muestran hallazgos un tanto diferentes de los presentados en este informe. En el caso de 2012, las mujeres obtienen en matemática 404 puntos y los varones 415, en ciencias, 416 y 415 respectivamente y en lectura 428 y 392 (ANEP, 2014). Según estos datos, se presenta una igualdad en ciencias, una diferencia a favor de las mujeres en lectura y de varones en matemáticas (en ambos casos estadísticamente significativos).

Como veremos en el apartado sobre el acceso a estudios universitarios, continúa presente una segregación por sexo en la elección de las carreras universitarias. Los varones eligen en mayor medida que las mujeres carreras vinculadas a las ciencias básicas y las tecnologías en las cuales hay un desarrollo mayor de las habilidades matemáticas. Por el contrario, las mujeres, se insertan minoritariamente en estas carreras. Los datos sobre el desempeño PISA dan cuenta de que estas elecciones diferentes de carreras universitarias no responden a un desempeño diferenciado en matemáticas sino, probablemente, a otros factores ligados a las habilidades naturalizadas en varones y mujeres como se planteo al comienzo.

3.5. Jóvenes que no estudian ni trabajan

Uno de los problemas identificados ligado a la educación y el género, es la cantidad de jóvenes que abandona la educación y no ingresan en el mercado laboral, los cuales representan entre un 20 y 25% del total de los jóvenes entre 15 y 29 años y esta proporción se ha mantenido estable a lo largo de los últimos 25 años (MIDES, 2011). Las mujeres están sobre representadas entre este grupo de jóvenes, pero la mitad de ellas, manifiesta estar en esta situación por estar dedicadas a los quehaceres del hogar, razón que no es prácticamente manifestada por los varones jóvenes. La división sexual del trabajo asigna a las mujeres las responsabilidades propias del ámbito doméstico, con lo que es consistente que una de las razones de peso en las mujeres jóvenes pobres para abandonar el sistema educativo sea su dedicación al hogar.

Esta mayor dedicación al trabajo doméstico y a los cuidados, manifestación de la división sexual del trabajo, continúa vigente en nuestra sociedad y es particularmente costosa para las mujeres jóvenes pobres.

La prevalencia de la maternidad adolescente en el país es más alta en las mujeres pertenecientes a sectores pobres y con bajos niveles educativos. La división sexual del trabajo determina que sean ellas quienes asuman la responsabilidad y la tarea de cuidado infantil. La maternidad temprana en mujeres que no asisten al sistema educativo y sin acceso al mercado laboral tiene consecuencias en términos del acceso al ámbito público y a partir de allí al logro de su autonomía.

La ENAJ 2013 evidencia la división sexual del trabajo entre los y las jóvenes registrando que el 35,8% de quienes tienen entre 12 y 29 años realizan tareas de cuidado, sin embargo, este porcentaje es desigual entre mujeres y varones jóvenes ya que participan el 44.1% de las jóvenes y el 27.5% de los jóvenes. Sumado a esto, casi 1 de cada 4 mujeres declara que dejó de estudiar o de trabajar para dedicarse a los cuidados mientras que en los varones esta cifra es de 5% (INJU, 2015)

Las tareas que las mujeres jóvenes realizan en el ámbito doméstico son claramente trabajo no remunerado. El trabajo de cuidado y doméstico no remunerado implica tiempos, responsabilidades, costos materiales, que son invisibilizados y no reconocidos por la acepción clásica de trabajo (Batthyány, Genta y Tomassini, 2012). La incorporación del trabajo no remunerado en la definición de trabajo permite reconocer a las mujeres jóvenes que abandonan el sistema educativo para dedicarse a los quehaceres del hogar como personas que trabajan.

Ahora bien, la dedicación de las mujeres jóvenes en plena etapa formativa al ámbito doméstico no remunerado tiene altos costos para ellas en el presente y el futuro. La falta de adquisición de formación educativa durante su juventud genera claras dificultades para acceder y permanecer en el mercado de trabajo en el presente, pero también en el futuro. Sumado a la ausencia de formación, la falta de experiencia laboral son impedimentos para su inserción futura. Esto tiene consecuencias en la adquisición de ingresos propios, por tanto, en la capacidad de tomar decisiones en su hogar, en definitiva, en su autonomía económica.

Otra consecuencia de esta dedicación exclusiva al ámbito doméstico es el aislamiento y las dificultades para la construcción de vínculos sociales fuera del ámbito doméstico. Dichas dificultades implican que las posibilidades de acumular capital social (que es una vía para el acceso al empleo) se reduzcan en el caso de las mujeres

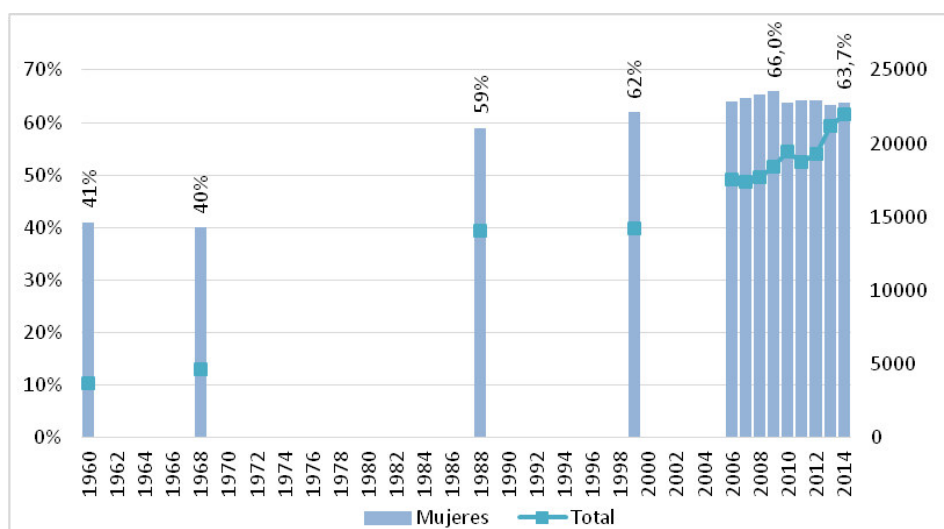
En el marco de ausencia de dispositivos para el cuidado extra-familiares y de la vigencia de la división sexual del trabajo, las mujeres jóvenes pobres que son madres, quedan ligadas y perpetuadas en el espacio doméstico.

Por tanto, el no reconocimiento de la situación diferencial y desventajosa que tiene las mujeres jóvenes que no estudian ni trabajan de forma remunerada, como trabajadoras del cuidado hace que sus problemas no se contemplen en el diseño de las políticas laborales, sociales y las que pertenecen al ámbito de los cuidados.

3.6. Acceso a la Universidad

La feminización de la matrícula universitaria es ya un rasgo típico de nuestro país. El aumento de la matrícula femenina en la universidad pasa de ser el 41% en 1960 a ser de 64% en la actualidad (2014).

Gráfico 11. Total de Ingresos anuales y porcentaje de mujeres en el total de ingresos anuales a la Universidad de la República, 1960 – 2014



Fuente: elaborado a partir de Anuarios Estadísticos UdelaR y Tomassini 2012

En la Universidad de la República, ingresaron 1.8 mujeres por cada varón en el período 2005-2014. Y esas cifras alcanzan a 2 mujeres por cada varón en el caso de los egresos, con lo que las mujeres incluso logran egresar más que los varones, con lo que logran mejores culminaciones de ciclo educativo.

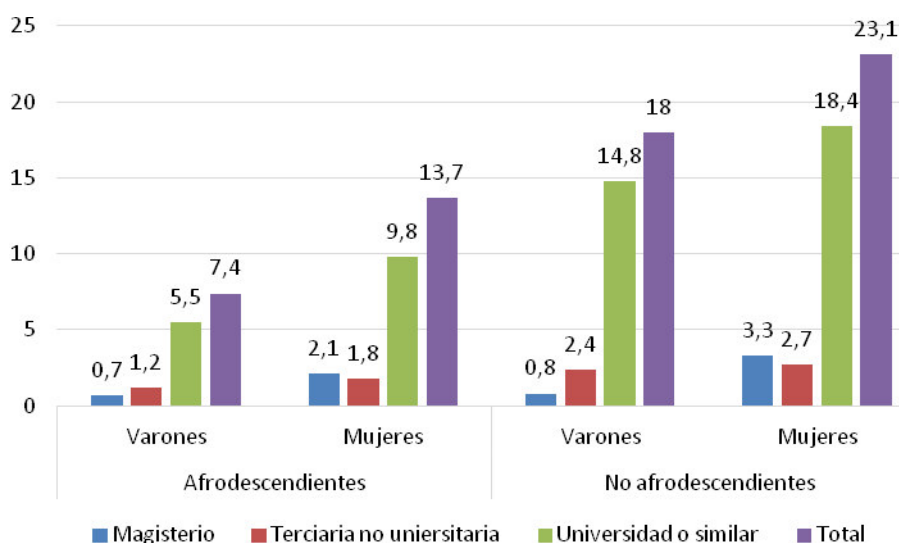
Tabla 2. Ingresos y egresos anuales a la Universidad de la República. Uruguay, 2005-2014

	Ingresos		Egresos		Ingresos	Egresos
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Razón de sexo	Razón de sexo
2005	-	-	1339	2727	-	2
2006	6314	11271	1456	3030	1,8	2,1
2007	6134	11273	1470	3094	1,8	2,1
2008	6151	11536	1599	3141	1,9	1,9
2009	6282	12171	1605	3315	1,9	2,1
2010	7045	12422	1624	3304	1,8	2
2011	6708	11997	1774	3611	1,8	2
2012	6900	12434	2200	4241	1,8	1,9
2013	7763	13442	2033	4243	1,7	2,1
2014	7994	14009	-	-	1,8	-

Fuente: elaborado a partir de Anuarios Estadísticos de la Universidad de la República. Nota: las diferencias entre razones de ingresos y egresos son significativas al 99%.

Otro de los clivajes claves en la desigualdad en el acceso a la universidad es la ascendencia étnico-racial. En el caso de las personas afrodescendientes el acceso a la universidad es limitado siendo que afecta más a los varones que a las mujeres, como ocurre con la población no afro. Así mientras el 9.8% de las mujeres afro logra acceder a la universidad, lo hace el 5.5% de los varones afro. En el caso de los no afro estas cifras son de 18.4% y 14.4% respectivamente.

Gráfico 12. Asistencia a Educación Terciaria según ascendencia y sexo. Uruguay, 2011



Fuente: elaborado a partir de Cabella, Nathan y Tenenbaum 2013.

A pesar de este aumento de la presencia de mujeres en la Universidad, tanto en los ingresos como en los egresos, la institución no es ajena a distintos aspectos de las desigualdades de género que ocurren en cualquier organización. En primer lugar, existe una segregación vertical. Las mujeres se concentran en los grados de docencia inferiores (grado 1 y 2) y en los grados superiores la proporción se invierte y los varones son mayoría (Dávalos, 2014).

En segundo lugar, los cargos de decisión política (Consejo Directivo Central, Rector, Pro-Rectores, Asamblea del Claustro de Facultad y Consejos de las Facultades) están ocupados en su mayoría por varones. De forma similar, los decanos de las 15 facultades son representados por una mayoría de varones (10) que de mujeres (5) (2016)

Existen diversos factores que explican las desigualdades de las mujeres en la Universidad, en términos de los puestos jerárquicos a los que acceden. Una de las barreras claras es que las exigencias en términos de productividad durante la trayectoria académica, que además implican una línea continua (sin interrupciones) y ascendente producción, no es compatible con la asunción de responsabilidades de cuidado de la que las mujeres son principales responsables debido a la división sexual del trabajo. La maternidad, a

diferencia de la paternidad, impacta en la trayectoria académica de las mujeres y actúa de forma injusta como una barrera para el acceso a iguales resultados académicos respecto a los varones.

Vinculado con esto, existen factores institucionales: ausencia de medidas de corresponsabilidad en los cuidados que tomen en cuenta las interrupciones por el momento del ciclo familiar, entre otros, que actúan como barreras al ascenso de las mujeres en la institución universitaria. El Sistema nacional de investigación, más detallado a continuación, presenta experiencias positivas en cuanto a generación de medidas afirmativas tomando en consideración ciertos tiempos en los cuales las mujeres suelen interrumpir su trayectoria académica. Así, las mujeres investigadoras categorizadas en el SNI tienen derecho a postergar el momento de su evaluación si tuvieron un hijo durante el período pasible de ser evaluado.

Finalmente, otro rasgo clave a destacar de la educación universitaria es que las elecciones de las carreras de varones y mujeres son diferentes y están ligadas a la asociación de las mujeres con los roles reproductivos: maestras, médicas, enfermeras, trabajadoras sociales, entre otras, mientras que los varones eligen carreras vinculadas a habilidades naturalizadas en las ciencias básicas y las tecnologías.

La segregación por sexo de las carreras fomenta el mantenimiento de la asociación naturalizada de mujeres y varones con determinadas habilidades, pero también tiene un efecto negativo en la valoración de las mujeres, porque menosprecia en términos económicos y de valoración social aquellas carreras desarrolladas por las mujeres. Basta observar los ingresos monetarios recibidos por las distintas profesiones y vincularlo con la proporción de mujeres que hay en cada uno de dichas profesiones.

Los siguientes gráficos muestran la distribución de los egresos universitarios de carreras de grado en la Universidad de la República en el período 1987-2011. Es notoria la segregación por sexo de las distintas carreras universitarias. Las mujeres egresan mayoritariamente de ciencias sociales y humanas y ciencias de la salud. Un porcentaje mucho menor egresa de las ciencias básicas y tecnológicas. En el caso de los varones, por el

contrario, encontramos una distribución más equilibrada entre las distintas disciplinas.

Se observa que las mujeres han aumentado sus egresos relativos en las carreras básicas y tecnológicas en el período. Mientras en 1987 tan solo el 6.6% de las egresadas Universitarias provenían de estas áreas, en el 2011 el 12.7% de las egresadas universitarias se gradúa en carreras básicas y tecnológicas. De todas formas, continúan presentando una diferencia notable con los varones, ya que entre éstos un 25%, 1 de cada 4 varones egresa de la universidad dentro de alguna de las carreras de estas áreas.

Gráfico 13. Distribución relativa de los egresos de carreras universitarias de grado de la Universidad de la República por área de conocimiento, según sexo. Uruguay, 1987-2011



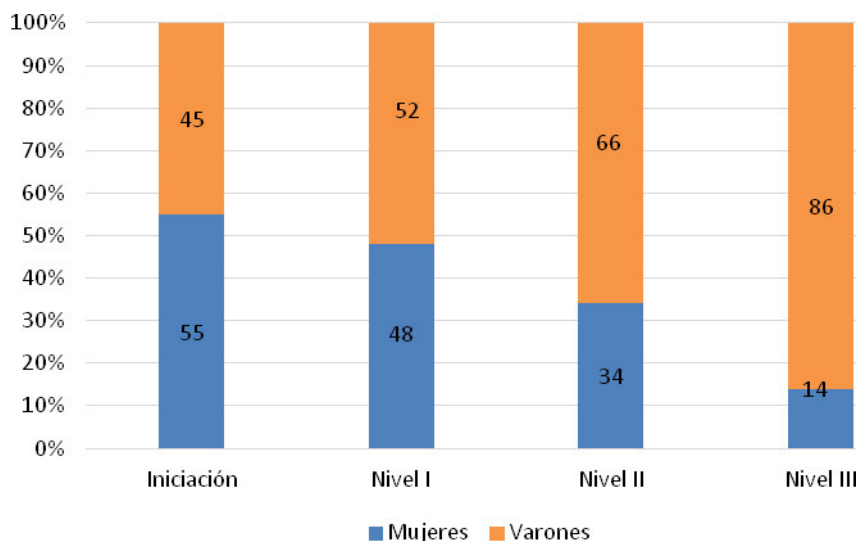
Fuente: elaborado en base a resultados publicados por Espino et al. (2015) a partir de explotación estadística de datos de la División Estadística de la Universidad de la República.

3.7. Investigación nacional

El Sistema Nacional de Investigadores, categoriza a los/as investigadores/as en función del avance en términos de formación, publicaciones, dirección de proyectos, entre otros ítems claves en la carrera académica. Las categorías del sistema son iniciación, nivel 1, 2 y 3.

En Uruguay, las mujeres son más de la mitad de los/as investigadores/as en el nivel de iniciación, pero su proporción se reduce a medida que se incrementan en la categoría de investigación. Esta situación está vinculada con las trayectorias académicas de las mujeres, particularmente con las dificultades que presentan a la hora de cumplir con los requisitos de la carrera en igualdad con los varones.

Gráfico 14. Distribución porcentual de los investigadores del Sistema Nacional de Investigadores. por sexo y nivel. Uruguay, 2015

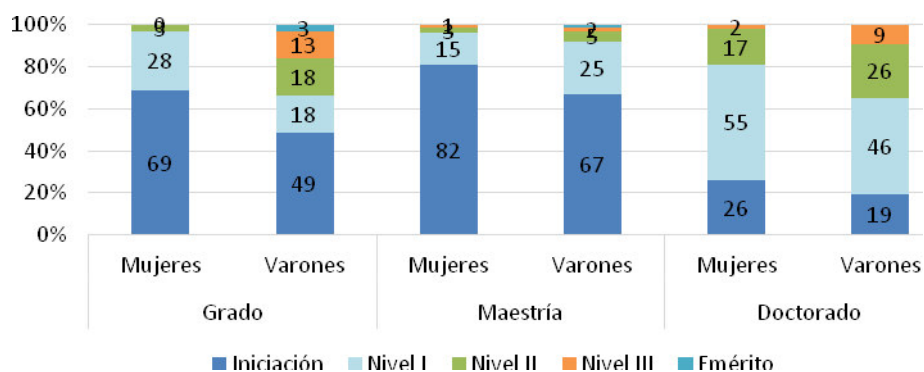


Fuente: elaborado en base a Bernheim (2015). Elaboración original a partir de registros ANII del Sistema Nacional de Investigadores.

Esta diferencia en la categorización no se debe al nivel de formación adquirido por las mujeres y los varones como se observan en el siguiente cuadro, sino que seguramente se debe a la productividad lograda en cada

nivel. Las mujeres con doctorado se encuentran en su mayor parte en el Nivel 1 al igual que los varones, sin embargo, existe un 35% de varones con doctorado en el Nivel 2 y 3 pero esto pasa con el 19% de las mujeres con doctorado. En el extremo, existen un grupo de varones que tienen nivel 2 e incluso 3 teniendo formación de grado (31%), mientras esto ocurre con porcentajes casi nulos en las mujeres. Es decir que en el caso de las mujeres es necesario adquirir mayores niveles de formación para lograr niveles de categorización más alto en el SNI. Cabría preguntarse qué mecanismos están operando para la cristalización de estas desigualdades.

Gráfico 25. Categorización en el SNI según sexo y nivel de formación alcanzado. Uruguay 2015



Fuente: elaborado en base a Bernheim (2015). Elaboración original a partir de registros ANII del Sistema Nacional de Investigadores.

4. Principales tendencias y sus factores explicativos

- Aumento de los años educativos de varones y mujeres al mismo tiempo que incremento de la brecha de género a favor de las mujeres. Esto es producto de las diferencias en los resultados educativos de varones y mujeres así como, en consecuencia una mayor incorporación de las mujeres a los estudios terciarios.

- Las mujeres obtienen mayores logros educativos en todos los niveles educativos (primaria, secundaria y estudios superiores) en cuanto a culminación de ciclos educativos, asistencia a establecimientos, rezago y repetición de forma independiente al quintil de ingresos. Las causas pueden encontrarse en las habilidades no cognitivas y en la influencia del centro educativo y de los mensajes que transmiten los y las docentes, pero no existe información disponible en Uruguay que permita identificar los factores que contribuyen a explicar esas diferencias.

- El desempeño educativo es similar en matemáticas y ciencias básicas para ambos sexos en la educación media, pero con mejores desempeños de lectura en las mujeres. No se han encontrado investigaciones en Uruguay que permitan identificar las causas de estas diferencias.

- Matrícula universitaria feminizada así como los egresos de las carreras, logrando las mujeres mayor culminación de los estudios superiores. Sin embargo, mantenimiento de segregación por sexo basado en una mayor elección de las mujeres a carreras humanísticas y carreras artísticas y un predominio de los varones en ciencias, tecnologías y matemáticas. Esto es producto de la división sexual del trabajo que liga a las mujeres a determinadas carreras asociadas al ámbito reproductivo y de los varones a las carreras donde se consideran tienen saberes “naturales” como las matemáticas y las tecnologías.

- Persistencia de segregación vertical en los ámbitos universitarios y en el sistema de investigación producto probablemente de factores institucionales basados en reglas que desfavorecen a las mujeres.

5. Factores de cambio y sus implicancias

- De mediar políticas públicas, incremento de la asistencia de las adolescentes que son madres en educación media en los quintiles inferiores.

De mediar cambios en las políticas universitarias, aumento de las mujeres en los cargos de mayor jerarquía.

Referencias

ANEP (2016) Logro y nivel educativo alcanzado por la población 2015. Departamento de Estadística Educativa-MEC. Disponible en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/logro-2105.xlsx>

ANEP (2014) Uruguay en PISA 2012. Primer informe, ANEP, Montevideo.

ANEP (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones 1992- 2004. Gerencia general de planeamiento y gestión educativa. Gerencia general de investigación y evaluación. Programa de evaluación de la gestión educativa. Programa de investigación y estadística educativa. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/diee/Panorama/Panoramadelaeducacion.pdf>

Batthyany, Karina, Genta, Natalia y Tomassini, Cecilia (2012) Argumentos que transforman – N°2 Mujeres jóvenes que cuidan, pero no estudian ni trabajan en el mercado. Departamento de Sociología, INMUJERES. Documento de opinión pública

Bernheim, R. (2015). *Informe de Género* (Documentos de Trabajo ANII No. 1). Montevideo.

Bucheli, Marisa, Cardozo, Santiago y Fernández, Tabaré (2012) Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior En El Uruguay de la Sociología X.

Cabella, W. Nathan, M. Tenenbaun, M. 2013. *La población afro-uruguaya en el censo 2011*. Serie Atlas Socio demográfico y de la Desigualdad del Uruguay Nr. 6. Montevideo: UNFPA INE.

Cardozo, Santiago (2016), Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014, INEEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET), Montevideo.

Cid, Alejandro, Bernatzky , Marianne (2014) Brecha de género en la educación secundaria. Serie de Documentos de Trabajo del Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Empresariales y Economía, Universidad de Montevideo. Montevideo.

Dávalos, Cristen (2014) Informe de Diagnostico organizacional con perspectiva de género para la implementación del “Modelo de calidad con equidad de género” EN LA UdelaR. Inmujeres, UDELAR.

Espino, A., Salvador, S. y Aznar, P. (2015) Desigualdades persistentes: mercado de trabajo, calificación y género. El futuro en foco. Cuadernos sobre Desarrollo Humano nro. 4. Montevideo, PNUD.

EACEA P9 Eurydice (2011) Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). Edita: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. España

INEEd (2015) Habilidades no-cognitivas y desempeños en matemática entre los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2012, INEEEd, Montevideo.

INJU (2015) Informe de la tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2013. MIDES.

Marrero, Adriana (2008) La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. Revista Papers. Pág. 191-211. Barcelona.

MIDES, MTSS (2011). ¿NINI? Aportes para una nueva mirada. Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS).

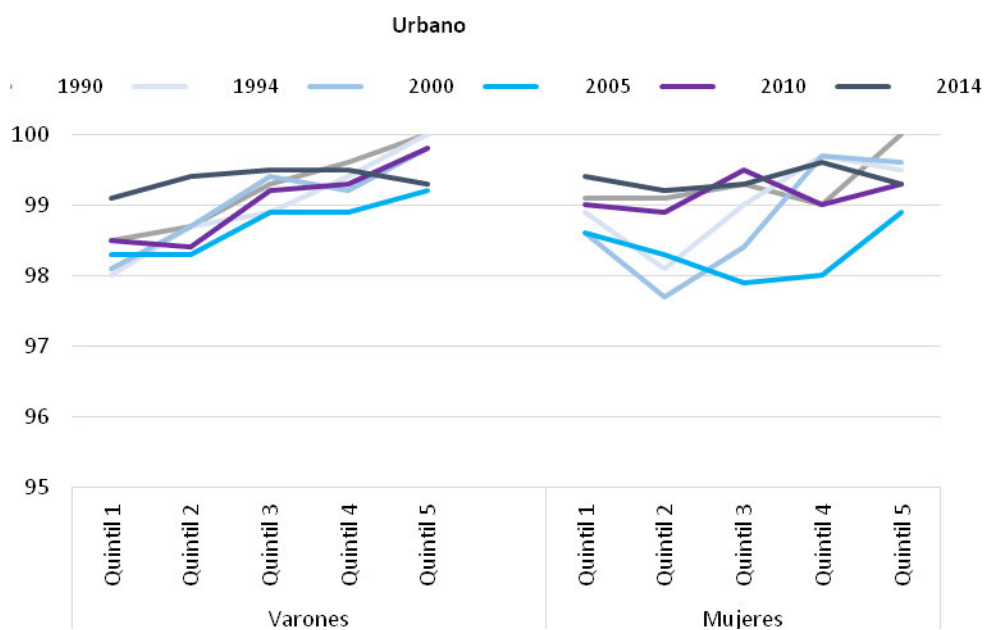
Rebollo Catalán, M^a A., García Pérez, R., Piedra, J. y Vega L. (2011) Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. Revista de Educación, 355. pp. 521-546.

Rusillo Cerezo, Teresa y Casanova, Pedro (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. En: Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1), 97-112.

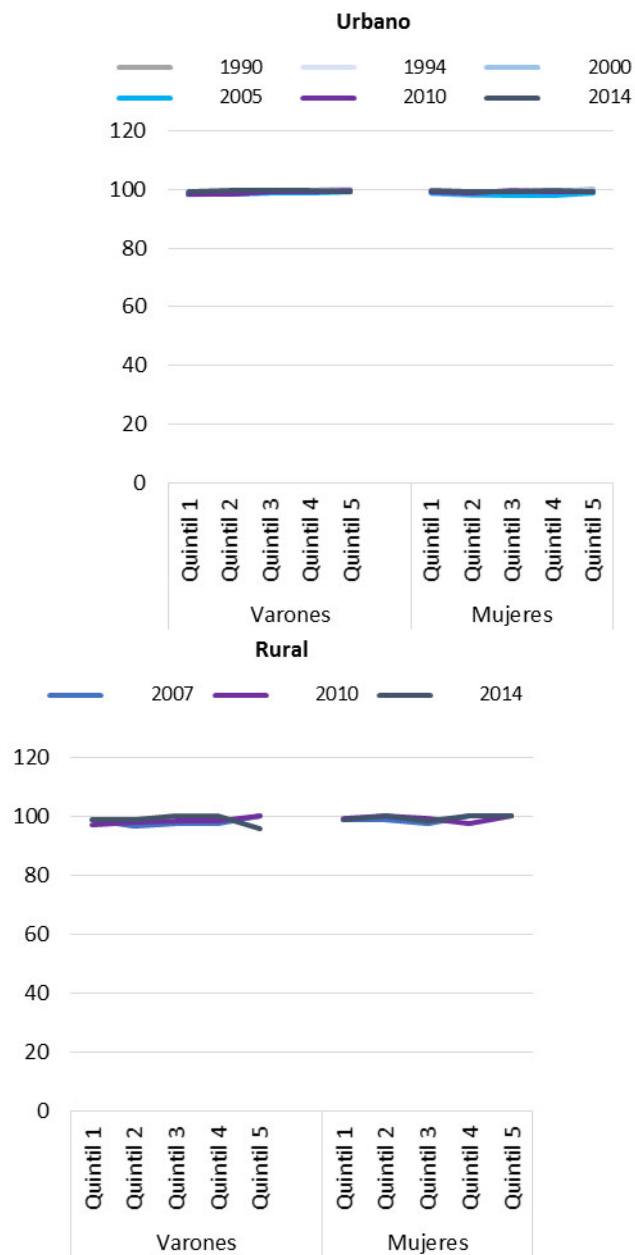
Weiner, Gaby (2011) Género y educación en Europa: revisión de la literatura. En: Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).Edita: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. España

ANEXOS

Gráfico 16. Asistencia a centros educativos de la población de 7 a 12 años por quintil de ingresos del hogar, sexo y lugar de residencia. Uruguay, 1994-2014

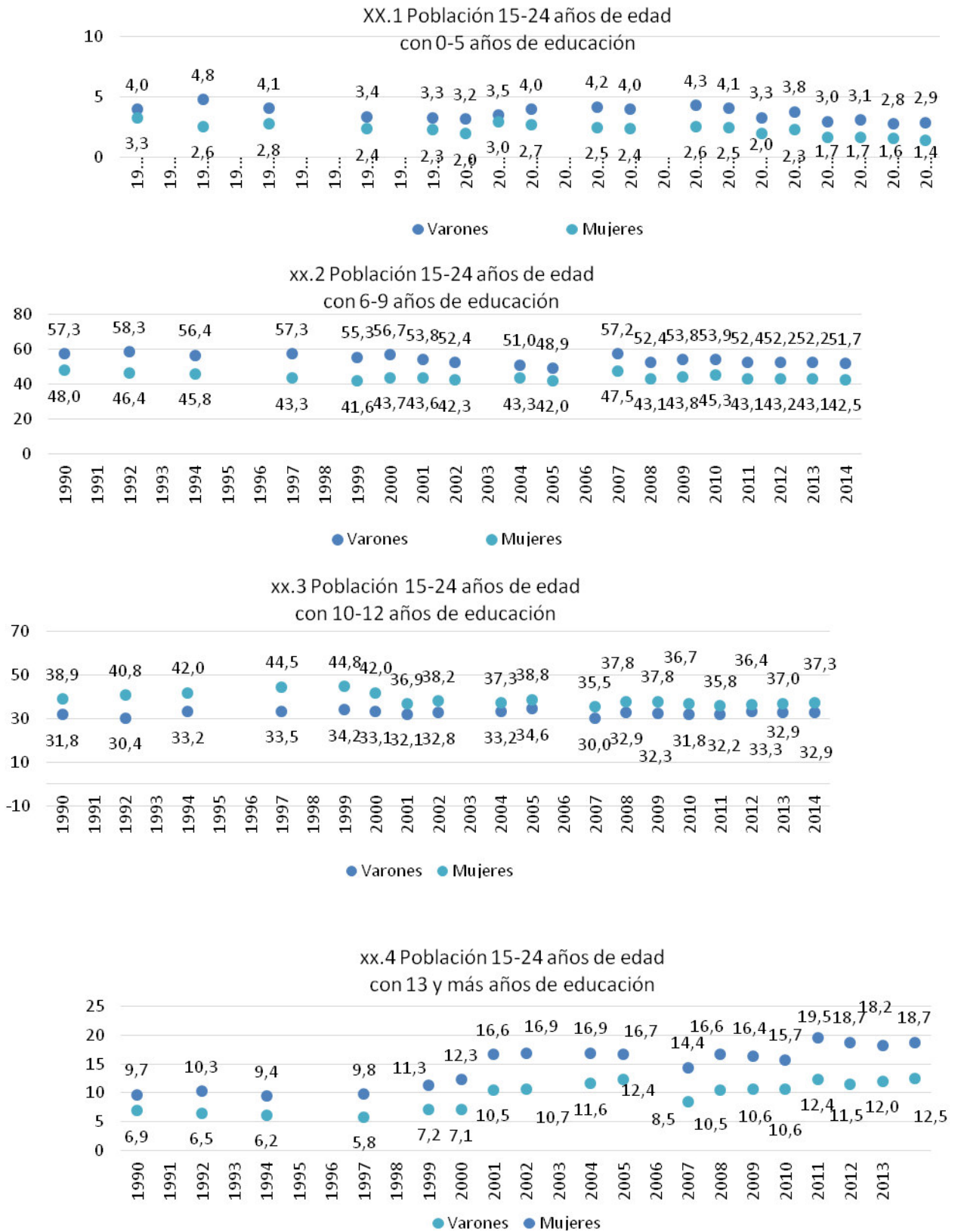


Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO), realizadas en base a Encuestas Continuas de Hogares.



Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO),

Gráfico 17. Porcentaje de población de 15-24 años de edad según años de estudio por sexo. Uruguay urbano, 1990-2014



Fuente: elaborado a partir de CEPAL STAT. Las estimaciones originales se realizaron en base a las ECH incluyendo solo a la población nacional urbana. Nota: Las escalas de cada figura son diferentes.

Tabla 3. Porcentaje de la población que asiste a instituciones educativas del sistema formal según quintiles de ingreso, sexo y grupos de edad. Uruguay urbano, 1990, 1994, 2000, 2005, 2010, 2014

Quintiles	Varones					Mujeres				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1990	98.5	98.7	99.3	99.6	100.0	99.1	99.1	99.3	99.0	100.0
1992	97.6	98.4	98.7	100.0	100.0	98.4	97.6	98.6	98.9	98.7
1994	98.0	98.7	98.9	99.4	100.0	98.9	98.1	99.0	99.7	99.5
1997	97.4	98.3	99.6	99.5	99.7	98.8	97.4	99.6	100.0	100.0
1999	98.7	99.0	98.9	99.8	100.0	98.5	97.2	99.0	99.5	100.0
2000	98.1	98.7	99.4	99.2	99.8	98.6	97.7	98.4	99.7	99.6
2001	99.2	98.6	99.2	99.4	100.0	99.1	98.9	99.4	99.1	99.7
2002	97.5	98.3	98.3	99.4	98.7	98.3	98.8	97.6	97.8	99.3
2004	97.8	98.7	99.3	99.3	98.9	98.5	98.0	97.7	99.2	99.0
2005	98.3	98.3	98.9	98.9	99.2	98.6	98.3	97.9	98.0	98.9
2007	99.5	99.6	99.4	100.0	99.8	99.8	99.7	99.9	99.7	100.0
2008	98.5	98.8	99.1	99.4	98.7	99.2	99.2	99.1	99.7	99.1
2009	98.3	98.4	98.4	98.7	99.4	99.0	98.9	99.1	99.6	99.6
2010	98.5	98.4	99.2	99.3	99.8	99.0	98.9	99.5	99.0	99.3
2011	98.3	98.3	98.6	97.8	98.9	98.4	98.8	98.7	97.7	97.0
2012	99.1	98.9	99.3	99.8	99.7	99.3	98.9	99.7	99.1	99.4
2013	98.9	99.3	99.4	99.4	99.1	99.2	99.1	98.9	99.4	99.2
2014	99.1	99.4	99.5	99.5	99.3	99.4	99.2	99.3	99.6	99.3

Quintiles	Varones					Mujeres				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1990	56.6	62.7	68.4	76.5	85.3	63.4	68.1	79.4	82.8	85.0
1992	52.8	64.4	64.1	73.1	83.3	58.7	69.0	79.4	83.0	89.9
1994	47.7	54.1	62.7	61.7	83.9	58.2	63.6	68.1	79.8	84.5
1997	49.4	61.1	65.8	74.3	90.7	54.1	65.7	77.0	80.5	91.7
1999	54.0	65.2	68.9	77.8	89.0	59.4	71.7	80.6	89.2	91.7
2000	53.6	63.2	72.6	81.7	92.9	59.7	72.5	82.0	87.4	93.1
2001	59.6	66.6	70.8	80.4	90.6	63.9	72.1	84.6	89.8	94.0
2002	56.4	68.2	79.4	85.8	93.5	65.5	77.2	85.0	93.4	95.2
2004	59.6	72.1	79.9	83.2	94.2	70.3	76.8	84.3	91.4	95.9
2005	62.2	70.2	75.7	85.5	94.2	66.3	75.4	80.1	90.1	95.4
2007	59.3	66.6	68.5	81.4	91.8	65.3	73.5	80.6	88.6	95.9
2008	62.2	66.2	71.4	77.2	91.1	66.5	73.5	81.9	87.4	93.6
2009	62.4	68.1	72.0	79.0	91.0	70.4	75.8	83.1	88.8	94.3
2010	61.5	66.4	71.2	79.6	91.7	68.4	75.7	82.2	90.9	94.5
2011	57.8	66.5	66.1	74.7	88.4	65.1	73.1	80.0	85.3	90.7
2012	59.0	65.1	71.4	78.4	86.9	67.0	73.5	79.4	85.9	93.0
2013	58.2	66.9	69.2	78.4	87.5	66.0	72.8	80.2	88.5	92.8
2014	59.3	66.7	73.5	75.7	89.6	65.8	73.8	79.0	86.3	92.0

Quintiles	Varones					Mujeres				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1990	5.3	11.2	17.8	30.8	46.4	9.1	18.1	24.1	39.5	49.2
1992	7.4	12.3	20.1	20.1	49.9	9.8	23.7	25.4	38.3	50.9
1994	3.5	8.4	14.6	22.8	43.8	9.6	17.5	22.5	38.9	55.7
1997	6.5	12.6	17.0	25.4	41.4	9.3	18.3	29.8	37.7	52.6
1999	5.1	9.2	20.3	28.4	54.4	8.9	20.5	32.8	45.5	64.0
2000	4.7	12.4	20.8	27.8	52.2	11.2	18.0	28.9	44.5	61.8
2001	9.1	15.9	22.6	38.0	61.5	11.5	25.2	36.2	48.6	64.7
2002	7.5	17.2	23.1	42.7	63.5	12.2	25.4	39.4	53.4	74.8
2004	12.0	17.1	31.7	46.8	65.8	15.7	24.9	39.3	59.9	71.7
2005	8.7	15.4	29.1	46.7	66.6	11.2	29.0	40.2	60.0	72.5
2007	6.1	14.2	25.3	36.3	61.1	10.0	21.1	36.9	53.5	71.3
2008	5.5	13.8	23.4	36.2	62.3	10.1	23.3	37.8	53.1	74.0
2009	8.1	14.0	23.2	39.0	60.1	12.4	26.0	37.6	55.5	70.5
2010	8.1	15.1	25.5	37.2	63.0	11.2	26.0	34.4	54.3	72.1
2011	10.9	13.3	20.9	27.3	52.2	13.2	19.0	33.0	45.2	65.1
2012	7.3	12.8	23.2	30.3	48.1	11.5	18.6	31.3	45.4	62.0
2013	9.4	14.3	21.0	28.9	49.7	10.6	21.1	30.1	44.0	64.3
2014	8.7	15.3	22.1	31.2	51.6	12.5	25.1	31.2	43.1	63.0

Fuente: elaborado a partir de estimaciones publicadas por CEPALSTAT. Elaboración original a partir de ECH. Nota. Las diferencias entre sexos para los quintiles de ingreso son significativas al 95%. No se dispone de información para 1991, 1993, 1995, 1996 y 1998.

Gráfico 18. Diferencia en el puntaje entre sexos (niña-niño) en los resultados en pruebas de matemáticas de SERCE (2006) y TERCE (2013) de niños de Sexto grado. Uruguay



Fuente: tomado de ANEP

[http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/01-](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/01-InequidadG%C3%A9neroEnTERCE_UY.pdf)

[InequidadG%C3%A9neroEnTERCE_UY.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/01-InequidadG%C3%A9neroEnTERCE_UY.pdf). Nota: la barra naranja indica que la diferencia es significativa al 95% en SERCE y la barra violeta que es significativa a igual confianza en TERCE. SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

Gráfico 19. Diferencia en el puntaje entre sexos (niña-niño) en los resultados en pruebas de **ciencias** de SERCE (2006) y TERCE (2013) de niños de Sexto grado. Uruguay



Fuente: tomado de ANEP

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/01-InequidadG%C3%A9neroEnTERCE_UY.pdf. Nota: la barra naranja indica que la diferencia es significativa al 95% en SERCE y la barra violeta que es significativa a igual confianza en TERCE. SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

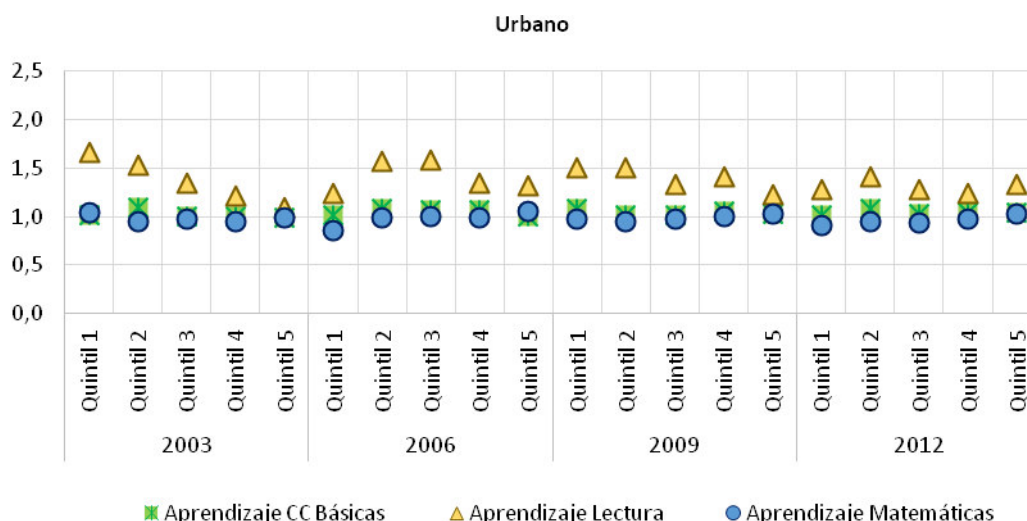
Gráfico 20. Diferencia en el puntaje entre sexos (niña-niño) en los resultados en pruebas de



Fuente: tomado de ANEP

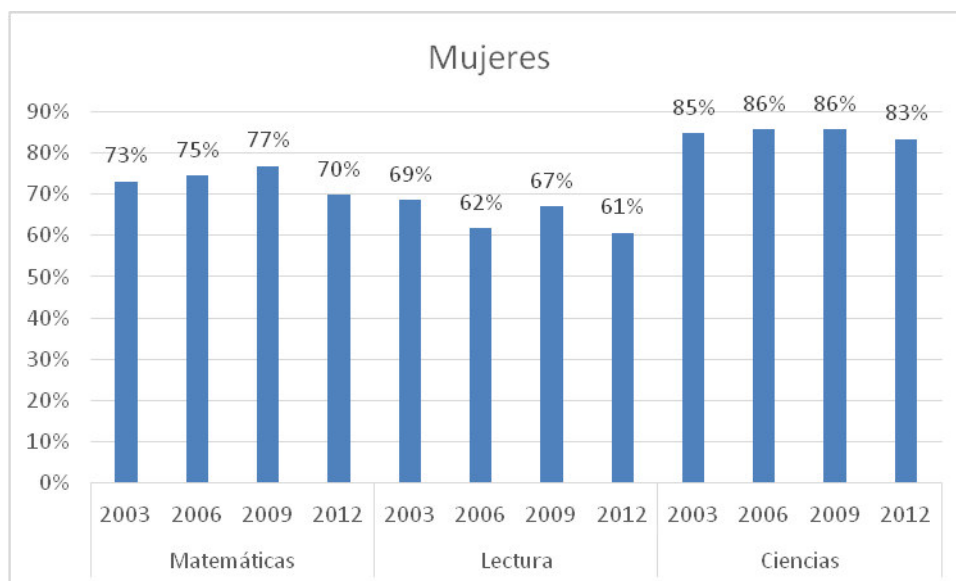
http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/01-InequidadG%C3%A9neroEnTERCE_UY.pdf. Nota: la barra naranja indica que la diferencia es significativa al 95% en SERCE y la barra violeta que es significativa a igual confianza en TERCE. SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

Gráfico 21. Brecha entre sexos en resultados de las pruebas PISA de alumnos de Educación Secundaria según tipo de aprendizaje evaluado por quintiles del índice socioeconómico del hogar (WIDE) y lugar de residencia. Uruguay, 2003, 2006, 2009 y 2012



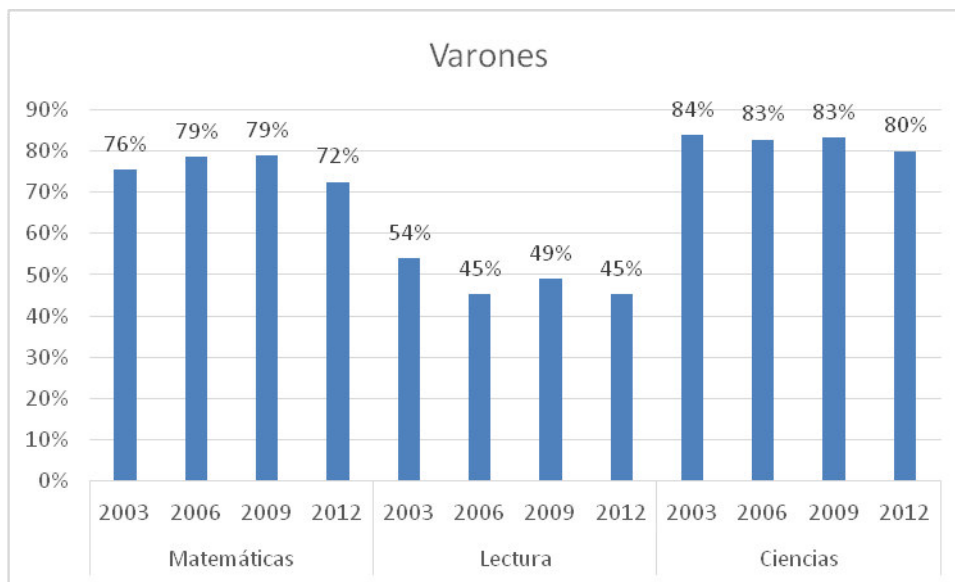
Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO), realizadas en base a resultados de las pruebas PISA, 2003-2012. Nota: el indicador de riqueza distribuida en el gráfico según quintiles de ingreso fue elaborado por el World Inequality Database on Education (Ver www.education/inequalites.org) NOTA: Solo son significativas al 99% las brechas entre sexos observadas en los puntajes de lectura en el medio urbano (Montevideo, área metropolitana y localidades del interior de 5000 y más). Nota: Las zonas rurales se excluyen porque en la prueba de hipótesis no es significativo.

Gráfico 22. Porcentaje de mujeres que alcanza el mínimo standard internacional de aprendizaje en matemáticas, lectura y ciencias según sexo. Uruguay, 2003, 2006, 2009, 2012



Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO), realizadas en base a Pruebas PISA.

Gráfico 23. Porcentaje de varones que alcanza el mínimo standard internacional de aprendizaje en matemáticas, lectura y ciencias según sexo. Uruguay, 2003, 2006, 2009, 2012



Fuente: elaboración propia a partir de estimaciones de World Inequality Database on Education (UNESCO), realizadas en base a Pruebas PISA.

Tabla 4. Distribución relativa de la población de 25 años y más por nivel educativo alcanzado según sexo y ascendencia étnico-racial. Uruguay 2006-2014

Sexo	Ascendencia	Nivel educativo alcanzado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Varones	Afrodescendientes	s/instrucción	3.2	2.2	2.2	2.3	1.9	2.2	2	2.1	1.5
		primaria	52	51.4	48.2	49.1	48	45	42.7	40.2	41.2
		secundaria	26.4	30	30.8	30	33.3	31.8	33	34.8	36.1
		UTU	14	12.3	14.2	13.4	11.4	14.3	14.9	14.8	13.2
		Magisterio/Profesorado	0.7	0.3	14.2	0.5	0.3	1	0.7	1	0.8
		Universidad o similar	3.7	3.9	0.7	4.7	5.1	5.7	6.7	7.1	7.2
		Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	No afrodescendientes	s/instrucción	1,6	1,4	1,5	1,5	1,5	1,2	1,2	1,1	1,1
		primaria	39,6	38,2	38,3	37,3	38,1	34	32,5	32,6	32,1
		secundaria	31,6	33,7	33,6	34	34,4	34,3	35,9	36,1	36,4
		UTU	13,5	12,2	12,9	12,5	12,7	14,6	14,1	13,7	13,6
		Magisterio/Profesorado	1,1	0,9	0,9	1	0,9	0,9	0,9	0,8	1
		Universidad o similar	12,6	13,6	12,8	13,8	12,4	15	15,4	15,7	15,9
		Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Mujeres	Afrodescendientes	s/instrucción	3,6	2,5	2,9	2,3	2,8	2,2	2	2,1	1,9
		primaria	49,6	50,3	45,1	46,2	45,4	43,8	40,9	41,2	39,1
		secundaria	30	32,2	32,3	32,2	34,1	32	34,9	34,6	36,1
		UTU	9,1	7,1	10,4	11	9,5	11,4	10,7	11,2	11,8
		Magisterio/Profesorado	2,6	2,3	2,6	2	2,1	2,6	3,5	2,7	3,4
		Universidad o similar	5,1	5,7	6,6	6,3	6,2	7,9	8	8,3	7,7
		Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	No afrodescendientes	s/instrucción	2	1,8	1,9	1,7	1,7	1,6	1,4	1,3	1,1
		primaria	40,2	38,1	37	36,6	37,3	33	32	32,8	31,7
		secundaria	33,1	34	32,9	32,4	33,4	32,7	33,7	33,2	33,7
		UTU	6,6	6,4	9,3	9,2	9,3	11	10,4	10,4	10,7
		Magisterio/Profesorado	5,6	5,4	5,3	5,5	5,4	5,2	5,4	5,4	5,3
		Universidad o similar	12,5	14,3	13,5	14,7	12,9	16,5	17,2	16,9	17,5
		Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: tomado del Observatorio Social, MIDES-INMUJERES