

POLÍTICAS DE GÉNERO EN EL SECTOR EDUCACIÓN

EL CURRÍCULO Y LA TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL AULA

94



¡ SÍ A LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Contenido

1 EDITORIAL, **MARÍA AMELIA PALACIOS**

POLÍTICAS EDUCATIVAS

- 2 La lucha de las mujeres por la igualdad de género en el Perú. Un recorrido por la educación y la acción política
M.^a JENNIE DADOR TOZZINI
- 8 El valor agregado del enfoque de igualdad de género en la Educación Básica
ELIANA VILLAR MÁRQUEZ
- 14 Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa
FANNI MUÑOZ CABREJO
- 25 Transversalización del enfoque de género: una política de Estado en el Perú
PATRICIA CARRILLO MONTENEGRO
- 30 El enfoque de género en el Currículo Nacional de Educación Básica
María Amelia Palacios Vallejo entrevista a ANGÉLICA MARÍA MONTANÉ LORES
- 37 La violencia de género contra las mujeres
GABY CECILIA CEVASCO FARFÁN
- 43 Igualdad de género: cuando los miedos invaden la vida cotidiana
SANTIAGO PEDRAGLIO MENDOZA

PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

- 48 ¿Cómo interpelar la cultura patriarcal en la formación docente?
CLAUDIA KOROL

INNOVANDO

- 56 Fortalecimiento de capacidades para la gestión educativa descentralizada con enfoque de género
YOLANDA NOEMÍ ROJO CHÁVEZ
- 64 La promoción del enfoque de género en las escuelas rurales de Fe y Alegría
ROSA MARÍA MUJICA BARREDA
- 70 Análisis de la práctica docente desde el enfoque de género. Un aporte al cambio
MANUELA CLAUDET ABANTO y NELLY PALACIOS PINTO
- 76 Transformando los estereotipos de género en el aula. Una experiencia docente intercultural
HILARIO DÍAZ PEÑA
- 80 Una experiencia de reconocimiento de la igualdad de género con estudiantes de Secundaria
DAVID PARRA HUAYNATES

HOMENAJE

- 86 Juan Carlos Tedesco: in memoriam
XAVIER BONAL SARRÓ

RESEÑAS

- 88 De la normativa a la práctica: la política de la educación sexual y su implementación en el Perú
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN SEXUALIDAD, SIDA Y SOCIEDAD (IISS) DE LA UNIVERSIDAD CAYETANO HEREDIA
- 90 International Technical Guidance on Sexuality Education: an Evidence-Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators
FERNANDO BERRÍOS BUSTAMENTE

tarea

N.º 94, julio 2017

DIRECTORA DE LA REVISTA
María Amelia Palacios

CONSEJO EDITORIAL
Liliam Hidalgo Collazos
Nélida Céspedes Rossel
Manuel Iguíñiz Echeverría

EDICIÓN
Julia Aída Vicuña Yacarine

CORRECCIÓN
José Luis Carrillo Mendoza

DIAGRAMACIÓN
Luly Palomino Vergara

FOTOS DE INTERIORES
Grade, Ministerio de Educación de Chile,
Ruth Huamaní Mitma, Walter Hupiu, Julia
Vicuña Yacarine, TAREA.

IMPRESIÓN
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Breña

SUSCRIPCIONES
Marisol Valencia Salas
mvalencia@tarea.pe

© TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES
EDUCATIVAS

Parque Osoros (antes Borgoño) 161,
Pueblo Libre. Lima 21, PERÚ
Teléfono: 424 0997
Fax: 332 7404.
Correo: tarea@tarea.pe
Internet: <http://www.tarea.org.pe>
Lima, PERÚ

I.S.S.N.: 0252-8819
HECHO EL DEPÓSITO LEGAL EN LA
BIBLIOTECA NACIONAL DEL PERÚ: 95-0815

AUSPICIADO POR:

Brot
für die Welt



LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO

MARÍA AMELIA PALACIOS
Directora

El Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 plantea: "En una sociedad diversa y aún desigual y, al mismo tiempo, con enormes potencialidades, aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes".

Una educación sin exclusiones exige al Estado y los educadores asumir una postura ético-política fundamentada en los derechos humanos y en los principios de igualdad, equidad, justicia y reconocimiento de la diversidad, y comprometerse con la eliminación de los factores que excluyen y discriminan a las personas, por ejemplo, por razones de género. Por eso es imperativo incluir esta perspectiva en el proceso educativo y contribuir a la formación de mejores ciudadanos y ciudadanas.

El 27 de enero del 2017 el colectivo denominado *Con mis Hijos no te Metas* encabezó una concurrida marcha demandando al presidente de la República y a la ministra de Educación, Marilú Martens, el retiro de la "ideología de género" del Currículo Nacional de la Educación Básica y la derogatoria del DL 1323, que eleva el rango de las penas por crímenes de odio con "móviles de intolerancia o discriminación, tales como el origen, la raza, religión, sexo, orientación sexual, identidad de género...". Poco más de un mes después, el 4 de marzo, el Congreso de la República aprobó la derogatoria parcial del DL 1323 en las partes que mencionaban la orientación sexual e identidad de género, como causales de discriminación y castigadas por el Código Penal. Abonaron así a la indefensión de la población homosexual y LGTBI y a la profundización de la discriminación y la exclusión en el país.

Estas afirmaciones y las demandas que las han sucedido, entre ellas la acción popular de un colectivo de padres de familia para derogar el Currículo Nacional de la Educación Básica, han generado una controversia entre el pensamiento conservador y el pensamiento democrático en torno al enfoque de género en la educación.

El pensamiento conservador no acepta que la biología (el sexo con el que nacemos) no determina nuestra identidad sexual, que aprendemos a ser mujeres u hombres a partir de roles construidos socialmente y que aún hoy continúan subordinando a las mujeres a los varones y logran que ellas no disfruten de los

mismos derechos que ellos. Un pensamiento que solo admite el enfoque binario de la sexualidad y expresa un rechazo absoluto a la existencia de otras maneras de vivirla que no sean las heterosexuales.

En cambio, el pensamiento democrático sobre el género y la identidad sexual reconoce que la mayoría de las mujeres enfrentan grandes desventajas para acceder y participar en la educación, la salud, el trabajo, la generación de conocimiento y la política, y busca comprender y actuar sobre las causas y las consecuencias de estas desigualdades. Se compromete a que la perspectiva de género y el respeto a la diversidad se hagan evidentes en la forma de educar, relacionarnos con los demás y gobernar el mundo y nuestras instituciones. Distingue entre la biología y los componentes culturales y sociales que nos imponen roles a hombres y mujeres. Acepta, como ya lo ha hecho la Organización Mundial de la Salud, que uno no elige su identidad de género u orientación sexual sino que nace con ella, y lucha por ello por los derechos de las personas con otras orientaciones sexuales diferentes a la heterosexual, así como las feministas lo hicieron por los de las mujeres.

Este número de la revista *Tarea* está dedicado a echar luces sobre esta controversia desde el ángulo y experiencia de personas, instituciones nacionales e internacionales y movimientos feministas que han asumido el enfoque de género como un imperativo de la educación, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas. Encontrarán en esta edición un recuento de las luchas de las mujeres por el acceso a la educación y la participación social y política en el Perú, una explicación de por qué el enfoque de género es indispensable para cuestionar las desigualdades entre hombres y mujeres y un análisis de los hitos más importantes de la experiencia de incorporación del enfoque de género en las políticas del sector Educación. Además, respuestas a preguntas como ¿qué están haciendo los Estados para erradicar la violencia de género?; ¿pretenden el Ministerio de Educación y los docentes "homosexualizar" a los niños y niñas a través del currículo nacional, como afirman voceros del colectivo *Con Mis Hijos no te Metas*?; ¿existen los crímenes de odio y la violencia de género?; ¿hay en el Perú experiencias demostrativas de la posibilidad de introducir la perspectiva de género en la educación básica?, ¿qué resultados tuvieron, qué aprendimos de ellas?

La lucha de las mujeres por Perú. Un recorrido por la educación

Jennie Dador recorre la lucha de las mujeres peruanas por la igualdad de derechos y su conquista progresiva del derecho a la educación, la jornada de 8 horas, el voto, la igualdad jurídica entre sexos y el acceso a cargos políticos con la Ley de Cuotas.

PALABRAS CLAVE:

Derecho a la educación,
Feminismo,
Igualdad de género,
Heterosexismo normativo,
Patriarcado.

Women's struggle for gender equality in Peru. A journey through education and political action.

Jennie Dador covers the struggle of Peruvian women for gender equality and their progressive gain on the right to education, the 8-hour working day, voting, legal equality between genders and the access to political posts with the Gender Quota Act.

KEYWORDS:

Right to an education,
Feminism,
Gender equality,
Normative heterosexism,
Patriarchy.

M.^a JENNIE DADOR TOZZINI

Abogada, diplomada en Estudios de Género en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Con estudios cursados de Maestría en Ciencia Política, mención en Políticas Públicas y Sociedad Civil, en la misma casa de estudios. Diplomada en Procesos de Democratización y Derechos Humanos, en la Universidad de Chile. Con formación en estadísticas e indicadores de género, políticas públicas de cuidado y medición de la violencia, en la División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

la igualdad de género en el educación y la acción política



Desde tiempos inmemoriales, aunque no se nombre como corriente de pensamiento o acción política feminista, las mujeres, en disintos lugares y tiempos, se han preguntado unas —y cuestionado otras—, sea de manera individual o colectiva, por el lugar que ocupan social y políticamente, en sus vínculos amorosos, en sus familias y en las comunidades de las que forman parte. ¿Por qué la exclusión de la vida pública?, ¿por qué el confinamiento al mundo doméstico?, ¿por qué, de una u otra manera, la sujeción o el sometimiento a un otro?, ¿por qué no son dueñas de sus cuerpos, de su prole, de sus vidas ni de sus tierras?

A partir de estas interrogantes es posible, creo yo, pensar nuestras reivindicaciones y luchas por la igualdad, desde la genealogía de las mujeres que nos precedieron. Pensarnos desde nuestras ancestras: las del mito fundacional del imperio, las conspiradoras independentistas, las patriotas “rabonas”, las de las veladas literarias, las sufragistas, las educadoras, las obreras y tantas otras más que desde su quehacer diario se construyen mujeres.

Pensar en mis ancestras es pensar en mi abuela. Ella sabía leer y escribir, pero nunca fue a la escuela y solo alcanzó a sufragar una vez en su vida. Cuando mi madre nació, en su país las mujeres aún no habían conquistado el sufragio, pero mientras ella llegaba a la mayoría de edad, obtuvieron el voto. Yo nací bajo el imperio del voto femenino, aunque me enteré después de que la población analfabeta, dentro de ella un abultado número de mujeres, estaba excluida. Sin embargo, recuerdo que cuando tenía diez años llegó la igualdad. La Constitución Política de 1979 consagró por primera vez la igualdad entre los sexos y desoficializó la religión católica. Dos medidas importantísimas para el destutelaje de la vida de las mujeres y la deconstrucción del patriarcado.

Así fuimos llegando a la escuela, al trabajo remunerado y a la política. Pero ni la igualdad era tal, ni todas las mujeres estábamos en las mismas condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, porque si bien compartíamos la opresión de género por la subordinación y disponibilidad del cuerpo femenino, estábamos —y aún estamos— atravesadas o intersectadas por distintos sistemas jerarquizados de dominación y discriminación, como la clase, la raza, la etnia, la procedencia geográfica y el heterosexismo normativo, lo que determina para nosotras distintas posibilidades de acceso a derechos y oportunidades de goce.

EL ACCESO AL SABER Y LA EDUCACIÓN PARA TODAS¹

La lucha de las mujeres por el acceso a la educación ha sido un elemento central en las luchas por la igualdad de derechos, la consrucción de la ciudadanía y la democratización de la sociedad (Ruiz Bravo, 2007, p. 159). Sin embargo, no se trataba solo del acceso a la escuela, sino de desenmascarar la supuesta neutralidad del conocimiento y las ciencias, para producir conocimiento y pensamiento propio, para descifrar la realidad desde nuestra mirada.

Una vez instalada la república, fue el general don José de San Martín quien en 1822, a través de un decreto, estableció que “las ventajas del régimen educativo debían ser extendidas al sexo femenino, el cual había sido tratado con negligencia por el gobierno español”; pero es solo en 1825 que Simón Bolívar establece el primer colegio de educandas en el Cusco y a continuación el Gionecio de Lima. Sin embargo, debido a las crisis económicas y financieras producto de las guerras independentistas, no se les asignó presupuesto durante muchos años, y cuando por fin los primeros centros de enseñanza comenzaron a funcionar, lejos de sentar las bases para que las nuevas generaciones de mujeres peruanas tuviesen pensamiento crítico y propio, resultaron ser dignos aliados de la memorización arcaica y del entrenamiento femenino para su rol de cuidado doméstico.

En términos formales, se puede decir que el enclausamiento para la mayoría de las mujeres en el mundo privado va superándose hacia mediados del siglo XIX, cuando las precursoras de la participación política, principalmente mujeres instruidas y de clase alta de Lima y Cusco, trascienden el estrecho margen de movilidad social concedido por la sociedad de la época, para reclamar a través de la literatura y el periodismo.

Ellas escriben y publican bajo el anonimato y el seudónimo en *El Ateneo de Lima*, el *Perú Ilustrado* y la *Revista Social*, donde deslizan tenuemente los primeros cuestionamientos a su condición y reivindicaciones feministas, como se aprecia en esta cita de Manuela Villarán de Plascencia:

“ Si usted me viera escribir, amiga mía, le daría pena; escribo rodeada de cuatro a seis chicos, el uno me quita la pluma,

¹ La información que contiene este acápite ha sido tomada del texto de Catalina Salazar Herrera (2001).

otro se lleva el borrador, éste me habla a gritos porque cree que no le he oído lo que me pide, y en medio de esa barahúnda y ese barullo concluyo mi composición y sigo mis labores”.

Inicialmente la lucha es anónima, personal y dispersa. Son las veladas literarias, a pesar de que estuvieron circunscritas al domicilio de las mujeres, las que permitieron expresarse públicamente y se convirtieron en un factor para los cuestionamientos a lo católico-colonial respecto a la inferioridad intelectual de las mujeres. Muchas de ellas, como Mercedes Cabello y Clorinda Matto de Turner, sufrieron el rechazo y la actitud represiva de los grupos de poder y de la intelectualidad de su época, que cuestionaban sus iniciativas de educación laico-agnóstica. Destacan, además, Trinidad Enríquez, Juana Manuela Gorriti, Ángela Carbonell, Manuela Villarán, Mercedes Eléspuru, Rosa Mendiburu, Amalia Puga, entre otras.

Posteriormente, la generación de 1890 estuvo conformada por mujeres docentes, quienes centraron su lucha en el derecho a la educación para otras, insistiendo en la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad de la enseñanza primaria. Sobresalen mujeres como Teresa González de Fanning y Elvira García y García, Trinidad Enríquez y Ladrón de Guevara, Juana Alarco de Damert, entre otras. Sin embargo, sería solo en 1908 que se permite oficialmente el ingreso de las mujeres en las universidades, quienes podían matricularse para optar los grados académicos y ejercer la profesión.

La literatura y la docencia son los primeros caminos que acercarían a las mujeres al mundo público y al poder político. Ellas debieron demostrar que eran excepcionales y que superaban los estándares de capacidad y prestigio masculino, para obtener una oportunidad en el espacio público, la que muchas veces pagaron con la libertad, la deportación o el manicomio.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO

En 1911, María Jesús Alvarado Rivera, en los altos de la Biblioteca Nacional, expone el Primer Programa Feminista de la Mujer Peruana, durante la Conferencia de la Sociedad Geográfica de Lima, planteando que:

“ [...] el principio fundamental del Feminismo es la igualdad de potencialidad mental y de habilidad para el trabajo del hombre y la mujer, igualdad probada irrefutablemente por la historia, y hasta por la somera observación diaria, por cuya identidad de personalidades, es de absoluta justicia sean iguales ante

la ley, librándose la mujer de la forzosa y muchas veces tiránica y cruel tutela del hombre, que ningún derecho tiene a ejercer su supremacía en la pareja humana” (Chaney, 1988, p. 17).

En 1914 funda en Lima el primer grupo feminista “Evolución Feminista”, retomando las banderas de las sufragistas y cuestionando el contenido del Código Civil de 1852, cuyo análisis presentó a la Comisión Revisora, en lo referido al derecho al matrimonio y la familia, donde la mujer estaba sujeta a la tutela del *pater* primero, y del marido después. Posteriormente, en 1924, Zoila Aurora Cáceres da origen y preside la segunda agrupación femenina denominada “Feminismo Peruano”, estableciendo entre sus fines la dación de leyes que establezcan la igualdad del hombre y la mujer en el terreno del derecho, especialmente para que se le otorgue la facultad de votar.

Además de la sujeción a la autoridad patriarcal, las mujeres encuentran que su falta de independencia económica potencia las relaciones de poder asimétricas que se reproducen en la pareja, limitando aún más su derecho a decidir sobre su vida y favoreciendo incluso episodios de violencia (Bravo, 2010). Así, con el proceso de industrialización en curso, las mujeres de las distintas clases sociales incursionan lentamente en el ámbito productivo público, aunque sin lugar en los sindicatos.

Sin embargo, frente a las inadecuadas condiciones laborales, en un contexto de acciones de formación proselitista y de agrupación de las obreras a cargo de los anarco-sindicalistas, las mujeres salen a las calles. Ellas protestan y participan activamente, pero sin ser consideradas como miembros del sindicato, negándose su condición de trabajadoras. Será apenas en 1918 cuando las obreras de las diferentes fábricas de Lima forman los Comités Femeninos al interior de los sindicatos textiles, sumándose a la lucha por la jornada de las ocho horas.

La segunda década del siglo XX se caracteriza por el surgimiento de dos nuevos partidos políticos contemporáneos, el APRA y el Partido Socialista. Como consecuencia de la partidización, las mujeres de las agrupaciones femeninas se dividen, alimentando ambas vertientes en su apuesta por lograr cambios sociales y políticos e igualdad para las mujeres. Poco tiempo después ellas descubrirían que las estructuras partidarias privilegian la lucha de clases y los supuestos grandes temas de interés nacional, sin atender o resolver sus demandas de igualdad entre los sexos.

En 1933, durante el debate constituyente, parecía existir entre los diferentes partidos políticos un consenso respecto al voto femenino universal; sin embargo, se impuso en los asambleístas el temor a la supuesta dependencia femenina y fácil manipulación externa, por lo que solo se logró la aprobación del voto femenino municipal, siempre que las mujeres supieran leer y escribir. El texto quedó entonces redactado así: “Gozan del derecho de sufragio los ciudadanos que sepan leer y escribir; y, en elecciones municipales, las mujeres peruanas mayores de edad, las casadas o que lo hayan sido”.

Pese a los compromisos partidarios y el apoyo de sus dirigentes, una y otra vez los derechos de las mujeres fueron relegados, por su condición y bajo la sospecha de un supuesto infantilismo político. Las mujeres sufren los primeros desencantos de la política partidaria, se produce un cisma y abandonan las filas de los partidos, incluso las fundadoras.

Sería solo en 1955 cuando el presidente Odría firma el Decreto Ley 12391, que concedió el voto a las mujeres que supieran leer y escribir. En 1956, las mujeres peruanas ejercen por primera vez su derecho al sufragio, y resultan electas una senadora y siete diputadas. Pero las leyes civiles que regían la vida en la familia y los intercambios en la comunidad siguieron siendo las mismas del Código Civil de 1936, lo que las colocó en la absurda situación de parlamentarias con aptitudes para debatir y tomar decisiones sobre la cosa y los presupuestos públicos, pero sin posibilidad de administrar el monedero del hogar ni enajenar sus bienes, ejercer profesión u oficio sin autorización del cónyuge, o de fijar el domicilio conyugal. O sea, su ingreso en la arena pública no estuvo acompañado por un replanteamiento de la división sexual del trabajo ni de las jerarquías entre los sexos (Dador, 2007, p. 245).

A pesar de haber obtenido el derecho al sufragio, es apenas a finales de los años 1970, en el proceso constituyente de 1978, que se logra por primera vez el reconocimiento constitucional de la igualdad jurídica entre los sexos, base jurídica de todo el ordenamiento, que debe ser aplicado como un principio y como un derecho. De ahí en adelante vimos caer parte del andamiaje de las viejas estructuras patriarcales y religiosas, reflejadas en las normas discriminatorias del derecho de familia y del derecho penal; así como las leyes laborales proteccionistas que infantilizaban a las mujeres.

Las mujeres volvimos a tomar las calles y gritamos “No más señora de...”, protestando por la discriminación del Código Civil, y luego del Jurado Nacional de Elecciones, que obligaba a las mujeres casadas a inscribirse en el registro electoral con el apellido del marido.

Sobre la igualdad, el Tribunal Constitucional² ha establecido que este derecho posee una doble significación: por un lado, es un principio rector de todo el ordenamiento jurídico, la organización y actuación del Estado democrático de derecho (de ahí la necesidad de revisar y adecuar los distintos cuerpos normativos); y, por otro lado, la igualdad es un derecho subjetivo, que confiere a toda persona el derecho de ser tratada igual que los demás en relación con hechos, situaciones o acontecimientos coincidentes.

Aprendimos así que el reconocimiento constitucional de la igualdad entre los sexos no era el punto de llegada, sino más bien el punto a partir del cual había que construir la igualdad en el entramado de hechos políticos, sociales, culturales y económicos; que las transformaciones y avances no eran lineales; y que nuestros derechos siempre están en riesgo y se pueden perder en las negociaciones de las cúpulas partidarias y de las mujeres de los distintos partidos o movimientos que actúan en la política y se comportan cual perras cancerberas del patriarcado,³ justificando lo injustificable.

En la década de 1980, con la vuelta a la democracia, las mujeres que ya habían conseguido el derecho al sufragio y podían elegir y ser elegidas desde 1956, participan en los distintos procesos electorales, pero su presencia en el Parlamento no alcanza siquiera al 11 %. En el Ejecutivo, es solo en 1987 que dos mujeres ocupan el cargo de ministras de Estado. Se trata de Ilda Urizar, en la cartera de Salud, y Mercedes Cabanillas, en Educación.

Esta subrepresentación femenina en los espacios del poder formal, común a los distintos países de la región, llevó a las organizaciones feministas a plantear, a


2 Tribunal Constitucional del Perú. Sentencia en el expediente N.º 0261-2003-AA/TC, párrafo 31.

3 El cancerbero es el vigilante de la puerta que conecta el plano de los seres vivos con el Hades, región tenebrosa de Perséfone y Hades, gobernantes de la ultratumba, donde van las almas de los muertos. El cancerbero se encarga de que ningún mortal pase al plano de los muertos y de que ningún espectro pase al plano de los vivos. Es un ser muy fiero con la forma de un perro de tres cabezas y una cola de serpiente.

inicios de los años 1990, un sistema de cuotas o medidas afirmativas que aseguren la presencia equitativa de ambos sexos (PROMUJER, 1998, p. 15). En 1997, dos parlamentarias de la agrupación política NM-Cambio 90, Luz Salgado y Martha Hildebrandt, proponen el proyecto de ley sobre cuotas electorales.

En septiembre de 1997, luego de arduo debate, se promulgó la Ley 26859, Ley Orgánica de Elecciones, que establece, en su artículo 116, la inclusión de por lo menos un 25 % de mujeres o varones para las candidaturas que presentan los partidos y movimientos políticos. Este porcentaje sería posteriormente elevado al 30 %. Lo irónico de esta medida es que cuando se aprobó, la crisis de la representación del sistema político se había generalizado, las y los electores habían perdido confianza en la mediación de los partidos políticos y la proliferación de las figuras independientes, tanto hombres como mujeres, caracterizaría las últimas décadas, en desmedro de las mujeres militantes. Aun así, el impacto de la aplicación de este mecanismo afirmativo se evidenció rápidamente.

El incremento progresivo de la representación parlamentaria femenina es un avance para la democracia, en tanto se trata de una representación más equitativa de la composición de la población. Sin embargo, ello no se traduce necesariamente en un mayor control de la agenda de género, sobre todo en temas vinculados a los derechos sexuales y derechos reproductivos, la educación en igualdad de género; aunque no se puede negar que han sido las legisladoras mujeres las principales impulsoras de los proyectos de ley sobre sus derechos humanos.

Hoy, sesenta años después, las mujeres podemos decir que hemos logrado traspasar el encierro doméstico e incursionar en el espacio público, pero sin modificar sustancialmente las reglas de la competencia ni la división sexual del trabajo. Es decir, nos hemos incorporado a un mundo ya pensado, pactado y armado en función de las necesidades y lógicas de actuación masculina. En ese sentido, para consolidar la igualdad sigue siendo relevante modificar la división sexual del trabajo, aprender la igualdad desde la infancia y tener pensamiento propio y crítico. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVO, Rosa (2010). Avances y desafíos en torno a la autonomía económica de las mujeres. En VALDÉS, Elsa (ed.), *¿Género en el poder? El Chile de Michelle Bachelet. Latin American Research Review*. Special Issue, vol. 45, pp. 248-273.

CHANEY, Elsa (1988). *Cuadernos culturales*. Serie II. Lima: CENDOC Mujer.

DADOR, Jennie (2007). Militancia femenina y agenda partidaria. La presión de la competencia masculina. En BARRIG, Maruja (ed.), *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

RUIZ BRAVO, Patricia (2007). Género y educación en las escuelas rurales. En BARRIG, Maruja (ed.), *Fronteras interiores. Identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

SALAZAR HERRERA, Catalina (2001). Actuación política de las mujeres peruanas durante el siglo XX. Tentando una cronología. *Mujer y política*, volumen I. Lima: Movimiento Manuela Ramos.

El valor agregado del enfoque de igualdad de género en la Educación Básica

Eliana Villar explica por qué el enfoque de igualdad de género en la educación básica es indispensable para cuestionar las brechas de equidad entre hombres y mujeres, reducir la vulnerabilidad de las niñas y convivir con la diversidad sexual.

PALABRAS CLAVE:

Desigualdad de género, Educación sexual integral, Igualdad de género, Maternidad precoz, Violencia.

The added value of the gender-equality approach in basic education

Eliana Villar explains why the gender-equality approach in basic education is fundamental in order to question the equality gaps between men and women, to reduce the vulnerability of girls and to coexist with sexual diversity.

KEYWORDS:

Gender inequalities, Comprehensive sexual Education, Gender equality, Early motherhood, Violence.

ELIANA VILLAR MÁRQUEZ

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú y máster en Políticas Públicas, Oficial de Programa ONU Mujeres.

El enfoque de igualdad de género se ha estado utilizando como herramienta de interpretación en las ciencias sociales desde hace décadas. Es un instrumento metodológico fundamental para lograr una lectura bastante más nítida de la realidad, particularmente de la manera en que las relaciones entre hombres y mujeres determinan, en buena parte, la distribución del poder, la toma de decisiones y el real ejercicio de derechos. La forma en que esas relaciones de poder entre mujeres y hombres han sido históricamente establecidas se resiste al cambio y tiende a justificar el actual orden de las cosas a pesar de su enorme costo para la humanidad, que se traduce en la relación de subordinación de una mitad frente a la otra.

La resistencia al cambio se reviste de argumentos que “naturalizan” los roles de mujeres y hombres y la desigual distribución de recursos, la subrepresentación de mujeres en los cargos de dirección —tanto en el Estado como en el sector privado—, la muy desigual distribución de responsabilidades en la administración de la casa y el cuidado de hijos e hijas y la mayor valoración de todo aquello vinculado a lo masculino, al punto que se tolera usar la palabra “niña” o “mujercita” como un insulto.

IGUALDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO

Una pregunta frecuente y legítima que proviene de quienes no conocen el enfoque de igualdad de género es en qué radica su importancia y cuál es su valor agregado, es decir, qué se pierde si no está presente. El enfoque de igualdad de género se sustenta en la constatación empírica de las enormes brechas que existen en todos los campos entre mujeres y hombres. Información oficial respecto a estas brechas constituye evidencia inequívoca de la enorme situación de desventaja que enfrentan las mujeres de todas las razas y clases sociales. Para ello, fue crucial la decisión de empezar a desagregar toda la data estadística existente por sexo. De no haberlo hecho, aún se desconocería que las mujeres solo representan el 3 % de los puestos de alcaldesas en provincias y distritos del país; que el porcentaje de mujeres sin ingresos propios (32 %) es más del doble que el de hombres (13 %) en la misma condición; y que el 90 % de la trata afecta a mujeres y niñas.¹

En el Perú se ha recogido información desagregada por sexo en línea con tendencias y disposiciones internacionales que entendieron que acopiar data agregada ocultaba una realidad evidente respecto al acceso diferenciado

de las personas a bienes, ingresos, escolaridad, servicios, derechos fundamentales, etcétera. Así, por ejemplo, se podía afirmar que el país había avanzado mucho en documentar a la población, lo cual era cierto pero no mostraba las diferencias en la documentación de hombres frente a la documentación de mujeres en regiones específicas con un número importante de población indígena viviendo en zonas rurales. Trasladando esta realidad al campo de las políticas públicas, la prioridad en inversión y gasto social puede estar reproduciendo las brechas de género si no toma en cuenta estas cifras diferenciadas con el fin de poner énfasis en aquella población que está en mayor desventaja respecto al ejercicio de derechos.

La Educación Básica, entre otros objetivos de aprendizaje, debe preparar a niñas y niños a entender, procesar y analizar la realidad que deberán enfrentar al abandonar la escuela. Esto incluye un conjunto de ideas, actitudes, opiniones y conductas que esperamos sean de un mayor conocimiento y respeto de los derechos humanos fundamentales de las personas. Éstas pueden generarse tanto en su familia como en su comunidad y también en el entorno escolar. El objetivo de una educación basada en derechos es que se reconozca que las personas —independientemente de su sexo— deben contar con un entorno que les permita ejercer todos sus derechos, acceder a los servicios en igualdad de condiciones y contar con las oportunidades que permitan el desarrollo de sus talentos y potencialidades.

LA HOJA DE RUTA DEL DESARROLLO

El 25 de septiembre del 2015 se adoptaron diecisiete objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todas y todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. El conjunto de estos diecisiete objetivos se conoce como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y cada uno de estos objetivos tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos quince años, es decir, hasta el 2030. En realidad, constituyen una continuación y mejora a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que estableció la agenda del desarrollo mundial para el periodo 2000-2015.

Debemos destacar que uno de esos objetivos está enfocado en la igualdad de género: el Objetivo 5 de los ODS es lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, y tiene nueve metas específicas:

- Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

1 Índice global de la esclavitud.

- Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
- Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado, y la mutilación genital femenina.
- Reconocer y valorar los cuidados no remunerados y el trabajo doméstico no remunerado mediante la prestación de servicios públicos, la provisión de infraestructuras y la formulación de políticas de protección social, así como mediante la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.
- Velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.
- Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.
- Empezar reformas que otorguen a las mujeres el derecho a los recursos económicos en condiciones de igualdad, así como el acceso a la propiedad y al control de las tierras y otros bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.
- Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de la mujer.
- Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Como puede notarse, muchas de estas metas solo podrán alcanzarse con mayor nivel de educación de la población, asegurando que se reduzca el porcentaje de embarazo precoz en niñas y adolescentes y educando a niños y niñas en igualdad de derechos con el fin de cuestionar y modificar prácticas discriminatorias que desalientan el desarrollo del potencial en la infancia.²

2 Esto es particularmente notorio en la escasa presencia de mujeres en

LA VULNERABILIDAD DE LAS NIÑAS

Desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades,³ que constituye solo una dimensión de la igualdad de género, ésta no es posible ante la realidad actual que reduce notablemente las oportunidades de las niñas y adolescentes para culminar su educación y desarrollar sus potencialidades. Nos referimos particularmente a los altísimos porcentajes de niñas y adolescentes que salen embarazadas como producto del abuso sexual, debido al profundo desconocimiento sobre cómo funciona su propio cuerpo, que se origina en la ausencia de una educación sexual integral desde la escuela.

En nuestro país, cada día, cuatro niñas de entre once y catorce años de edad salen embarazadas. Lo mismo ocurre con once niñas de quince años cumplidos.⁴ Un 51 % de los hombres que han embarazado a estas niñas tienen más de veinte años de edad, lo que revela la alta prevalencia de abuso sexual en el embarazo precoz y en la iniciación sexual de muchas niñas, dado que no existe consentimiento posible entre un adulto y una menor de edad. Siendo que la interrupción del embarazo es ilegal en el país, ellas se ven obligadas a llevarlos a término y convertirse en madres siendo aún niñas. A pesar de las disposiciones legales que intentan alentar la permanencia en la escuela y evitar el abandono escolar como resultado del embarazo, lo cierto es que el estigma social y las demandas de la maternidad son una causa frecuente de deserción escolar en las niñas tanto en zonas urbanas como rurales.

El alto desempeño que muestran las niñas en la escuela, registrado por las estadísticas educativas, se interrumpe ante una maternidad precoz que el cuerpo⁵ y la estructura emocional de las niñas y adolescentes no están preparados para enfrentar. Asimismo, está comprobado el enorme impacto del nivel de educación de las madres en la salud y nutrición de sus hijos, entre otros. Interrumpir su educación por un embarazo no planificado ni deseado tiene además importante efecto en las oportunidades de empleo y los niveles de ingreso de las mujeres.

el ámbito científico en nuestro país debido, no a falta de interés o talento de las niñas, sino a prácticas y estereotipos que representan a la ciencia y la tecnología como un ámbito predominantemente masculino. De acuerdo con Unesco, solo el 19 % de docentes de ciencias en el país son mujeres.

3 Es incorrecto referirse a la igualdad de género y a la igualdad de oportunidades como conceptos equivalentes.

4 Cifras oficiales del INEI (2016).

5 Por ello, el embarazo precoz es una de las causas más frecuentes de muerte materna.



Es un hecho que la autonomía económica de la mujer es un factor de prevención de la violencia que se suele ejercer contra ella, pues les permite tomar sus propias decisiones. La continuidad de diversas formas de violencia contra las mujeres en el Perú está sólidamente comprobada por las estadísticas: van desde el acoso callejero, la violencia psicológica o verbal, la violencia física, la violencia sexual, la trata de personas y el feminicidio.

En los últimos treinta años, la comunidad internacional ha reconocido cada vez más la violencia contra la mujer como un problema de salud pública, de violación de derechos humanos y una barrera al desarrollo económico. Por ejemplo, en el Perú la violencia contra la mujer representa un 3,7 % del PBI debido al costo en gastos de atención en salud y en pérdida de productividad.⁶ Pero esta violencia que se ejerce cotidianamente contra las mujeres ocurre tanto en el ámbito privado de las familias como en la escuela y en las calles, debido a que se han “normalizado” algunas conductas. Por ejemplo, el acoso callejero se hizo común bajo la forma de piropos que las mujeres debían apreciar y agradecer. Muchos de estos comentarios invasivos están referidos al cuerpo de las mujeres y solo recientemente existen leyes que los penalizan.

Finalmente, la sociedad peruana presenta una alta tolerancia a la violencia contra las mujeres: de acuerdo con cifras oficiales, ésta, en lugar de reducirse, va en aumento y ha alcanzado un 54,8 % en el año 2015. De esta forma, el 39,8 % de hombres piensa que la violencia física contra la mujer se justifica si ella es infiel y el 22 % cree

que tiene derecho a molestarse si su esposa no desea tener relaciones sexuales. La Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2015, realizada por el INEI, proporciona evidencia lamentable de lo enraizada que se encuentra la desigualdad de género en el país. Así, el 56,3 % de encuestados piensa que el esposo o pareja siempre debe ser el jefe del hogar y quien represente a su familia; el 54,7 % considera que toda mujer debe cumplir primero con su rol de madre, esposa o ama de casa, y después realizar sus propios sueños; el 46,2 % piensa que en todo hogar se necesita un varón que ponga orden y disciplina; el 45,4 % cree que las mujeres deben aprender desde muy niñas a ser pacientes, comprensivas y a complacer a sus esposos o parejas en todo; el 44,3 % considera que las mujeres que descuidan a sus hijos merecen alguna forma de castigo de su esposo o pareja, y un alarmante 55,7 % piensa que el amor y la paciencia de la mujer tarde o temprano harán que su esposo o pareja deje de ser violento.

Estas cifras son solo algunos ejemplos de la clamorosa necesidad que existe en el Perú de trabajar en el cuestionamiento de la desigualdad de género, educar en el respeto a los derechos de las personas sin distinción y empezar a modificar actitudes, prejuicios, estereotipos y prácticas que reproducen las brechas de género y la situación de desventaja que enfrentan mujeres y niñas.

Conocer y entender la desigual situación de mujeres y hombres en la sociedad resulta fundamental para procesar y enfrentar la vida en la escuela y fuera de ella. Las niñas y los niños que observan una relación de subordinación de su madre y de abuso del padre asumirán que éste es el patrón por seguir, que es “normal” y “natural” que los hombres ejerzan control y violencia contra las muje-

⁶ La pérdida de productividad afecta tanto a la persona agredida como al agresor.

res. Si ese control y esa violencia se ejercen sobre mujeres que ellos dicen querer, resulta fácil colegir que hijos e hijas internalicen que amor y violencia vienen juntos.

La subordinación de las mujeres y el ejercicio de control de parte de los hombres se manifiestan de múltiples y sutiles maneras. Por ejemplo, en la desigual distribución de las tareas domésticas que sobrecarga a las mujeres con la responsabilidad principal por el trabajo doméstico no remunerado y por las tareas de cuidado de otras personas. También se manifiesta en la desigual distribución de la toma de decisiones en el hogar.

Normalmente, se ha asumido que las escuelas son un espacio seguro para niñas y niños. Sin embargo, la ENARES 2015 y el Estudio Multinacional sobre los Determinantes de la Violencia que afectan a las niñas, niños y adolescentes⁷ arrojan que el 73,8 % de las niñas y niños de nueve a once encuestados sufrieron violencia familiar alguna vez.

GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

El desarrollo de la ciencia y del conocimiento humano ha permitido desterrar algunas creencias y prejuicios respecto no solo a la homosexualidad sino también a la visión binaria del género por la que solo se conciben en correspondencia con los genitales: se nace hombre o se nace mujer. Educar con base en la evidencia científica y los adelantos del conocimiento y no a partir de nuestras creencias y estereotipos es sin duda una tarea fundamental para fortalecer una mirada más diversa y compleja de la realidad: requiere entender nuestro entorno con matices, alejándonos de la zona de confort de la simplificación y distorsión de la realidad. Empezar a mostrar la complejidad de la realidad desde la escuela facilita el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y más complejo que será de gran utilidad tanto al interior de la escuela, para convivir con esa diversidad sin juzgarla —cuestionando el *bullying*—, como cuando se abandone la escuela para enfrentar la vida que transcurre fuera de ella.

Con frecuencia se tiene una mirada idealizada de la escuela como espacio seguro, en el que niñas y niños están siendo protegidos y educados para la vida. Sin embargo, aún algunos padres de familia deciden retirar a sus hijas de la escuela ante la llegada de la menarquia debido a los riesgos de embarazo, o porque la sola entrada en la adolescencia representa una

“amenaza” o riesgo de iniciación sexual que ellos no podrán impedir. Frecuentemente, la experiencia de la sexualidad en la adolescencia es percibida como un riesgo inminente, la pérdida de control (por parte de los padres) y el miedo a un desenlace que cambiaría radicalmente el plan de vida de las niñas. La sexualidad como un asunto de significativo interés para las y los adolescentes se acrecienta notablemente debido al secretismo que lo rodea, a los tabúes y, sobre todo, a la clamorosa ausencia de información confiable sobre el tema. En ese sentido, incorporar la educación sexual integral en la escuela es indispensable tanto para derribar falacias como para naturalizar el conocimiento del cuerpo y su funcionamiento. Es la ignorancia la que lleva a cometer errores; es la información errada la que conduce a tomar decisiones equivocadas y a adoptar actitudes y comportamientos a partir de mitos alentados por la atracción de lo prohibido.

En este sentido, las preferencias no heterosexuales (homosexualidad, bisexualidad, lesbianismo, transexualidad, etcétera) no constituyen de forma alguna una enfermedad,⁸ sino una manifestación más de la diversidad de los seres humanos; por tanto, no hay nada que “curar”, ni es posible cambiar la orientación sexual de una persona. Insistir en este tipo de falacias solo provoca profundo sufrimiento en aquellas personas que se ven forzadas a ocultar sus preferencias para evitar la sanción social.

En efecto, un trabajo de Promsex (“Estudio nacional sobre clima escolar en el Perú”), del año 2016, analizó la realidad de los y las estudiantes lesbianas, homosexuales, bisexuales, transexuales o intersexuales (LGBTI) que son víctimas de violencia en las instituciones educativas de nuestro país, y dio cuenta del impacto de la violencia que se produce entre el alumnado por el estigma y discriminación por orientación sexual e identidad de género. Y este tipo de violencia afecta al alumnado en general⁹ y no solo a quienes se perciben como LGBTI. El estudio muestra que, respecto a sentirse seguros o seguros, siete de cada diez estudiantes sintieron inseguridad en el colegio debido a su orientación sexual, y tres de cada diez por su expresión/identidad de género;

7 Estudio aplicado a niñas, niños y adolescentes de 205 instituciones educativas de Primaria y Secundaria a nivel nacional.

8 Hace 44 años, la Asociación Americana de Psiquiatría eliminó la homosexualidad del “Manual de diagnóstico de los trastornos mentales” y urgió a rechazar toda legislación discriminatoria contra gays y lesbianas. Esta decisión fue basada en una completa revisión científica sobre el tema. En 1990, la Organización Mundial de la Salud (OMS) retiró también la homosexualidad de su lista de enfermedades mentales.

9 De la misma forma que la violencia contra las mujeres afecta tanto a las víctimas como a los agresores.



38 % evitó los baños por sentir inseguridad, y tres de cada diez estudiantes faltaron al colegio entre una y cinco veces en el último mes debido a la sensación de inseguridad.

Respecto a comentarios homofóbicos y transfóbicos, 59 % de estudiantes escucharon siempre o con frecuencia expresiones homofóbicas en su colegio, un 30 % aseguró que algunas veces éstos provinieron del personal docente, y 43 % de estudiantes expresó que el profesorado nunca intervino cuando fue testigo de estos comentarios.

Asimismo, si se considera el nivel de victimización, 72 % de estudiantes sufrió acoso verbal debido a su orientación sexual y 58 % en razón de su identidad de género; 33 % fue víctima de acoso físico como resultado de su orientación sexual y 26 % por su identidad de género; 53 % de estudiantes padeció acoso sexual debido a su orientación sexual y/o identidad de género; el 57 % nunca informó de los acosos al personal escolar, y el 68 % nunca informó a ningún familiar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como podemos ver, el enfoque de igualdad de género y la educación sexual integral en las escuelas son indispensables para reducir de forma sostenible las brechas entre mujeres y hombres, para educar sobre la base de evidencia científica (y no simplemente reproduciendo los prejuicios que todos en alguna medida tenemos) y para ofrecer información que permita a niñas y niños crecer en un ambiente donde se aprecie el mérito, el

trabajo y las cualidades de cada persona, sin importar su sexo y/o preferencia sexual.

Para quienes aún se niegan a aceptar la necesidad de ofrecer educación sexual de calidad a las y los estudiantes, como si eso fuera a impedir o retardar su interés en la sexualidad, es fundamental que observen la abrumadora evidencia de un país como el Perú que tiene una de las tasas más altas de embarazo adolescente y de mortalidad materna de niñas y adolescentes. Negarse a ver lo evidente no hará que la realidad desaparezca; simplemente provocará más de lo que ya estamos experimentando ahora: dejamos a nuestros estudiantes sin información clara que les permita entender las consecuencias de sus actos y decisiones, hacerse responsables por el cuidado y control de su cuerpo y comprender las potenciales consecuencias de no hacerlo.

Finalmente, un servicio educativo de calidad como el que el país merece no puede basarse en alimentar miedos, prejuicios y creencias absolutamente refutadas por la ciencia, la investigación y las estadísticas. Ésta no es, por cierto, una tarea fácil, pero vale la pena emprenderla desde ahora y de forma permanente. Y la formación de nuestro personal docente es crucial para lograr ese objetivo. Los enormes y rápidos cambios que estamos experimentando en el mundo hacen sin duda difícil cuestionar lo que aprendimos de niños, dudar de lo que nos enseñaron nuestros padres, adaptarnos al flujo de información disponible. Y, sin embargo, la generación que viene merece vivir sin nuestros temores, sin nuestros prejuicios y con un profundo sentido de que la democracia y la igualdad de derechos deben regir su país y su vida personal y familiar. **1**

Las políticas educativas y la educación (1990-2016): un

Fanni Muñoz revisa los hitos más importantes del proceso de incorporación del enfoque de género en las políticas del sector Educación y la evolución de la noción de género en dichas políticas, de una solo asociada a diferencias biológicas a otra que reconoce su matriz sociocultural y la diversidad sexual.

PALABRAS CLAVE:

Desigualdad de género,
Equidad,
Enfoque de género,
Normatividad,
Políticas educativas.

Education policies and the integration of gender in education (1990-2016): An area in dispute

Fanni Muñoz examines the most important landmarks of the process of gender-based approach integration into the policies of the Education Sector and the evolution of the notion of gender in those policies, from one which merely focuses on biological differences to another which recognizes its sociocultural matrix and sexual diversity.

KEYWORDS:

Gender inequalities,
Equality,
Gender equality,
Regulations,
Educational policies.

FANNI MUÑOZ CABREJO

Socióloga con especialización y estudios de posgrado en Cultura e Historia en el Centro de Estudios Históricos del Colegio de México. Es docente principal del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP y directora de la Maestría en Estudios de Género.

incorporación de género en campo en disputa

A lo largo de estas décadas, la incorporación del concepto género en las políticas educativas ha sido y continúa siendo un proceso de idas y vueltas que a lo largo de los años se va consolidando y evidencia que tiene muchas aristas, así como también produce un campo de tensiones por sus implicancias radicales para determinados actores sociales. Transitar de una categoría analítica para comprender las diferencias y jerarquizaciones entre las sociedades y los roles de lo masculino y lo femenino se trastoca con la vigencia de argumentos esencialistas respecto a un enfoque biologicista en función de una “naturaleza humana” fija (Giddens & Sutton, 2013, p. 714), así como la politización —a través de grupos fundamentalistas religiosos que han surgido en los últimos años— en distintos países de la región niega el aporte científico de género en la construcción de una sociedad con igualdad de oportunidades y que respete las diversidades sexuales existentes.

La incorporación del enfoque de género en el sector Educación tiene su historia, y ésta ha mostrado un menor nivel de avance en comparación con otros sectores, a pesar de que género se ha ido introduciendo a lo largo de estas tres décadas hasta llegar a posicionarse como uno de los siete enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica que implementa desde este año de acuerdo con la Ley de Educación del 2003 (Minedu, 2016).¹ En este artículo quiero llamar la atención sobre cómo género se introduce en las políticas educativas a través de los marcos normativos, así como también en la aplicación de los convenios.

En el balance nacional, los indicadores educativos muestran que se ha alcanzado la igualdad de oportunidades, lo que da cuenta de importantes avances; sin embargo,

persisten las desigualdades de género, que se presentan principalmente en la permanencia, logros de aprendizaje y diferencias de trato. Si bien las brechas en acceso y permanencia en la Educación Básica se han reducido a nivel nacional, se desconoce si hay diferencias de género en el acceso y permanencia a nivel subnacional, así como por lengua materna o nivel de pobreza. La brecha se mantiene en las generaciones mayores, pero casi ha desaparecido en las más jóvenes. En Primaria y Secundaria, los hombres tienen mayor probabilidad de estudiar en condiciones de extraedad. En cuanto a la tasa de deserción escolar, no hay diferencias de género pero sí por motivos económicos o personales (FORGE, 2015). Así, en los varones es común que los problemas económicos y el no querer seguir estudiando sean las razones más frecuentes, mientras en las mujeres lo son los problemas familiares y los quehaceres domésticos.

La repercusión de la deserción escolar es mayor en las mujeres, y suele estar asociada al embarazo adolescente. En el Perú, el 14,6 % de adolescentes de entre 15 y 19 años ya son madres o se encuentran embarazadas por primera vez, porcentaje que es mayor en las zonas rurales y en las regiones de la selva. A nivel nacional, solo una de cada diez madres adolescentes continúa el colegio (Berrios, 2015). Pero se desconoce la tasa de paternidad adolescente. En cuanto a logros de aprendizajes, hay diferencias de género al inicio y a lo largo de la trayectoria de la Educación Básica. Las pruebas nacionales y la prueba PISA 2012 así lo corroboran. En el área de Matemática se registra un menor rendimiento de las mujeres (Andrade, s.f.).

Por otro lado, las desigualdades de género también se reproducen en la cultura escolar a través de los instrumentos curriculares como las *Rutas del Aprendizaje* producidas por el Minedu durante el año 2013. Los principales hallazgos en torno a las representaciones de género en el estudio realizado por Mena y Mála-

1 Los enfoques transversales son, entre otros: 1. enfoque de derechos, 2. enfoque inclusivo de atención a la diversidad, 3. enfoque intercultural, 4. enfoque de igualdad de género, 5. enfoque ambiental.

ga (2014) encuentran que existe un avance en cuanto al número de personajes por sexo a nivel global. Y si bien el discurso que contraponen “lo masculino” a “lo femenino” no es la única narrativa presente, hay una convivencia de discursos que contribuyen a reproducir viejos estereotipos, así como aislados ejemplos que buscan transgredirlos. También se identificó que no se presentan adecuadas construcciones igualitarias entre los géneros (Muñoz, 2015, p. 28).

Finalmente, estudios como los realizados por la Red Florecer – Red Nacional de Educación de la Niña (2014) y Unesco (2013) aportan evidencias sobre las percepciones y probabilidades de ser discriminada y violentada por razones de género y sexo.

ANTECEDENTES

Durante el decenio de 1990, después de la década perdida de los años 1980 (periodo en el que la educación no tuvo un rumbo claro), el tema educativo retomó la relevancia alcanzada en los años 1970 con el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado. Las acciones de reforma impulsadas durante el gobierno de Alberto Fujimori, que impuso un modelo neoliberal y populista, tuvieron una orientación tecnocrática y se centraron en los aspectos pedagógicos —incorporación del Nuevo Enfoque Pedagógico (Cuenca, 2013, p. 31)—, así como en el proceso de transformación de los sentidos de la educación y las demandas sociales. Los temas organizacionales y las acciones de modernización del Estado no se llegaron a institucionalizar, pero sirvieron para las reformas posteriores (Muñoz, Ruiz Bravo & Rosales, 2006a).

En este quinquenio (1995-2000) se impulsaron los programas de mejoramiento de la calidad y modernización de la educación peruana ejecutados con fondos del Tesoro Público y de endeudamiento externo del Banco Mundial (Programa MECEP-BIRF) y del Banco Interamericano de Desarrollo (Programa MECEP-BID), en un contexto de reinserción del país en la economía internacional. A través de éstos se desarrollaron varias acciones vinculadas con la renovación curricular, la implementación de un sistema de formación y la capacitación docente, entre otras (Muñoz, Ruiz Bravo & Rosales, 2006a, p. 75); y donde la noción de calidad de la educación irrumpió en el sentido de las políticas educativas (calidad en su acepción eficientista) (Cuenca, 2013).

El enfoque de género durante este periodo no fue un eje de acción de las políticas educativas, pese a que Fujimori impulsó políticas dirigidas a mujeres, especialmen-

te de sectores vulnerables, y de que se creó el Ministerio de la Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano (29 de octubre de 1996).² Respecto del tema de las mujeres en la agenda del Estado, estos años, como señala Barrig:

“ [...] fueron fecundos en quiebres sistemáticos de la institucionalidad democrática, pero curiosamente prolíficos en sus discursos favorables y su apertura —formal— a los temas de mujeres: un Ministerio de la Mujer, el único en la región; cuotas de mujeres en las listas de candidaturas municipales y de congresistas, programa de educación sexual” (Barrig, 2000, p. 4).

Desde la perspectiva de la inserción internacional, el Estado peruano suscribió los acuerdos de la Conferencia de Jomtien, de Educación para Todos, en 1990 (Tailandia); la Conferencia de El Cairo, sobre población, en 1994 (Egipto), y la Conferencia Internacional sobre la Mujer, en Beijing (1995), donde Fujimori participó. Fue en esta última Conferencia que se estableció la transversalidad de género como una estrategia y se especificó como compromiso para garantizar la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación. No obstante, como anota Scott, en esta cumbre se suscitó una fuerte discusión sobre la incorporación de género, puesto que para varios actores este hecho tendría implicaciones radicales. Ello en la medida en que género se presentó como una definición cultural, aspecto que no fue aceptado por los representantes de varios países, por lo que no se llegó a un acuerdo sobre un significado común. Así, cada país asumió como suya la noción que más le convenía: biológica o cultural (Scott 2010). En el caso del Perú, género fue considerado un término que se refería exclusivamente a las relaciones heterosexuales (Scott, 2010, p. 97), y desde una lectura biológica.

Como resultado de la aplicación de Beijing, en el Ministerio de Educación se acordó la obligatoriedad de cinco contenidos transversales, uno de los cuales —población, familia y sexualidad— se relacionó con el tema de género, sin explicitar esta noción. Asimismo, se creó el Programa de Educación Sexual en el Ministerio de Educación en 1996,³ adscrito al enfoque de derechos

2 *El Peruano*, 29 de octubre de 1996. Decreto Legislativo N.º 866.

3 En la Conferencia de El Cairo (1994) se afirman los derechos sexuales y reproductivos para una salud sana. En este marco, el Programa de Acción de El Cairo tiene como objetivo responder a las necesidades de adolescentes respecto a los derechos de género (Motta et al., 2017). Se debe destacar que ya en la década de 1980, en el marco del Programa Nacional de Educación en Población 1980-1990, en el sector Educación se abordaron, bajo un enfoque demográfico, contenidos de familia y sexualidad en el Diseño Curricular de Secundaria (Dirección de Tutoría y Orientación Educativa – DITOE, 2008).



sexuales y reproductivos, en el marco del Programa de Acción de El Cairo que, con el apoyo de las organizaciones internacionales y feministas, constituyó un avance. Con este Programa, las ONG se encargaron de elaborar las *Guías de educación sexual*, que fueron confiscadas y retiradas de circulación por presión de la Iglesia católica, institución que se hizo cargo de elaborar las nuevas guías. Estas últimas tuvieron contenidos vinculados al cuidado de las infecciones de transmisión sexual (ITS) y al embarazo adolescente. Si bien se llegó a capacitar a docentes de Primaria y Secundaria, como señala Motta, existieron limitaciones en sus contenidos (Motta, et al., 2017, p. 20). Asimismo, los docentes tuvieron que incorporar estos contenidos en los currículos de Primaria y Secundaria.

Pero estas acciones fueron poco articuladas y no se explicitaban en los planes institucionales. Así, en el Plan de Mediano y Largo Plazo de la Educación Peruana, que formuló el Minedu en el año 1998, la incorporación de género no se menciona, aun cuando el gobierno suscribió los compromisos de Jomtien (Minedu, 1998).

LA LENTA IRRUPCIÓN DEL GÉNERO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (2002- 2010)

Desde el año 2001, en el marco de la reconstrucción del Estado-Nación como consecuencia de los veinte años de conflicto armado interno, con relación a la educación se establecieron prioridades y políticas que

respondieron a la necesidad de mejorar los aprendizajes, fortalecer el rol de los docentes, erradicar las inequidades existentes y reestructurar la gestión del sistema educativo en el marco del proceso de descentralización y modernización del país. El discurso de la educación fue el de formar ciudadanos con firmes valores y competencias democráticas, capaces de producir bienestar en un mundo altamente competitivo y globalizado.

Desde el Minedu se identificó que la educación peruana estaba lejos de alcanzar los objetivos de calidad y equidad. Tanto la prueba nacional del año 2001 como la de PISA evidenciaron el bajo nivel de las y los estudiantes en el desarrollo de aptitudes y conocimientos en las áreas de Comunicación Integral y de Lógico Matemática⁴ (Minedu, 2003b). A la par, se evidenciaron las disparidades que atentaban contra la equidad, en distintas dimensiones, afectando a la población más vulnerable ubicada en el área rural (Minedu, 2003b).

4 PISA: Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Se toma al término del ciclo educativo de las y los estudiantes, cuando tienen 15 años de edad. Mide las competencias y aptitudes que éstos y éstas han desarrollado y que que son esenciales para una participación plena en la sociedad, mostrando evidencias sobre su desempeño en Lectura y Matemática.

En el año 2002 se instituyó el Foro del Acuerdo Nacional suscrito por representantes del gobierno, de los partidos políticos y de la sociedad civil. El Acuerdo planteó treinta políticas con el objetivo de promover un Estado eficiente, moderno y transparente al servicio de las y los ciudadanos y que contribuya al desarrollo, así como a la equidad y la justicia social. Se observa que en este documento, en el marco precisamente de la equidad y la justicia social, la décimo primera política de Estado da cuenta de la igualdad de oportunidades sin discriminación (Acuerdo Nacional, 2002, p. 25).

En este contexto, género se comenzará a introducir en las políticas educativas, tomando en cuenta la normatividad y el cumplimiento de convenios que planteaban su incorporación, pero sin llegar a tener un consenso sobre esta noción. Así, en cada dirección y en las distintas unidades del Minedu el género es asumido desde distintos enfoques: algunos dan cuenta del acceso, identificándolo con el sexo biológico, y en otras situaciones se refiere a temas de roles o estereotipos de mujeres en jerarquías desiguales respecto a los varones.

Por su parte, en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000), surgido de los compromisos adquiridos en Jomtien, se planteó la elaboración de un plan de acción para cada país, y entre los objetivos se señaló la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 17), la universalización, la equidad y la erradicación de estereotipos de género. Al analizar el caso peruano se observa el poco avance respecto a los objetivos señalados en el tema de género (Muñoz, Ruiz Bravo & Rosales, 2006a, p. 80).

Por ello, el año 2002 el Minedu convocó a representantes de la sociedad civil, así como a sectores gubernamentales, para que integraran el Foro Nacional de Educación para Todos, que se instaló en octubre del 2002 (Ministerio de Educación, 2003). Pero solo en el año 2005 se contó con el Plan de Educación Básica para Todos (EPT) consensuado, después de tres versiones previas y en las cuales la noción de género se presentó de manera indistinta. En algunas versiones se la equiparó a sexo biológico, y asociada al acceso. En la versión del 2005 se define esta noción y la de equidad de género desde una perspectiva cultural:

“ El género es una categoría de análisis que da cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. El concepto de género tiene dos dimensiones: por un lado, designa lo

que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos y por otro, cómo es que la asignación de roles se transforma en desigualdades para las mujeres” (Minedu, 2005, p. 80).

También se precisa la noción de equidad de género como “un principio de justicia que trata de eliminar las barreras que impiden la igualdad de oportunidades” (Minedu, 2005, p. 81). Si bien el Plan de EPT se aplicó en algunos temas, con relación a género no se llegó a asumir esta noción desde las distintas instancias.

Un hito en este periodo es la Ley General de Educación (28044)⁵ del año 2003, que incluye las nociones de universalización, equidad, calidad e interculturalidad; la obligatoriedad y el derecho a la gratuidad de la Educación Básica, así como una noción de sociedad educadora que redefine la relación entre Estado y sociedad y que considera a ambos como responsables frente a la educación. El género es incluido en este principio como la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación (Muñoz, Ruiz Bravo & Rosales, 2006a, pp. 89-90). Asimismo, el principio de equidad se relaciona con género directamente con poblaciones identificadas como vulnerables: las mujeres rurales.

Desde esta perspectiva, también la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, Ley 27558, publicada en noviembre del 2001, surge para responder a la problemática de las niñas y adolescentes rurales. Es resultado de una iniciativa de la cooperación internacional (Usaid) y de la sociedad civil, que involucró al Estado y otros actores. El concepto de equidad utilizado en esta Ley está asociado a una población en situación de vulnerabilidad en el área rural. La implementación de la Ley se realizó el año 2003 a partir de la constitución de la Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que ha tenido un bajo nivel de avance respecto a los objetivos con los que se creó. La participación de la Red Florecer, que al inicio actuó como una entidad técnica *ad honorem* (2003), ha sido clave para hacer el seguimiento y vigilancia al cumplimiento de esta Ley.

En estos años se identifica la incorporación de género a través del currículo mediante los ejes transversales. Los currículos de los ciclos que se implementaron en el año 2004, y el documento *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de articulación para*

5 Ley General de Educación 28044, de julio del 2003.



los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, aprobado el 7 de noviembre del año 2005, introducen, entre los siete temas transversales, *Educación para la equidad de género*⁶ (Minedu, 2005, p. 22). Se señala:

“ [...] los temas transversales que responden a la realidad en la que se inserta la Institución Educativa [...] deben ser previstos y desarrollados al interior de todas las áreas curriculares, deben impregnar e iluminar la práctica educativa y todas las actividades que se realizan en la escuela; por lo tanto, están presentes como lineamientos de orientación para la diversificación y programación curricular” (Minedu, 2005, p. 22).

Asimismo, en este DCN la educación sexual se incorpora como un área transversal y como un tema de tutoría, y está a cargo de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (Motta et al., 2017, p. 20). Es preciso destacar que desde el 2005 se constituyó la Alianza por la Educación Sexual Integral (ESI), *Sí Importa, ¡Sí podemos!*, en la que participan diversos colectivos de la sociedad, cooperación internacional y colectivos feministas con la finalidad de posicionar el tema de la ESI en la agenda del Estado central, los gobiernos regionales y la sociedad en general. Asimismo, reali-

zan acciones de vigilancia sobre la importancia de la enseñanza de la ESI con una perspectiva de género, derechos humanos e interculturalidad y de carácter científico (Movimiento Manuela Ramos, 2010). Como resultado de esta Alianza, el año 2008 el Minedu promulga los *Lineamientos educativos y orientación pedagógica para la Educación Sexual Integral* (Dirección de Tutoría y Orientación Educativa – DITOE, 2008), que da cuenta de las orientaciones para los tutores. Como señala Motta, no se evidencian logros sobre la implementación de este programa como consecuencia de “la falta de voluntad política y de fortalecimiento de la instancia ejecutora al interior del Minedu” (Motta et al., 2017, p. 20). Y donde la educación sexual no se logra constituir en una política de Estado (Motta et al., 2017, p. 20).

No es posible conocer los resultados de la aplicación del enfoque transversal de género por parte de los docentes. No existen estudios que den cuenta de esta experiencia. Ruiz Bravo, Muñoz y Rosales (2006b), en una investigación que realizaron sobre equidad de género en la educación durante este periodo, señalan:

“ [...] no se incorporó una perspectiva de género, no al menos de manera explícita. El género se asumió como un tema puntual sin un soporte teórico que lo sustente. Este se introduce en algunas acciones específicas, las cuales no están necesariamente relacionadas entre sí, tales como los lineamientos de política educativa curricular, el desarrollo de los contenidos transversales de los currículos, algunos materiales educativos del nivel de primaria

6 Los ejes transversales que se señalan son los siguientes: a) Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; b) Educación en y para los derechos humanos; c) Educación en valores o formación ética; d) Educación intercultural; e) Educación para el amor, la familia y la sexualidad; y, f) Educación ambiental.

—que intentan revertir el sexismo en el lenguaje y los estereotipos sobre masculinidad y femineidad—, en algunos programas de educación sexual y, finalmente, en algunas capacitaciones dirigidas a docentes” (Ruiz Bravo, Muñoz & Rosales, 2006b, p. 275).

Y al analizar la transversalización de género, no fue una propuesta clara de trabajo.

Tampoco el Ministerio de Educación se vinculó con el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO), elaborado bajo la responsabilidad del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (hoy MIMP) y que se aprobó el año 2000. El objetivo general del plan fue “promover y garantizar la igualdad de trato y de oportunidades para las mujeres y propiciar su participación plena en el desarrollo y en los beneficios que ello conlleva a lo largo de su ciclo de vida” (Diario Oficial *El Peruano*, 2000).

Se debe destacar que en instrumentos como el Proyecto Educativo Nacional (PEN), herramienta central de la política educativa, producto de varios años de deliberación, presentado públicamente el 2006 por el Consejo Nacional de Educación⁷ y oficializado como política de Estado en el 2007, no se incorporó género.

DEL SILENCIO AL CAMPO EN DISPUTA DE INCORPORACIÓN DE GÉNERO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS (2011-2017)

Durante este periodo el tema de género se continúa incorporando en los lineamientos curriculares a través de la transversalidad de género, pero esta situación se presenta en un escenario de revisión y reformulación del Diseño Curricular Nacional del año 2008, que solo sería modificado y aprobado a fines del 2016. En la evaluación se identificó que el DCN presentaba diversas dificultades por las demandas cognitivas, comprendía un alto número de competencias y contenidos ambiguos (CNE, 2013; Minedu, 2014).

En el periodo 2011-2016, la centralidad de la mejora de la calidad de los aprendizajes continúa siendo relevante; sin embargo, la noción de calidad presenta matices en cuanto a una comprensión más integral (vinculada a un enfoque de derechos) y la idea eficientista. Desde la administración del ministro Saavedra y la actual gestión

de la ministra Martens se priorizan cuatro políticas: i) aprendizajes de calidad, ii) desarrollo docente, iii) modernización y descentralización y iv) infraestructura. Y durante la administración de la ministra Salas se priorizaron diez políticas, que se desprenden de la Agenda Común.

Respecto a género, se observa la existencia de algunas acciones en las que el Minedu afirma su compromiso con las políticas de equidad de género en relación con el cumplimiento del Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (PLANIG 2012-2017).⁸ No obstante, en las dos primeras administraciones que corresponden a este periodo, género no se priorizó en las políticas educativas y tampoco se evidenció una voluntad política. No existe un enfoque explícito de género desde los lineamientos de política educativa; pero sí se observan algunas acciones específicas como la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Digebir) que impulsa el funcionamiento de la Comisión Multisectorial de Fomento a la Niña y Adolescente Rural bajo una perspectiva de género, el año 2011, y la revisión de los materiales educativos con una mirada de género, que responda a la igualdad y equidad así como a la interculturalidad.

Más que una decisión política por introducir género en educación, en el sector se observa hasta el año 2016 una línea de continuidad caracterizada por el conjunto de acciones poco articuladas respecto a la incorporación de género desde algunas direcciones y unidades. Por otro lado, se evidencia la exigencia de cumplir con el mandato de la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (LIO) del año 2007 y que regula el rol del Estado para garantizar la igualdad de género. Ésta se explicita en el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades 2012-2017 (PLANIG), instrumento que delimita las responsabilidades multisectoriales para el cumplimiento de los resultados esperados para la erradicación de las brechas existentes entre hombres y mujeres.⁹ Género se entiende como “un concepto que alude a las diferencias construidas socialmente entre mujeres y hombres que están basadas en sus diferencias biológicas” (MIMP, 2014b, p. 6).

7 El CNE se creó mediante DS 007-2002-ED del 1 de marzo del 2002 y entró en funciones en mayo del mismo año.

8 El Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres 2012-2017 (PLANIG) se enmarca en el cumplimiento de la Ley de Igualdad de Oportunidades (LIO), Ley 28983. Así también, cumplir con las Políticas Nacionales de Obligatorio Cumplimiento sobre igualdad entre hombres y mujeres comprendidas en el Decreto Supremo 027-2007.

9 El DS 027-2017 establece doce políticas nacionales de obligatorio cumplimiento para todos y cada uno de los ministerios. La política 2 se refiere a igualdad entre hombres y mujeres.

Es el MIMP el órgano rector de esta política que se encarga de ofrecer asistencia técnica y seguimiento a los sectores del Estado y a los gobiernos regionales para el cumplimiento de la Ley. Y desde el año 2012 —cuando se reorganiza el MIMP— su primera competencia es “la promoción y fortalecimiento de la transversalización del enfoque de género en las instituciones públicas, privadas, políticas, planes, programas y proyectos del Estado”,¹⁰ a través de la Dirección General de Transversalización del Enfoque de Género (DGTEG). A ello se suma el Sistema Nacional de Indicadores de Género (SNIG), creado en el 2012, que incorpora indicadores del PLANIG. De aquí que las políticas públicas de todas las entidades del Estado tienen que garantizar el ejercicio de los derechos a la igualdad, dignidad, libre desarrollo, erradicando cualquier forma de discriminación. Impulso a la igualdad que también se enmarca con la convención de la CEDAW, que lucha contra toda forma de discriminación (Muñoz, 2015).

Bajo la aplicación del PLANIG, el año 2013 en el Minedu se crea la Comisión Multisectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género,¹¹ “espacio de coordinación interna del MINEDU, que se encarga del seguimiento y evaluación de los indicadores y metas aprobadas en los Planes Multisectoriales” (Mena, 2014, p. 17).¹² En esta línea, la Comisión es la interlocutora con el MIMP en la promoción de la transversalización de género, como estrategia clave para la igualdad y el empoderamiento de las mujeres. Si bien la Comisión estaba integrada por titulares de once direcciones del Minedu, es poco lo que se avanzó en esta Comisión, puesto que la mayoría de veces participaban representantes de las direcciones en calidad de accesitarios (Muñoz, 2015).

Si bien la existencia de esta comisión multisectorial facilitó el trabajo entre el Minedu¹³ y el MIMP, se evidenció

cierta resistencia del Minedu para trabajar en el cumplimiento de las metas del PLANIG y en la incorporación de género. Por ejemplo, la Alta Dirección del Ministerio de las dos gestiones anteriores a la actual, después de varias reuniones y negociaciones, denegaron el análisis de la capacidad institucional para la transversalización del enfoque de género propuesto por la DGTEG¹⁴ como uno de los primeros trabajos que se tenían que realizar para dar cuenta de la situación de género en la institución.

Entre las acciones que realizó la Comisión se menciona la revisión de algunos materiales educativos, así como la incorporación del lenguaje inclusivo aprobado en el año 2015,¹⁵ *Disposiciones para el uso del lenguaje inclusivo en el Minedu*,¹⁶ dispositivo que fue resultado de un proceso de negociación y discusiones para vencer las resistencias entre los representantes del Ministerio de Educación. Ésta fue la única medida que el Minedu aceptó incorporar. Ahora el Minedu cuenta con una *Guía para el uso del lenguaje inclusivo. Si no me nombras, no existo* (2013) elaborada por el MIMP. No existe un estudio sobre el uso de esta guía y la aplicación del lenguaje inclusivo por parte del personal del sector. Asimismo, se realizaron algunas acciones de formación a través del Curso de Transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad y Género.¹⁷

La Comisión se ha renovado este año, el 21 de febrero de 2017,¹⁸ y una de las primeras acciones en la que viene trabajando es la elaboración del Plan de Género con la finalidad de contribuir a la reducción de las brechas. Finalmente, uno de los hitos más importantes sobre la incorporación de género en el Minedu ha sido el debate y discusión pública que se ha generado a propósito de la publicación del nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) en diciembre del 2016 (Minedu, 2016), durante la gestión del ministro Saavedra (2016) y que se continuó con la actual administración de la ministra Martens. Esta nueva propuesta plantea

10 Decreto Legislativo 1098, Ley de Organizaciones y Funciones del MIMP (*El Peruano*, viernes 20 de enero del 2012).

11 Resolución Ministerial 0035-2013-ED, que crea la Comisión Sectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género.

12 De acuerdo con Mena (2014, p. 19), la Comisión hace seguimiento a las 35 comisiones multisectoriales en las que participa el Minedu (de las 235 comisiones que se han creado a nivel nacional). En este conjunto, solo diez comisiones se refieren a temas de género, y tres son presididas por el Minedu. Entre ellas se encuentran: i) Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, ii) Foro Nacional de Educación para Todos y iii) Comisión Multisectorial para Optimizar Logros de Aprendizaje.

13 Entrevistas realizadas con las representantes de la DGTEG del MIMP durante el 2015 (Muñoz, 2015).

14 Otros sectores, como el Ministerio de Justicia, sí hicieron este estudio.

15 Resolución de Secretaría General 188-2015-MINEDU. *El Peruano*, 4 de febrero del 2015.

16 Directiva 001-2015 MINEDU/DM-OGECOP.

17 El año 2016 se trabajó en la elaboración de la *Norma técnica para incorporar el enfoque de género en la Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica y Artística*, dirigida a los institutos técnico-productivos, tecnológicos y artísticos, norma que aún no se ha aprobado.

18 *El Peruano*, Resolución Ministerial 132-2017, Lima, 21 de febrero del 2017, prorroga la Comisión sectorial para la transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género durante dos años.

una organización curricular escolar que se estructura tomando en cuenta las definiciones de competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño. Se han identificado 31 competencias (Minedu, 2016, p. 21). Este CNEB ha sido sometido a consulta y debate entre distintos actores. Con relación a género, se incorpora el Enfoque de Igualdad de Género entre los siete enfoques transversales en los que se adscribe currículo y que responden a los principios educativos señalados en la Ley de Educación y “principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo” (Minedu, 2016, p. 12).


Este currículo es objeto de rechazo por una serie de movimientos conformados por sectores conservadores de las diversas iglesias (evangélicas y sectores de la iglesia católica) que, en el marco de campañas de colectivos como “Con mis hijos no te metas” y “Colectivos peruanos por la igualdad”, han rechazado el enfoque de género en el currículo exigiendo que el ministerio retire este enfoque y todos los contenidos que se relacionan con él. Estos grupos identifican la “denominada ideología de género” como un engaño. Para ello han realizado un conjunto de campañas en las que también participó el poder Legislativo, en especial la bancada de Fuerza Popular, quienes interpusieron tanto al ministro Saavedra como a la ministra Martens por esta supuesta “ideología”, que pretendería modificar la sexualidad de los niños y niñas en el país. El enfoque de género que surge desde la década de 1980 como un enfoque científico desde las ciencias sociales para comprender las sociedades fue duramente criticado por el sector conservador y religioso que equiparó género con homosexualidad, mostrando posiciones intolerantes para aceptar la diversidad sexual.

Desde el discurso fundamentalista se desconoce que en el Estado peruano existen políticas a favor de la igualdad de género y que las brechas de género, como muestran los diferentes indicadores, especialmente los de violencia hacia las mujeres, son profundas en el país.¹⁹

Después de una dura discusión, un hecho interesante es la defensa que hizo el Minedu de la igualdad de

derechos, deberes y oportunidades entre hombres y mujeres y la vigencia del enfoque de igualdad de género que primaba en el currículo del año 2016, y donde género se enmarca en una noción cultural. Asimismo, se matizaban algunos contenidos de género-sexo y sobre todo el reconocimiento de la diversidad sexual, en contenidos como identidad de género, sexualidad plena, entre otros. A propósito de este debate y como consecuencia de las modificaciones que se realizaron en el currículo en marzo del 2017, es la primera vez que desde el ministerio se definen y precisan categorías como género, identidad y sexo, entre otras:²⁰

“Género: Roles y conductas atribuidas por las diferentes sociedades y culturas a hombres y mujeres, entendidos desde una dimensión sociocultural, y no exclusivamente biológica. El concepto de Género es un elemento clave para hacer posible relaciones más democráticas entre hombres y mujeres. Implica establecer las responsabilidades del individuo, la familia, la comunidad y el Estado en la construcción de relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias” (Minedu, 2017, Glosario, p. 5).

Así, entre los retos que tiene que asumir el Ministerio de Educación frente a este campo en disputa está el de educador y dar cuenta de los cambios que viven las sociedades, apelando a la pluralidad y la diversidad, así como también contribuir a la erradicación de las brechas de género entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, es clave la formación de los docentes y de la comunidad educativa en un enfoque de género para garantizar que se implemente tal y conforme se señala en el currículo; y contribuir a su difusión y comprensión de su aporte en la construcción de una sociedad justa y sin discriminación. 

19 Son estos grupos, específicamente el colectivo “Padres en Acción-Perú”, los que presentaron una demanda de acción popular contra el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), el cual está siendo analizado en la Primera Sala Civil y donde la opinión de la magistrada Valcárcel Saldaña no estaría siendo favorable al CNEB.

20 Resolución Ministerial 559-2017-MINEDU, *El Peruano*, 8 de marzo del 2017. Modifican el Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado por Resolución Ministerial 281-2016 MINEDU.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUERDO NACIONAL. 22 de julio del 2002. Lima: Acuerdo Nacional.

ANDERSON, Jeanine (1997). *Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación*. Montevideo: CEEAL.

ANDRADE, Fernando (s.f.). *La alfabetización matemática en el Perú. Comprendiendo los resultados PISA 2012*. Reporte de factores asociados.

BARRIG, Maruja (2009). *La persistencia de la memoria. Feminismo y Estado en el Perú de 2000*. Lima: PUCP.

BARRIG, Maruja (2015). La transversalidad de género como desafío político. Documento presentado en el evento 25 años de Estudios de Género. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

BERRÍOS, Milagros (2015). Solo una de cada diez madres adolescentes va a la escuela. Artículo publicado el 5 de marzo en el diario *La República*, Lima.

BRACHO, Teresa & Jimena HERNÁNDEZ (2015). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. Revisado el 12 de junio del 2015. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf

CÁCERES, C. & X. SALAZAR (2013). "Era como ir todos los días al matadero...". *El bullying homofóbico en instituciones públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima: Unesco, 2013.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.

CUENCA, Ricardo (2013a). *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso 1980-2011*. Colección Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.

CUENCA, Ricardo (2013b). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 5, número 5, pp. 73-79.

CUENCA, Ricardo (2013c). Las lecciones del 2013. Artículo publicado el 30 de diciembre en el diario *El Comercio*, Lima.

CUENCA, Ricardo (2015). El fantasma de la exclusión. Artículo publicado el 5 de enero en el diario *El Comercio*, Lima.

DIARIO OFICIAL EL PERUANO (2000). *Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Hombres y Mujeres (Decreto Supremo 001-2000-PROMUDEH)*. Publicado el 1 de febrero.

DIARIO OFICIAL EL PERUANO (2001). *Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Ley 27558)*. Publicada el jueves 22 de noviembre.

DIARIO OFICIAL EL PERUANO (2003). *Ley General de Educación (Ley 288044)*. Publicada el 29 de julio.

DIRECCIÓN DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA (DITOE) (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral para profesores de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.

FLORECER – Red Nacional de Educación de la Niña (2010). *Informe de avances de la Ley 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. Síntesis y propuesta*. Lima: Care Perú y Programa Alianza para la Educación Rural-Ruta del Sol.

FORO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos*. Lima: Foro Nacional de Educación para Todos.

GIDDENS, Anthony & Philip W. SUTTON (2013). *Sociología*. 7.ª edición. Madrid: Alianza Editorial.

MENA, M. (2014). Estado de la cuestión en el desarrollo de políticas de igualdad de género en la gestión educativa. Informe final. Consultoría para el Proyecto FORGE.

MENA, M. (2015). Representación de las relaciones de género en materiales producidos por el Ministerio de Educación. Informe preliminar. Consultoría para el Proyecto FORGE.

MENA, M. (2016). Tracciones en la representación de las relaciones de género en materiales curriculares. Un análisis a las *Rutas del Aprendizaje*. Artículo en prensa.

MENA, M. & M. MÁLAGA (2014). Análisis de género e interculturalidad en las *Rutas del Aprendizaje* del Ministerio de Educación. Informe final. Consultoría para el Proyecto FORGE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). Plan de mediano y largo plazo de la educación peruana 1998-2021. Borrador de trabajo, v. 4 (mimeo). Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003a). *Ley General de Educación 28044*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003b). *Plan Nacional de Emergencia Educativa*. Lima: Minedu – Secretaría de Planificación Estratégica. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005a). *Reglamento de la gestión del sistema educativo*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005b). *Plan Nacional de Educación para Todos (2005-2015). Hacia una educación de calidad con equidad*. Lima: Foro Nacional de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). *La alfabetización matemática en el Perú: comprendiendo los resultados de PISA 2012*. Reporte de factores asociados. Lima: Minedu.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2007). *Ley de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2012). *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2013). Orientaciones para transversalizar el enfoque de género en las políticas públicas. Documento de trabajo. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2014a). *Hacia la igualdad de derechos entre mujeres y hombres*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2014b). *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2014c). Guía para el uso del lenguaje inclusivo. Si no me nombras, no existo. Documento de trabajo. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2014d). *Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (2015). VIII Informe de Avances en el Cumplimiento de la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, Ley 28983. Periodo 2014. Documento interno de consulta. Lima: MIMP.

MOTTA, Angélica, Sara KEOGH, Elena PRADA et al. (2016). *De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Lima: Guttmacher Institute y Universidad Cayetano Heredia – Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, SIDA y Sociedad.

MOVIMIENTO MANUELA RAMOS (Grupo Coordinador) (2010). Propuestas políticas sobre Educación Sexual Integral (ESI). La Educación Sexual Integral Sí Importa. ¡Sí Podemos! Lima: Alianza por la Educación Sexual Integral.

MUÑOZ, Fanni (2006a). Caminos cruzados. Género en las políticas educativas en el Perú en los últimos diez años. En *Educacao e Sociedade, Revista de Ciencia de Educacao*, 95, volumen 27. Maio/Ago. Campinas.

MUÑOZ, Fanni (2006b). ¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación. En Stromquist, Nelly (ed.), *La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: IEP.

MUÑOZ, Fanni (2015). Análisis de la inclusión de la perspectiva de género en las actividades del Proyecto y en el Ministerio de Educación. Informe final. Lima: GRADE / Proyecto FORGE.

MUÑOZ, F., P. RUIZ BRAVO & J. ROSALES (2006a). El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003. En AMES, Patricia (ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

PROYECTO DE FORTALECIMIENTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA - FORGE (2015). *Estrategia de género para el proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú – FORGE*. Lima: GRADE.

RUIZ-BRAVO, Patricia, Fanni MUÑOZ & José Luis ROSALES (2006b). Género, educación y equidad en el Perú. En PROVOSTE, Patricia (ed.), *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras / FLACSO Argentina / Universidad Central IESCO.

SCOTT, Joan (2011). El género, todavía una categoría útil para el análisis histórico. En *La Manzana de la Discordia*, enero-junio, vol. 6, número 1, pp. 95-101.

Transversalización del enfoque de género: una política de Estado en el Perú

Patricia Carrillo presenta los avances y desafíos del proceso de promoción y fortalecimiento de la transversalización del enfoque de género en instituciones públicas y privadas y en las políticas, planes, programas y proyectos del Estado, competencia del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables desde el año 2011.

PALABRAS CLAVE:

Enfoque de género,
Estado laico,
Igualdad de género,
Políticas públicas,
Transversalización.

Mainstreaming the gender-based approach: A State policy in Peru

Patricia Carrillo presents the progress and challenges of the promotion and strengthening process to mainstream the gender-based approach in public and private institutions, and in the State policies, plans, programs, and projects. This is within the scope of the Ministry for Women and Vulnerable Populations since 2011.

KEYWORDS:

Gender-based approach,
Secular state,
Gender equality,
Public policies,
Mainstreaming.

PATRICIA CARRILLO MONTENEGRO

Feminista, abogada, exfuncionaria del MIMP.

La aprobación del Currículo Educativo Nacional abrió un debate sobre si la mal llamada “ideología de género” debía ser parte de los enfoques, principios y acciones que orientan las políticas públicas. No existe una ideología de género. Este término ha sido acuñado por quienes se oponen a que el Currículo Educativo Nacional tenga entre sus enfoques transversales al enfoque de género (ésta es la manera correcta de llamarlo).

¿Y qué es el enfoque de género? Pues es una manera de mirar —enfocar y analizar— la realidad, poniendo atención en los roles o tareas que nuestras diferentes sociedades y culturas nos han asignado,¹ y cómo éstos han determinado posiciones sociales de desigualdad y discriminación, especialmente en cuanto al ejercicio de determinados derechos. Igualmente en el ejercicio del poder en la familia, la comunidad, las organizaciones y en los espacios de decisión ciudadana y política.

Este enfoque es fundamental para que las políticas públicas contribuyan de manera eficaz a la igualdad entre todos y todas los peruanos y peruanas, porque nos ayuda a identificar brechas que deben ser revertidas a través de la acción del Estado.

Incorporar el enfoque de género en la política y la gestión pública es un imperativo ético y de justicia. Quienes se oponen a ello, cualesquiera sean sus argumentos, están buscando mantener situaciones de desigualdad e injusticia que históricamente han perjudicado a las mujeres y las niñas, especialmente a las que viven en áreas rurales, hablan lenguas originarias y se encuentran en situación de pobreza.

Cuando, en el año 2011, se crea el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS),² se hace necesario reestructurar el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), y con la aprobación de la Ley de Organización y Funciones del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (el MIMP) se establece una competencia que antes no existía en ninguna entidad pública de manera expresa. Esta competencia es la “promoción y fortalecimiento de la transversalización del enfoque de género en las instituciones públicas y privadas, así como en las políticas, planes, programas y proyectos del Estado”.³

1 Porque roles sociales existen en todas las culturas, especialmente en un país como el Perú que es multicultural.

2 Ley 29792, publicada el 20 de octubre del 2011.

3 Decreto Legislativo 1098, artículo 5, literal a. La transversalización del

De esta manera, el enfoque de género que ya existía como *línea normativa de la política pública*, establecida en documentos como el Acuerdo Nacional y leyes como la Ley 28983,⁴ pasa a ser una competencia asignada al ente rector en las políticas nacionales y sectoriales sobre mujer y promoción y protección de las poblaciones vulnerables.⁵

La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas responde a acuerdos internacionales que se han establecido en diversos foros desde fines de la década de 1970. Pero los grupos antienfoque de género, y por lo tanto antiigualdad de género, apenas se han percatado de esto con la difusión del Currículo Educativo Nacional. Su reacción ha sido divulgar mensajes distorsionados y perversos, emprendiendo una campaña sostenida con la intención de sacarlo de la acción del Estado.

Lo peligroso de esta estrategia es que estos grupos tienen voceros y voceras, así como operadores políticos en el Congreso, vinculados a las posiciones más conservadoras de las iglesias católica y evangélica.

El último 4 de mayo, con 66 votos a favor frente a 29 en contra y cero abstenciones, no solo lograron que se derogue el Decreto Legislativo 1323, que fortalecía la lucha contra el feminicidio, la violencia familiar y la violencia de género, sino que también eliminaron la figura de crímenes de odio que protegía a la población LGTBIQ, así como la orientación sexual e identidad de género como causales de delito de discriminación.

Sin duda, este grave retroceso es una secuela de la acción política de quienes están detrás de la campaña “Con mis hijos no te metas”, que buscan hacer prevalecer en la política pública preceptos religiosos por encima de los estándares internacionales de derechos humanos. En julio del 2012⁶ se comenzó a implementar la estrategia de transversalización del enfoque de género para desarrollar esta nueva competencia, surgida luego de la aprobación de la Ley de Organización y Funciones del MIMP y la posterior aprobación de su Reglamento de Organización y Funciones (ROF). Una primera idea fuerza que se difundió en el sector público fue que,

enfoque de género es la *primera competencia* del MIMP.

4 Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.

5 Por ello el MIMP diseña y conduce la implementación de procesos y mecanismos para la aplicación de las políticas nacionales y sectoriales con enfoque de género.

6 Decreto Supremo 003-2012-MIMP.

Avances en la transversalización del enfoque de género en las entidades públicas	Sectores	Gobiernos regionales	Otras entidades	Total
Instancias constituidas para la transversalización del enfoque de género	5	7*	2	14
Mecanismos constituidos para la transversalización del enfoque de género	5	14	7	26
Aprueban la transversalización del enfoque de género en sus políticas y gestión		15		15
Aprueban lineamientos para la transversalización del enfoque de género	3			3
Aprueban normas que disponen el uso del lenguaje inclusivo en la entidad	11	11	6	28
Aprueban guías para el uso del lenguaje inclusivo	4		7	11
Aprueban el Reglamento del Proceso de Presupuesto Participativo con Enfoque de Género		5		5
Incorporan el enfoque de género en los instrumentos de gestión**		8		8

* Incluye la Municipalidad Metropolitana de Lima.

** Un total de doce instrumentos de gestión (PRDC, PEI, PDP) en siete gobiernos regionales y la Municipalidad Metropolitana de Lima.

Fuente: MIMP-DGTEG, abril del 2017.

Elaboración propia.

aunque la rectoría en igualdad de género la tenía el MIMP, ésta era responsabilidad de todas las entidades públicas.

Para ello, se dispuso que desde la Dirección General de Transversalización del Enfoque de Género⁷ (DGTEG) se brindara orientación y asistencia técnica a los sectores y los gobiernos subnacionales para que lo incorporen tanto en sus políticas como en su gestión.

Sin embargo, resultaba fundamental que las entidades públicas pudieran contar en su estructura con instancias o mecanismos que facilitaran la transversalización del enfoque de género. Por ello, el MIMP, a través de la DGTEG, dedicó gran esfuerzo a su promoción. La constitución de estas instancias y mecanismos no hubiera sido posible sin el compromiso de las autoridades y de los funcionarios y funcionarias de las entidades públicas.

Sin embargo, contar con estas estructuras no basta si no se desarrollan capacidades para la gestión pública con enfoque de género. En ese sentido, la DGTEG ha elaborado una propuesta de competencias que ha sido presentada a la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR), y con base en la cual vienen desarrollando sus acciones de asistencia técnica a las entidades públicas en los tres niveles de gobierno.

Por su parte, como resultado de este trabajo articulado, los diferentes sectores, los gobiernos regionales y algunos gobiernos locales han aprobado políticas, estrategias y planes para la igualdad de género, así como normas para la transversalización del enfoque de género

y el uso del lenguaje inclusivo. Asimismo, han incorporado el enfoque de género en diversos instrumentos de gestión como los planes estratégicos institucionales, los planes regionales de desarrollo concertado, los planes operativos anuales, los presupuestos, los planes de desarrollo de las personas, entre otros.

En el cuadro superior presentamos una síntesis con información proporcionada por el MIMP.

De acuerdo con la Dirección de Articulación Sectorial e Interinstitucional de la DGTEG, hasta agosto del 2016 ya habían incorporado el lenguaje inclusivo 76 normas de distinto nivel en el ámbito nacional (leyes, decretos supremos, resoluciones supremas, ministeriales, viceministeriales, de presidencia ejecutiva, secretaría general, directorales, jefaturales, administrativas, entre otras).⁸

En el ámbito regional, la Dirección de Articulación con los Gobiernos Regionales y Locales de la DGTEG reporta que son once los gobiernos regionales que han dispuesto el uso del lenguaje inclusivo en sus documentos y comunicaciones, haciendo explícito que esto se extiende no solo a los medios escritos, sino también a aquellos orales y gráficos, a todas las áreas y procesos de la gestión regional.

Esta información es muy importante, ya que el mandato existe desde el año 2007 con la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres,⁹ que establece que corresponde al Estado cumplir el papel de incorporar y promover el uso del lenguaje inclusivo en todas las comunicaciones escritas y documentos que se elaboren en las instancias y niveles de gobierno.

7 Autoridad técnico-normativa a nivel nacional encargada de dirigir, coordinar, controlar y evaluar la transversalización del enfoque de género en el diseño y gestión de las políticas públicas nacionales y subnacionales. Depende jerárquicamente del Despacho Viceministerial de la Mujer (ROF, artículo 78).

8 Incluso hay dos resoluciones de la Defensoría del Pueblo y una de Superintendencia (SUNAFIL).

9 Ley 28983, artículo 4, numeral 3.

Sin embargo, solo desde 2012, con la creación de la Dirección General de Transversalización del Enfoque de Género del MIMP, se cuenta con un equipo de especialistas/sectoristas que se encargan de promover su uso y aplicación, y brindar la asistencia técnica para su implementación.

En el sector Educación, en el mes de febrero, la ministra Marilú Martens firmó la Resolución Ministerial 132-2017-MINEDU, que proroga por dos años la vigencia de la Comisión Sectorial para la Transversalización de los Enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad e Igualdad de Género. El informe que sustenta esta resolución ministerial señala que se hace necesario prorrogar su vigencia debido a los avances significativos logrados por esta Comisión, y sus contribuciones al cumplimiento e implementación de las políticas y planes asumidos por el Ministerio de Educación en diversas comisiones multi-sectoriales. Asimismo, el Minedu cuenta desde el 2015 con una resolución viceministerial¹⁰ que dispone el uso del lenguaje inclusivo en sus comunicaciones escritas y documentos.

Como ente rector en materia educativa, el Minedu ha liderado de manera continua la Comisión Multisectorial para el Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que es el mecanismo encargado de dar cumplimiento a la Ley 27558¹¹ que data de noviembre del año 2001, y que en su artículo 8 sobre equidad de género señala que son objetivos de la educación rural:

“[...] que impere la equidad y desaparezcan las prácticas discriminatorias por raza, insuficiente manejo de la lengua y extraedad; que las niñas y adolescentes logren aprendizajes oportunos respecto de las transformaciones que se producen durante la pubertad y el significado de tales cambios en el desarrollo femenino; y que el trato respetuoso y personalizado se convierta en práctica docente en un ambiente de equidad”.

Por ello resulta sorprendente esta reacción ultraconservadora después de más de quince años de avances en materia de políticas públicas para la igualdad de género, cuando el propio sector Educación ha avanzado en áreas como la educación de la niña y la adolescente rural, la elaboración de materiales educativos para la alfabetización, y especialmente en el desarrollo de institucionalidad para la igualdad de género.

10 Resolución Viceministerial 003-2015-MINEDU, publicada el 19/2/2015.

11 Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales.

Respecto al Currículo Educativo Nacional, el Minedu hace explícito que la igualdad de género como enfoque ha sido adaptada del Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017,¹² señalando que se encuentra en la línea normativa que coloca a la igualdad de género como política de Estado. Es decir, la igualdad de género no la ha inventado el Minedu, porque ésta existe como Política de Estado en el propio Acuerdo Nacional,¹³ en la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, y está incluida en tres generaciones de planes nacionales de igualdad de oportunidades y de igualdad de género que abarcan un periodo total de diecisiete años.¹⁴

El Minedu señala claramente el rol de los enfoques transversales que aportan concepciones importantes sobre las personas, sus interacciones y sus relaciones sociales. Además, éstos se traducen en formas de actuación que expresan actitudes, valores y comportamientos observables que se despliegan en la dinámica diaria de la escuela; la empatía, la solidaridad y el respeto por el otro son algunas de ellas.

El enfoque de género y los demás enfoques transversales del Currículo Educativo Nacional orientan la respuesta de las y los estudiantes, de acuerdo con las concepciones del mundo y las relaciones entre las personas y el entorno, promoviendo la igualdad entre mujeres y hombres, el reconocimiento y el respeto de la diversidad, el cuidado de la naturaleza, el respeto a los derechos humanos, la conciencia crítica sobre la pobreza y la desigualdad social.

Sobre lo recién dicho, las personas que se han manifestado en contra de la incorporación de este enfoque en el Currículo Educativo Nacional manifiestan que:

“[...] enseñar ideología de género constituye abuso infantil porque les induce a tener un trastorno por el cual el niño se desubica. En lugar de afianzar su identidad como varones en el caso de los niños, o mujeres en el caso de las niñas, los confunden

12 Aprobado por DS 004-2012-MIMP, p. 17.

13 La decimoprimer Política de Estado del Acuerdo Nacional consagra la promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación, reconociendo que en nuestro país existen diversas expresiones de discriminación e inequidad social, en particular contra la mujer; por lo que a tal efecto se requiere de acciones afirmativas del Estado y la sociedad aplicando políticas y estableciendo mecanismos para garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas para toda la población.

14 2000-2005, 2006-2010 y el vigente para el periodo 2012-2017.



y terminan teniendo una orientación sexual distinta a la que deberían tener conforme su sexo biológico".¹⁵

Sin duda, estamos ante afirmaciones absolutamente equivocadas, producto de un distorsionado entendimiento y de una malintencionada interpretación del concepto de género y de la importancia de la igualdad de género para el desarrollo, así como de su relevancia al tratarse de uno de los enfoques centrales de la política pública. Afortunadamente, el enfoque de género en el Currículo Educativo Nacional ha recibido el respaldo de todo el Gabinete y de la ciudadanía informada.

La agenda de la transversalización del enfoque de género requiere el fortalecimiento de la laicidad pública. Nuestro Estado adolece de una laicidad relajada, frente al avance de las posiciones fundamentalistas de la Iglesia católica y evangélica, y lamentablemente se encuentra frente a un Congreso con una mayoría de representantes de las confesiones religiosas más tradicionales. Éstos, en lugar de contribuir al desarrollo del país y aprobar

leyes que benefician a toda la ciudadanía, están sacando normas y modificaciones normativas que nos han hecho retroceder en la protección de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres, niñas, niños y población LGTBIQ y que, en suma, hacen que el Estado aparezca como uno que abdica de su rol de protección de los derechos fundamentales de toda la ciudadanía, estigmatizando, discriminando y profundizando la vulnerabilidad de un conjunto importante de la población. La transversalización del enfoque de género en las políticas públicas es un proceso que no tiene marcha atrás. El MIMP requiere un mayor presupuesto para fortalecer al equipo que viene desarrollando silenciosamente esta estrategia desde la segunda mitad del año 2012, y que tiene importantes avances a nivel nacional, regional y local, a pesar de las diversas resistencias y obstáculos que debe enfrentar.

Pero todo ello demanda, como ya se ha señalado, de un marco indispensable: un Estado laico que garantice que las decisiones políticas y las políticas públicas se aparten de preceptos religiosos y se esfuercen sistemáticamente en cumplir con los estándares internacionales de protección de los derechos humanos. Y, por supuesto, una ciudadanía informada, vigilante y capaz de defenderse cuando se atenta contra sus derechos. **T**

¹⁵ La mula.pe: <https://lamula.pe/2017/03/03/beatriz-mejia-con-mis-hijos-no-te-metas/ginnopaulmelgar/>

El enfoque de género en el Currículo Nacional de

Angélica Montané expone las acciones previstas por el Ministerio de Educación para hacer efectivo el enfoque de igualdad de género en las aulas y prácticas pedagógicas de Educación Básica, fomentar una educación sexual integral y esclarecer los propósitos del enfoque entre docentes y padres de familia.

PALABRAS CLAVE:

Currículo Nacional, Educación Básica, Educación sexual, Enfoques transversales, Igualdad de género.

The gender-based approach in the basic education national curriculum

Angélica Montané explains the actions planned by the Ministry of Education in order to make effective gender equality in the classrooms and educational practice of basic education, to promote a comprehensive sexual education, and clarify the purposes of the approach among teachers and parents.

KEYWORDS:

National curriculum, Basic education, Cross-cutting Approaches, Gender equality.

ANGÉLICA MARÍA MONTANÉ LORES

Magister en Letras por la Universidad de Minnesota, directora general de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.

Entrevista de María Amelia Palacios Vallejo.

Realizada el 17 de junio de 2017.

Educación Básica



GRADE

Tarea: La igualdad de género es uno de los cinco enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica que ha empezado a implementarse este año en la Educación Primaria. ¿Cómo se pone en práctica este enfoque de igualdad de género en sesiones de aprendizaje y el trabajo pedagógico en aula en los diferentes niveles de la Educación Básica?

Angélica Montané (AM): Es importante mencionar que el Currículo Nacional tiene varios enfoques transversales, uno de los cuales es el enfoque de igualdad de género. Hay otros que también atañen a un conjunto de valores o situaciones que el currículo necesita poner en evidencia, porque responde a problemáticas existentes en nuestra sociedad; por ejemplo, el enfoque inclusivo de atención a la diversidad, el enfoque intercultural, el enfoque ambiental, el enfoque de orientación del bien común, entre otros. El enfoque de igualdad de género es, como los demás, un enfoque transversal que responde a necesidades y problemáticas existentes en nuestra sociedad, a las que no podemos estar ajenos.

Incluir la igualdad de género *como enfoque* en el currículo es nuevo, pero “la educación para la equidad de género” ya existía como tema transversal en el Diseño Curricular Nacional desde el año 2009. Es necesario recordar que como país venimos, desde hace varios años, haciendo explícita la necesidad de evidenciar el tema de género, la igualdad de género, los roles por género y las desigualdades que esto implica. Lo que hace el Currículo Nacional de la Educación Básica es incorporar el género como un enfoque transversal, dándole mayor relevancia al tema.

El Currículo Nacional es un marco nacional que tiene un conjunto de 31 competencias comunes para toda la Educación Básica, desde la Educación Inicial hasta la Educación Secundaria. Entre las competencias que propone desarrollar están “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”. Si queremos ciudadanos con estas competencias, deberemos desarrollar a su vez ciertas capacidades implícitas en esas competencias; por ejemplo, que sepan reflexionar y argumentar éticamente sobre problemas como las desigualdades de género o que sepan autorregular sus emociones, que se valoren a sí mismos, que interactúen con todas las personas sin discriminación, que construyan y asuman acuerdos y normas, que manejen conflictos de manera constructiva. En el marco nacional tenemos competencias y capacidades que, a su vez, se concretan en los programas curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Estas

capacidades se concretan en desempeños específicos en cada uno de los niveles educativos, de manera que los profesores abordan el enfoque de igualdad de género a través de desempeños que corresponden al nivel educativo y la edad de las y los estudiantes.

Por ejemplo, en la Educación Inicial los niños y niñas aprenden, en la interacción entre pares, a respetar normas, a convivir, respetar los espacios. En la Educación Primaria seguimos avanzando e incorporando otros temas, como que las y los estudiantes sepan que somos iguales, pero también somos diferentes, que reconozcan y acepten la diversidad de rasgos físicos, maneras de ser, maneras de reaccionar; entran también temáticas del cuidado e higiene del propio cuerpo. Hasta llegar a la Secundaria, donde, poco a poco, se va contribuyendo al desarrollo de capacidades para reflexionar sobre diversas situaciones que ocurren en la escuela y fuera de la escuela, que atañen a la convivencia respetuosa, la no discriminación por razones de género, etnia u otra condición, el cuidado y el respeto por el otro, el reconocer cómo eres y aceptar las diferencias de todo tipo y la convivencia armónica en grupos sociales. Entonces, esto va en una graduación a lo largo de la Educación Básica, llevando a las y los estudiantes, en la medida en que se van complejizando los aprendizajes, a ir cuestionando algunas problemáticas que generan las diferencias por género.

Una de las formas como se van desarrollando estas capacidades y desempeños en la Primaria es tratando temas específicos cercanos a la vivencia de los estudiantes. Por ejemplo, en primer grado se pueden tratar temas como el conocimiento del cuerpo, de las potencialidades de niños y niñas para realizar las mismas tareas y sentirse cómodos con ellas porque tienen las mismas capacidades, mientras que hacia el sexto grado se cuestiona, por ejemplo, el machismo, los casos de violencia de género, y así los estudiantes puedan identificarse con los derechos de hombres y mujeres por igual. Analizan que todas las personas tenemos derecho al buen trato, que las mujeres en ocasiones están en una relación y tienen derecho a que se las quiera bien y a vivir en un ambiente libre de violencia; sobre la necesidad de no permitir la violencia por ninguna razón y si alguno de ellos ha sido víctima de violencia, no debe callarse, debe expresarla. Y también se le propone el análisis de roles, roles en el hogar, en la familia, en el aula, sobre la necesidad de que los niños y niñas, de sexto grado, por ejemplo, sean conscientes de que a veces hay roles asociados con conductas machistas que predominan en la sociedad y cómo hay que estar atentos a ayudarlos para que puedan leer esta información en los contextos que los rodean.

Tarea: Un reciente estudio del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad de la Universidad Peruana Cayetano Heredia encontró que en la mayoría de las escuelas se enseñan contenidos relacionados con la biología y mucho menos con el desarrollo de habilidades para la comunicación o las relaciones de género, la equidad de género o los derechos sexuales y reproductivos. ¿Qué puede hacer el Ministerio de Educación para fomentar una educación sexual más integral, un mayor equilibrio entre los contenidos relacionados con la biología y el desarrollo de capacidades para la relación entre géneros?

AM: La educación sexual integral que propone el Ministerio Educación desde sus lineamientos del año 2008 y que se concretan también en el actual Currículo Nacional implica entender la educación sexual de manera integral en sus tres dimensiones: el componente biológico o reproductivo, que implica el conocimiento de la anatomía, de la fisiología del cuerpo, que todas y todos los estudiantes deben conocer; la dimensión socioafectiva, que supone que los estudiantes puedan reconocer que hay relaciones sociales y vínculos afectivos que deben ser respetuosos para una convivencia que se busca sea armónica. Además, la educación sexual integral tiene una tercera dimensión, la ética, que atañe a la expresión de los valores y normas vinculados a la sexualidad que dan sentido a las relaciones afectivas, sean éstas amicales o amorosas. Implica que los estudiantes puedan comprender, reconocer y valorar al otro. Entonces, lo que el estudio mencionado revela es que la información que circula, porque probablemente es la que ha logrado instalarse mejor en la transmisión de conocimientos a través de los profesores, es la que corresponde a la dimensión biológica.

El estudio también pone de relieve que todavía no se entiende ni practica la educación sexual en sus tres dimensiones, es decir, cómo lo biológico debe tratarse ligado a lo socioafectivo, porque la sexualidad se expresa a través de las relaciones, de las interacciones entre las personas, por medio de relaciones afectivas y de la convivencia entre las personas, y también la dimensión ética, que es el respeto por las diferencias, por los valores, por las normas. A través de los materiales educativos elaborados por el Ministerio de Educación —en la Primaria de Personal Social y en la Secundaria del área de Ciencias Sociales, en particular de Persona, Familia y Relaciones Humanas— se tratan estas temáticas. Sin embargo, lo que tenemos todavía que enfatizar es esa idea de que el tratamiento debe estar articulado, debe estar más equi-

librado y no se entienda justamente la relación sexual solo por el lado biológico.

El Ministerio de Educación está haciendo un enorme esfuerzo, por un lado, por incluir este concepto articulado en los materiales educativos de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, y en su tratamiento también articulado en las aulas a través de unidades y sesiones de aprendizaje que se les proponen a las y los docentes en las áreas que acabo de mencionar. Por otro lado, se les está también proporcionando guías a los profesores y profesoras, para ayudarlos a tratar este tema de manera articulada. Sin embargo, es importante mencionar que el tratamiento de estos temas pasa también por la manera personal cómo cada docente esté en capacidad de asumirlo, debido no solo a la información que maneja, sino también a la disposición que tenga para su tratamiento, que está mediada por su propio entendimiento, en ocasiones cultural, sus propias actitudes y sus propias convicciones. Entonces, en todo cambio lo primero que suele instalarse es la parte más informativa, cognitiva; y en segundo lugar van entrando los cambios más actitudinales, que son los que van generando las seguridades y convicciones en los profesores, de que tratar la educación sexual de manera integral es imprescindible. Si no, no estamos apuntando a un real desarrollo de las y los estudiantes.

Tarea: Es evidente que el profesor es un protagonista clave en la tarea de implementar el enfoque de igualdad de género y la educación sexual integral en la Educación Básica. El Ministerio de Educación invierte en programas de capacitación a los profesores dirigidos a fortalecer sus competencias docentes. ¿Cuáles son las acciones que ha previsto el Ministerio de Educación para formar a las y los docentes en el enfoque de género aplicado a la Educación Básica, y en la educación sexual integral?

AM: El Ministerio de Educación está poniendo especial énfasis en proveer no solo información a los docentes. Existe actualmente un importante número de materiales educativos, como guías para la educación sexual integral, que se han puesto a disposición de los docentes, con orientaciones sobre cómo tratar el tema, materiales impresos para los padres y madres de familia, lineamientos para la educación sexual integral, guías para profesores tutores que también cumplen la labor de orientación a los estudiantes en estos temas. En resumen, existe información disponible publicada en la página web del Ministerio de Educación. Sin embargo, el cambio no pasa solamente por poner a disposición los materiales: en lo que se



TAREA / WALTER HUPIU

está poniendo especial énfasis este año y los próximos es en cómo tratar estos temas con los docentes en talleres presenciales en los que se tenga la oportunidad de dialogar con ellos a partir de situaciones reales que existen en las aulas, las escuelas y en sus contextos más cercanos. Darles información sobre situaciones que nos rodean, que no son extraídas del currículo sino de la vida cotidiana y llevarlos a su análisis en las aulas, atravesadas todas por el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes.

Estamos comenzando una línea de trabajo en talleres, con las profesoras y los profesores, para poder tener un espacio exclusivo de tratamiento del tema con ellos, por un lado; y, por otro lado, para que ellos comprendan que las problemáticas de la vida cotidiana deben ser llevadas al aula, pero también que el currículo propone el tratamiento de estos temas de acuerdo con el nivel y la edad de los estudiantes.

Insisto en esto porque las temáticas se diversifican en función de la edad y se van complejizando en la medida en que los estudiantes van pasando de grado a grado y de un nivel a otro, de manera que lo que empieza con una educación en un nivel mucho más cercano y personal, va progresando a nivel familiar y de la comunidad y luego a nivel de país. Estamos tratando de hacer comprender esto a las y los docentes, en diálogo con ellos, porque,

como dije antes, no es se trata solo de darles información: tiene que pasar necesariamente por una reflexión sobre situaciones particulares, que necesitamos abordar con las y los estudiantes en las aulas, con metodologías que les hagan sentir más seguros respecto a cómo tratar ciertos temas con los estudiantes varones y mujeres en la Secundaria, donde muchas y muchos docentes no se sienten seguros de hacer un tratamiento adecuado.

Por otro lado, quiero también mencionar una línea importantísima de trabajo, que es la Tutoría. Estamos vinculando la Tutoría al trabajo de Desarrollo Personal y Ciudadano. En otras palabras, ella debe ser un espacio articulado a lo que se hace en las aulas, en las áreas de Personal Social y de Desarrollo Personal y Ciudadano, en el sentido de que se está poniendo más énfasis al trabajo por proyectos que partan de situaciones también de interés de las y los estudiantes, que puedan ayudar a abordar las temáticas no como un dictado de clases en la Tutoría, sino como el análisis de ciertas situaciones o temas en los que las alumnas y los alumnos tengan una participación más activa. Eso creemos que va a ayudar a que la Tutoría sea un espacio más activo, más atractivo para las y los estudiantes, más dinámico y en donde haya también la posibilidad de que ellas y ellos planteen temas concretos, que se materialicen en acciones en el aula y en la escuela, para atender algunas problemáticas específicas que se puedan encontrar. Entonces, ése es



un giro importante: en la Tutoría estamos proponiendo proyectos de trabajo sobre temáticas y que los profesores y las profesoras aprendan también a incorporar las temáticas que surjan de los propios estudiantes.

Tarea: El debate público que se ha generado en torno a la inclusión del enfoque de igualdad de género en el currículo de la Educación Básica ha creado confusión y temores entre los padres y madres de familia respecto a cómo se educa en sexualidad o las relaciones de género en la Educación Básica de sus hijos desde el nivel Inicial hasta la educación de los y las adolescentes. Sabemos que el Minedu está trabajando con padres y madres de familia con la finalidad de conocer y disipar sus temores respecto a la inclusión del enfoque de igualdad de género en el currículo. ¿Cuáles son los principales temores de los padres y madres de familia y cómo están trabajando con ellos desde el Minedu?

AM: A los padres y madres de familia quizá no les hemos explicado con mayor claridad que el enfoque de género y la educación sexual integral planteadas en el currículo, así como las competencias y capacidades, tienen que pasar por un nivel de traducción de temáticas específicas de acuerdo con el nivel y edad de las y los estudiantes en las aulas. En ese tratar de entender lo que se va a enseñar en las aulas según el marco na-

cional, común para todo el país, se ha generado una alarma entre padres de familia con relación a competencias como “construye su identidad”, y una de sus capacidades, “vive su sexualidad de manera integral y responsable”. La alarma surge de asumir que el Currículo Nacional promueve, desde la Educación Inicial, la homosexualidad. Otro temor fuerte es que el currículo promueve el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad. Estas situaciones se han generado, repito, por una lectura inadecuada del Marco Curricular Nacional, pero también está revelando un tema bien sensible en nuestra sociedad, y es que hay situaciones que alarman a los padres y madres de familia y no estamos encontrando los espacios para dialogar con ellos de manera más concreta para, por un lado, brindarles información correcta y, por otro lado, orientarlos en la lógica del currículo, tal como lo estamos haciendo con las y los docentes, en espacios de diálogo e intercambio.

El Ministerio de Educación ha emprendido ya hace varios meses una línea exclusiva de trabajo con padres y madres de familia en Lima y en otras regiones del país, en donde está teniendo reuniones para tratar tres temas: 1) darles información de primera mano sobre lo que contiene el Currículo Nacional; 2) cómo es el proceso pedagógico y el tratamiento de las competencias y capacidades en las escuelas y en las aulas; y, 3) mostrarles con ejemplos cómo se tratan exclusivamente

estos conceptos en los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, para que puedan distinguir que el tratamiento que se hace de roles, de género, de educación sexual integral están acordes con el desarrollo de las y los estudiantes. Estos espacios están dándonos la posibilidad de establecer un diálogo responsable con los padres. Es responsabilidad del Ministerio de Educación brindarles información de primera mano, pero también involucrarlos en la acción educativa y sensibilizarlos sobre la necesidad de una formación integral. Por otro lado, también estamos generando espacios de diálogo con las autoridades educativas regionales y los especialistas, para involucrarlos en esta tarea, que es de responsabilidad compartida. Entonces, estamos ya trabajando en esta línea con padres y madres de familia, que va a continuar. Sabemos que es una línea de trabajo que va a tomar su tiempo, porque las reuniones son con grupos reducidos cada vez; pero es una línea continua que tenemos que ir implementando y diversificando en la medida en que la responsabilidad la vayan asumiendo los gobiernos regionales a través de sus Direcciones Regionales de Educación.

Toda esta temática de género y de educación sexual integral nos ha sensibilizado a todos, en la medida en que nos ha alertado sobre la gran necesidad de establecer diálogos directos, de poner más énfasis en el tema del cambio por el lado de las actitudes. Como nuestro país es aún un país conservador en muchos temas, ello nos obliga a ir aterrizando la reflexión sobre igualdad de género con padres y madres de familia diversos, que manejan más o menos información, pero diversos al fin, que desde su propia formación y desde su rol pueden ir acercándose más al entendimiento formulado en el Currículo Nacional.

Tarea: La Primera Sala Civil de la Corte Superior de Lima emitirá muy pronto su fallo respecto a la demanda de acción popular interpuesta por el colectivo Padres en Acción que solicita se derogue la Resolución Ministerial que aprobó el Currículo Nacional de la Educación Básica porque vulnera el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos conforme a sus propias convicciones. ¿Cuáles son los principales argumentos de la defensa realizada por la Procuraduría del Minedu para declarar infundada esta demanda?

AM: La demanda de Padres en Acción cuestiona dos temas centrales: 1) no haberse consultado a los padres de familia ni a las entidades privadas que brindan servicios educativos la inclusión del término *género* en el Currículo Nacional de la Educación Básica; y, 2) la inclusión del término *género* en el currículo.

Respecto al primer punto, la Procuraduría del Minedu ha listado todas las consultas públicas abiertas realizadas a la ciudadanía para recoger su opinión sobre el Nuevo Currículo Nacional durante el proceso de su construcción, incluyendo las fechas en que se realizaron, el número de participantes y los enlaces que dan acceso a dichas consultas. El derecho a la participación de los padres y madres de familia en el proceso educativo que está previsto en la Constitución y otras normas permite diversos mecanismos de consulta y participación no solo de los padres y madres de familia, sino también de la sociedad toda.

En relación con la inclusión del término *género* en el Currículo Nacional, la demanda plantea que vulnera la libertad de pensamiento de los padres y madres y el derecho a guiar el proceso de formación de sus hijos e hijas, contraviniendo la Constitución y la Ley. No exponen, sin embargo, ningún argumento de fondo por el cual consideran que el uso de la expresión *género* resulta contrario a alguna norma constitucional o legal. Se circunscriben a decir que puede ser empleado para fomentar una nueva comprensión de la sexualidad y por ello debió ser consultado con los padres y madres de familia y entidades dedicadas a la actividad educativa privada.

Como sabemos, el término *género* se utiliza en el Currículo Nacional para referirse a las características, formas de ser, sentir y actuar que se atribuyen a varones y mujeres en diversas sociedades y culturas. Éstas se traducen en relaciones de poder que se ejercen de un género sobre el otro. Estas formas de actuar, pensar, sentir y relacionarse que consideramos propias de las mujeres y los varones, y que son aprendidas, pueden variar de acuerdo con el contexto y no dependen del sexo biológico de las personas.

Utilizando esta supuesta nueva comprensión de la sexualidad, el colectivo Padres en Acción cuestiona la potestad del Estado para establecer contenidos básicos y esenciales que deben guiar el proceso educativo. Pretende desterrar el uso del término *género* en las entidades educativas por cuanto se pretendería establecer una “nueva forma de sexualidad” que entienda relacionada con las personas LGBTI, contra quienes se dirige en realidad la demanda, lo cual resulta contrario a la Constitución Política de 1993, evidenciando que se basan en prejuicios o estereotipos discriminatorios.

Confiamos en que el Poder Judicial falle conforme a derecho, la Constitución y la Ley General de Educación y al rol rector del Ministerio de Educación en materia educativa. 🗳️

La violencia de género contra las mujeres

Gaby Cevasco revisa las decisiones que han tomado los Estados, y el Estado peruano en particular, para erradicar cualquier acción o conducta contra las mujeres que les cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico por su condición de mujeres tanto en el ámbito público como en el privado.

PALABRAS CLAVE:

Derechos humanos,
Feminicidio,
Patriarcado,
Trata de personas,
Violencia de género.

Gender-based violence against women

Gaby Cevasco examines the decisions made by States, and particularly Peru, in order to eradicate any action or conduct against women that may cause them death, physical, sexual, or psychological harm or suffering due to their nature as women, both at public and private settings.

KEYWORDS:

Human rights,
Femicide,
Patriarchy,
Trafficking in persons,
Gender-based violence.

GABY CECILIA CEVASCO FARFÁN

Periodista y escritora, especialista en género.

La violencia de género contra las mujeres es, hoy, la mayor expresión de discriminación del género femenino; además, existe consenso respecto del recrudecimiento de esta forma de violencia en el ámbito de la casa y la calle, así como, a escala internacional, en los escenarios de guerra, al extremo que ha sido calificada por las instituciones mundiales como “el holocausto del siglo XXI”.

A la violencia se suma la impunidad, que niega a las mujeres su valor como personas y como ciudadanas y las revictimiza, sea por falta de sanción al agresor, sea por convertir a la víctima en sospechosa o acusada, al señalarla como responsable de generar esa violencia (“no cocinaste”, “ibas vestida con minifalda”, “bebiste demasiado alcohol”, etcétera) y, por consiguiente, termina por justificarla. Esto es así porque, a la hora de tipificar los hechos, el policía y el juez integran sus propias creencias y sus prejuicios.

Entonces tenemos por un lado a los agresores o victimarios, y por otro a los agentes del Estado, que comparten un código de interpretación instalado en los imaginarios sociales.

En ese sentido, las mujeres, además de enfrentar la violencia, tienen que hacer frente también a un sistema que la justifica o la minimiza, en condiciones sociales, culturales y políticas que, desde los orígenes de la sociedad humana, han construido un medio propicio para la violencia contra ellas.

Las feministas han luchado por la creación de normas que protejan los derechos de las mujeres, pero muchas de ellas no se han hecho aún efectivas, de modo que cada ciudadana y cada ciudadano pueda conocerlas e internalizarlas como forma de protegerse contra la violencia. Por ello, un aspecto fundamental es individualizar a las víctimas, porque la violencia las despersonaliza, se dirige a la categoría mujer, que es sexo, o a los homosexuales, a partir de feminizarlos.

Diana Russel ha propuesto una importante aclaración en relación con los feminicidios pero que podemos extender a la violencia en general: la primera está motivada por el odio hacia las mujeres, esto es, la misoginia, mientras que la segunda se sustenta en la idea de superioridad y de propiedad de las mujeres, que es la violencia sexista. Para trabajar ambas formas de violencia está la categoría de género.

Esto nos lleva a detenernos en el análisis de cómo nos referimos a esta violencia. Se insiste en usar la expresión “violencia doméstica”, que es el término que más oculta

las raíces de la violencia, porque las víctimas pueden ser todos los miembros de la familia y no solo la mujer. Este mismo sentido cobra el término “violencia familiar”.

La otra expresión empleada, “violencia contra las mujeres”, si bien señala en concreto a las mujeres como víctimas, no aclara su origen patriarcal y machista ni por qué se dirige contra las mujeres.

Sin embargo, hoy se usa más “violencia de género”. Ya en su propia definición el género expresa relaciones de poder, construcción cultural que otorga mayor valoración al hombre y a todo lo masculino e ‘inferioriza’ a las mujeres y todo lo femenino. No obstante, como sucede muchas veces, se interpreta como que esta violencia afecta tanto a la mujer como al hombre en una misma proporción. Por ello, sugiero utilizar el término “violencia de género contra las mujeres”.

En la Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres y los integrantes del grupo familiar (30364), aprobada en noviembre del 2015, la violencia contra las mujeres es definida como “cualquier acción o conducta que les causa muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico *por su condición de tales*, tanto en el ámbito público como en el privado” (el subrayado es mío).

Es decir, la violencia de género contra las mujeres no es una forma más de violencia social, sino una violencia producto de la sociedad patriarcal. El hecho de colocar a la mujer en el ámbito doméstico, que la priva de la intimidad, es decir, de verse a sí misma para colocarse siempre al servicio del otro, al mismo tiempo da lugar a que esa mujer sea percibida como propiedad del hombre que ejerce el rol de padre o de esposo, de tal modo que él va a interiorizar, a lo largo de la construcción de su identidad de género, que ese espacio está bajo su control, lo que termina por justificar esta violencia. Además, la impunidad de la injusticia en casos de violencia reafirma esta creencia: “sí, tú puedes hacerlo”.

No debe sorprender, por ello, que en la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales del INEI (2016), un 62,6 % considere que el “esposo o pareja, siempre debe ser el jefe del hogar y quien represente a su familia”; que el 60,6 % esté de acuerdo con que “toda mujer debe cumplir primero con su rol de madre, esposa o ama de casa, y después realizar sus propios sueños”; que el 54,5 % esté de acuerdo con que “en todo hogar se necesita a un varón para que ponga orden y disciplina”. De esta afirmación se deriva que el 37,2 % piense que “si una mujer le falta



el respeto a su esposo o pareja, ella merece alguna forma de castigo”, así como que el 46,6 % opine que “las mujeres que descuidan a sus hijos merecen tener alguna forma de castigo por su esposo o pareja”.

En esta misma encuesta, el 55,5 % cree que “el amor y paciencia de la mujer, tarde o temprano hará que su esposo o pareja deje de ser violento”. Es decir, no denuncies, espera, pues tu pareja va a cambiar si tú eres comprensiva.

Rita Segato (2010) afirma: “Las mujeres nunca han sufrido tanta violencia doméstica como en la modernidad, porque se ha privatizado completamente lo sexual”, aun cuando hay más denuncias y los medios dan mayor cobertura a esta violencia. En un mundo competitivo, el hombre, con la violencia, “[r]estaura dentro de la casa la masculinidad que pierde fuera de [ella]” (Segato, 2014), porque las mujeres continúan siendo cosificadas, están al servicio del varón o son desechables, son propiedad de ellos; es en contra de esa autonomía, en contra de esa libertad que ellas han ganado, que los hombres dirigen su violencia, pues sienten que esa libertad y esa autonomía desafían su autoridad, su masculinidad, ya herida, en un contexto en el que las mujeres luchan por la igualdad.

Para mantener este orden los hombres necesitan, por un lado, de las mujeres a partir de ciertas compensaciones como la idealización de la maternidad o del amor, que

para un sector de feministas se ha convertido en un instrumento del patriarcado. Pero por otro lado está el terror, la amenaza permanente que obliga a las mujeres a autorregularse: “no salgo sola de noche”, “no uso ropa llamativa”, etcétera.

FORMAS DE VIOLENCIA

Vamos a remitirnos nuevamente a la Ley 30364, que identifica las siguientes formas de violencia:

- *Violencia física*, cuando causa daño a la integridad corporal o a la salud.
- *Violencia psicológica*, constituida por los daños psíquicos o contra la salud mental por efecto de la acción de controlar o aislar a la persona contra su voluntad, humillándola o avergonzándola. Esta forma de violencia es poco reconocida incluso por las mismas víctimas, sus familiares y sobre todo por la policía en las comisarías, que es el primer lugar donde van a realizar la denuncia. Esta violencia se caracteriza porque se desarrolla cotidianamente, de modo que, sin darse cuenta, la víctima va perdiendo su capacidad de reacción y encerrándose en un círculo del que es difícil salir.
- *Violencia sexual*, que se comete contra la voluntad de una persona o bajo coacción. Incluye también actos que no necesariamente involucran penetración o con-

tacto físico o el uso del órgano sexual del hombre. Aquí se incluye también la exposición a material pornográfico.

- *Violencia económica o patrimonial*, orientada a afectar los recursos económicos o patrimoniales por medio de la perturbación de la tenencia o propiedad de los bienes de la víctima; sustraer, destruir, retener, apropiarse de forma indebida de bienes de la persona víctima; privarla de los medios necesarios para llevar una vida digna. Pagar a una mujer menos que a un hombre por el mismo trabajo que realiza es, asimismo, una forma de violencia.

No podemos dejar de mencionar la *trata de personas*, que es un riesgo sobre todo para niñas, niños y adolescentes, especialmente aquella que está orientada a la explotación sexual (prostitución) en condiciones de esclavitud, después de captar a la persona o de transportarla o trasladarla recurriendo a la amenaza o a la fuerza. La trata se ha convertido en el negocio más rentable del mundo después del narcotráfico.

EL FEMINICIDIO

El feminicidio es la violencia extrema que se ejerce contra una mujer, porque implica su muerte. Fue necesario denominarla de una manera diferente para poder visibilizar un fenómeno global como parte de una política sexual.

Según Diana Russell, el término fue utilizado ya en el siglo XIX para referirse al asesinato de una mujer. Graciela Atencio (2015) explica su origen: *homicidium* proviene del nominativo latín *homo*, y feminicidio viene del nominativo *femina*, mujer. En 2014 esta palabra fue incorporada al Diccionario de la Real Academia (DRAE), definida como "Asesinato de una mujer por razón de su sexo". Según Atencio, esta definición "le quita el valor semántico más importante sobre el que se asienta su significado", pues son asesinadas "por razones de género". Lo cierto es que, si miramos el DRAE, la Academia no acepta el concepto género en el sentido que le ha dado la teoría feminista y que está incorporado en documentos nacionales e internacionales no solo de los países hispanos.

Lo cierto es que el feminicidio es un acto extremo de todo un conjunto de manifestaciones discriminatorias hacia las mujeres, desde la división del trabajo y los menores salarios al desarrollo de actividades no remuneradas.

De acuerdo con los informes policiales, el feminicidio es antecedido por denuncias que no fueron oportunamen-

te atendidas, resulta sobre todo una consecuencia de la impunidad. Otro aspecto relevante es la violencia desmedida ejercida contra el cuerpo de las mujeres. De acuerdo con un informe del Ministerio Público del 19 de agosto de 2016, entre enero del 2009 y julio del 2016, 881 mujeres han sido víctimas de feminicidio; 89,9 % fueron asesinadas por sus exparejas, y 57,7 % de los crímenes ocurrieron dentro de la casa. En este delito, el Perú nuevamente ocupa el segundo lugar a nivel regional.

NORMAS NACIONALES E INTERNACIONALES

La grave situación de la violencia de género contra las mujeres llevó a los Estados a tomar decisiones al respecto, después de años de lucha de las feministas. En su ensayo *El sometimiento de la mujer* (1869, p. 160), John Stuart Mill señala: "En ningún caso (excepto el de los hijos) se vuelve a poner a la persona que se ha probado judicialmente que ha recibido una injuria, bajo el poder físico del delincuente que se la infligió". Cuántos años tuvieron que transcurrir para que las mujeres encontraran protección. En 1993, Naciones Unidas emitió la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres; al año siguiente, la OEA aprobó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer ("Convención de Belem do Pará"). Ambas empezaron a guiar las normas nacionales y a señalar estándares sobre una vida sin violencia para las mujeres de todas las edades.

En el Perú, la primera norma sobre violencia de género contra las mujeres fue la 26260, dada por el Congreso Constituyente Democrático de 1993, producto de muchas negociaciones. No obstante sus limitaciones, significó un paso importante, pues a partir de entonces se logró una serie de normas: en 1997 se aprobó el Texto Único Ordenado de la mencionada Ley; en 2003 se aprobó la ley sobre acoso sexual; después se modificó el Código Penal para incorporar el feminicidio. Además, hoy se cuenta con un Plan Nacional contra la Violencia hacia la Mujer, a cargo de la Dirección General Contra la Violencia de Género (Viceministerio de la Mujer).

Sin embargo, aún falta mucho: ¿se dispone de los recursos suficientes para erradicar la violencia?, ¿existen protocolos unificados en todas las instancias que atienden violencia de género, empezando por las comisarías?, ¿los gobiernos regionales cuentan con planes contra la violencia, pero no solo en el papel, sino tomando medidas reales?



Por ejemplo, en su Informe N.º 003-2016-DP/ADM, la Defensoría del Pueblo señala que la violencia contra las mujeres es un tema de derechos humanos que requiere ser atendido no solo desde la justicia, sino también desde la salud pública. Sin embargo, en ambos aspectos hay muchas falencias, y la violencia, especialmente la sexual, se ha incrementado de una manera alarmante, al extremo de que el Perú ocupa el nada honroso segundo lugar en denuncias de violación sexual en América Latina y el tercero en el mundo. Y esto tiene que ver con el hecho de que hasta el momento no se logra cambiar los patrones socioculturales que sustentan la violencia de género contra las mujeres.

Esta situación demanda un serio compromiso de las y los docentes, pues urge modificar las percepciones de lo que es ser hombre y de lo que es ser mujer desde pequeños, para que niñas y niños crezcan sabiendo que ambos tienen los mismos derechos, que la mujer no es un objeto para la satisfacción del hombre. Para esta labor, la incorporación del enfoque de género es fundamental.

Sin embargo, no es suficiente la educación que se imparte en los colegios; no, por lo menos, si queremos transformar mentalidades, más aún si en la casa las niñas y los niños van a observar o ser víctimas de violencia cotidiana, o recibir un trato diferenciado por el hecho de ser hombres o mujeres. Esto se agrava si, en la casa o en la calle, son víctimas del acoso, y si en los medios, por

ejemplo, se convierte en un “chiste” la violencia contra las mujeres o contra las y los homosexuales.

Existe consenso respecto a la urgencia de erradicar la violencia de género contra las mujeres de todas las edades; el Ministerio de Educación ha dado ya pasos importantes, a pesar de una dura oposición. El siguiente avance debe ser la capacitación a todas y todos los docentes, porque trabajar con el enfoque de género implica un compromiso personal, un cambio a partir de sí mismo, y es una apuesta política porque se propone transformar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en la sociedad.

El Ministerio de la Mujer debe complementar este proceso con una campaña masiva en los medios de comunicación (radio, televisión, cine, redes virtuales, etcétera), en las calles, en el transporte público, para lo cual debe buscar involucrar a las empresas audiovisuales, que tienen un impacto fundamental en el cambio de las visiones de las personas y del mundo.

REFLEXIONES FINALES

Concluyendo, entonces: 1) la violencia contra las mujeres se da en el marco de relaciones desiguales de poder basadas en una cultura de género; 2) es una violencia que se agudiza con factores como la discriminación por clase social, raza, edad, etnia, etcétera; 3) es una vio-

lencia que se da tanto en el ámbito público como en el privado, que se ha naturalizado y tiene las características de una pandemia; 4) viola los derechos fundamentales de las mujeres; 5) como señala Segato, el cuerpo de la mujer es un territorio emblemático sobre el cual el varón, la Iglesia y el Estado quieren ejercer un dominio físico, psicológico y político.

Hay sin duda un avance en materia legal, pero erradicar la violencia no solo implica una mirada penal, sino involucra también un cambio cultural. De ahí la importancia de introducir el enfoque de género en el currículo de educación para que, desde niñas y niños, hombres y mujeres se reconozcan como iguales en la diferencia y con los mismos derechos y oportunidades.

Es clave terminar con los prejuicios persistentes en el sistema de justicia y en los diversos sectores políticos, por su impacto sobre la norma y su aplicación, lo que va a implicar un acto de justicia o injusticia.

Por otro lado, tanto los colegios públicos como los privados deben contar con protocolos para detectar la violencia contra las y los estudiantes y qué pasos dar para protegerlos, tanto para detener la violencia cuanto para curarlos de las heridas física y emocionales que ésta produce.

Es preciso hablar con las niñas y los niños acerca de qué situaciones con relación a su cuerpo son consideradas violencia sexual, para que aprendan a protegerse y a avisar del peligro que los amenaza. Una persona adulta, que compartió conmigo el doloroso recuerdo de una violación sufrida a los cuatro años de edad, me dijo que en esos momentos se sintió confundido, experimentó culpa, un miedo tremendo que posteriormente se expresó en fobias. Y soledad, una terrible soledad que ha dejado huellas difíciles de borrar. No olvidemos que los violadores de niñas, niños o adolescentes son por lo general personas del entorno familiar, como lo fue en este caso; y esto mismo lleva a que los padres y madres no crean que esta violencia se esté dando.

La violencia deja heridas que pueden hacerse más profundas si no se atienden oportunamente. Las y los especialistas han demostrado que la violencia de género es el germen de la violencia social, razón por la cual no debe extrañar que ésta, en todos los sectores, se esté incrementando y esté cobrando niveles cada vez más severos. Lo que nos muestran día a día las noticias es que se está perdiendo el sentido de humanidad. Además, una exposición tan continua termina por naturalizarla en

todas sus expresiones. A esto se suman los programas de “humor”, que trivializan la violencia de género contra las mujeres y los homosexuales.

En este sentido, la presión de todos los sectores de la sociedad debe hacerse sentir no viendo esos programas. Los anunciantes no deben auspiciarlos, sobre todo a la hora de mayor *rating*. De igual forma, se debe hacer un seguimiento de la publicidad, que vende valores y se repite varias veces al día, por lo que su efecto es mayor, sobre todo para niñas, niños y adolescentes, que son los que más horas pasan delante de un televisor.

Además, en los cursos de Tutoría de los colegios se debe reflexionar de una manera crítica sobre los contenidos de los medios desde los distintos enfoques que están presentes en el currículo. También sobre los videojuegos, los *comics*, las series, el cine y la música, que tienen un efecto multiplicador.

Tenemos que actuar desde todos los sectores de la sociedad. No permitamos que la violencia se imponga como forma cotidiana de relacionarnos entre las y los peruanas; más aún: no permitamos que se busque controlar y dominar a las mujeres ejerciendo violencia sobre ellas, y no olvidemos que cada acción de injusticia es continuar naturalizando la violencia de género. **t**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATENCIO, Graciela, editora (2015). Lo que no se nombra no existe. En *Feminicidio. El asesinato de mujeres por ser mujeres*. Madrid: Fibgar-Catarata.

INEI (2016). Medición de la violencia contra las mujeres, niños y adolescentes. Experiencia peruana. Lima: INEI.

SEGATO, Rita (2010). Las mujeres nunca han sufrido tanta violencia doméstica como en la modernidad. *Página 12*, 8 de febrero. <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-139835-2010-02-08.html> Visitada el 25 de octubre del 2016.

SEGATO, Rita (2014). Mujer y cuerpo bajo control. Entrevista aparecida en el diario *Clarín*, 10 de febrero. https://www.clarin.com/ideas/rita-segato-mujer-cuerpo-control_0_S1cTT1iDQg.html. Visitada el 25 de octubre del 2016.

STUART MILL, John & Harriet TAYLOR MILL (1869). *Ensayos sobre la igualdad de los sexos*. Madrid: Mínimo Tránsito, A. Machado Libros.

Igualdad de género: cuando los miedos invaden la vida cotidiana

Santiago Pedraglio analiza los argumentos, emociones e identidades que se confrontan en el debate sobre la ideología de género, entre unos que creen que la identidad sexual está determinada por la biología y otros que reconocen que existen otros factores, psicológicos y culturales, que determinan la identidad sexual.

PALABRAS CLAVE:

Discriminación,
Diversidad sexual,
Homosexualidad,
Igualdad de género,
Machismo.

Gender equality: When fear invades everyday life

Santiago Pedraglio analyses the arguments, emotions, and identities which are confronted in the debate on gender ideology, between some who believe that sexual identity is determined by biology, and others who recognize that other psychological and cultural factors exist which determine sexual identity.

KEYWORDS:

Discrimination,
Sexual diversity,
Homosexuality,
Gender equality,
Machismo.

SANTIAGO PEDRAGLIO MENDOZA

Periodista. Egresado de la Maestría en Sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con mención en Política. Docente de la Facultad de Comunicaciones y del Programa de Gobernabilidad y Gestión Política de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El debate sobre la llamada “ideología de género” esconde un trasfondo de convicciones muy potentes y encontradas, que los argumentos no pueden diluir ni superar fácilmente: deseos de cambio frente a preservación de modos de vida; reconocimiento *versus* negación u ocultamiento de identidades; expectativas de igualdad frente a temores atávicos.

No se trata, pues, de un simple debate político, académico o científico entre propuestas que podrían denominarse “progresistas”, por un lado, y “conservadoras” o “tradicionalistas”, por otro. No es éste un debate solo —ni principalmente— de “élites”, ni de “informados” frente a “desinformados”, ni de “poseosos inquisidores” contra “demócratas argumentados”. No estamos tampoco ante un debate blanco contra negro, porque dentro de cada una de las dos posiciones existen matices y diferencias (ver recuadros). Sin embargo, parece que las partes más activas en contienda se resisten a reconocer esta simple, consistente y profunda circunstancia.

No es el propósito de esta breve nota discutir la corrección o el despropósito de los argumentos, sino plantear un acercamiento al debate “de masas” que las partes movilizan y representan —contendientes que en algunos casos se tornan más bien en combatientes—. En última instancia, intentaré una alusión a la profundidad emocional, identitaria y social de la discusión en curso.

LAS CLAVES DEL DEBATE

La certeza de que existe un “orden natural” es quizá el argumento clave y más potente de quienes se oponen a reconocer la igualdad de género como algo positivo, como un logro por conquistar, porque consideran que las identidades y los comportamientos vienen determinados por los órganos reproductivos.

Esta circunstancia física —biológica, visible— sería definitiva, determinante e inamovible para la identidad y orientación sexual de las personas. Intentar modificar ese “orden natural” sería pervertirlo, modificar la naturaleza y, peor aún, oponerse a los planes de Dios, contradecir su origen inmanente, divino. Ésta es la llave de la argumentación conservadora, que, sin duda, encarna el punto de vista de un altísimo número de personas. Se apoya en tradiciones, costumbres y sentidos comunes instalados desde siglos en el llamado mundo occidental tanto como en otras culturas.

Lo complicado es, también, que este punto de vista no solo se limita a señalar la homosexualidad como una “desviación” —lo que ya es de por sí un enfoque intransigente y pasadista—, sino que implica la idea de que haber nacido con determinado sexo equivale a tener que cumplir ciertas funciones en la sociedad, obedeciendo a roles jerarquizados y largamente establecidos; esto, al margen de la vocación y de la voluntad de las personas y, más aún, cerrándoles la posibilidad de ingresar a mundos “reservados” para uno y otro sexo.

“Tolerancia”, “derechos”, “libertad para decidir”, “igualdad” son, desde la otra acera, palabras o conceptos centrales de la propuesta de cambio, de una manera alternativa de pensar y actuar. La argumentación es en este caso, no obstante, bastante más compleja, porque cuestiona un orden establecido a partir de lo visible, de las apariencias: la posesión de determinado aparato genital.

Para esta forma de ver, son también otros factores, como los psicológicos o culturales, aquellos que determinan la identidad; y que, hoy por hoy, limitan en mucho las opciones. Esto, porque socialmente se imponen marcas de género —no sexuales— desde muy temprano: niñas a la casa, niños a la calle, para decirlo en resumen y de modo simplificado. La argumentación en favor de la igualdad de género va a contracorriente del sentido común instalado por siglos en sectores claramente mayoritarios de la sociedad.

Las argumentaciones se reflejan de manera distinta en la vida concreta. La primera instala, en el pensamiento y las actitudes cotidianas, el supuesto riesgo de homosexualización que implica quebrar el “orden natural” hombre/mujer, el peligro que conllevaría hacer caso omiso de los roles que este orden entrañaría. Para esta visión de realidad, la homosexualidad no existe, sino que se inocula.

La segunda argumentación —ante el hecho evidente de la orientación homosexual de millones de personas, al margen de los roles que impongan la familia, la escuela y la sociedad para “evitarla”— trata de enriquecer la vida personal y de ampliar las oportunidades rompiendo las fronteras ficticias, pero poderosas, entre lo que supuestamente es de hombres (intereses teóricos, científicos, económicos y políticos) y aquello que sería propio de las mujeres (intereses humanísticos, literarios, artísticos, religiosos).

CONCILIO NACIONAL EVANGÉLICO DEL PERÚ (CONEP)

PRONUNCIAMIENTO

[...]

“5. Ve con interés el concepto de igualdad entre hombres y mujeres como un componente transversal de las políticas públicas y de la educación pública, en tanto su principal objetivo es que hombres y mujeres tengan iguales derechos y derecho a iguales oportunidades. Se hace necesaria la transformación de las relaciones desiguales y discriminatorias que caracterizan a la sociedad peruana. Por tanto, la educación peruana no puede sustraerse de la atención a este problema porque definitivamente las desigualdades entre hombres y mujeres obstaculizan el desarrollo sostenible y democrático que aspiramos como país. El Estado, la familia y la sociedad tienen el deber ético de generar las mismas condiciones y posibilidades para que todos los ciudadanos puedan ejercer plenamente sus derechos y deberes.

[...]”

Lima, 2 de marzo del 2017

En su pronunciamiento (2.3.2017) dirigido a las iglesias, los padres de familia y la opinión pública en general, a propósito del debate sobre el enfoque de igualdad de género en el Currículo Nacional de Educación Básica del Ministerio de Educación, el CONEP deja claro su reparo ante las “relaciones desiguales y discriminatorias” que perviven en el Perú, y llama la atención sobre las “desigualdades entre hombres y mujeres” como un obstáculo para el país. Es un evidente deslinde con la postura religiosa que apela a la mantención del *statu quo* apelando al símbolo de lo rosado como lo femenino y lo celeste como lo masculino.

Podría pensarse que los de la segunda opción “se la llevan fácil” solo con ver los avances de las mujeres en los ámbitos social, político, laboral, etcétera, así como el crecimiento de la población femenina en carreras técnicas y universitarias consideradas masculinas hace solo algunas décadas. No obstante, lo cierto es que aún hay mucho camino por recorrer, y que las desigualdades se siguen manifestando en todos estos mismos ámbitos.

De ahí la importancia del enfoque de igualdad de género en la escuela, porque desde este espacio es posible desinstalar —no tanto con discursos cuanto en la propia práctica de cada docente con sus estudiantes— supuestas verdades que afectan tanto a las mujeres como a los hombres.

LA DIFICULTAD DEL DEBATE: LA SOMBRA DEL TEMOR A LA HOMOSEXUALIDAD

A la potente idea de que el “orden natural” es inamovible se añade el temor de muchos padres de que sus hijos sean homosexuales. Las razones son múltiples: desde la vergüenza social y el enfrentarse al “qué dirán” —sobre el poder de la opinión de los “otros”, el filósofo inglés John Locke sentó bases plenamente vigentes— hasta el castigo de Dios, articulado por el discurso y las creencias religiosas. Pero este temor se alimenta

también de la intuición —o el pleno conocimiento, más bien— de que, de ser homosexuales, sus hijos tendrán una vida más difícil, porque deberán enfrentar múltiples formas de marginación, satanización y discriminación.

Una razón que explica la férrea y muy masiva oposición a reconocer que los integrantes de la comunidad LGTBI tienen los mismos derechos que las demás personas es el temor a que esto implique una apertura que llegue incluso hasta “adentro de la casa”, que el “mal” toque la puerta del hogar... o la derrumbe. Hay resistencia a aceptar una situación de este tipo.

El miedo, además, tiene raíces diversas: el castigo eterno, el plan de Dios, la opinión del entorno cercano y de los círculos más amplios. Se torna, así, en un poderoso disparador de conductas y, a la larga, de opiniones y actitudes sociales y políticas que implican condenas y señalamientos. Por eso, cuando algunos defensores de las propuestas de cambio debaten como si solo existieran los radicales e ideologizados líderes conservadores, están cometiendo un error.

Elizabeth Noelle-Neumann, especialista en opinión pública, se refiere así a los temores que se despiertan en determinadas situaciones:

IV. Oportunidad para que los estudiantes aprendan de manera colaborativa.

C16

16

COMPETENCIA

Convive y participa democráticamente

El estudiante tiene en cuenta las diferencias culturales, étnicas, de género y de capacidades, para convivir y participar democráticamente en los espacios de la escuela. Muestra disposición para escuchar, comprender y discutir con los demás de la diversidad cultural, reconociendo sus valores. Es igualitario, no presenta rasgos sexistas y reconoce a las personas como individuos, sin prejuicio en la capacidad de trabajar juntos en la construcción de proyectos de desarrollo y bienestar de las personas.

Este componente implica cumplir los siguientes aprendizajes:

- Interactuar con todas las personas de diferentes roles como personas capaces y con diferentes necesidades, por lo que se respetan las diferencias y capacidades de ellas. Actuar frente a las diversas formas de discriminación por género, raza, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, nivel socioeconómico, etc., mostrando respeto y solidaridad con ellas y con quienes se ven afectadas por ellas.
- Conocer normas y leyes que regulan y legitiman el derecho a la igualdad de género, los tipos de violencia familiar y sexual, los tipos de discriminación y los tipos de acoso escolar, así como las acciones que se deben tomar para prevenirlos y resolverlos.

Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU del 2 de junio del 2016, aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica y dispone su implementación a partir del 1 de enero del 2017.

El Currículo Nacional deja claro que un objetivo por lograr es que las diferencias —culturales, de orientación sexual, de origen étnico, etcétera— sean reconocidas como una fuente de enriquecimiento.

“ Los intelectuales [...] apenas han caído en la cuenta de la existencia del individuo aislado temeroso de la opinión de sus iguales. [...] Han investigado el contenido de la opinión pública partiendo del supuesto de que versa sobre temas importantes, de ‘relevancia pública’. [No obstante,] el orden vigente es mantenido, por una parte, por el miedo individual al aislamiento y la necesidad de aceptación; por la otra, por la exigencia pública, que tiene el peso de la sentencia de un tribunal, de que nos amoldemos a las opiniones y a los comportamientos establecidos”. (1995, pp. 47-48)

No es gratuita, pues, la dificultad del proceso de aceptación y reconocimiento público de la homosexualidad que atraviesan personas de toda condición y en cualquier geografía. Ciertamente, el poder de la presión social, sumado a los miedos de diverso tipo, todavía condena a muchos al ocultamiento. Las razones para actuar así tienen causas no solo racionales sino también emocionales y sociales.

EL DEBATE DETRÁS DE LOS PRIMEROS ARGUMENTOS: LA DISCUSIÓN SOBRE VALORES

¿Por qué considerar que la diversidad sexual no es parte del “orden natural” y del “plan de Dios”? ¿Por qué el amor no puede superar las argumentaciones dogmáticas? ¿Por qué seguir alentando el miedo a que los

hijos o hijas sean homosexuales? ¿Por qué no disipar las dificultades sociales que enfrentan los homosexuales y que convierten sus problemas en una profecía autocumplida?

Este debate tiene la peculiaridad de confrontar valores profundamente arraigados. Argumentos como el “orden natural”, el “plan de Dios”, la “tolerancia”, la “igualdad”, están hablando de enfoques de vida. Quizá por esta misma razón, los movimientos de opinión pública referidos a esto son de larga duración: no será posible modificar puntos de vista sino muy gradualmente, y siempre con la bandera del respeto a las convicciones del otro. No se puede pedir en este debate “piensa como yo”, pero sí “déjame ser como soy”, “déjalo ser como es”.

George Lakoff (2007), el lingüista cognitivo estadounidense, dice, a propósito del pensamiento político, pero válido también para discusiones como ésta, que las personas no jerarquizan sus preferencias como si fueran una lista de lavandería, sino sobre la base de “marcos” de pensamiento:

- Los marcos de referencia no pueden verse ni oírse. Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman “el inconsciente cognitivo”.



Iglesia da nuevo paso hacia la integración de los divorciados

En una votación muy ajustada, los participantes del Sínodo de la Familia aprobaron el documento

<http://elcomercio.pe/mundo/actualidad/iglesia-da-nuevo-paso-integracion-divorciados-201860>

“Los obispos se pronunciaron a favor de una iglesia más acogedora con las parejas que conviven y con los homosexuales y con los católicos en situación irregular, avalando el pedido del papa argentino a favor de una institución que deje de juzgar y reprochar y se vuelque hacia el acompañamiento. [...]”

“El espinoso tema de la homosexualidad fue abordado solo en un párrafo en que se reitera que la iglesia ‘respeta’ a los homosexuales, condena toda ‘injusta discriminación’ y se opone al matrimonio de personas del mismo sexo”.

El artículo del diario *El Comercio* recoge la postura reciente de la Iglesia católica en el pronunciamiento del Sínodo de la Familia (octubre del 2015). En esa reunión votaron “los 270 ‘padres sinodales’, entre obispos y cardenales, en representación de los obispos de todo el mundo”.

- Todas las palabras se definen en relación con marcos conceptuales. Cuando se oye una palabra, se activa en el cerebro su marco (o su colección de marcos).
- Cambiar de marco es cambiar el modo que tiene la gente de ver el mundo. Es cambiar lo que se entiende por *sentido común*.
- Pensar de modo diferente requiere hablar de modo diferente.

LA RAZÓN DEL CURRÍCULO

No es cierto que el centro de la preocupación por la igualdad de género como tema transversal del Currículo Nacional aprobado el 2016 sea el respeto por la homosexualidad; es, más bien, el cuestionamiento de los roles de las mujeres y los hombres en la sociedad, un aspecto crucial en la época escolar, periodo enormemente sensible para la formación de las personas.

Los docentes —hombres o mujeres— de mentalidad machista dejarán marcas indelebles no solo ni principalmente (si se habla de cantidad) entre sus estudiantes homosexuales, sino también entre los heterosexuales. Las relaciones amicales, laborales y de pareja, la pater-

nidad y la maternidad, entre otros importantes aspectos de la vida, estarán signadas en buena parte por el aprendizaje temprano de lo catalogado como positivo o negativo por un entorno que, en el caso de la escuela, implica incluso una responsabilidad del Estado.

Como en el caso de la discriminación por razones de color de piel u origen geográfico, el predominio del respeto, por encima de discursos radicales y de comportamientos basados en el prejuicio —adquiridos en la familia o en el barrio, o absorbidos por influencia de los medios de comunicación—, es sinónimo de protección frente a posibles abusos. Pero no solo esto: el respeto por —y, es más, la celebración de— los intereses divergentes, alejados de prejuicios y estereotipos, implica que se amplíen las miras para una mejor realización personal. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAKOFF, George (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Complutense.

NOELLE-NEUMANN, Elisabeth (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*. Barcelona: Paidós.

¿Cómo interpelar la cultura docente?

Claudia Korol propone una formación docente que parta de cuestionar los conceptos, tabúes y miedos de los docentes respecto de las mujeres, las lesbianas, las trans y travestis y de reconocer los aportes del feminismo a la comprensión de la violencia contra las mujeres como un modo de disciplinamiento social.

How to question the patriarchal culture in teacher education?

Claudia Korol proposes a teacher education that arises from questioning the concepts, taboos, and fears of teachers regarding women, lesbians, transgender, and transvestites, and to recognize the contributions of feminism to the understanding of violence against women as a type of social discipline.

PALABRAS CLAVE:

Cultura patriarcal,
Normatividad heterosexual,
Pedagogía,
Perspectiva de género,
Violencia machista.

KEYWORDS:

Patriarchal culture,
Regulations
heterosexual,
Pedagogy,
Gender perspective,
Violence against
women.

CLAUDIA KOROL

Educadora popular, participa en proyectos de formación política con movimientos campesinos, piqueteros, y organizaciones de mujeres.

patriarcal en la formación

¿Quién educa a los educadores y educadoras? ¿Cómo se educan? Y, más bien, ¿quién los “deseduca”? ¿Cómo construimos una propuesta pedagógica que permita a las y los educadores “desaprender” la cultura hegemónica patriarcal¹ y heteronormativa² que hoy intenta consolidarse a través de una epidemia de feminicidios y de diversas violencias —incluida la sexual— contra mujeres, lesbianas, travestis, trans y sexualidades disidentes?³

A la hora de pensar cómo crear un horizonte donde estos códigos violentos sean la excepción y no la regla, una clave fundamental es ver la forma de integrar una perspectiva de género en todos los niveles educativos y especialmente en los sistemas de formación de docentes.

Cuando hablamos en los movimientos sociales y organizaciones en los que participan mujeres, lesbianas, travestis y trans que sufren cotidianamente las violencias machistas, racistas y otras que provienen del sistema colonial capitalista —que están imbricadas y que se descargan sobre nuestros cuerpos—, nos preguntamos sobre los mejores caminos para erradicarlas.

- 1 Con el concepto de sistema y de cultura patriarcal nos referimos a las nociones que se han construido históricamente para legitimar una visión del mundo que reproduce el poder de los varones sobre las mujeres, invisibilizando el aporte de estas últimas en la creación de la vida y en el trabajo, deslegitimando los saberes de las mujeres formados ancestralmente y a lo largo de la historia, negando la capacidad de las mujeres para intervenir en la historia, en la política, en las artes, en las ciencias. Es una cultura que busca recluir a la mujer en el ámbito de lo doméstico, de lo privado, dejando la actividad pública como espacio de poder de los varones.
- 2 Por cultura heteronormativa entendemos la instauración de la heterosexualidad como norma obligatoria en las relaciones, negando otras modalidades de ejercicio de las sexualidades. La heterosexualidad obligatoria es inherente al sistema de poder patriarcal.
- 3 Nombramos sexualidades disidentes a aquellas que se apartan y cuestionan la normatividad heterosexual.

Surge entonces una interpelación enérgica a las instituciones educativas, a los medios de comunicación, al sistema de justicia, a las religiones, a los partidos, al Estado. Cuando pensamos en los caminos más eficaces para modificar estas instituciones aparecen, en primer lugar, las experiencias que intentan transformar al sistema educativo en su conjunto. Pero el talón de Aquiles sigue estando en quién educa a los educadores.

No se trata solo de integrar contenidos relacionados con una perspectiva de género en algunas de las materias que se enseñan, o de la creación de materias específicas para abordar determinadas temáticas. Pensamos en algo más complejo todavía. Se trata de interpelar a la cultura patriarcal desde la totalidad de la propuesta educativa. Esto significa cuestionar qué y cómo se enseñan la historia, la pedagogía, la literatura, la geografía e incluso las matemáticas. Cómo se cuestionan las nociones de ciencias “duras”, y quiénes tienen acceso a ellas. Se trata también de zanzar y conmover los contenidos “bancarios”⁴ que se transmiten de generación en generación, que invisibilizan los aportes y las experiencias de las mujeres, nuestros saberes ancestrales, nuestras estrategias de sobrevivencia, nuestras necesidades y lógicas, nuestras subjetividades, emociones y pensamientos. Poner en diálogo esos contenidos con la vida misma genera ansiedades, conflictos y angustias para los cuales no existe respuesta en los ámbitos de las instituciones educativas que conocemos. Entonces, generar una profunda reflexión en el espacio en que se forman

- 4 Paulo Freire llamó “educación bancaria” a aquella que consiste en “depositar saberes” en educandos que según la pedagogía tradicional serían personas sin saberes, ignorantes. Es una educación que tiende a reproducir y eternizar los sistemas de dominación, invisibilizando las opresiones. Propuso como alternativa una pedagogía que revalorice y parta de los saberes de las y los educandos y que profundice en diálogos de experiencias y de teorías.

los educadores y educadoras pasa a ser un paso estratégico de esa transformación.

ALGUNAS PREGUNTAS DESDE NUESTRAS EXPERIENCIAS

Escribo desde una experiencia situada en tiempo y territorio. Soy feminista, educadora popular, habitante del Abya Yala,⁵ internacionalista, madre de una hija, soñadora, rebelde. En las últimas décadas, como ejercicio de pedagogía feminista, participo de diálogos con mujeres, lesbianas, travestis, trans, y disidentes del heteropatriarcado.

Vivo los virajes del tiempo histórico, las esperanzas, los deseos, los cambios de paradigmas desde un cuerpo que siente cómo en los años que pasan las mujeres vamos acopiando aprendizajes y desaprendizajes, memoria, heridas, placeres. Constatamos en nuestro corazón, en nuestras manos, en nuestra piel que cada contexto nos presenta nuevas complejidades que nos obligan a volver sobre el camino con amor, pero también críticamente.

Este tiempo en particular nos exige caminar permanentemente al borde del abismo. Y por ahí vamos, desequilibradas, esquivando obstáculos, en permanente inestabilidad, pero sin perder el gusto por el movimiento, por el cuidado colectivo, por la aventura compartida. Me refiero al abismo en el que se derrumban los saberes dogmatizados, colonizados, congelados, de una "educación bancaria" que, a pesar de ser la modalidad hegemónica en nuestros currículos educativos, cada vez puede depositar menos conocimientos, porque no hay interés ni curiosidad de la sociedad en su "bolsa de valores".

Es el abismo que muchas veces nos cuesta visualizar en tanto las prácticas pedagógicas se vuelven rutinarias, y porque los ritmos desenfrenados que impone la guerra de baja intensidad a la que estamos sometidas las mujeres nos generan dificultades para detenernos a pensar, a sentir, a compartir y a decidir colectivamente estrategias de sobrevivencia que fortalezcan un horizonte de emancipación, consolidando logros y cuidando nuestras experiencias como tesoros en la memoria colectiva de las mujeres insumisas.

5 Abya Yala es el nombre con el que el pueblo kuna de Panamá nombra al continente antes de la colonización. Es un nombre recuperado por los pueblos originarios como parte de los esfuerzos de descolonización de nuestros modos de reconocernos e identificarnos. Puede traducirse literalmente como "tierra de sangre" o "tierra viva".

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

Nos encontramos cotidianamente con educadores y educadoras que se preguntan intuitivamente cómo enseñar el *abecé* de la vida. Hay una alfabetización pendiente que se vuelve básica, y que no se refiere estrictamente al abecedario sino al reconocimiento de las palabras generadoras de nuestras experiencias como mujeres. ¿Mujer es igual a madre? ¿Amor es igual a propiedad? ¿Lo femenino es igual a lo sumiso? ¿La obediencia es señal de respeto? ¿La familia es un lugar de cuidado?

Las educadoras y los educadores que trabajan con estudiantes que llegan atravesados por historias de violencia, de abuso, de hambre y de muerte nos dicen que les resulta muy complejo saber por dónde empezar a tratar los temas previstos en los currículos oficiales. Pero además se preguntan si esos currículos tienen algo que ver con las necesidades de los niños, niñas, jóvenes y adultos y adultas. Porque cuando se logra el interés de los y las estudiantes, los temas que se plantean son más complejos que los que están propuestos en cualquier manual.

Se preguntan y nos preguntamos, entonces: ¿qué podemos enseñar en las escuelas que nos permita comprender el mundo en el que nacemos, crecemos y vivimos? Y, más aún: ¿es necesario comprender el mundo? ¿Queremos comprender el mundo o queremos empezar a cambiar lo que no comprendemos porque es absurdo, violento y destructivo para nuestras vidas? ¿Cómo entender las lógicas que esterilizan a las mujeres, que nos invisibilizan, que nos matan? ¿Cómo enseñamos que en este tiempo las relaciones de poder condenan a la mayor parte de la humanidad, incluidos nosotros y nosotras, apenas a sobrevivir?

Desde este preciso contexto podemos seguir preguntando: ¿cómo pensar la sexualidad? ¿Cómo crear espacios para imaginar y vivir una sexualidad plena? ¿Para qué hacerlo? ¿Cómo establecer relaciones interpersonales que no sean de dominación y opresión sino de solidaridad? ¿Cómo se enseña a los varones no solo a no maltratar a las mujeres, sino a ser parte de las iniciativas para detener la ola de violencia feminicida? ¿Cómo se enseña a las mujeres a cuidarnos, a defendernos, a rebelarnos frente a todos los abusos? ¿Cómo crear una pedagogía que deje fluir las preguntas? ¿Una sin miedo a no tener respuestas y que abrigue el deseo de inventar esas respuestas colectivamente?



Nos interrogamos desde una pedagogía que quiere valorizar el lugar epistemológico de la pregunta y que evita las respuestas simples. ¿Cómo educamos nuestra posibilidad de escucha y de aprendizaje para que en el diálogo entre educadoras y educadores, educandos y educandas, podamos sensibilizarnos, aprender, sentir y tocar el dolor, y aprender juntos a rebelarnos contra él? ¿Cómo intentamos que la educación no sea un mero espacio de acopio de informaciones y capacidades, sino un lugar de creación de nuevas maneras de relacionarnos?

Para la educación hay siempre demasiadas respuestas. Para poder imaginar un proyecto pedagógico que interese y atienda a la curiosidad, que es una base central para los procesos de conocimiento, debemos formular una pedagogía de la pregunta, de la indagación, de la crítica, de la investigación sistemática de todo lo que se cree cierto y dado. Al formular una propuesta que pretende deseducarnos de la experiencia patriarcal es necesario deconstruir aquellas certezas que surgen de los tabúes, de los temores, de los dogmas y de los sistemáticos procesos de castración del deseo, característicos de los sistemas de opresión y enajenación de los seres humanos.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES

Proponer una perspectiva de género en el ámbito educativo parece tan lógico como proponer una

perspectiva de derechos humanos. Sin embargo, ambas resultan muchas veces ajenas a las prácticas pedagógicas cotidianas. Incluso pueden figurar parcialmente en algún currículo. Pero, en la práctica, los límites los ponen las contradicciones de enseñar lo que no existe en la realidad. Me refiero, por ejemplo, a hablar de derechos como horizontes utópicos en los que es difícil generar confianza y credibilidad.

En el imaginario social suele aceptarse la enseñanza de los derechos humanos, aunque éstos se violen de modo sistemático a causa de las políticas de militarización y control de la vida social, de la criminalización de la pobreza, de la judicialización de la protesta, de la represión de los pueblos y de la destrucción de los territorios y los cuerpos.

Sin embargo, cuesta aceptar la inclusión de los derechos de las mujeres como parte del currículo educativo. Aunque sean proclamados cada 8 de marzo, ellos suelen ser invisibilizados el resto del año porque siguen siendo altamente subversivos para un mundo en el que el poder es heteropatriarcal y misógino. Los derechos de las mujeres, de las lesbianas, de las travestis y trans están marcados por la cultura inquisitorial de los fundamentalismos religiosos, que ejercen poder de veto frente a los programas de estudio y en la vida cotidiana en general.



Crear una perspectiva de género en la educación significa una profunda democratización y descolonización de las prácticas pedagógicas, y supone desandar contenidos y formatos pedagógicos que han sustentado la violencia contra las mujeres hace siglos. La invisibilización de nuestros aportes en la historia, en las letras, en las ciencias y en las tecnologías es una violencia que busca desaparecernos como sujetos sociales, históricos, políticos.

Eso implica reproducir un imaginario que consolida los roles tradicionales que propone la división sexual del trabajo y los mandatos diferenciados que aseguran los privilegios de los varones en el sistema patriarcal. Si no existimos en la historia podemos ser negadas en la vida misma. Los sujetos que viven los privilegios del sistema patriarcal, entre ellos el "existir" y "tener historia que se considera universal", se creen con todos los derechos sobre la vida desvalorizada de las mujeres.

Por lo tanto, pensar en una perspectiva de género en la educación obliga a reconsiderar, como parte de una auténtica revolución epistemológica, el conjunto de los conceptos con los que los propios educadores y educadoras se han formado. Obliga también a cuestionar y transformar la relación de las educadoras y los educadores con las educandas y los educandos, y a pensar críticamente las relaciones de poder entre los géneros, en un diálogo no jerárquico que se sostenga

en el deseo de cambiar el mundo y no en la disciplina homogeneizante.

LOS TABÚES Y MIEDOS SON CENTRALES EN LA ESCENA DE LAS RESISTENCIAS

Enfrentar cada clase como un encuentro, y no como una sucesión de sermones desde el púlpito, genera inquietud, miedos e inseguridades. Transmitir lo aprendido en otro tiempo a personas que, entre las convulsiones del mundo actual, buscan tener proyectos de vida y a otras que carecen de cualquier proyecto, significa desafiar los tabúes y asumir los miedos. Los tabúes son nichos religiosos donde se aloja "lo que no se habla", lo que no se puede nombrar.

Las distintas dimensiones de la sexualidad suelen ser tabúes que nos impiden conocer, disfrutar de aspectos fundamentales de nuestras vidas, gozar de nuestros cuerpos. Con una raíz en las religiones, estos tabúes se extienden a las prácticas sociales generales, de modo que cuando se habla de estos temas es en clave de disciplinamiento, de control de los cuerpos; o también desde la oferta del sistema patriarcal de mercado en términos de pornografía, prostitución y de diversas modalidades enajenantes de la sexualidad humana y violentas para las mujeres, lesbianas, trans y travestis.

Lo que no se puede nombrar no se conoce, y lo que se desconoce provoca miedo. Pero el miedo en este caso



abarca no solo a las y los posibles estudiantes, sino especialmente a los educadores y educadoras. Porque una posible interpelación de las y los estudiantes nos remite a lo que no tenemos elaborado sobre nuestras propias experiencias, ya sea en lo referente a la sexualidad o en los vínculos amorosos.

El miedo resulta además un factor fundamental en las resistencias de los padres y madres a que sus hijos e hijas accedan a información y a la formación sobre las temáticas de género. Esto suele poner en cuestión el propio modelo de familia y sus experiencias en la sexualidad y el amor, las modalidades más dogmáticas de la fe a la que se pueden adherir y a las creencias arcaicas.

Hay demasiados intereses que surgen de la estructura rígida del patriarcado y de quienes lo sostienen y reproducen, para que los procesos educativos no sean atravesados por una perspectiva de género. Sin embargo, es necesario asumir que esas resistencias son también factores conservadores que buscan perpetuar un orden basado en la sumisión y obediencia de la mitad de la población, y que el modo de lograrlo es a través de la violencia.

Los feminicidios y la violencia sexual son inherentes a un sistema que se basa en la violencia para sostenerse. Por lo tanto, es imprescindible reintegrar los cuerpos,

los sentimientos, los pensamientos y los actos para que se democratizen los vínculos cotidianos y para que se sostenga la vida, se remuevan los tabúes y los miedos y resurjan los vínculos basados en la libertad, en el deseo y en la creatividad.

Reivindicar el deseo en la práctica pedagógica es altamente subversivo. Los educadores y las educadoras formados en el reconocimiento del deseo como motor para cambiar la historia —tanto como la lucha de clases— podrán crear en sus aulas espacios de “contagio” de ganas de vivir, en oposición a un sistema que empuja de manera sistemática hacia la muerte especialmente a las mujeres y a las y los jóvenes.

El deseo y la esperanza crean condiciones para realizar procesos individuales y colectivos de conocimiento, en los que los saberes transmitidos, compartidos o nacidos del proceso pedagógico se encuentren con prácticas y experiencias vitales. Estamos proponiendo una praxis del deseo que dinamice la escuela y el aula, que les transmita ganas de remover los obstáculos que les impiden saber qué quieren y cómo realizarlo.

No hay proceso de conocimiento que nazca de la mera repetición de la rutina. Eso puede ser un proceso de entrenamiento, en el mejor de los casos. Los procesos de conocimiento, por el contrario, requieren del estímulo



que produce sentirse parte de la invención de nuevos mundos, el descubrimiento de los secretos de la naturaleza y de la historia. También del poder que existe en nuestros cuerpos, en nuestra memoria, en nuestra sensualidad, en nuestros modos de amar y ser amadas y amados; no como experiencias de propiedad y de control, sino de libertad.

Hablo del deseo personal y colectivo que nos empuja a la transformación tanto personal como social, del deseo no castrado, no domesticado, que busca maneras de realizarse y encuentra en la educación un espacio de aproximación a los sueños.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LIBERTAD Y UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA EN LAS ESCUELAS

El primer libro del educador brasileño Paulo Freire fue *La educación como práctica de la libertad*. La integración de una perspectiva de género en los proyectos de formación docente, introducida por el feminismo, apunta precisamente a ese objetivo.

Se trata de una práctica de la libertad que denuncia el ejercicio de un poder esclavizante de los cuerpos de las mujeres. Una práctica de la libertad que supone un modo de encuentro y reintegración de los cuerpos lacerados por la violencia. Una práctica de la libertad en un continente atravesado y desgarrado por la Con-

quista y la Colonia, periodos que marcaron los cuerpos de las mujeres como herida y como cicatriz.

Hace más de cinco siglos, la corporalidad de las mujeres ha venido siendo ocupada por las lógicas de los conquistadores y de sus herederos. La *performance* de la masculinidad se basa en la repetición del gesto de la Conquista. Cuerpos y territorios han quedado sometidos a la esclavitud a través de la fuerza.

Realizar procesos de formación de educadores y educadoras con perspectiva de género es una acción pedagógica de “descolonización de saberes”,⁶ que parte precisamente de quienes tendrán en sus manos la tarea de educar para la libertad. Además, implica descolonizar las pedagogías basadas en la disociación de los cuerpos, las mentes, los sentimientos y los pensamientos.

Cuando hablamos de perspectiva de género —como categoría de análisis de las relaciones de opresión establecidas por el sistema patriarcal— queremos también decir que ésta requiere valorizar y desmitificar la expe-

6 Entendemos la descolonización de saberes como una propuesta político-pedagógica que busca develar la violencia ejercida para imponer la cultura conquistadora eurocéntrica y occidental en nuestros territorios, y que realiza una pedagogía dirigida a valorizar y a recuperar los saberes y las identidades culturales originarias de nuestros pueblos.



riencia feminista. No creemos en una “perspectiva de género” que pueda realizarse desde una posición neutra o equidistante de la práctica y teoría que el movimiento de emancipación de las mujeres ha venido elaborando a lo largo de la historia.

No conciliamos con la utilización de la categoría “género” para comprender los modos en los que funciona el poder patriarcal, invisibilizando a las teóricas feministas que pudieron elaborarla. Enseñar desde una perspectiva de género es reconocer los aportes del pensamiento feminista que han permitido a las mujeres no vivir las violencias como hechos individuales, como castigos divinos, como resultado de malas elecciones personales de pareja, de trabajo, de maternidades o de incapacidades propias, sino comprenderlas como un modo de disciplinamiento social.

Estos aportes han permitido que las mujeres y las disidencias sexuales hagan respetar el derecho a decidir sobre sus cuerpos, y a construir vidas basadas en la autonomía y no en la dependencia.

En este proceso, los educadores y las educadoras encontrarán claves para hacer una aventura colectiva del momento educativo. También hallarán caminos para cambiar su propia vida, para lograr una interpelación no solo del hacer pedagógico, sino de cada momento en el que se construyen como personas.

Seguramente quienes lean estos apuntes puedan considerar que hay en ellos un soplo utópico. Algo así como “qué lindo sería, pero qué difícil; es imposible”. Sin embargo, entiendo que cada día más lo imposible es aceptar esta orden de muerte que nos imponen a través de la violencia. Así como los pueblos no se suicidan, estamos en el límite preciso en el que las mujeres necesitamos poner un “Nunca Más” a las políticas feminicidas, a la violencia patriarcal.

Las gigantescas movilizaciones en todo el continente, realizadas bajo las consignas “Ni Una Menos”, “Vivamos queremos”, nos hablan de la posibilidad de crear un nuevo tiempo histórico. Esto abre las puertas para transformaciones profundas de nuestra sociedad. Estamos ante la posibilidad de que esta revuelta de mujeres se organice como una revolución feminista en todas las dimensiones de la vida. Pensar desde esta perspectiva la educación significa revolucionarla al calor de las rebeldías que recorren las calles y sacuden las emociones y las reflexiones.

Es hora de cambiar la escuela, y un punto desde el que se puede empezar es precisamente la educación de las educadoras y los educadores. No es matizar de lila, violeta o de los colores del arcoíris los currículos grises de la educación bancaria y patriarcal: significa ponerlas patas arriba y reinventarlas. **T**

Fortalecimiento de capacidad educativa descentralizada

Yolanda Rojo comparte la experiencia de un Diplomado de Especialización desarrollado por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya con el objetivo de fortalecer las capacidades de 140 gestores educativos regionales y locales para transversalizar el enfoque de género en las políticas y programas educativos de sus regiones.

PALABRAS CLAVE:

Políticas Educativas,
Enfoque de género,
Enfoque territorial,
Políticas públicas,
Transversalización.

Capacity building for a gender-based, decentralized education management

Yolanda Rojo shares the experience of a Specialization Program carried out by the Antonio Ruiz de Montoya University in order to strengthen the capacities of 140 regional and local education workers to mainstream the gender-based approach in the education policies and programs of their regions.

KEYWORDS:

Education policies,
Gender-based
approach,
Territorial approach,
Public policies,
Mainstreaming.

YOLANDA ROJO CHÁVEZ

Consultora en género y educación en Unicef.

des para la gestión con enfoque de género

En el marco del Programa de Cooperación suscrito con el Gobierno peruano, Unicef implementó entre los años 2006 y 2016 un programa de educación con enfoque intercultural bilingüe en cinco regiones del Perú: Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Cusco y Ucayali. Gracias a un importante apoyo de la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI), se fortaleció y extendió la intervención en Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en estas regiones, con el fin de validar estrategias educativas, profundizar experiencias exitosas e innovaciones y producir material educativo diverso. Esta expansión del trabajo de Unicef buscó contribuir a garantizar el acceso y la conclusión exitosa de la Educación Básica de los niños y niñas más excluidos de las áreas rurales, mayoritariamente indígenas y con una primera lengua distinta al castellano.

El resultado de impacto del Proyecto bajo la contribución de ACDI señalaba que “niños y, especialmente, niñas indígenas y de áreas rurales, en los Andes del sur y la Amazonía peruana, están mejor preparados para entrar a la escuela secundaria y contribuir al desarrollo socioeconómico de sus comunidades”. Para lograrlo, uno de los resultados inmediatos se propuso “fortalecer las capacidades de las autoridades regionales y municipales para implementar políticas educativas inclusivas, planes, programas presupuestales y proyectos de inversión pública”.

En coherencia con ello, una de las estrategias priorizadas han sido los procesos de formación y desarrollo de capacidades en gestores regionales y locales. Así, en convenio con el Instituto de Investigaciones y Políticas Educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya se llevó a cabo el diplomado de especialización Implementación de Políticas Educativas con enfoque territorial y de género en las regiones focalizadas en la intervención, con excepción de Amazonas.

Este artículo da cuenta de la citada experiencia, desarrollada durante noviembre del 2013 y el año 2014, en la que participaron alrededor de 140 gestoras y gestores regionales.

QUÉ Y PARA QUÉ IMPLEMENTAR LA ESTRATEGIA DE TRANSVERSALIZACIÓN DE GÉNERO

El enfoque de género es una categoría de análisis que permite comprender las características de las relaciones sociales entre hombres y mujeres, mujeres-mujeres y hombres-hombres en una sociedad, así como sus repercusiones en el desarrollo de los pueblos y de las personas.

La *transversalización del enfoque de género*¹ es una estrategia que involucra a todas las entidades, actores, procesos de la política y la gestión pública y que tiene como propósito garantizar cambios estructurales encaminados a asegurar la plenitud de derechos para mujeres y hombres.

La necesidad de transversalizar el enfoque de género en las políticas públicas surge en el contexto de los debates y prácticas sobre el desarrollo y la agenda internacional (MIMP, 2013).

Diversas conferencias internacionales y documentos producen un conjunto de recomendaciones para que los Estados y los gobiernos adopten esta estrategia que permita dotar de *eficacia* las políticas públicas para el logro de la igualdad de género:

- En el marco de la aprobación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979), donde se discute la necesidad de que los Estados cuenten con herramien-

¹ El consenso internacional reconoce que la estrategia más adecuada es la de transversalización del enfoque de género, también conocida como *gender mainstreaming*.

tas y mecanismos, así como con recursos especializados, para acelerar el logro de la igualdad entre hombres y mujeres.

- IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing 1995 – Recomendación).
- El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC, 1997) – Define la transversalización del enfoque de género como el proceso de examinar las implicaciones que tiene para hombres y mujeres cualquier acción planificada, incluyendo legislación, políticas o programas en todas las áreas y en todos los niveles. Permite hacer de las necesidades e intereses de hombres y mujeres una dimensión integrada en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de políticas y programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que hombres y mujeres se beneficien igualitariamente.
- PNUD adopta la definición y agrega que es un proceso técnico y político.
- La CEPAL la reconoce como la estrategia más idónea para avanzar hacia la igualdad de género.

En nuestro país, el Decreto Supremo 027-2007-PCM, norma que en materia de igualdad de hombres y mujeres es de obligatorio cumplimiento para los sectores y gobiernos regionales, plantea la promoción de la *igualdad entre hombres y mujeres en las políticas públicas*, planes, contratación de servidores y acceso a cargos directivos, así como impulsar prácticas, valores y comportamientos equitativos, garantizando la no discriminación, el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres, entre otros. Se señala que los procesos de transversalización deben:

- Considerar la eliminación de las desigualdades de género y establecer la igualdad como referencia indispensable en todas las fases del proceso de políticas públicas, así como en el orden institucional y organizacional que les da el soporte, en su ejecución y evaluación (planes e institucionalidad).
- Asumir que el logro de la igualdad de género es una tarea de todos los sectores y niveles de gobierno, y sobre éste debe rendirse cuentas.
- Ubicar toda la política en el marco de una gestión por resultados y orientada a la ciudadanía.

- Articular los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos.
- Articular multisectorialmente las responsabilidades complementarias respecto del logro de resultados.
- Considerar la relación de causalidad entre acción pública, presupuesto y cambios en la vida de la población.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) y su Dirección de Transversalización del Enfoque de Género tienen la rectoría en estos procesos en el país. En conclusión, se puede definir la transversalización del enfoque de género desde sus diversas contribuciones a la gestión de las políticas públicas:

- Es una *metodología* que señala un proceso multidimensional orientado al cambio en la distribución del poder y al ejercicio de los derechos humanos entre hombres y mujeres en condiciones de igualdad.
- Es una *estrategia política* para cambiar la situación y condición de las mujeres y otros grupos excluidos, en tanto articula las distintas dimensiones del quehacer social incorporando criterios de igualdad de género en el pensar y hacer de los sujetos sociales y, fundamentalmente, de las instituciones estatales en las dimensiones de lo material, ideológico y subjetivo.
- Es un *conjunto de herramientas de análisis* de la condición y posición de los sujetos en la sociedad y de los efectos diferenciados que en ellos causan las políticas públicas. Es una herramienta propositiva que articula diferentes ámbitos, recursos y productos del desarrollo, favoreciendo la eficacia de la acción gubernamental al orientar una formulación multidimensional y focalizada de las políticas públicas.
- Es un *principio de gestión* cuyo punto de partida es cambiar la visión tradicional sobre las mujeres y los hombres. Esto es: pasar de un enfoque que solo reconoce a las mujeres como madres, esposas, amas de casa, receptoras pasivas de la asistencia social, hacia un enfoque en las que se las considere —al igual que se considera a los hombres— como ciudadanas portadoras de derechos.

POR QUÉ GÉNERO EN LA GESTIÓN DESCENTRALIZADA DE LA EDUCACIÓN

El enfoque de género se incorpora en el diplomado Implementación de Políticas Educativas con enfoque te-



ritorial desde el imperativo y sentido de los fines de la gestión y de la política educativa, el cual consiste en garantizar una educación de calidad para todas las niñas y niños. En efecto, asegurar este derecho fundamental implica procesos de transversalización² del enfoque de género en las políticas educativas, lo que supone sensibilizar a las y los gestores y servidores públicos en tal enfoque, así como garantizar su articulación en los procesos y herramientas de la gestión educativa descentralizada.

El diplomado se propuso desarrollar capacidades para transversalizar el enfoque de género en las políticas y programas educativos de la región, a través de las siguientes acciones estratégicas:

1. Análisis de la situación educativa de niñas y niños teniendo en cuenta sus necesidades, su ciclo vital y el contexto sociocultural.
2. Visibilización de los roles de las mujeres en el contexto cultural y las prácticas discriminatorias que se reflejan en la escuela.
3. Levantamiento de información desagregada por sexo a escala regional, provincial, local y por pueblo indígena, respecto a la matrícula, permanencia y conclusión oportuna de los niveles educativos de la EBR.
4. Adopción de medidas específicas para el cierre de brechas de género y formas de discriminación en la

² *Transversalizar* significa integrar el enfoque de equidad de género en todas las políticas, estrategias, programas, actividades administrativas y financieras e incluso en la cultura institucional, para contribuir verdaderamente a un cambio en la situación de desigualdad de género (UNFPA, 2006).

cultura escolar. A escala nacional, resalta la brecha de acceso y conclusión oportuna de la Secundaria.

5. Inclusión de las mujeres en los ámbitos de decisión, áreas y procesos teniendo en cuenta las responsabilidades, tiempo y horarios.

CÓMO SE REALIZÓ EL PROCESO DE TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL DIPLOMADO A GESTORES

El proceso de transversalización del enfoque de género en el diplomado a gestores se realizó desde su incorporación en la fundamentación de éste, en las capacidades y competencias de cada uno de los cursos, así como en las actividades de aprendizaje desarrolladas a lo largo del proceso de formación, tanto en el tratamiento de las temáticas como en las sesiones de tutoría. Para ello, Unicef garantizó el manejo necesario del enfoque de género por parte de los facilitadores y tutores de los cursos; desarrolló momentos de la facilitación en algunos de los cursos; proporcionó material diverso (lecturas, casos, videos, etcétera); y promovió la alianza estratégica con la Dirección General de Transversalización de Género del MIMP para fortalecer la asistencia técnica a formadores y tutores.

COMPETENCIAS EN LOS CURSOS

Los sílabos de los cursos incluyeron competencias que se han de desarrollar desde un enfoque de género (ver cuadro de la página siguiente).

Metodología

La ruta metodológica seguida a lo largo del desarrollo del diplomado comprendió los siguientes momentos:

Sensibilización

En un primer momento, actividades vivenciales que permitan identificar que el género es una categoría de análisis que nos permite comprender los procesos a través de los cuales se construyen las identidades de género con base en la diferencia biológica en cada cultura. Se añade a lo anterior el análisis de data estadística educativa desagregada por sexo en cada una de las regiones, con lo cual se identifican algunas brechas basadas en las desiguales oportunidades para hombres y mujeres. Además, se promueve un acercamiento a la normativa internacional y nacional cuya finalidad es el desarrollo de situaciones de igualdad para todas y todos.

Apropiación del enfoque como criterio de análisis

Se desarrollaron diversas actividades (lectura de textos, tareas de trabajo cooperativo, video-foros, análisis de historias de vida, casos y testimonios, etcétera) para garantizar el manejo teórico suficiente de los principales aportes del enfoque de género en el análisis del contexto social y la situación educativa de las niñas y niños, así como de las políticas educativas.

Aplicación práctica del enfoque de género en la implementación de los procesos de gestión

La efectiva transversalización del enfoque de género en los contenidos y actividades, así como en el trabajo final para la acreditación:

- Elaboración de diagnóstico y análisis de la institucionalidad de género en las competencias y políticas educativas regionales; en los instrumentos de gestión (planes, presupuesto y otros), así como en la estructura, capacidades, recursos humanos, etcétera.
- Identificación y priorización de procesos clave para atender al desarrollo de situaciones de igualdad.
- Producción de herramientas para transversalizar el enfoque de género (diagnósticos educativos, análisis de brechas, indicadores de género).
- Comprensión de la importancia de la elaboración de presupuestos sensibles al género, la medición de los resultados de las políticas de manera diferenciada en niñas y niños, así como de los procesos de rendición de cuentas para el logro de la igualdad entre niñas y niños.

LECCIONES APRENDIDAS

Compromisos institucionales para aplicar los aprendizajes del diplomado

Para que los programas de formación como el diplomado impacten en las políticas educativas regionales, son necesarios *compromisos institucionales* y no solo individuales. Se trata de elaborar diagnósticos institucionales con enfoque de género; diagnósticos de la situación educativa de niñas, niños y adolescentes asumiendo criterios de sexo, condición étnico-cultural, área geográfica, edad, condición de pobreza, condición de discapacidad, etcétera —enfoque interseccional—; diseñar metas e indicadores diferenciados por sexo; garantizar un presupuesto sensible al género, etcétera.

La participación de las mujeres en procesos de formación requiere de una estrategia intensiva y diversificada de convocatoria

Si bien la incorporación del enfoque de género se realizó en el proceso de admisión de las y los participantes, proponiendo la inscripción paritaria de hombres y mujeres, la disminución del peso de los años de experiencia para no perjudicar el acceso de mujeres jóvenes o con poca experiencia como gestoras, así como el incremento de opciones para participantes pertenecientes a pueblos originarios —con énfasis en las mujeres indígenas—, no se logró el cumplimiento de esta acción positiva que buscaba promover la participación equitativa de las mujeres. En las regiones de Ayacucho y Ucayali, más de la mitad de participantes fueron hombres; a diferencia de Cusco y Apurímac, donde dos tercios de participantes fueron mujeres.

Mirando el género en la identidad personal: el valor de la metodología deconstructiva

Uno de los valiosos aportes de las ciencias sociales y de la corriente posmodernista es la metodología deconstructiva. Aplicada al enfoque de género, esta propuesta permite el re-conocimiento de las personas como seres 'generizados'. Desde esta perspectiva, nuestras identidades y nuestras culturas se ven cuestionadas: nos cuesta aceptar que desempeñamos roles de subordinación o de dominación sobre otras personas en razón de nuestro género.

Los procesos de formación en el diplomado siguieron esta ruta vivencial. Y si bien los resultados varían en razón de las características culturales propias de cada

Curso	Competencias
Gestión Territorial y Diversidad Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Asume su compromiso como gestor, autoridad y/o especialista en el sector para garantizar calidad educativa en las niñas y niños de su región, localidad, pueblo, focalizando grupos que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad (rurales, pobres, indígenas, discapacidad). • Propone alternativas desde su rol como gestor para asegurar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad desde un enfoque de género, a través del análisis de la situación educativa de niñas y niños y de la identificación de brechas de desigualdad.
Sistemas Administrativos y Mejora de Procesos	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra dominio de los enfoques de género e interculturalidad y ciudadanía democrática como parte del enfoque de derechos/justicia, así como del proceso de descentralización y desarrollo territorial; establece interrelaciones entre ellos y aplica los principios de éstos en la implementación de políticas, programas, proyectos y acciones. • Analiza críticamente las características y construcciones culturales de las relaciones entre los géneros en diversos territorios, espacios (hogar, escuela, trabajo, etcétera) y contextos socioculturales.
Liderazgo para la Gestión del Cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la participación de las niñas, adolescentes, mujeres y profesionales indígenas a partir del manejo, articulación y empleo de herramientas de gestión para cerrar brechas de género/origen étnico a través de acciones positivas a nivel intrainstitucional e interinstitucional, con enfoque territorial. • Impulsa la construcción de relaciones justas entre ambos sexos fomentando una cultura organizacional en las instituciones donde labora y en las que influye, para garantizar la participación de mujeres y profesionales indígenas en la toma de decisiones y en la calidad de las interacciones.
Monitoreo y Evaluación, Rendición de Cuentas y Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Formula metas de género, propone acciones y monitorea su cumplimiento en programas o proyectos implementados por su institución en el marco de las políticas educativas y mecanismos de rendición de cuentas.

territorio/región, la aplicación de la metodología deconstructiva permitió emplear el análisis de género a las propias identidades de las y los participantes, reconocer relaciones injustas entre los géneros en sus propias historias, lo que incidió en la importancia de transformar tales relaciones de poder en sus vidas personales, así como en sus instituciones y en su desempeño como gestoras y gestores.

ALIANZAS ESTRATÉGICAS Y MATERIALES PERTINENTES

Las alianzas estratégicas fueron especialmente importantes. Gracias a la alianza con el MIMP, se tuvo la oportunidad de capacitación directa de las autoridades de la Dirección General de Transversalización de Género (DGTG) —directora general, Patricia Carrillo, y directora de línea, Elena Decheco—, dirigidas a las y los formadores y tutores de los cursos y al equipo central de la UARM responsable del diplomado.

A lo largo del diplomado y en cada uno de los cursos, se proporcionó material bibliográfico, audiovisual y un conjunto de estrategias para replicar procesos de formación en las organizaciones en las que se desempeñan las y los participantes (casos, testimonios, historias de vida, etcétera). Con ello fue posible constituir el *kit* de género, que contiene varios de los materiales producidos por la DGTG del MIMP con información y orientaciones precisas para incorporar el enfoque de género en todo el ciclo

de la gestión, así como los Planes Multisectoriales (Plan de Igualdad de Género 2012-2017, Plan Nacional contra la Violencia hacia la Mujer 2012-2016, PNAIA, etcétera). A ello se sumaron los recursos y materiales producidos por Unicef, la Red Florecer, la Comisión Multisectorial de Educación de la Niña Rural, presidida por la Digeibira del MINEDU, etcétera.

La necesaria articulación entre los enfoques intercultural y de género

A pesar de que los citados enfoques tienen como horizonte la construcción de situaciones de justicia para todas y todos, es usual encontrarse con argumentos que afirman que ambos son irreconciliables o contradictorios entre sí. Se señala que el enfoque de género no puede desarrollarse a la par que la perspectiva intercultural, pues supuestamente el primero proviene de una tradición occidental, y como tal, no es posible que analice y cuestione tradiciones culturales de los pueblos originarios.

Estos “argumentos” se escucharon también en algunos momentos del desarrollo del diplomado con variantes en los contextos andinos y en los amazónicos. Cuando se critica al enfoque de género como amenaza para la conservación de la cultura originaria, es importante analizar si los argumentos “en defensa de la tradición” esconden los temores de los hombres a ceder/perder su situación de privilegio como grupo en una posición de dominio respecto a las mujeres.



La relación entre el enfoque intercultural y el de género³ forma parte de la dinámica de los procesos de fortalecimiento de capacidades de las personas. El punto de partida es la importancia de garantizar el derecho a una educación de calidad para hombres y mujeres, lo cual implica asegurar iguales oportunidades de aprendizaje y desarrollo para ambos, transformando las situaciones de desigualdad y/o discriminación entre los géneros, y por razones de origen étnico-cultural. Desde esta consideración, se dialoga, se delibera en relación con las concepciones y prácticas culturales que podrían dificultar o impedir la mencionada situación de igualdad.⁴

Los procesos de formación a gestores requieren de argumentos sólidos y pertinentes que permitan sustentar la importancia de la articulación entre los enfoques intercultural y de género, y romper con el equivocado argumento de su incompatibilidad. Ambos enfoques proponen romper con toda forma de discriminación, y aportan en la construcción de medidas de política de reconocimiento y redistribución (Fraser, 2001).

3 El género forma parte de un sistema que trasciende las individualidades, y que funciona en diferentes dimensiones en cada sociedad. Según Scott, el sistema sexo-género comprende cuatro elementos fundamentales: símbolos construidos en la cultura, normas, instituciones socialmente organizadas, e identidad subjetiva.

4 Igualdad entre hombres y mujeres significa que ambos sexos se encuentran en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos humanos, contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y beneficiarse de él. La igualdad entre hombres y mujeres supone, por ende, que la sociedad dé el mismo valor a sus semejanzas y diferencias, y a los papeles que desempeñan. Requiere que tanto los hombres como las mujeres sean miembros de pleno derecho en su familia, su comunidad y su sociedad (CEDAW, 2004).

La cultura es dinámica, se resignifica continuamente, lo que la mantiene viva en el tiempo. Son las personas quienes, desde un ejercicio ciudadano pleno, deliberan y asumen comportamientos que permitan una vida justa para todas y todos. Los enfoques de género e intercultural nutren, entonces, las posibilidades y horizontes de situaciones de igualdad y desarrollo para todas y todos.

El género se redefine y reestructura en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no solo el sexo, sino también la condición étnica.

Niñas y niños como el centro y sentido último de las políticas y de la gestión educativa

El diplomado "recordó" a las y los gestores que son las niñas, niños y adolescentes el centro y sentido último de su tarea en sus regiones y localidades. Garantizar el pleno derecho a una educación de calidad para ellas y ellos supone re-conocer y analizar su situación educativa, así como los factores que constituyen barreras y oportunidades.

Ha sido especialmente importante promover el reconocimiento de las diferencias en la situación educativa de las niñas y niños en razón de su sexo y su género.

Tradicionalmente, la gestión se ha comprendido como procesos administrativos sin rostro. Recordar y centrar el sujeto del derecho y a quienes se deben todas las acciones del sector es fundamental. **T**



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE BARBIERI, Teresita (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

FRASER, Nancy (1997) *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Universidad de los Andes.

GARCÍA-PRINCE, E. (2003). *Hacia la institucionalización del enfoque de género en políticas públicas*. Caracas: Fundación Friedrich Ebert.

IGUÍÑIZ, Javier (1996) Definiciones de desarrollo y experiencias de género. En HENRÍQUEZ, Narda (ed.), *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima: PUCP.

KABEER, Naila (1995). Planificación y políticas con conciencia de género: la perspectiva de las relaciones sociales. En *Desarrollo institucional desde una perspectiva de género*. Itamaraca, Br.: Oxfam.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP) (2013a). *Guía para la incorporación del enfoque de género en los instrumentos de planificación regional*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP) (2013b). *Guía para transversalizar el enfoque de género en las políticas y gestión de los gobiernos regionales*. Lima: MIMP.

MINISTERIO DE LA MUJER Y POBLACIONES VULNERABLES (MIMP) (2013c). *Vigilancia ciudadana de las políticas y la gestión regional para la igualdad de género*. Lima: MIMP.

MONZÓN, Flor & Patricia FUENTES (2014). Guía para la incorporación del enfoque de género e inclusión en la gobernabilidad regional. Serie Herramientas para la Gobernabilidad Regional. Lima: Pro Gobernabilidad.

SCOTT, Joan Wallach (1997). Género, una categoría útil para el análisis histórico. En LAMAS, Marta (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: UNAM.

SEN, Amartya (1996). Capacidad y bienestar. En Martha Nussbaum y Amartya Sen (compiladores), *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNFPA (2006). *Aproximación teórico-conceptual. Herramientas de trabajo en género para oficinas y contrapartes del UNFPA*. Volumen I. s.l.: UNFPA.

VARGAS, Virginia & Wicky MEYNEN (1994). La autonomía como estrategia para el desarrollo desde los múltiples intereses de las mujeres. En BARRIG, Maruja & Andy Wehkamp (eds.), *Sin morir en el intento. Experiencias de planificación de género en el desarrollo*. Lima: Novib, Red entre Mujeres.

ZAREMBERG, G. (2008). *Políticas sociales y género*. Tomo II. México: FLACSO.

La promoción del enfoque de redes rurales de Fe y Alegría

Rosa María Mujica reseña la experiencia de capacitación docente en enfoque de género con redes rurales de Fe y Alegría en Cusco. Esta propuesta cuestiona las desigualdades que sufren niñas y mujeres, y reflexiona con docentes sobre estas desigualdades en sus propias vidas y prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE:

Desigualdad,
Equidad de género,
Fe y Alegría,
Redes de escuelas rurales,
Violencia doméstica.

The promotion of the gender-based approach in rural Fe y Alegría (Faith & Joy) schools

Rosa María Mujica reviews the teacher training experience on the gender-based approach with rural networks of Fe y Alegría in Cusco. This proposal questions the inequalities that girls and women face, reflects along with teachers upon these inequalities in their own lives and educational practice.

KEYWORDS:

Inequality,
Gender equality,
Fe y Alegría (Faith & Joy),
Rural schools network,
Domestic violence.

ROSA MARÍA MUJICA BARREDA
Educadora.

e género en las escuelas

La discriminación por género, el acceso desigual a los recursos y oportunidades, la violencia, la falta de servicios básicos, la representación insignificante de las mujeres en la política y el desequilibrio de poder que caracteriza las relaciones personales entre hombres y mujeres, obstaculizan el progreso no solo de las mujeres sino de toda la sociedad. La igualdad entre hombres y mujeres es justa y es un derecho. La pobreza y la discriminación de género están íntimamente interconectadas. Del cerca del billón de adultos en el mundo que no pueden leer, dos tercios son mujeres. Las niñas son con frecuencia las primeras en ser retiradas de la escuela cuando la familia no puede afrontar los costos escolares; ellas son también las últimas en ser llevadas al centro de salud cuando necesitan atención médica.

PARTIENDO DE UNA REALIDAD DE DESIGUALDADES

Hay mucho por hacer. Seguimos viviendo en sociedades altamente desiguales en las que las mujeres reciben salarios más bajos que los de los hombres, o son frecuentemente obligadas a permanecer en el mundo privado, expuestas a la violencia doméstica, a embarazos no deseados y a una fuerte dependencia económica. Tres veces más mujeres que hombres ocupan trabajos no remunerados.

La desigualdad se agrava en el mundo rural. Es en las escuelas rurales donde se concentran los mayores indicadores de ineficiencia escolar y los niveles más bajos de aprendizaje; allí se encuentran las más altas tasas de repetición, deserción, ausentismo total o parcial y de extraedad, sobre todo de las niñas. Dadas las condiciones de dispersión y distancia de las comunidades rurales y las dificultades para que las niñas se desplacen a otros poblados para estudiar, sus posibilidades de recibir educación dependen muchas veces de la presencia de

una escuela en su comunidad. Sin embargo, el trabajo por la equidad de género en la escuela debe ir mucho más allá de la simple igualdad en la matrícula o de la permanencia en ella: la escuela puede lograr paridad en la matrícula e incluso en la conclusión del nivel primario o secundario y, al mismo tiempo, mantener relaciones de género extremadamente asimétricas en las mentes y en las prácticas de las y los jóvenes.

La evidencia de las grandes asimetrías y desigualdades existentes entre hombres y mujeres en función de su sexo en las escuelas rurales llevó a Fe y Alegría a buscar introducir este tema en todas sus escuelas. Para ello se apoyó en el exitoso trabajo realizado en el Proyecto de Educación Rural de Fe y Alegría 44, en Quispicanchi, Cusco, que había logrado en pocos años cerrar las brechas de acceso, permanencia y culminación en edad oportuna de las niñas en la Primaria, comprometiendo en esto a todos sus docentes y a los padres y madres de familia; al mismo tiempo, consiguió instalar la conciencia de la igualdad de derechos entre varones y mujeres en las escuelas y en las comunidades de intervención.

Fe y Alegría asume que el camino hacia la igualdad no es solo un camino legal o político sino también uno que parte y se afianza en la subjetividad de las personas, en especial en la de las propias mujeres, ya que si ellas no son conscientes de su valor y dignidad y no conocen sus derechos, no serán capaces de desatar los procesos indispensables que las lleve a ser autoras de sus propias vidas y seguirán asumiendo, con dolor y resignación, condiciones de desigualdad y opresión que siempre van acompañadas de maltrato y violencia. Se busca, entonces, impulsar un proceso que lleve a descubrir el valor de las mujeres como seres humanos y como mujeres para, desde allí, desarrollar capacidades para que puedan y quieran modificar las condiciones de desigualdad en las que están inmersas.

Esta escuela entiende que el rol de la educación en la consecución de la equidad de género es clave para iniciar procesos de transformación de las condiciones de desigualdad y que ésta tiene que ser un proceso intencional orientado al desarrollo de conocimientos, pensamientos, sentimientos, actitudes y valores, así como a la construcción de formas de convivencia centradas en el respeto y en la valoración de las personas. Una educación de este tipo se orienta a impulsar el respeto y la defensa de la vida y de la dignidad humana; propicia el desarrollo de la identidad personal y cultural y el respeto por uno mismo y por “el otro” y “la otra” como diferentes e igualmente valiosos; promueve el desarrollo de la autoestima de cada persona; forma ciudadanos y ciudadanas reflexivos y críticos con poder de decisión, capaces de participar en la construcción de una convivencia social democrática sustentada en el respeto y vigencia de los derechos humanos para contribuir a la construcción de una cultura democrática, e impulsa la participación responsable de mujeres y varones en la vida social y política y en las instituciones y organizaciones sociales y el conocimiento reflexivo de las principales normas e instrumentos legales e instituciones nacionales e internacionales que protegen los derechos humanos y promueven la equidad de género.

Así, Fe y Alegría desarrolla un plan de trabajo para capacitar en equidad de género a las y los docentes de todas las escuelas de las seis redes rurales con las que trabaja, los que a su vez han provocado un efecto multiplicador con las niñas y niños en las aulas y con las madres y padres de familia de las comunidades donde las escuelas se insertan con resultados alentadores.

Se impartieron cursos-talleres que tuvieron como objetivos ofrecer nuevos conocimientos a las y los docentes y, además, sensibilizarlos en la problemática de equidad de género en el espacio familiar y educativo, de manera que se comprometieran a ofrecer igualdad de oportunidades a niños y niñas en cada una de sus aulas y escuelas y favorezcan la permanencia y culminación oportuna de las niñas y niños y los aprendizajes de las y los estudiantes.

“ En la escuela donde yo había estudiado, no me habían explicado, no me habían enseñado sobre derechos humanos o derechos de los niños y niñas. Al asistir a esas capacitaciones, aprendí que los niños y niñas tenían derechos [...]. Sí, de verdad me ha servido bastante como base”. (Docente de Ocongate)

La metodología de las capacitaciones ha sido participativa y crítica; se han utilizado diversos medios, dinámicas y juegos para crear un clima favorable de aprendizaje en el que las personas puedan poner a trabajar, además de su

inteligencia, sus sentimientos, emociones y deseos. Se han elaborado materiales didácticos como juegos de mesa que tienen como objetivo que mujeres y hombres aborden las principales desigualdades que sufren las mujeres, conozcan lo que es la equidad de género y cómo se construye, reflexionen acerca de las consecuencias de la inequidad, tomen conciencia de la situación que viven los niños y en especial las niñas y se comprometan con el cambio.

“ A mí estos talleres me ayudan mucho, porque aprendo muchas cosas como canciones, juegos y cómo enseñar a mis alumnos y alumnas, y después lo pongo en práctica en el aula. (Docente de Ccatcca)

Estos talleres permiten que las y los docentes reflexionen, dan visibilidad y cuestionan prácticas que muchas veces no son conscientes. Así, el profesorado se da cuenta de la necesidad de revisar sus propias prácticas pedagógicas, de utilizar un lenguaje inclusivo, de organizar a niños y niñas en grupos mixtos de trabajo, de visibilizar a las niñas y darles oportunidades de participación, y de distribuir los cargos en el aula entre estudiantes de manera equitativa. Todo ello se ha hecho práctica común en las escuelas, lo que, unido al reconocimiento de las necesidades de las niñas, ha permitido avances importantes en la igualdad.

“ Yo ya he aprendido bastante más lo que es autoestima y también hemos desarrollado lo que es equidad de género. Antes, yo solo decía ‘niños’ sin mencionar a las niñas. Me ha ayudado a tratar igual a los niños y a las niñas que tienen los mismos derechos”. (Docente de Coñamuro)

Hoy se puede observar una dinámica más activa en el aula, mayor diálogo con los niños y niñas, el uso del trabajo grupal, el ambiente más distendido en el que los niños y las niñas se mueven con libertad participando de manera activa y equitativa. Asimismo, se ha revalorizado la actividad lúdica como parte del proceso de aprendizaje (“aprender jugando”), lo que modifica pautas más formales y rígidas del trabajo en aula.

Una dimensión no contemplada inicialmente en la intervención tiene que ver con el impacto de las capacitaciones en las reflexiones personales de las y los docentes, que señalan que han pensado y tomado conciencia de las relaciones de género en sus propias vidas e historias, en sus familias, lo que los ha llevado a proponerse algunos cambios según la realidad de cada una y cada uno.

“ Aprendí lo que es equidad de género, a quererme más y valorarme como mujer”. (Docente de Pampacancha)



A partir de las capacitaciones, las y los docentes han trabajado en sus aulas los temas de igualdad de derechos y oportunidades entre niños y niñas y la aceptación de las diferencias naturales entre ellos, que no significan desigualdad. Conversando con las y los estudiantes de muchas de las escuelas, al preguntarles quiénes valen más, si los niños o las niñas, obtuvimos repetidamente la siguiente respuesta:

“**TODOS Y TODAS SOMOS IMPORTANTES Y SOMOS IGUALES**, porque tenemos los mismos derechos y las mismas responsabilidades”.

Un maestro contó cómo una mañana, al entrar en el aula distraídamente, saludó de manera mecánica con un “buenos días, niños”, y las niñas no contestaron. Sorprendido, les preguntó por qué no respondían al saludo y ellas, muy sueltas, le dijeron: “¿Acaso nos has saludado tú? Has dicho ‘buenos días, niños’. Nosotras somos niñas”. El maestro estaba encantado con el rápido aprendizaje de sus estudiantes.

Lo primero que hace la mayoría de las y los docentes al regresar a sus escuelas después de las capacitaciones es cambiar la organización de las mesas y las sillas del aula para el trabajo diario. Los niños y las niñas pasan de estar sentados en filas, uno detrás de otros, a organizarse en grupos mixtos que comparten en sus carpetas el trabajo, se ayudan, conversan y se miran directamente, rompiendo la antigua distancia que existía entre ellas y ellos. También ha cambiado la manera en que niños y niñas se relacionan entre sí: antes de la intervención jugaban separados y hasta se sentaban en el aula niñas por un lado y niños por el otro. Poco a poco las y los maestros han ido promoviendo la integración entre niños y niñas y hoy hacen grupos combinados: las filas son mixtas, los juegos son conjuntos, incluso danzan juntos, algo que antes les costaba hacer. En varias escuelas pudimos observar partidos de fútbol jugados por equipos mixtos de niños y niñas.

Es interesante, además, ver cómo, producto del aprendizaje generado en las aulas acerca de los derechos de las niñas y los niños y de la equidad de género, los segundos defienden los derechos de las primeras y no solo los propios. Hemos escuchado muchas veces las frases “somos iguales”, “los niños y las niñas valemos lo mismo”, dichas por varones de diversos grados en varias escuelas cuando escuchaban una afirmación en el sentido de que los varones tenían más derechos y eran más inteligentes que las niñas. Esto, por supuesto, también es repetido por las mismas niñas, que ahora son mucho más conscientes de su valor y dignidad y los defienden. En una de las escuelas, por ejemplo, se preguntó a los alumnos y alumnas de cuarto grado cuáles eran los derechos de la infancia, y dieron una larga lista donde incluían el buen trato, la vida, a recibir amor, comer, vestirse y educarse. Los niños y las niñas se peleaban por señalar más y nuevos derechos. Entonces, para provocarlos, una de las educadoras les dijo que el derecho a la educación era solo para los niños, que las niñas no debían venir a la escuela, que debían quedarse en sus casas para ayudar y cuidar a sus hermanitos. Una niña, con su manita en la cintura, la interpeló y le dijo: “¿y por qué?”, a lo que la educadora le respondió: “porque sí; así hemos nacido y así nos han enseñado”. La misma niña, entonces, le dijo: “tu maestra te ha enseñado mal, eso no es cierto, los niños y las niñas debemos venir a la escuela, tenemos los mismos derechos”.

En una de las escuelas de Huancavelica, preguntados por qué se sentaban juntos, niños y niñas respondieron: “nos sentamos juntos por eso de la equidad de género”; y nos cuentan que eso es así ahora, pero que antes no pasaba: “antes las mujeres no tenían derechos”. En Malingas, Piura, una niña dijo que trabajan y se sientan en grupos mixtos “por equidad de género”, “que eso ayuda”, “así hacen amigos”, que “aprenden unos de otros”.

Otra señal de avance es la activa participación de niños y niñas en el aula y fuera de ella. Levantan la mano para intervenir, responden a las preguntas con soltura, miran de frente, son capaces de oponerse a lo que la o el docente o el o la visitante dicen y ya no se tapan la boca para hablar. ¡Qué diferencia de cuando la gran mayoría de las niñas no hablaba, se tapaba la carita con su chompa o hablaban en susurros, mirando al suelo! Verlas mirar de frente, hablar con soltura y decir lo que piensan y sienten es motivo de esperanza y permite sentir que se está avanzando.

Uno de los mayores impactos que reconocen las maestras y los maestros, como resultado de la experiencia de capacitación, está referido a la importancia de las normas de convivencia. Descubren que éstas ayudan no solo a cumplir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a tener un mucho mejor ambiente para el trabajo y a ir educando a los niños y a las niñas en el respeto mutuo y en el cumplimiento de sus propias responsabilidades. Las normas se revisan y evalúan periódicamente. En las visitas de monitoreo les preguntamos en todas las aulas sobre qué pasa cuando un niño o niña no respeta las normas, y siempre encontramos respuestas como “cumple una sanción”, o “entonces tiene que cantar o bailar”, y alguno remató “nos tiene que dar explicaciones”. Quisimos complicar las cosas y descubrir hasta dónde niños y niñas aceptan la violencia como corrección de las faltas y su vínculo con la conciencia de ser sujetos de derechos, y les dijimos, entonces, que nosotros creíamos que había que pegarles a los niños y niñas que no cumplían las normas, para que aprendieran. Fue muy reconfortante ver cómo todos y todas salían en contra de tal propuesta; nos dijeron: “no, no hay que pegar a los niños, hay que hablarles, para que entiendan”; una niña manifestó: “tenemos el derecho a que nos corrijan con cariño”, y una tercera afirmó: “si nos pegan nos ponemos tristes, nos gusta que nos hablen bonito”. También un niño levantó su manita y afirmó: “a los niños no se les pega; duele el cuerpo y el corazón, se les habla bonito”. El rechazo a la violencia es un componente importante para avanzar en el respeto de los derechos de las niñas y los niños, el reconocimiento de su dignidad y una verdadera construcción de equidad entre los géneros.

También hemos podido ver en las escuelas de intervención el ambiente de alegría que se respira en las aulas. Las risas espontáneas de los niños y las niñas, las sonrisas que iluminan sus caras y su disposición inmediata para cantar —si es con letras inventadas sobre sus derechos, mucho mejor— o bailar una danza, son muy

comunes. En las visitas de seguimiento hemos encontrado numerosas canciones compuestas por los niños, las niñas y sus maestros y maestras sobre sus derechos y sus deberes y sobre la importancia de la equidad de género. Son canciones dirigidas a sus padres y madres, en las que les piden que los respeten y los quieran. Descubrir que el canto es, por un lado, un excelente medio de expresión de ideas y de sueños y que, por otro lado, es parte de su cultura y puede ser integrado en el proceso de aprendizaje como parte de una metodología más lúdica y creativa, ha sido una revelación para el profesorado. Además, los docentes han desarrollado una gran capacidad para crear letras con sentido para convertir la música en vehículo de múltiples aprendizajes.

El baile, el canto y la música están transformando las escuelas y los procesos educativos. Se descubre que aprender es una fiesta, que la escuela tiene que ser un espacio de alegría y acogida, y esto une al docente con los padres y madres de familia. Aquí es cuando hablan el mismo idioma, comparten una manera de ser y de vivir, se integran. La escuela deja de “mirar al revés” para mirar de frente a la comunidad y a su cultura.

“ Ahora pueden jugar con los varones. Antes no lo hacían. Las mujeres estaban aparte, igual que en las reuniones: las más a un lado y los papás al otro lado”. (Docente de Pinchimuro)

“ Sí, los niños y las niñas son iguales, nadie es menos ni nadie es más. Entre ellos hay un apoyo mutuo y todos están [...] siempre nosotros queremos salir a hacer algún juego, siempre salimos en géneros [...] ellos dicen ya en género, profesora ¿En género? [...]. En género... ¡ah! ya sé qué es género, es cuando nos formamos un varón y una mujer. Ya casi no hay discriminación. Niños y niñas comen juntos, trabajan juntos”. (Docente de Pinchimuro)

Otro cambio significativo que observamos es cómo se forman las tradicionales filas para dirigirse a las aulas o para comenzar la semana en el patio. Al inicio de la intervención existían filas de varones y filas de niñas, pero ahora éstas son mixtas. Cuentan los maestros que este cambio no fue fácil. Al inicio los niños y las niñas se resistían, pero poco a poco, con persistencia, esto se ha convertido en algo natural.

A lo largo del proceso de capacitación se ha pasado de una visión negativa de los padres y madres de familia hacia las y los docentes a una valoración de su cultura, sus conocimientos y sus aportes. El profesorado está hoy convencido de que sin una activa colaboración y un trabajo continuado con padres y madres, la mayoría

de los cambios serán muy difíciles o poco sostenibles en el tiempo. Sorprende cómo se ha logrado integrar a los padres y madres en la vida de la escuela. Hemos encontrado en las visitas realizadas a padres y madres que se turnaban para apoyar en lo que fuera necesario hacer en la escuela: reemplazar a un profesor, enseñar algo de su cultura a las y los estudiantes o acompañar y apoyar en el trabajo en el campo, entre otras actividades.

Como parte de nuestras labores —y en algunas redes más que en otras— se ha trabajado con los padres y madres de familia y autoridades comunales. Con ellos se ha utilizado también una metodología muy lúdica. A partir de juegos y dinámicas se discuten los derechos de la infancia, la equidad de género y la importancia de la educación de las niñas. Es impresionante ver cómo los padres y madres disfrutaban de los juegos a la vez que se propician discusiones y debates alrededor de opiniones encontradas y se llega a acuerdos consensuados.

“ En primer lugar, hay una mayor conciencia de la igualdad de derechos entre los géneros, la necesidad de educar a las niñas y no solo a los varones y la importancia de la familia en este aspecto. En segundo lugar, una revalorización del juego como mecanismo de aprendizaje entre los progenitores, porque lo ligan a aspectos y sensaciones positivas como la alegría. Es una alegría aprender jugando. Jugando aprendemos de nuestros derechos y de los niños y niñas”.


Estas respuestas son tanto más conmovedoras cuando las ponemos en relación con aquéllas que dan cuenta de las razones para hacer estudiar a las hijas (“quiero que sea mejor que yo, que no sufra”, “no quiero que sea ciega como su madre”) y las referidas a sus historias y experiencias de vida y al sufrimiento presente en la vida de las mujeres cuando aluden al analfabetismo, al maltrato doméstico y a la pobreza. En el marco de experiencias tan duras, los aprendizajes logrados y los compromisos asumidos de transformación de las condiciones de desigualdad resultan esperanzadores.

Los padres y las madres han aprendido a reconocer la importancia de la educación de los niños y, de manera especial, de las niñas. Al recoger sus aprendizajes en los momentos finales de los talleres, dijeron frases como “ahora las niñas tienen que ir a la escuela, porque es su derecho”, o “mi hija tiene que ir a la escuela para que no sea tan ignorante como yo”, o “mis hijas ya exigen sus derechos, ellas solas quieren ir a la escuela”, “tanto mi hija como mi hijo tienen derecho a ir a la escuela, los dos, no solo el varoncito, también la mujer”.

Coincidieron además, padres y madres, en que la violencia les hace daño. Con mucha frecuencia, durante los talleres escuchamos historias desgarradoras de cómo se había asumido como natural que para educar a las niñas y a los niños había que pegarles. Una madre joven contó que ella no sabía leer ni escribir porque se había retirado de la escuela en primer grado: “mucho me pegaba mi profesor, me jalaba de mis orejas y de mi pelo, ya no quise regresar. Lo peor es que él sigue enseñando en la escuela”. Otra contó cómo su padre le pegaba siempre y le echaba la culpa de todo lo que pasaba: “a golpes me agarraba; yo le tenía mucho miedo, no lo puedo perdonar. No lo quiero, no lo puedo querer, porque siempre recuerdo su maltrato”. Éstos y otros testimonios permitieron reconocer el grave daño que ocasiona la violencia a las personas y lo importante que es erradicarla de la vida escolar y familiar.

La equidad de género fue uno de los temas trabajados con todos los grupos. Reconocer la inequidad existente en sus hogares y en sus comunidades y comprometerse a ir construyendo relaciones de equidad fueron dos conclusiones fundamentales del trabajo. Al finalizar las capacitaciones tanto los hombres como las mujeres reconocen que hablar de equidad significa tener las mismas oportunidades, ser tratados por igual, merecer el mismo respeto. Tal y como señala una mujer de Ocongate: “ahora quiero que me inviten en mi propio nombre, no en el de mi marido”. Otra mujer señaló: “¡qué bueno es eso de la equidad! Todos tienen que respetarnos y ya no sufriremos más por ser mujeres”. Estas expresiones muestran que la construcción de la equidad es la esperanza de una vida mejor para todos y todas.

Un dato significativo que expresa los cambios que se están dando en las comunidades es la cantidad de mujeres que comienzan a asumir cargos, sea como presidentas de comunidades campesinas, como presidentas de las Amapafa o como delegadas de aula. Hoy son muchas las mujeres, y también los varones, que reconocen que las mujeres pueden ser autoridades comunales. En uno de los talleres, al trabajar el tema de la equidad, una mujer afirmó: “no es solo el hombre el que tiene la palabra, nosotras también podemos hablar”. Otra señaló: “Si los esposos no nos acompañan, nosotras nomás venimos”. Poco a poco se van construyendo relaciones de igualdad en la vida pública y en la privada.

Queda mucho por hacer, pero no hay duda de que se han dado los primeros pasos. Fe y Alegría nos va señalando un camino posible acerca de cómo construir equidad en las escuelas rurales del Perú. 

Análisis de la práctica docente género. Un aporte al cambio

A través del caso de una profesora de Educación Inicial, las autoras ponen en evidencia los estereotipos y contradicciones aún presentes en la práctica de incorporación del enfoque de género en el aula, en específico, en la distribución de responsabilidades, la organización de actividades y la valoración de roles.

PALABRAS CLAVE:

Género,
Educación,
Educación Inicial,
Estereotipos,
Equidad.

Analysis of the teaching practice from the perspective of the gender-based approach. A contribution to change

By using a case of an early education teacher, the authors reveal the stereotypes and contradictions still present when integrating the gender-based approach in the classroom, specifically, in the distribution of responsibilities, the organization of activities, and the assessment of roles.

KEYWORDS:

Gender,
Education,
Early education,
Stereotypes,
Equality.

MANUELA CLAUDET ABANTO

Educadora, con estudios de maestría en Ciencia Política. Experiencia en la gestión de programas y proyectos sociales desde algunas ONG, la cooperación técnica internacional y la gestión pública, vinculada a la formación y acompañamiento docente y de directivos y el trabajo con familias, gestión y políticas educativas.

NELLY PALACIOS PINTO

Socióloga, con especialización en Género y estudios de maestría en Gestión de Proyectos y Programas Sociales. Experiencia en programas de desarrollo urbano y rural, así como en gestión de la educación de adultos desde el sector público y privado.

nte desde el enfoque de

¡Anabel vuelve a la escuela!

Anabel es docente de Educación Inicial. Es creativa y le gustan los niños. Ella ha regresado en agosto a su escuelita rural, después de su licencia por maternidad. Cuando Anabel ingresa al aula, sus siete niñas y diez niños la reciben con besos y abrazos: la quieren mucho y ella los extrañó mucho. Anabel siempre les ha dado cariño.

Anabel identifica que requiere organizar nuevamente al grupo y desarrolla actividades para ordenar sus sectores, reforzar las rutinas de lavado de manos y cepillado de dientes, la organización de los accesorios para el desayuno y el almuerzo, entre otros asuntos.

A diario Anabel hace la formación, luego invita a los niños y las niñas a ingresar al aula y dejar sus mochilas en las sillas; después les pide que se laven las manos para ir a desayunar, con estas indicaciones: "Mariela, lleva el jabón; Anita, a ti te toca llevar la toalla; Jacinta, prepara la mesa con Beatriz; y Estela, dale una barridita al piso del aula". El resto se va al baño a lavarse las manos con la compañía de Anita y Mariela. Mariela les echa jabón en las manos a los niños, y ellos se lavan y se secan en la toalla que lleva Anita. Los niños regresan al aula y se sientan en las mesas que han organizado Jacinta y Beatriz. Las mesas tienen individuales, las tazas, las servilletas y las cucharitas. Las niñas ayudan a Anabel a servir el desayuno en cada mesita y, cuando concluyen, se sientan con sus tazas. Anabel pide siempre a uno de los niños que agradezca por estar juntos para compartir los alimentos. A la culminación Anabel les dice: "¡Gracias, niños y niñas! Ahora sí, cada uno lleva su taza a la cocina y las niñas limpian las mesas... Agradecemos a las niñas que siempre nos apoyan en esta actividad para que podamos compartir nuestros alimentos. Un aplauso para ellas". Las niñas sonríen y se van corriendo a dejar sus tazas en la cocina de la escuela.

La segunda actividad del día es el juego libre en sectores. Como son cinco sectores, Anabel

precisa que solo pueden ir de tres a cuatro niños y/o niñas a cada uno. Anabel empieza por el sector del hogar, espacio al cual eligen ir tres niñas y un niño. Anabel dice: "muy bien Benjamín, tú serás el papá". Luego, el espacio de la biblioteca, donde van dos niños y dos niñas. Anabel dice: "muy bien, a ver, los niños les van a leer a las niñas que son más chiquitas". El espacio "trabajos tranquilos" es ocupado por una niña y dos niños; ahí jugarán con rompecabezas. Anabel dice: "chicos, ayuden a su amiguita". En el espacio "construcción" se integran una niña y tres niños; ahí jugarán con bloques de madera de diversas formas y tamaños. Anabel dice: "¡mis ingenieros!, seguro que van a hacer casitas y puentes; tú, Anita, les ayudas"; y en el sector "ciencias" participan los dos niños que quedaban. Anabel observa al grupo. Está feliz, y piensa "qué bueno que a mis niños y niñas les guste jugar; ellos son muy creativos y ellas muy detallistas y acmedidas".

Siendo la hora del recreo, Anabel plantea, como reto, hacer competencias entre niños y niñas, así que forma dos grupos: el grupo de las niñas se llamará "La Princesa Sofía", y el de niños, "Los Genios". El concurso se concreta en pasar por laberintos con bloques de espuma del aula y sillas de madera. Los niños y las niñas deben pasar saltando, gateando y corriendo según las indicaciones de Anabel. Al final del juego, los niños ganaron; las niñas demostraron más: sus faldas se atoraban en sus rodillas... Anabel pensó "nuevamente perdieron las niñas; es que son muy lentas y delicaditas". Luego se dirigió a sus niños y niñas y les dijo: "muy bien, nuevamente ganaron los niños. La próxima quizás ellas ganen". Después prosigue y dice: "ya vamos a regresar al salón, pero antes debemos lavarnos las manos. Ya todos saben sus responsabilidades". Frente a la indicación, Mariela nuevamente lleva el jabón y Anita la toalla; el resto de niños y niñas se lavan las manos, se secan y regresan al aula.

Ya en el aula, Anabel les relata el cuento "La Caperucita Roja" con la ayuda de unos títeres.

Los niños y las niñas se entretienen, ríen, cantan e interactúan con los títeres y luego responden a preguntas referidas al cuento. Luego, Anabel les dice: "muy bien, chicos, ahora ¿qué creen que vamos a hacer?". Al unísono, contestan "pintar". Anabel les dice: "muy bien, vamos a pintar lo que más nos ha gustado del cuento". A continuación pide a los niños y niñas que se sienten en sus sillas e indica: "Antonio y Gerardo, reparten las hojas y los colores por cada mesa para ponerse a pintar". Todos los niños y las niñas empiezan a dibujar y pintar. Los niños terminan rápidamente y colocan sus trabajos en el espacio del aula dedicado a los trabajos de los niños y niñas. Las niñas demoran más en terminar de pintar. Anabel dice a todos: "ya falta poco para irnos a almorzar... A ver, la mayoría ya terminó... a ver, todos los que faltan, ¡apúrense, pues!". Finalmente, lograron concluir y colgar sus trabajos todos los niños y cinco niñas. Las otras dos niñas no concluyen, pero como ya es hora de almorzar, Anabel les dice que dejen su trabajo en el estante.

Se reinicia la rutina del lavado de las manos y de la preparación de la mesa para ir a almorzar. Todos los niños y niñas se sientan a la mesa. Las madres a cargo de la cocina reparten los platos de comida y todos almuerzan. Al terminar de almorzar, entregan los platos a las mamás encargadas y salen corriendo a recoger sus cosas para ir a sus casas.

Anabel está feliz: siente que ha hecho muchas actividades durante el día y que los niños y las niñas han aprendido más cosas, hacen más preguntas y, sobre todo, las rutinas y responsabilidades están siendo aprendidas y pronto se convertirán en una práctica permanente; por tanto, ya no insistirá mucho en ello, pues ya se están interiorizando; sin embargo, lo que sí le preocupa es que siente que los niños no respetan a las niñas: muchas veces encuentra situaciones de conflicto en las que las interrumpen cuando quieren jugar, les quitan sus juguetes, o les dicen "tú no más sirves para cocinar".

La educación reta cada vez más a los educadores a mejorar su desempeño docente, reconocer y valorar cada etapa educativa por la cual transitan las personas desde la primera infancia. Precisamente esta última está centrada en el juego como potencial de desarrollo, el establecimiento de rutinas, de roles y de responsabilidades; sin embargo, estas prácticas aún no han avanzado hacia un tratamiento más equitativo entre niños y niñas que implique romper esquemas y estereotipos de quien educa a la infancia, por más buena intención que pueda tener al brindar afecto y buen trato.

En este sentido, aquí se plantea el caso de una docente de Educación Inicial que se deconstruye desde los aspectos vinculados a la distribución del trabajo y las responsabilidades, la organización de las actividades lúdicas y la valoración de los roles que se asignan a los niños y las niñas; asimismo, se establecen recomendaciones para un tránsito consciente hacia una práctica pedagógica que promueva la equidad de género.

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Mientras el sexo es biológico, el género es un concepto social: se aprende a ver el mundo diferenciando “lo femenino” de “lo masculino”, utilizando estereotipos¹ que generan desigualdad entre hombres y mujeres. Ello se observa en el último reporte de la Defensoría del Pueblo (2017, p. 5): “Las adolescentes indígenas de zonas rurales de 12 a 16 años que asisten al nivel secundario con atraso escolar [son el] 31,6 %, mientras que las adolescentes en las zonas urbanas alcanzan el 26,8 % (INEI, 2016)”.

En resumen, a partir de una diferencia biológica se construyen grandes desigualdades sociales que afectan el desarrollo de las personas y generan desventaja y subordinación de las mujeres.

El enfoque de género es un concepto que hace referencia a la construcción de relaciones igualitarias y horizontales entre mujeres y hombres, a la igualdad. Su incorporación en la educación busca crear relaciones equilibradas y armoniosas, independientemente del sexo de cada quien, eliminando las relaciones de subordina-

ción. Asumir el enfoque de género significa, entonces, modificar las relaciones entre mujeres y hombres, de modo que se den en condiciones de igualdad. Siendo el género una construcción social, puede cambiar.

EDUCACIÓN Y GÉNERO

La igualdad de género está inseparablemente vinculada al derecho a la educación. Según la Orealc/Unesco (2016, p. 5), lograr la igualdad de género requiere un enfoque basado en derechos que asegure que el alumnado no solo logre acceder y completar ciclos de educación, sino que tanto niñas como niños se empoderen igualitariamente en y a través de la educación. Así, las instituciones educativas son un importante espacio de socialización donde se puede reforzar o deconstruir² la discriminación de género. Por ello, deben ser vistas como un espacio que nos da la oportunidad de construir la igualdad, haciendo que niñas y niños se conciben y respeten como iguales entre sí.

El Perú ha alcanzado logros normativos importantes en educación con enfoque de género; uno de los más recientes es el Currículo Nacional,³ cuyo cuarto enfoque, Igualdad de género, reconoce que “todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente” (Minedu, 2017, p. 26). Es importante lograr la igualdad entre mujeres y hombres para el desarrollo sostenible del país.

Sin embargo, recordemos que el centro de la acción educativa son los aprendizajes de las y los estudiantes, no las normas ni los diversos programas que se han derivado de ellos. Cada estudiante es un sujeto activo que aprende a través de su propia vivencia, investigación, experimentación, trabajo en grupo, etcétera. Desde esta perspectiva, el rol de las y los docentes es fundamental en la formación de las personas (Álvarez, 2010). Ellas y ellos deben acompañar y orientar a cada estudiante a que construya sus conocimientos a partir de sus experiencias, de la interacción en su grupo y con su medio social y natural.

Para este proceso, las y los docentes tienen como aliados a los recursos educativos. Docentes y recursos edu-

1 Según González (1999, pp. 79-88), son generalizaciones preconcebidas respecto de características asignadas a mujeres y hombres en función de su sexo. Estas características cambian de una cultura a otra y de una época a otra. Los estereotipos de género se aprenden desde la infancia y se incorporan al mundo subjetivo de las personas.

2 Se entiende el término *deconstruir* no en el sentido de destruir, sino en el de analizar las estructuras que forman el elemento discursivo. Este análisis pasa por el lenguaje y por los elementos culturales de lo que pensamos.

3 Aprobado mediante RM 281-2016-MINEDU y modificado mediante RM 159-2017-MINEDU.

cativos están inmersos en un “sistema simbólico” (Salazar, 1979) que incide en la forma cómo las personas codifican la información recibida. Ninguno es neutro en los valores que transmite, ni en las consecuencias que el uso de los recursos produce en la interacción social. Los recursos facilitan la socialización producto de la imitación y la identificación, pues niñas y niños propenden a imitar los comportamientos que observan cuando se identifican con la persona que los realiza. Así, los recursos que se utilizan se convierten en referentes de identificación y suponen una gran influencia para reforzar o para cuestionar estereotipos de género.

MIRANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE GÉNERO

Por medio del caso⁴ de Anabel (docente de Educación Inicial) abordaremos elementos prácticos y reflexivos sobre el enfoque de género en el aula a partir de la deconstrucción de la experiencia educativa brindada por ella misma durante su labor pedagógica de un día cualquiera.

A lo largo de la experiencia se podrá identificar prácticas no conscientes de Anabel, quien con la mejor intención impulsa actividades vinculadas al juego como estrategia potencial de su trabajo, la incorporación de rutinas, así como la distribución de roles y responsabilidades en el aula para lograr las bases de una convivencia armoniosa a lo largo de la vida. Sin embargo, las acciones, orientaciones y mensajes que brinda Anabel a sus niñas y niños van generando un distanciamiento en esta intención central, y, especialmente, en las relaciones de equidad de género. Este último aspecto no constituía un elemento de observación y de evaluación del desempeño docente, pero influía en la incorporación de prácticas formativas de los niños y niñas que se considera relevante analizar.

Como se evidencia, Anabel es una docente comprometida y que intenta ejecutar actividades que integren a su grupo. En su práctica se observan contradicciones derivadas de sus estereotipos, que generan formas inapropiadas de relacionamiento entre niños y niñas. Esta situación es una preocupación para ella, quien no logra aún reconocer las causas que la originan.

Desde esta perspectiva, en este caso existen tres grandes aspectos que deben ser reconocidos, analizados y modificados:

4 Éste es un caso de la vida real, recreado con fines de análisis pedagógicos y para mantener la reserva de la/el docente.

a. Distribución del trabajo y responsabilidades

Se observaron diferencias en las tareas asignadas a las niñas y a los niños, pues esto se hizo en función de roles estereotipados de género por los cuales las niñas siempre tienen a su cargo la atención y servicio a los niños, lo que las pone en una situación de desventaja.

Tareas para las niñas	Tareas para los niños
<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mariela, lleva el jabón”. ▪ “Anita, a ti te toca llevar la toalla”. ▪ “Jacinta, prepara la mesa con Beatriz”. ▪ “Estela, dale una barridita al piso del aula con la compañía de Anita y Mariela”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El resto, que son los niños, se van al baño a lavarse las manos”. ▪ “Antonio y Gerardo: reparten las hojas y los colores por cada mesa para ponerse a pintar”.

El premio simbólico (aplausos) fortalece la distribución inequitativa del trabajo y la situación de desventaja de las niñas. Para evitarlo es importante que cada docente pueda *identificar y analizar su práctica y plantear alternativas*, como:

- ✓ Fijar responsabilidades compartidas, proporcionales y rotativas entre niños y niñas para actividades que involucren a todo el grupo, como el lavado de manos, la organización de los espacios, la organización de las mesas para el desayuno o el almuerzo, el reparto de los materiales, entre otras.
- ✓ Asegurar que tanto niñas como niños (además de los papeles de rutina) asuman nuevos roles de orden intelectual, de socialización y recreación: coordinador(a), secretario(a), cronometrista, animador(a), creativo(a), entre otros.

El establecimiento consensuado de las tareas y la asignación de responsabilidades dentro y fuera del aula son mecanismos que favorecen el desarrollo de rutinas en los niños y niñas, las cuales se convertirán en prácticas y hábitos aprendidos y deberían aportar a la convivencia armoniosa y coparticipativa; sin embargo, su sentido se desvirtúa si al distribuir responsabilidades se refuerzan tareas o roles estereotipados que ponen en desventaja a las niñas frente a los niños.

b. Organización de actividades

Existen dificultades en la incorporación del enfoque de género en la organización/planificación de actividades con el grupo. La forma como se desarrolló el

juego libre favoreció que la distribución de niños y niñas se base en roles estereotipados de género, los cuales son reforzados durante las indicaciones de la docente. Asimismo, el establecimiento de las reglas/ indicaciones en el juego de competencia no toma en cuenta las diferencias sociales y culturales (vestimenta) y se generan desventajas en función del sexo de las y los participantes.

Actividad	Las niñas	Los niños
Juego libre en sectores (distribución)	<ul style="list-style-type: none"> Hogar: 3 Biblioteca: 2 "Juegos tranquilos": 1 Construcción: 1 Ciencias: ninguna 	<ul style="list-style-type: none"> Hogar: 1 Biblioteca: 2 "Juegos tranquilos": 2 Construcción: 3 Ciencias: 2
Juego de competencia	<ul style="list-style-type: none"> Nombre del grupo: "La Princesa Sofía" (denota delicadeza, debilidad) Niñas perdieron (faldas se atoraban en sus rodillas) 	<ul style="list-style-type: none"> Nombre del grupo: "Los Genios" (denota conocimiento, habilidad para aprender) Los niños ganan
Mensajes del docente	<ul style="list-style-type: none"> El grupo de niñas se llamará "La Princesa Sofía" La próxima (vez), quizás ellas ganen... 	<ul style="list-style-type: none"> El grupo de niños se llamará "Los Genios"

Al ser consciente de la inequidad, y planificando cada parte del proceso que se va a desarrollar, se puede prever las implicancias de cada una de ellas durante su aplicación. Algunas estrategias organizativas son:

- ✓ Definir condiciones o reglas que favorezcan la distribución proporcional de niños y niñas que van a jugar en cada uno de los sectores (solo la condición de cantidad, en general, no asegura proporcionalidad), y promover la rotación de los niños y las niñas entre los diferentes sectores. Es importante que las niñas no permanezcan solo en el sector (hogar) que sienten como más conocido.
- ✓ Los juegos de competencia que se proponen a niñas y niños requieren definirse en función de que tanto niños como niñas tengan siempre ropa cómoda (buzos, shorts y polos), asegurar que la distribución de niños y niñas sea mixta y equitativa en cada grupo y establecer ciertos acuerdos como apoyarse mutuamente, animar a sus compañeros y compañeras, valorar los esfuerzos, no empujarse, no gritarse, entre otros.

- ✓ Proponer a los niños y las niñas que definan nombres para sus grupos, promoviendo que sean representativos de elementos cercanos y tengan significado en sus vidas, como "arco iris", "waka-waka", "avecillas", "colorear", "sonrisitas", entre otros.

La planificación de las actividades lúdicas, recreativas o educativas requiere un diseño pertinente que permita generar una integración equitativa y sana entre niños y niñas; es decir, implica que se establezcan ciertos criterios de organización, en función de las características de género, para revertir posibles situaciones de desventaja o de discriminación.

c. Valoración de roles

Se observa que cuando no se es consciente de las inequidades de género que se dan en el aula, se forman juicios, se subvaloran las habilidades de las niñas, estigmatizándolas como perdedoras/lentas, lo cual genera un espacio propicio para que germine y se reproduzca la violencia de género.

Estigmatización	Sobre las niñas	Sobre los niños
Ideas preconcebidas de la docente	<ul style="list-style-type: none"> Son muy detallistas y acomedidas. Son muy lentas y delicaditas. 	<ul style="list-style-type: none"> Son muy creativos. Siempre ganan, son competitivos.

El lenguaje transmite la forma en que representamos el mundo; a través del lenguaje (de todo tipo) reflejamos nuestro pensamiento, reforzamos aspectos positivos y negativos y aportamos en la construcción del pensamiento de niñas y niños. El androcentrismo⁵ hace que nuestro lenguaje transmita estereotipos, discriminación y subvaloración.

En este caso, la discriminación conduce hacia la violencia de género, la cual se manifiesta cuando los niños juegan a quitarles los juguetes a las niñas y cuando algunos les dicen que ellas no sirven. Las autoridades educativas tienen la responsabilidad de proteger a niños y niñas de todo tipo de violencia.⁶

5 Según la Real Academia de la Lengua Española, es la visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. Así, lo masculino es visto como modelo o representación de lo humano y con mayor valor o importancia.

6 Capítulo II, artículo 18, del Código de los Niños y Adolescentes.

Algunas consideraciones para mejorar la práctica docente:

- ✓ Usar el lenguaje inclusivo en el aula, para visibilizar los derechos de las niñas en paridad a los de los niños y fortalecer la autoestima de las niñas.
- ✓ Reconocer que niñas y niños pueden realizar cualquier tarea, que no existen oficios ni profesiones que sean exclusivas para hombres o para mujeres.
- ✓ Eliminar la división sexual del trabajo en el aula, haciendo que todo el grupo rote en cada tarea, se inviertan roles entre niñas y niños y se les motive a sentir satisfacción por lograr desarrollar actividades diferentes.
- ✓ Establecer normas de convivencia para fortalecer el respeto entre niños y niñas, como: saludar, despedirse, pedir las cosas; decir por favor y gracias; prohibir los sobrenombres, insultos, etcétera.

Los elementos recién mencionados son claves para tomar conciencia de que la experiencia desarrollada requiere ser repensada no solo desde las metodologías pertinentes a la edad de los niños y niñas, sino también desde las formas de comunicación, de interacción y de relacionamiento que establece el(la) docente con las niñas y los niños. Éste es un proceso reflexivo que se desarrolló con Anabel al final de su jornada y, tiempo después, se pudieron identificar cambios en su práctica pedagógica: una distribución equitativa de los roles entre niños y niñas, la rotación en la distribución de responsabilidades, el valor de los esfuerzos y logros tanto de niños como de niñas, entre otros.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo de las experiencias de aprendizaje es que niñas y niños sean capaces de lograr su plena realización; para ello, las instituciones educativas promueven la formación y consolidación de su identidad y autoestima, así como el desarrollo de capacidades personales y sociales que les permitan enfrentar los cambios en la sociedad.

El enfoque de género puede producir condiciones de igualdad para lograrlo. Impulsando espacios de socialización, dentro y fuera del aula, donde niñas y niños cuenten con iguales condiciones de interrelación, desarrollo y disfrute, manteniendo vínculos armoniosos y de respeto. Ello supone, además, una *alianza con las familias* y un *acompañamiento pedagógico sostenido al*

personal docente orientado a facilitarles la deconstrucción de sus estereotipos y asumir un cambio de práctica personal y profesional. ❶

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE GREGORI, Waldemar (2016). *Módulo 1: el cerebro nuestro de cada día*. Brasilia: Academia Internacional Cibernética Social Proporcionalista (CS-P).

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2000). *Código de los Niños y Adolescentes*. Aprobado mediante Ley 27337. En: http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/Codigo_Ninos_Adolescentes.pdf

DEFENSORÍA DEL PUEBLO (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. Serie Informes de Adjuntía – Informe N.º 002-2017-DP/AMASPPI/PPI. Lima: Defensoría del Pueblo.

FRASER, Nancy (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época "postsocialista". Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. En: www.cholonautas.edu.pe

GETTY (15/6/2015). La defensa del premio Nobel Tim Hunt tras sus "declaraciones sexistas". BBC Mundo – Ciencia. En: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/06/150615_ciencia_entrevista_premio_nobel_tim_hunt_comentario_machista_lv.shtml

GONZÁLEZ, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar* 12. España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Minedu. En: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

SALAZAR, J. M. (1979). La psicología social: una panorámica general. En J. M. Salazar, M. Montero & otros. *Psicología social* (pp. 9-31). México.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Orealc/Unesco (2016). *Educación para transformar VIDAS: metas, opciones de estrategia e indicadores*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

Transformando los estereotipi Una experiencia docente int

Hilario Díaz, profesor de Educación Intercultural Bilingüe de origen bora, nos ofrece su testimonio de cómo fue transformando sus percepciones y prácticas de los roles de género en una escuela primaria de Puerto Bethel en la región Ucayali y en relación cercana con la comunidad y el pueblo shipibo.

PALABRAS CLAVE:

Discriminación,
Equidad de género,
Familia,
Machismo,
Prejuicio.

Transforming the gender stereotypes in the classroom. An inter-cultural teacher's experience

Hilario Díaz, teacher of the Bilingual Intercultural Education program, and of Bora descent, offers his testimony of how he transformed their perceptions and the gender roles practice in a primary school in Puerto Bethel, in Ucayali, and in close relationship with the community and the Shipibos.

KEYWORDS:

Discrimination,
Gender equality,
Family,
Machismo,
Prejudice.

HILARIO DÍAZ PEÑA

Miembro del pueblo bora. Director con aula a cargo de la IE N.º 64150-B de la comunidad nativa del pueblo shipibo conibo Puerto Bethel, río Alto Ucayali, región Ucayali.

Roles de género en el aula. Intercultural

Como docente he venido trabajando en diferentes instituciones de esta región como contratado. En los últimos concursos me nombré en la comunidad nativa de Puerto Bethel en el año 2010, donde laboro actualmente. Como se sabe, al llegar a una comunidad a cuya etnia no pertenecemos, siempre en un inicio se hace un poco dificultoso adaptarse a la realidad de la comunidad y sobre todo a sus costumbres. Sabemos que en cada cultura tenemos nuestras formas de hablar, de vivir, de tratar a las personas. Es así que poco a poco fui conociendo sus formas de vida en esta comunidad. Sé que también los vivientes y los padres aprendieron de mi trato a ellos.

Cuando llegué a la escuela por primera vez me asignaron a la sección del quinto y sexto grado, donde inicié el trabajo con niños de doce a quince años de edad. Al reconocer las responsabilidades asignadas en sus hogares me di cuenta que son las niñas quienes trabajan más en sus casas.

Continuaba con el diagnóstico de las responsabilidades y cada vez más me daba cuenta que la costumbre es que las damas son las que cocinan, barren la casa y el patio de la casa y lavan las ropas. Los hombres pescan y/o cazan y al llegar a la casa se encargan las mujeres de la limpieza de los peces y/o animales. Las damas sacan la leña, traen el agua, y al finalizar cada día son ellas quienes trabajan más. Así busqué cómo poder ayudar a las niñas en el futuro, busqué estrategias de involucrar a los varones al trabajo diario de la casa iniciando desde el aula. No puedo dejar de mencionar a la profesora Nélide Luz Romaina Rodríguez, docente de Inicial, quien también trabaja como contratada y es mi esposa, con quien siempre tengo ideas para concretar. Nélide pertenece al pueblo shi-pibo, y con ella siempre mencionamos cómo trabajar de una manera coordinada donde trabajemos todos por igual.

Inicié entonces con la idea: si queremos cambiar a los niños y por ende a los padres de esta forma del machismo, debo ser yo quien dé la iniciativa. Entonces empecé dando responsabilidades dentro del aula, como: responsables de aseo, limpieza, lectura, materiales; ayudante en servir el desayuno, ayudante en servir el almuerzo; responsable en hacer cumplir las asignaciones. En estas asignaciones se prioriza que los niños sean los que participen en las responsabilidades que en casa no hacen.

Un ejemplo: por primera vez será un niño que ayude en servir el desayuno a los más pequeños, ya que en casa solo lo hacen las niñas mayores. Asimismo, en la limpieza a un inicio solo querían que la hagan las niñas, pero poco a poco esto fue cambiando. No lo podían creer que un niño estaba barriendo el aula, ya que en casa solo lo hace mamá o las hermanas mayores.

En un inicio se tenía los materiales sin control. Al igual que otras responsabilidades, querían dejar que solo las niñas ordenaran los materiales. Es por eso que se hizo el monitoreo en el cumplimiento de sus deberes, haciendo participar a los niños.

Los niños hacían muecas antes de cumplir sus deberes y sobre todo al no querer cumplir. Era raro para ellos cumplir con un trabajo que es solo de niñas... Es por eso que en un inicio tenía que estar yo detrás de ellos para que cumplan, porque eran las niñas quienes querían hacer cumplir en un inicio sus obligaciones y no les hacían caso. Pero poco a poco se hizo realidad y los mismos niños ahora ya saben. Cumplen sin la vigilancia del compañero o compañera con sus asignaciones.

Los niños se admiraron al ver a un compañero servir el almuerzo. Murmuraban en un inicio diciendo en grupos: "mira, parece mujer, va a servir el almuerzo". Pero poco a poco se acostumbraron, porque todos cumplie-

ron con la responsabilidad de servir el almuerzo. Ahora dicen: “profesor; cuándo me toca servir el almuerzo”. Sonriente le contesto: “el día que te toca... todos tienen que conocer cómo es la ayuda en la cocina”.

Recuerdo que cuando llegué a la escuela miraba que los niños cultivaban y las niñas se preocupaban en botar las hierbas. Actualmente las niñas y niños cultivamos nuestro patio de la escuela y todos somos responsables en dejarlo limpio. Antes los niños cultivaban y las niñas botaban las hierbas. Ahora cambió: todos somos responsables de la limpieza de la escuela.

Se sabe que la comunidad es pequeña y los materiales se veían en las casas de los niños. Es así que con estas responsabilidades de cada niño ahora todos somos responsables en el cuidado de los bienes de la escuela. Ya no llevan a sus casas los materiales.

Poco a poco se introducía la idea a los padres en las reuniones sobre la *equidad de género*. Algunos padres decían que es cierto, debemos apoyar a la mujer en los quehaceres diarios. Siempre les mencioné, referente a la equidad de género, que también los hombres podemos lavar la ropa, cocinar y arreglar los alimentos, como también cargar el plátano y la yuca y otras frutas que pesan, desde las chacras, que no solo la mujer puede cargar sino también los varones.

Continuando con el trabajo en la comunidad un día de esos que la hora nos gana para ir a la escuela, a la hora de la formación del inicio de la semana, Nélide me dijo: “usted que hablas de equidad de género, ayúdame a lavar la ropa”. Sin ningún problema acepté y empecé a lavar las ropas, pues Nélide estaba cocinando y queríamos ganar a la hora de llegar temprano a la escuela y teníamos que desayunar temprano. Lavé sin problemas y no me daba cuenta que las madres me estaban observando. Recuerdo lo que escuché decir a una de las madres: “mira, tremendo hombre lavando ropas...”. Pero ese era el momento que hice realidad mi idea: que vean y que sepan que los hombres podemos lavar, cocinar y barrer. Hacer limpieza de la casa y el patio. Que sean ellas mismas en ver que sus esposos deberían ayudarlas en las tareas de la casa.

Ya en el desayuno comentamos con Nélide: “¿escuchaste lo que dijo la señora Dominga?”, me dijo; y yo le dije: “pero debería de aprender de usted en cumplir las obligaciones del hogar trabajando por igual”.

Y se avanza. Entonces nos preparamos para realizar charlas referentes a la equidad de género. Nélide en cada charla mencionaba las ideas, a lo que las madres decían: “nuestros esposos no se comprometen a ayudarnos en los quehaceres de la casa”. Pero desde la escuela seguía concientizando sobre la ayuda de las responsabilidades del hogar.

Aún estaba aquel año trabajando con Nélide en la comunidad de Bethel. Todas las mañanas me levantaba a solear las ropas húmedas. Como siempre se veía las miradas asombradas de los moradores, de la comunidad de Bethel. Uno de los padres me dijo un día: “profesor, cómo puedes lavar ropas, tú que eres grande”. Me miraban como raro por hacer cosas de las mujeres. Entonces yo le dije: “mujeres, niños y hombres ensuciamos las ropas, y también mujeres, niños y hombres podemos lavar. No hay problema. De esa manera estaremos limpios y sanos”.

Como siempre estamos dando las iniciativas de tener un trabajo en coordinación, tanto marido y mujer. Es así que en aquel año llegó el mes más esperado, el mes de mayo, por el Día de la Madre. Nélide mencionó a las madres diciendo: “Es nuestro día muy importante. Siquiera los hombres deben cocinar este día, y todos los días desde ahora en adelante, en homenaje a la mujer”.

Después de la reunión se retiraron las madres, quedando puro hombres donde nos asignamos las tareas a la fecha. Aquella madrugada cocinamos los varones hasta la hora del almuerzo. Homenajeamos a las mamás en su día. Los niños se sentían muy contentos al ver esta unidad familiar por primera vez. Aquel día era oportuno hablar de equidad de género, donde el trabajo unido se realiza más rápido. Una madre dijo: “si así me ayudan en casa, termino rápido y descanso más”.

Aquel mismo año Nélide y yo nos dábamos cuenta que barrer el patio de las casas era un misterio, pues solo las mujeres pueden barrer el patio de la casa. Como siempre la hierba no deja de crecer alrededor de la casa, debemos estar siempre cultivándola para no estar en el hierbal. Una tarde saliendo de la escuela me puse a cultivar el patio, lo que solo hacen las mujeres. Después de cultivar juntamos las hierbas por montones. Se tiende a botar poco a poco, al igual que los demás trabajos realizados. Cada que cultivaba barría el patio. Me miraban como raro por hacer cosas que hacen las mujeres. Ya limpio mi patio me ponía a barrer todas

las tardes. Era importante barrer por las mañanas, ya que al barrer se eliminan las semillas de las hierbas que quieren crecer en el patio.

Con mucho compromiso barría el patio, todas las tardes. En una de esas tardes pasó una madre de familia y me dijo: "¿estás barriendo tu patio, cuñada?". En ese momento era mi oportunidad de decirlo, que los hombres también podemos barrer el patio, lavar, cocinar, planchar la ropa y barrer el patio, ya que todos vivimos allí y somos responsables de la limpieza. Un poco avergonzada, me dijo: "tienes razón...".

Como ningún hombre barría su patio, parecía raro ver a un hombre barrer el patio. Es por eso que con más razón se sigue haciendo esta concientización de

la equidad de género, esperando que en un futuro se realicen los trabajos de la casa y la comunidad en forma compartida, sin discriminación, y que los futuros ciudadanos de las comunidades cultiven los trabajos en conjunto en forma coordinada para el desarrollo de sus familias y sobre todo su comunidad. Siempre los padres de familias me miraban arreglando el pescado, lavando y soleando la ropa...

Y como docente seguiré inculcando estas experiencias a los demás niños y comunidades para su práctica y respeto a la mujer. Que conozcan estas realidades vividas y que se comprometan en trabajar desde la casa con compromiso, responsabilidad y respeto, sabiendo que todos somos responsables de estar trabajando en coordinación en bien de nuestras familias. 🗣️



DEFENSORIA DEL PUEBLO

PRONUNCIAMIENTO

ELIMINAR EL ENFOQUE DE DERECHOS DEL CURRÍCULO NACIONAL AGRAVARÁ LAS CONDUCTAS DISCRIMINATORIAS

La Defensoría del Pueblo reafirma que la educación en nuestro país presenta nuevos desafíos para formar integralmente a las personas en una sociedad diversa, la misma que exige criterios de inclusión, justicia y equidad para fomentar una cultura de paz basada en el respeto de los derechos humanos de las personas y en el cumplimiento de sus deberes.

En ese sentido, considera necesario expresar lo siguiente:

1. El currículo nacional promueve actitudes positivas y responsables de convivencia social en los y las estudiantes, integrando diversos enfoques transversales que forman parte de acuerdos internacionales y políticas que reconoce y suscribe el Estado peruano pero, además, cumple con las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
2. Precisamente, el enfoque de derechos permite reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos, y garantizar su adecuado desarrollo y completo bienestar, en estricto respeto del principio del interés superior del niño consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño.
3. Declarar fundada la demanda de acción popular iniciada contra el currículo nacional significa desconocer los esfuerzos del Estado para que el proceso de aprendizaje y enseñanza sea respetuoso de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes. Principalmente, pondría en riesgo la formación integral que deben recibir los y las estudiantes y agravaría las situaciones de violencia y discriminación que sufren continuamente en las escuelas y en la sociedad en general.
4. Por lo tanto, la Defensoría del Pueblo considera que el Poder Judicial debe desestimar el proceso iniciado contra el currículo nacional por ser compatible con las obligaciones internacionales de protección de los derechos de la niñez y adolescencia, y garantiza la vigencia de sus derechos en las escuelas.

Lima, 21 de julio de 2017

Una experiencia de reconocimiento de género con estudiantes de

David Parra describe una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de secundaria de una institución educativa en Andahuaylas inspirada en la teoría del reconocimiento desarrollada por el sociólogo alemán Axel Honneth que se basa en el análisis de las violencias, agravios y desprecios sociales y su consecuente búsqueda de alternativas.

PALABRAS CLAVE:

Reconocimiento,
Minusvaloración,
Igualdad de género,
Educación para la
Igualdad,
Mujer.

A recognition experience on gender equality with secondary students

David Parra describes an educational experience with secondary students from a school in Andahuaylas, inspired in the theory of recognition as developed by German sociologist Axel Honneth, based on the analysis of social violence, offense, and contempt, and the resulting search for alternatives.

KEYWORDS:

Recognition,
Undervalue,
Gender equality,
Education for equality,
Women.

DAVID PARRA HUAYNATES

Paz y Esperanza – Apurímac.

imientamiento de la igualdad de Secundaria

En este artículo presentamos de forma breve la experiencia de búsqueda y lucha por la igualdad de género desarrollada en el trabajo pedagógico de los maestros y maestras de las zonas altoandinas de la provincia de Andahuaylas, región Apurímac, como parte de la intervención que realiza la Asociación Paz y Esperanza implementando el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Esta experiencia pedagógica se basa en la teoría del reconocimiento desarrollada por el sociólogo alemán Axel Honneth, que hunde sus raíces en la Escuela de Frankfurt y en la recuperación de la propuesta hegeliana sobre el reconocimiento. Buscamos vincular esta estela filosófica a la educación —lo que resulta una novedad aplicativa—, en la particular parcela de las ciencias sociales.

En efecto, este aporte pretende ser un reconocimiento de la labor que desarrollan los agentes de la educación —maestros, padres y madres de familia, autoridades y diversas instituciones civiles— en la promoción de la igualdad de género. Todos ellos aunados en bien de las y los estudiantes, pues les permiten desarrollar las habilidades, conocimientos y vivencias de todas las personas sin distinción de ningún tipo. Específicamente, se trata de promover la igualdad de género y los roles sociales entre el varón y la mujer, sabiendo que esta última fue la menos privilegiada en el desarrollo de sus propias capacidades.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: EL SOMETIMIENTO DE LA MUJER

Nadie duda de que existe una diferencia biológica y una igualdad dignitaria entre el varón y la mujer. Pero a lo largo de la historia se ha enfatizado más la diferencia, haciendo caer la igualdad en desmedro o

en olvido. En esa línea, la diferencia fue interpretada desde un enfoque marcado por la superioridad del varón sobre la mujer. Esta superioridad, que enfatizaba la fuerza física del varón, se hizo cultura, y así se forjó una forma de pensar, creer y vivir que erigió el machismo. Fue así como surgió el concepto de *género*, esto es, el conjunto de roles entregados tanto al varón como a la mujer y que tiene a la base el preconcepción de la mirada de la superioridad masculina.

Toda esta forma de pensar se encuentra vigente aún en la actualidad y forma parte de la lógica explícita o implícita en nosotros —ciudadanos comunes—, de nuestras instituciones y de nuestras representaciones políticas en el fuero estatal. De ahí que haya adquirido mucho poder esta construcción sociocultural que evidencia el sometimiento de la mujer sobre todo en las zonas altoandinas. Estos roles han producido distintas formas de marginaciones, exclusiones y violaciones como una muestra latente de la falta de reconocimiento ético, social y político de las mujeres.

No resulta difícil recoger algunos ejemplos del sometimiento de la mujer. Ya en la antigüedad, Aristóteles definía a la mujer como “un varón que no desarrolló el suficiente grado de perfección”. La mujer era vista, así, como un ser imperfecto. Luego, ya en la época medieval, apareció el axioma latino *femina est mas occasionatus* (“la mujer es un varón fallido”). También en la época moderna, en pleno auge de la Ilustración, es conocida la afirmación de Arthur Schopenhauer, quien definió a la mujer como “un ser de ideas cortas y cabellos largos”. A estas muestras conceptuales podríamos añadir toda una colección inmensa de expresiones de marginación manifestadas en el siglo XX y en lo que va del XXI.

PRESUPUESTO TEÓRICO: AXEL HONNETH Y LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO

Axel Honneth, un sociólogo alemán que pertenecía ideológicamente a la Escuela de Frankfurt, fue discípulo del autor de la teoría de acción comunicativa, Jürgen Habermas. Honneth nos ha entregado una propuesta teórica de análisis de las violencias, agravios y desprecios sociales y su consecuente búsqueda de alternativas.

El gran valor que encontramos en la propuesta de Axel Honneth puede ser muy bien desarrollado en la educación, aunque aún no ha sido lo suficientemente aprovechado. En las distintas obras de este autor hay una búsqueda y promoción del desarrollo humano, logro que pasa ineludiblemente por el reconocimiento de las poblaciones vulnerables (migrantes, discapacitados, minorías sexuales, enfermos, mujeres en riesgo, etcétera), por quienes hay que luchar en pro de su dignidad e igualdad.

Siguiendo los aportes de Honneth, vemos que la historia de la educación ha sido la expresión de la masculinidad —de pensadores varones—, pues ella fue construida con las teorías y aportes de hombres, con contadísimas excepciones como la de María Montessori. En ese sentido, la educación se encuentra teñida de un potente tinte machista que conduce al sometimiento de la mujer, muchas veces justificado por la cultura —entiéndase, como un constructo social del modo de pensar—. Los abusos se exponen en diversos ámbitos, tal como lo manifiesta Axel Honneth: la familia/el hogar, la sociedad civil/instituciones y hasta el propio Estado/gobierno.

Con estos conceptos y viendo la pertinencia y aplicabilidad del desarrollo teórico de Honneth al campo práctico de la educación, consideramos muy conveniente aplicar la teoría del reconocimiento a una sesión de aprendizaje, de modo que alcancemos cognitiva, afectiva y actitudinalmente el reconocimiento de la igualdad de género.

PROMOVEMOS EL RECONOCIMIENTO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO (DESARROLLO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE)

Paz y Esperanza tiene, como parte de su Plan Operativo Anual (POA), el desarrollo de un taller al que denominamos “En busca del reconocimiento y la igualdad de género”. Con adolescentes del cuarto grado de Educación Secundaria de la IE Dos de Mayo, distrito de Huancaray

(Andahuaylas), el taller se desarrolla por medio de seis sesiones que se realizan cada quince días, de modo que dura dos meses y medio. Y, por la temática, se enmarca en la programación curricular del área de Educación Ciudadana y Persona Familia y Relaciones Humanas, en la que desarrolla la competencia “desenvolvimiento ético”, sobre todo buscando que los estudiantes sean capaces de “cuestionarse éticamente ante las situaciones cotidianas” y puedan “sustentar principios éticos concretos”.

El objetivo general del taller es “desarrollar convicciones, criterios y principios de reconocimiento y valoración igualitaria, entre varones y mujeres, promoviendo así una cultura de igualdad de género en la Institución Educativa”. Además, cada sesión tiene un objetivo específico; en la sesión que presentamos en este artículo se busca comprender que en distintos ámbitos humanos encontramos atentados por la falta de reconocimiento, pero gracias a la teoría de Honneth, también es posible otorgar valoraciones favorables para construir una sociedad éticamente justa.

INICIO DE LA SESIÓN (ESTRATEGIA: PREGUNTAS EXPLORATORIAS/FORO)

Motivación y acopio de saberes previos. El docente motiva la sesión poniendo en evidencia que en las comunidades del distrito de Huancaray los varones gozan de una mejor posición frente a las mujeres, y que esto es avalado por la misma sociedad, sus padres, y que esta situación se repite en la IE, es decir, se desarrolla un encuentro con la realidad.

Frente a esta realidad, el docente incita a que se generen opiniones (foro), recogiendo los saberes previos sobre este tema específico que toca muy de cerca a los adolescentes, más aún a las mujeres.

Conflicto cognitivo. Seguidamente, los estudiantes son motivados a la reflexión, con la ayuda del docente, con el fin de generar el conflicto cognitivo. El docente formula las siguientes preguntas exploratorias: “si las mujeres son la mitad de la humanidad, ¿por qué no ocupan la mitad de los cargos públicos?”; ¿por qué se las considera aún como minoría social?; ¿por qué se las ve como un grupo de marginadas (al margen, separadas, excluidas) cultural, social y políticamente?

Partiendo de estos interrogantes, los estudiantes van concluyendo que efectivamente existe una gran diferenciación y que, al mismo tiempo, se puede visibilizar

en los distintos espacios (familia, sociedad civil y Estado) violencias, marginaciones, menosprecios y postergaciones contra las mujeres.

CONSOLIDACIÓN DE LOS APRENDIZAJES (ESTRATEGIA: CUADRO COMPARATIVO/DIAGRAMAS DE CAUSA-EFECTO)

Una vez que confirmamos que el grupo humano masculino —el privilegiado— deshonra, margina y excluye al femenino, nos preguntamos por la razón que sustenta y justifica esta marginación.

Paso 1. El docente presenta la justificación cultural e histórica de la creencia de la supremacía del varón, lo cual se basa en la idea de que la mujer —y, con ella, un grupo mayor de humanos como los negros, indígenas, migrantes, etcétera— carecen de algo. Se expone el concepto de la *carencia*, su falta, su vacío, su ausencia; ésta sería la razón por la cual se justificaría la marginación. En ese sentido, se elabora y construye un cuadro comparativo (ver cuadro 1).

CONCLUSIÓN 1. Concluyen los adolescentes que existe un grupo humano que goza de la honra y los privilegios, realizados por ellos mismos, y excluyen y marginan a los otros. En ese sentido, existe ya de por medio una ausencia de reconocimiento, de la igualdad entre las personas, de una valoración equitativa de todos los seres humanos.

Paso 2. Para detallar más la supremacía del varón sobre la mujer, elaboramos otro cuadro comparativo sobre la valoración social común que se les otorga, en distintos ámbitos (ver cuadro 2).

CONCLUSIÓN 2. El varón goza de mayores privilegios sociales, laborales, salariales e incluso morales. Se puede decir que vivimos dentro de una constelación de argumentos, pensamientos y criterios que evidencian la supremacía de un grupo frente al otro, del varón sobre la mujer.

Paso 3. El docente enfatiza y subraya más hondamente que social y culturalmente existe una falta de reconocimiento hacia la mujer. Para mostrar esta falta de reconocimiento construimos un cuadro comparativo de valoración social inconsciente de hombres y mujeres (ver cuadro 3).

CONCLUSIÓN 3. Con este ejercicio concluimos que esta valoración se encuentra muy arraigada e inscrita en

Cuadro 1

Grupo privilegiado (el que posee)		Grupo minusvalorado (carente)	Consideración social con base en su carencia (se origina la marginación)
El civilizado	vs.	El bárbaro	Carece de "cultura"
El urbícola	vs.	El campesino	Carece de urbanidad
El que posee patria	vs.	El migrante	Carece de pertenencia patriótica
El blanco	vs.	El negro	Carece de color
El adinerado	vs.	El pobre	Carece de recursos materiales
El varón	vs.	La mujer	Carece de fuerza, inteligencia, soberanía

Cuadro 2

Ámbitos	Varón	Mujer
Salarial	Gana más dinero.	Se le paga poco.
Laboral	Tiene más oportunidades de trabajo.	No siempre hay trabajo para mujeres.
Libertad	Puede salir hasta altas horas de la noche.	No le está permitido salir de noche.
Violencia	Se defiende fácilmente.	Es vulnerable, débil, frágil.
Defensa y seguridad	Es más proclive a la violencia y a mostrar su fuerza.	Es mucho más sumisa ante la sociedad.
Familiar	Sale a trabajar al campo y a la ciudad.	Se quedan en casa con los niños y las niñas y los deberes domésticos.

Cuadro 3

Dimensiones	Consideración hacia el varón	Consideración hacia la mujer
Inconscientemente es:	El amo, el adulto, el dueño, el portador de todo e incluso de la razón.	La que sirve, la infantil, la débil; es la poseída.
Está determinado por:	La inteligencia, la fuerza, la madurez y el carácter.	La emoción, los sentimientos, la delicadeza, la ternura.
Posee la facultad de:	Decisión, posición y posesión.	Carece de facultades y solo es la "acompañante" del varón.

nuestro inconsciente personal y social. Precisamente el docente hace énfasis en que también en nuestra vida cotidiana de vínculos entre adolescentes está presente la superioridad masculina frente a la femenina.

El docente hace que las y los estudiantes interioricen y tomen conciencia de que la marcada diferencia entre

varones y mujeres no ayuda a la convivencia humana saludable. Las alumnas y los alumnos se dan cuenta de que la asignación de roles como la mujer a la casa, a la cocina, al aseo doméstico, a los deberes de maternidad, al sometimiento al esposo, a la fidelidad, a la obediencia “amorosa” y respetuosa del marido, se encuentra muchas veces teñida de machismo, es decir, es sostenida desde una superioridad masculina en detrimento de la mujer.

APLICACIÓN CONCEPTUAL DE LOS APRENDIZAJES (ESTRATEGIA: CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ DE INDUCCIÓN)

Para aplicar concretamente estos aprendizajes con las y los estudiantes y pasar a la construcción de uno más amplio, el docente anticipa que tenemos tres ámbitos humanos donde nos realizamos: la familia, la sociedad y el Estado; y que, curiosamente, en estos espacios se pueden mostrar la marginación, el menosprecio y la violencia.

En la familia, por ejemplo, uno de los ámbitos más naturales, espontáneos y universales, se supone que deberían existir vínculos de aprecio, amor, afecto, debido a la vinculación sanguínea. Sin embargo, en ella hay también agresión y maltrato físico; y en el caso que nos ocupa, se perpetran los más grandes atropellos contra la mujer, que muchas veces es esposa, madre, hermana, hija (por no decir nada de las empleadas domésticas).

Luego, este desprecio por el otro se expande a la sociedad, donde se desarrollan la marginación y la denigración. Es aquí, cuando se habla de instituciones, donde se puede ubicar a la escuela, ámbito en el que muchas veces se ejercen las violencias más fuertes frente contra los coetáneos. Si bien es cierto la escuela es un espacio de socialización, aprendizajes y vivencias de valores humanos, muchas veces se convierte en un ámbito de violencia generalizada por el desarrollo del *bullying*.

Finalmente se llega a menospreciar a la persona a escala estatal. Desde el Estado o la gestión pública se generan vulneraciones de los derechos de la mujer o de cierto tipo de ciudadanos a los que muchas veces se les ha denominado “ciudadanos de segunda clase”. Piénsese, por ejemplo, en los sueldos de muchos servidores públicos. Compare los honorarios de un docente con el de un policía; vea los honorarios de un congresista que muchas veces no tiene la formación académi-

ca más idónea para el cargo y compárelos con los de los docentes universitarios. O simplemente, los actos de impunidad que abundan en el Poder Judicial. Para no remitirnos a los favoritismos políticos frente a las empresas privadas o a los indultos a narcotraficantes. Es decir, el Estado también incurre en menosprecio a los ciudadanos al atropellar los derechos de cada una de las personas.

El docente —quien conoce de antemano el presupuesto teórico de Axel Honneth— reproduce el cuadro de síntesis a modo de una matriz de inducción, con el fin de visibilizar las modalidades de falta de reconocimiento, menosprecio o violencias (negativo), las formas y efectos de reconocimiento (positivo) y sus correspondientes principios humanos de atención.

Se procede a construir el siguiente cuadro para tener una mirada totalizadora del trabajo sobre la promoción de la igualdad de género, basada en la práctica del reconocimiento. Al mismo tiempo, realizamos así la metacognición requerida en la sesión.

Con las y los estudiantes se logra interiorizar y generar propósitos de prácticas éticas basadas en el reconocimiento a partir de los tres ámbitos que nos presenta Axel Honneth, la familia, la sociedad y el Estado.

APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS APRENDIZAJES (ESTRATEGIA: ACTIVIDAD COOPERATIVA/GRUPAL)

Luego de que las y los adolescentes han podido cuestionarse éticamente ante las situaciones cotidianas sobre la desigualdad entre varones y mujeres, el o la docente invitan a las y los estudiantes a asumir una determinación ética concreta, para lo cual realizan una actividad colaborativa orientada a la elaboración de una *Declaración ética de igualdad de género*. Ésta debe poseer un sustento de principios éticos basados en la explicación desarrollada durante la sesión, de modo que puedan comprometerse a proponer, asumir y actuar la competencia del desenvolvimiento ético de modo muy vivencial.

En la citada Declaración se debe evidenciar el camino del reconocimiento hacia las mujeres; por un lado, teniendo en mente a las compañeras coetáneas, quienes son amigas, hermanas y/o familiares, y, por otro lado, considerando a las mujeres que son nuestras mayores, sabiendo que todos venimos de una mujer

Ámbito/Esferas sociales	Faltas de reconocimiento	Formas de reconocimiento	Efectos del reconocimiento	Principios de atención
Familia (el hogar como ámbito natural y de vínculos sanguíneos)	Maltrato y marginación de la mujer de forma verbal, psicológica, explotación, maltrato físico.	Amor (afecto, aprecio, estima, en el entorno más natural y sanguíneo).	Autoconfianza (afirmación del valor de uno mismo).	Necesidad (desarrollo natural y espontáneo).
Escuela (y las demás instituciones públicas, como ámbito de socialización y vínculos amicales)	Falta de acceso a la igualdad de acciones educativas, acoso escolar, burlas.	Valoración (amistad y círculos de aprecio por coetaneidad).	Autoconcepto (conocimiento personalizado de uno mismo).	Igualdad (promoción de los derechos humanos).
Comunidad (la sociedad civil y el Estado como ámbito de la legalidad y vínculos ciudadanos)	Menosprecio y humillación, descalificación laboral, acoso sexual, violaciones.	Cultura de paz (desarrollo del aprecio y el respeto por todos, de forma institucional-estatal).	Autoestima (valoración de uno en relación con los demás).	Mérito (logro obtenido en la legalidad).

y nos vincularemos a una mujer (en el caso del matrimonio).

Con la construcción de esta Declaración el o la docente busca que se reconozca a la mujer, y que el adolescente logre asumir la postura del reconocimiento del otro, aprendiendo a respetar, valorar y apreciar, en sus ámbitos concretos —hogares, institución y comunidad— a las mujeres. Además, que se comprometen a hacer de esto una forma de vida práctica, un ejercicio de valoración y aprecio, de reconocimiento del otro y la otra, dado que todas y todos poseemos la condición de sujetos, personas y ciudadanos.

Para la elaboración de la Declaración pueden inspirarse en la Ley 28983, Ley de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, un material que se utilizará recurrentemente durante el taller y se analizará en las sesiones correspondientes. La Declaración elaborada por las y los estudiantes en la actividad cooperativa es socializada y, si se cree oportuno, se puede unificar bajo el método del consenso, en solo una declaración, de modo que se logre una *Declaración institucional sobre*

la igualdad de género. De no ser posible, se realiza esta actividad en la sesión posterior.

CONCLUSIÓN

Consideramos muy oportuno ‘pedagogizar’ estratégicamente la teoría de la lucha del reconocimiento propuesta por Axel Honneth. Concretamente en la experiencia expuesta, vimos muy loable la argumentación y la correspondiente elaboración de ejercicios para la búsqueda y el logro del reconocimiento de las minorías, los grupos marginados, los minusvalorados, excluidos y poblaciones vulnerables. Podemos decir que la teoría de Honneth es un aval garantizado para dar sustento teórico-filosófico-ético a los talleres y sesiones. Más aún: consideramos pertinente y aplicable al área de Ciudadanía y Persona Familia Relaciones Humana. Es en esta última donde se ha podido lograr la experiencia significativa para el logro de una convivencia saludable basada en el principio de la igualdad entre varones y mujeres. Queda aún mucho camino por recorrer, pero con el desarrollo de estas sesiones ya nos echamos a andar. **T**



BOLETÍN MUNDO AARLE REGIÓN AYACUCHO

Publicación de la Asociación de Alcaldes, Regidores y Líderes Estudiantiles (AARLE). La redacción es coordinada entre las líderes y los líderes de Cangallo, Fajardo, Huamanga, Huanta, La Mar, Sucre y VRAEM.
Facebook: aarle juvenil
Correo: aarleayacucho@hotmail.com
Disponible en internet: www.tarea.org.pe

Juan Carlos Tedesco: In memoriam

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE



Buenos Aires, 5 febrero 1944 - 8 mayo 2017

Reunía la brillantez de un excelente comunicador, el rigor del análisis científico y un inmenso compromiso político con la equidad y la justicia social. Esta conjunción hacía de Tedesco, sin duda, uno de los referentes contemporáneos más importantes para interpretar la dimensión social y política de la educación.

Nos acaba de dejar uno de los más grandes. Juan Carlos Tedesco, maestro, pedagogo, historiador, filósofo, intelectual extraordinariamente comprometido con la transformación y la defensa de la educación pública y seguidor del Racing de Avellaneda, ha muerto en Buenos Aires después de una larga enfermedad.

Tedesco fue profesor de Historia de la Educación en diversas universidades argentinas. Su carrera profesional se desarrolló fundamentalmente en el ámbito de la política educativa internacional.

Fue especialista en la Unesco durante muchos años, donde asumió puestos como el de director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), director de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en Ginebra y responsable del Instituto Internacional de Planificación Educativa en la oficina regional de Buenos Aires.

Entre 2007 y 2009 fue ministro de Educación en Argentina, bajo el mandato de Néstor Kirchner y, posteriormente, de Cristina Fernández Kirchner. En los siguientes años volvió a la docencia haciendo cursos de máster y posgrado en diversas instituciones internacionales, y especialmente en la Universidad Nacional General San Martín.

Tuve la suerte de conocerlo en el año 2003, cuando, gracias a la Fundació Jaume Bofill, lo invitaron para abrir el ciclo de conferencias y debates que posteriormente se convertirían en el libro *Política educativa e igualdad de oportunidades*.

Escuchar a Tedesco reflexionar sobre la educación del futuro y la igualdad de oportunidades educativas resulta magnético. Su tono pausado y afable convirtió en más seductores todavía sus ideas contundentes sobre política educativa y sobre la transformación de la escuela pública. En sus palabras, charlas o escritos reunía la brillantez de un excelente comunicador, el rigor del análisis científico y un inmenso compromiso político con la equidad y la justicia social. Esta conjunción hizo de Tedesco, sin duda, uno de los referentes contemporáneos más importantes para interpretar la dimensión social y política de la educación y, sobre todo, para entender hacia dónde va el mundo de la educación y hacia dónde debería ir.

La producción escrita de Tedesco no es inmensa comparada con la de otros autores, pero en sus textos no hay un solo párrafo que sobre. Cuenta con diversos análisis sobre los sistemas educativos de América Latina y sobre las necesarias reformas educativas para mejorar la eficacia y la equidad. Pero es en sus textos de reflexión teórica donde Tedesco resulta más fascinante.

Sus ideas sobre los pilares de la educación del futuro recuperan las bases del Informe Delors para dar un sentido y una

dirección política a los conceptos de aprender a aprender y de aprender a vivir juntos. Las transformaciones del capitalismo, nos dirá Tedesco, nos obligan a repensar el papel de la escuela en la sociedad actual, y a tener claro que las funciones sociales de la escuela han de ir antes de las prácticas pedagógicas. En tiempos de efervescencia y de debate sobre la educación del mañana y de tanta excitación innovadora como la que vivimos hoy, releer a Tedesco puede ayudar a tomar perspectiva y a establecer las claras prioridades sociales que han de tener la escuela y la educación.

A Tedesco debemos también una línea de reflexión radical sobre las relaciones entre educación y pobreza. La preponderancia de las funciones sociales de la escuela se pone de manifiesto en sus trabajos, con Néstor López, sobre el concepto de educabilidad. En *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina* insiste en la importancia de los mínimos necesarios para que los niños y niñas puedan aprovechar su experiencia escolar. Ante discursos hegemónicos sobre las virtudes transformadoras de la educación, Tedesco nos alerta sobre la importancia de los efectos de la pobreza sobre la educación, y de su contundencia hasta, en las situaciones más extremas, hacer casi inútiles los efectos positivos de la educación para acabar con la pobreza. La frase "por debajo de la línea de subsistencia los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados de los alumnos" es toda una declaración de intenciones de cómo la política educativa debe ser indisoluble de la política social y de las limitaciones de las reformas institucionales para cambiar la escuela.

Tuve la suerte, con otros compañeros y compañeras, de poner en práctica estos principios en una investigación sobre pobreza y educación en Brasil, publicada bajo el título *Ser pobre en la escuela*, y que contó con el privilegio de un prólogo del mismo Juan Carlos Tedesco y de su participación en la presentación del libro. La investigación pone de relieve que las ideas de Tedesco no solo son inspiradoras sino extremadamente útiles para el análisis empírico.

Las nuevas tecnologías nos facilitan, hoy, contar con grabaciones de conferencias que Tedesco realizó a lo largo de los últimos años. Para aquellos que no tuvieron la suerte de escucharlo en directo, vale la pena ver una de sus últimas conferencias sobre educación y justicia social en América Latina. Sus reflexiones son una vez más una invitación a pensar cómo debe ser el futuro de la educación en las sociedades complejas. Harían bien los responsables de política educativa en aprovechar el legado de unas de las mentes más lúcidas para saber identificar cuáles son los retos reales de la educación del futuro y cuál es el mejor camino para alcanzarlos. De hacerlo, seguro que nos esperaba una educación mejor y más justa.

Xavier Bonal i Sarró

Profesor del Departamento de Sociología de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona). Especialista en sociología de la educación y política educativa.

[Tomado de: *El Diario de la Educación*, edición del 9 de mayo de 2017. Disponible en <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/05/09/juan-carlos-tedesco-memoria/>]

Normas para autoras y autores interesados en publicar en la Revista Tarea

La revista de educación y cultura *Tarea* es una publicación de TA-REA Asociación de Publicaciones Educativas que tiene como objeto primordial contribuir a la construcción de una opinión crítica sobre las políticas educativas, así como a la difusión de propuestas alternativas de política, orientadas a promover calidad y equidad en el servicio educativo. También busca difundir propuestas pedagógicas innovadoras, realizadas en el país o en el extranjero, con cierto nivel de sistematización, que inspiren cambios en la práctica y la teoría de la educación.

Cada número de la revista se edita tanto en versión impresa como en versión electrónica. Tiene una periodicidad cuatrimestral. El Consejo Editorial de la revista está conformado por una directora y tres miembros, quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Política editorial

Los artículos se recibirán en un formato electrónico editable; deben ser originales, no haber sido publicados ni estar siendo considerados en otra revista para su publicación. Las personas que escriben para la revista *Tarea* son responsables de las afirmaciones sostenidas en sus artículos.

La extensión máxima de un artículo es de 3125 palabras (seis páginas), y la mínima, de 1808 palabras (cuatro páginas). Los originales deben ser enviados en formato Word, tamaño A-4, márgenes de 2,5 cm, Times New Roman, 12 puntos, y con cada una de las páginas numeradas. Se aceptan artículos en castellano y lenguas originarias del Perú.

Los artículos deben ajustarse a la siguiente estructura:

Título: directo, conciso, pero informativo.

Autoría: a renglón seguido, centrado, se debe indicar el nombre y los apellidos de la persona o personas autoras. En la línea siguiente, membresía institucional, dirección postal y correo electrónico, y una breve hoja de vida —de no más de sesenta palabras— de cada persona a la que corresponde la autoría.

Resumen: del contenido del artículo, que debe tener una extensión de no más de sesenta palabras.

Palabras clave: el resumen debe ir seguido de un máximo de cinco palabras clave.

Texto: debe estar claramente organizado, con jerarquización de subtítulos primarios y secundarios. Debe procurar el uso de lenguaje inclusivo. Para la escritura de los números y símbolos deben seguirse las normas del Sistema Internacional de Unidades de Medida, que fue adoptado por el Perú desde 1982 (por ejemplo, el separador decimal es la coma).

Referencias bibliográficas: las referencias en el texto deben ajustarse a las normas establecidas por la American Psychological Association (APA); deberán extraerse de los documentos originales, indicando siempre la página inicial y final del trabajo del cual provienen.

A continuación, ejemplos de citas bibliográficas:

Libros

Rochabrún, Guillermo (2007). *Batallas por la teoría. En torno a Marx y el Perú*. Lima: IEP.

Távora Orozco, Luis (editor) (2011). *Factores relacionados con el embarazo y la maternidad en menores de 15 años en América Latina y el Caribe*. Lima: FLASOG y PROMSEX.

Unesco (2014). *Informe sobre el cumplimiento de la EPT para América Latina y el Caribe*. París: Unesco.

Colección

Mannarelli, María Emma (2013). *Educación femenina, 1898. En Las mujeres y sus propuestas educativas 1870-1930*. Lima: Derrama Magisterial – Colección Pensamiento Educativo Peruano.

Artículos de revistas

Ibáñez, A. (2010). El profetismo utópico de “la civilización de la pobreza”. *Xipe Totek*. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades de Gnosis – Instituto Cultural Quetzalcóatl, volumen 19, número 73, pp. 22-39. Guadalajara.

Sime, L. (2011). Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud. *Revista de Educação*, número 2, pp. 213-222.

Notas: las notas se presentarán numeradas y a pie de página.

Tablas: deben ser anteceditas por una numeración correlativa en sistema arábico y un título que indique su contenido. Asimismo, deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Figuras: deberán ser remitidos los archivos originales que permitan su edición. En el texto, la autora o el autor pueden colocar una nota [entre corchetes] indicando la posición en que se recomienda su ubicación, para que al momento de diagramar se tenga en cuenta esa indicación.

Fotos: deben ser remitidas en archivos independientes con una resolución mínima de 2048 x 3072 píxeles. Dentro del texto se indicará [entre corchetes] la ubicación que se recomienda.

Abreviaturas: solo deberán utilizarse las universalmente aceptadas. Solo se describirán completamente la primera vez que sean citadas, seguidas de la abreviatura entre paréntesis.

También se considerarán propuestas de reseñas de libros: las notas para esta sección son comentarios de publicaciones. Deben tener 900 palabras (dos páginas) y no presentar resumen, palabras claves, ni subtítulos.

Responsabilidad de autoría: los trabajos se remitirán acompañados de un formato de autorización de publicación, en el que se concederá al Consejo Editorial el permiso de publicar el artículo previa evaluación de éste. El documento deberá ser firmado por todas las personas autoras del artículo.

Declararán la originalidad del artículo y que en él se respeten los derechos de propiedad intelectual de terceros.

La Dirección de la revista acusará recibo a las personas autoras de los artículos, y posteriormente informará su aceptación o rechazo, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia y cumplimiento de las normas de publicación de la revista.

El Consejo Editorial estudiará el artículo con vista a su publicación, para comprobar si se adecúa a la cobertura de la revista.

Responsabilidades editoriales

El Consejo Editorial orienta la línea política de la revista, actúa como responsable de la temática y línea editorial, apoya el control de calidad del contenido de cada número. Define y revisa las políticas editoriales.

La Dirección de la revista es la responsable de los procesos que siguen los trabajos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad. Es responsable de conversar con las personas invitadas como articulistas y transmitirles las inquietudes e interés sobre los aspectos que deberían incluir los artículos, así como su propósito. La Dirección debe revisar los artículos y proponer —a las personas a las que corresponde la autoría— las aclaraciones, cambios e incluso los recortes que considere necesarios. Además, debe garantizar que los artículos que se publiquen no sean contrarios a la línea editorial de la revista.

Una vez que se cuente con la versión final de los artículos, la Dirección de la revista indicará que se haga una impresión de los archivos que se le entregarán —junto a las versiones digitales correspondientes— a la persona contratada para realizar la corrección de estilo.

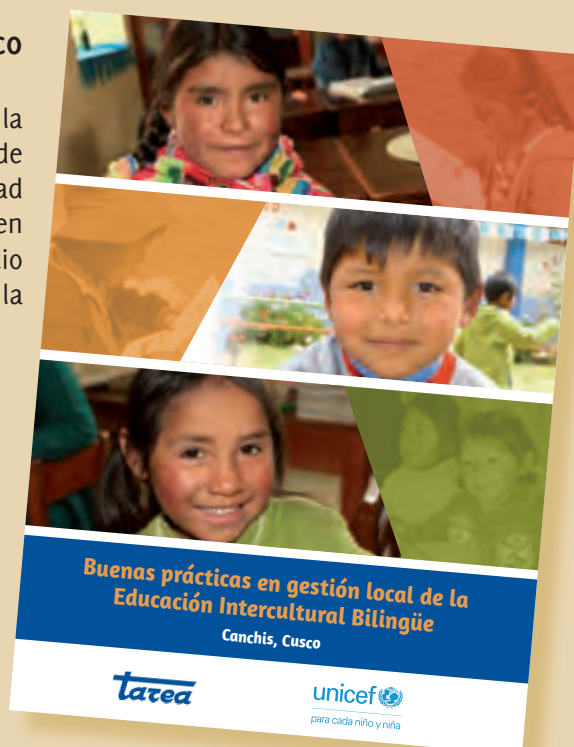
Luego de la publicación de un número de la revista, se difundirá y distribuirá entre las personas que colaboraron, los suscriptores y entidades con las que se tienen acuerdos de intercambio.

Declaración de privacidad

Los datos personales recogidos serán incorporados al directorio de *Tarea* y se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista, por lo que no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

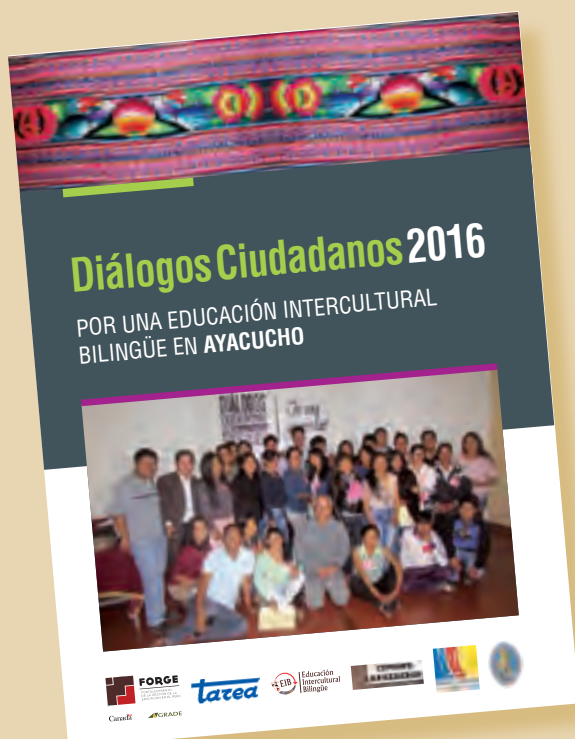
Buenas prácticas en gestión local de la Educación Intercultural Bilingüe. Canchis, Cusco

Esta publicación presenta la sistematización de la experiencia de concertación entre el Estado, a través de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), y la sociedad civil para la implementación de políticas públicas en Canchis, Cusco, que garanticen la calidad del servicio educativo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la mejora de los aprendizajes de niñas y niños.



TAREA Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osorez 161, Pueblo Libre, Lima 21
Disponible en internet: www.tarea.org.pe

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Parque Melitón Porras 350, Miraflores. Lima 27, Perú
Página Web: www.unicef.org/peru



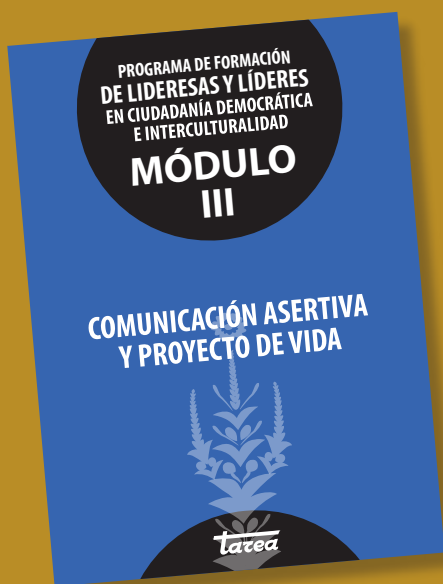
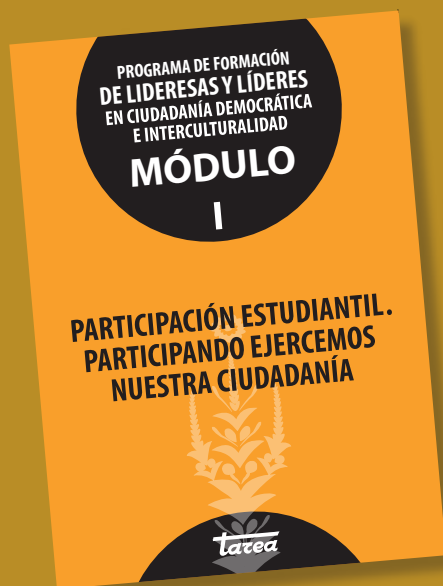
Diálogos Ciudadanos 2016. Por una Educación Intercultural Bilingüe en Ayacucho

Documento fruto del trabajo conjunto entre TAREA Asociación de Publicaciones Educativas y el Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), con la finalidad de incidir en mejoras en la implementación de la política de educación intercultural bilingüe en la región Ayacucho, a partir de propuestas generadas en el marco del proceso de los Diálogos Ciudadanos por la Educación.

TAREA Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osorez 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Disponible en: www.tarea.org.pe

Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE a través del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - FORGE, implementado con fondos otorgados por el Gobierno de Canadá
Av. Grau 915, Barranco. Lima 4, Perú
www.grade.org.pe/forge

NUEVAS PUBLICACIONES



Estos módulos forman parte del Programa de Formación de Lideresas y Líderes en Ciudadanía Democrática e Interculturalidad y están alineados con la política educativa nacional de formación ciudadana, incorporan y recrean las competencias y capacidades de las Rutas del Aprendizaje de Educación Secundaria y los enfoques comprendidos en el Currículo Nacional de Educación Básica.