



**Educación de las niñas: Lecciones del proceso  
peruano**

**Informe Final**

**Martín Benavides**

## Introducción

El encargo recibido por el Banco Mundial consiste en elaborar un documento que pueda ayudarnos a explicar cuáles han sido los procesos que permitieron una mejora en la situación de las niñas en la educación peruana<sup>1</sup>. El propósito es extraer algunas lecciones que permitan que otros países que no han podido aún mejorar la situación educativa de las niñas puedan encontrar elementos importantes en la experiencia peruana.

Quisiera precisar dos cosas. No estamos en la capacidad de establecer causalidades puntuales entre las dimensiones consideradas en los Términos de referencia y el fenómeno que nos interesa. Por ello, lo que se van a plantear son argumentos que sugieren algunas posibles asociaciones en base a tendencias empíricas observadas.

La situación educativa de las niñas peruanas ha mejorado notablemente. No se puede dejar de reconocer ello. Dichos cambios han sido normalmente entendidos como cambios "cuantitativos". No obstante, nos parece que esa interpretación es equivocada. El acceso de la niña a la escuela genera un conjunto de cambios cualitativos en la comunidad, al interior de la familia y en su proceso de desarrollo personal. Debido a ello, los cambios en el acceso son desde ese punto de vista una transformación muy importante en el sistema educativo peruano.

Por otro lado, si bien hemos tenido importantes avances en algunos temas, en otros siguen habiendo continuidades que se "ocultan" todavía en los discursos de los docentes y materiales de enseñanza (es decir en el currículo oculto y el currículo intencional, aunque no en la magnitud de antes), en los discursos y aspiraciones diferenciadas de los propios estudiantes (existe la llamada "diferenciación horizontal" de género) y en la cultura local de las poblaciones rurales estando en ese caso muy entremezclado con temas de pobreza.

El documento tiene 3 partes. En la primera, se realiza un pequeño diagnóstico para poder identificar los cambios y continuidades sobre las cuales se extraen las lecciones de política en la segunda sección. Las lecciones de política están relacionadas con los factores que permiten cerrar la brecha pero también con aquellos que permitirían

---

<sup>1</sup> La discusión se hará sobre la base de la revisión de literatura internacional que proponen los Términos de Referencia de la presente consultoría.

garantizar la equidad en el proceso educativo de niños y niñas. Finalmente, se hacen unos comentarios generales en la tercera sección.

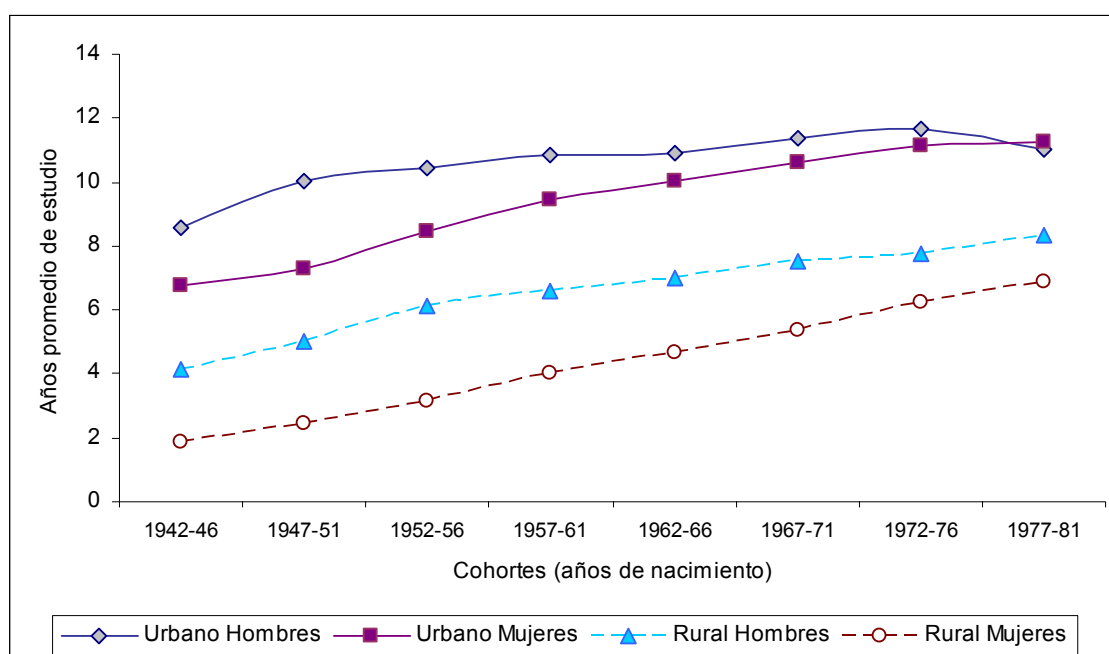
## I. Género y educación en el Perú

### I.1 La paridad de género en el acceso a la educación.

El Perú es uno de los países en los cuales el sistema educativo ha avanzado mucho en materia de género. Como señala Guadalupe, en los sectores urbanos la brecha de género empezó a cerrarse a inicio de los años setenta, mientras que para el promedio nacional lo hizo a inicios de los años ochenta, y en zonas rurales a fines de dicha década (Guadalupe, 2002). Es decir, si bien las brechas promedio han disminuido de forma paulatina en el tiempo, ello ocurre de manera más lenta en zona rural. Tal como Carmen Montero sostiene "...en el marco de la notable expansión del sistema educativo peruano, se ha ampliado significativamente la cobertura de los servicios educativos, se ha incrementado el tiempo de permanencia en la escuela (años de escolaridad promedio) y se han reducido las tasas de analfabetismo. En este contexto, sin embargo, las niñas y adolescentes de zonas rurales... siguen siendo el último eslabón de una larga cadena de carencias y pobreza que afecta a la educación peruana." (Montero, 2006: 204).

El siguiente gráfico confirma lo hallado por Guadalupe.

**Gráfico 1: Años de estudio por grupo de edad, área y sexo 2002**



Fuente: INEI, ENAHO (IV trimestre del 2002). Elaboración propia

El resultado de ello es que las tasas de analfabetismo de mujeres y hombres han disminuido notablemente en el tiempo. En el año 2003, mientras que 32% de las mujeres y 12% de los hombres mayores de cuarenta eran analfabetos, lo mismo ocurría con sólo 4% de las mujeres y 2% de los hombres que tenían entre 15 y 24 años (Ministerio de Educación, 2005). Las brechas educativas de género en el acceso a la educación se concentran entonces en la población adulta principalmente. Es importante señalar que la población adulta sin educación tiene mayores probabilidades de darle un menor valor a la educación de las mujeres, y de tener ideas conservadoras sobre el género, tal como el siguiente cuadro para una población de muy bajo nivel educativo lo muestra (Benavides y Ñopo, 2005).

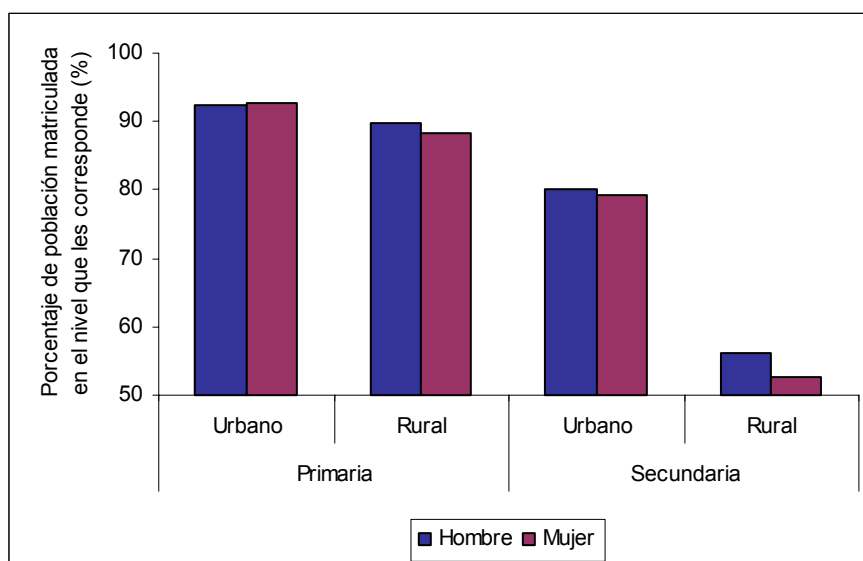
**Cuadro 1: Percepciones sobre roles de género en Puno-Perú**

	<b>n</b>	<b>Porcentaje</b>
Perspectiva crítica	172	28.43
Neutralidad	15	2.48
Opinión conservadora	278	45.95
Opinión ambivalente	47	7.77
No opina / en blanco	10	1.65
No sabe / no entiende la pregunta	40	6.61
No responde a la pregunta	21	3.47
Otra	22	3.64
<b>Total</b>	<b>605</b>	<b>100</b>

Fuente: Benavides, Ñopo, 2005

Por otra parte, esa mayor brecha de género en zona rural se da principalmente en el nivel de secundaria, tal como se puede observar con los siguientes datos de matrícula en edad. Si bien hombres y mujeres acceden al sistema por igual, atraviezan entonces de forma diferente a través de él en zonas rurales (Guadalupe, 2002).

**Gráfico 2: Matrícula neta por género 2004**



Fuente: INEI, ENAHO (Enero a Diciembre del 2004). Elaboración propia.

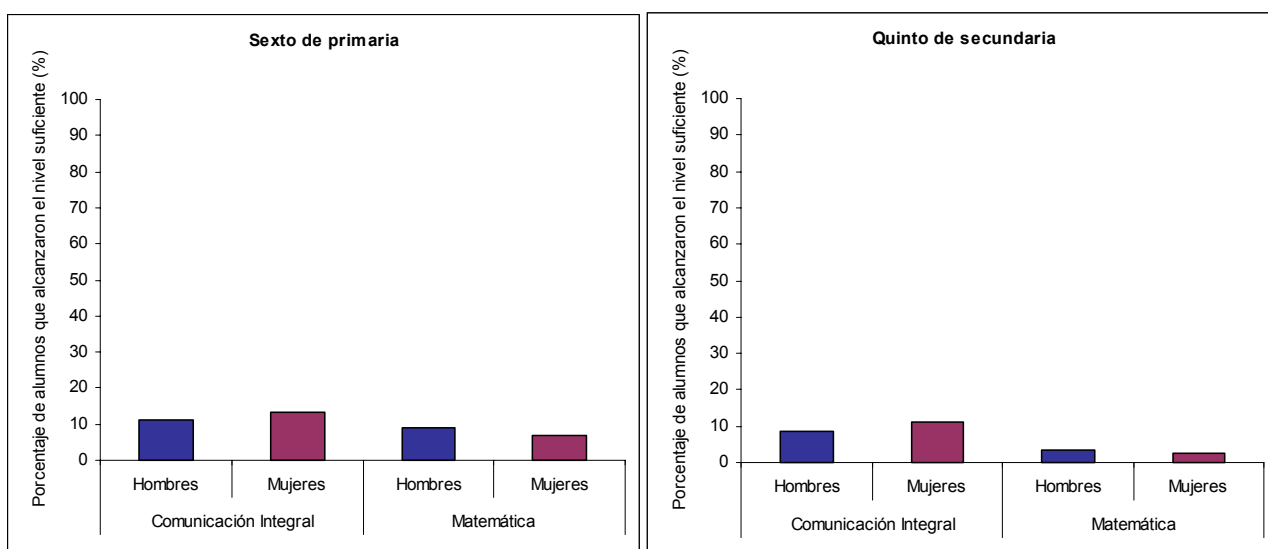
## **I.2) El género como determinante de logros educativos**

En los análisis existentes en el país se ha encontrado que el género está relacionado con dos variables principalmente: la deserción en zonas rurales y el rendimiento. En el caso de la primera, Santiago Cueto encontró en un estudio longitudinal que las niñas rurales tienen más probabilidades de desertar y no llegar a la secundaria que los niños rurales, y las razones para ello tienen que ver con la mayor demanda de trabajo doméstico en los hogares hacia las niñas (Cueto, 2000). Guadalupe (Guadalupe, 2002) por su parte señala que la deserción tiene que ver con la menor tolerancia de las familias hacia la repetición de grado, lo cual fue confirmado por el estudio de Benavides y Ñopo (2005), el cual mostraba que siendo la edad un factor importante para la deserción, las mujeres con extraedad tienen más probabilidades de desertar que los hombres en extraedad. En el caso de secundaria, el género aparece como determinante importante de la deserción. De acuerdo a Alcazar, esto tendría que ver tanto con que a las jóvenes se le asignan las labores de trabajo doméstico como con el embarazo temprano (Alcazar, 2006). Adicionalmente, existe un déficit de atención de escuelas secundarias en zonas rurales, que podría estar detrás de la menor matrícula. Existe evidencia de cómo el déficit de escuelas secundarias disminuye la probabilidad de asistencia de las niñas rurales (Lavado y Gallegos, 2005). De acuerdo a cifras recientes del Ministerio de Educación

(MED<sup>2</sup>, 2005) aproximadamente un cuarto de los centros poblados rurales que tenían 30 o más alumnos aprobados en primaria no tienen centro estatal de educación secundaria. No es casual por ello que la brecha de matrícula por género sea mayor en ese nivel y en esa zona, donde la “competencia” de género intrahogar es mayor.

El género se relaciona también con los rendimientos en pruebas de matemáticas y comunicación. De acuerdo a los resultados de la última evaluación nacional del 2004, dichas diferencias son pequeñas, y favorables a los hombres en matemáticas y a las mujeres en comunicación.

**Gráfico 3: Resultados en pruebas de rendimiento 2004, por género**



Fuente: Ministerio de Educación - UMC, IV Evaluación Nacional de rendimiento estudiantil – 2004.

Elaboración propia

Esos resultados han sido consistentes en las diferentes pruebas aplicadas (Ver Caro y otros, 2003; Benavides, 2002). Es decir, ya no se puede hablar de una diferencia académica general a favor de los hombres<sup>3</sup>. No obstante, no todos los estudios han encontrado que en los modelos multivariados el género siga siendo una variable con relevancia estadística. Ello ocurre en los modelos de factores asociados en matemáticas, tanto en el caso de la evaluación nacional del 2001 como en los análisis

<sup>2</sup> MED es Ministerio de Educación y Desarrollo

<sup>3</sup> En otros países latinoamericanos esto ocurre de manera similar. Ver SIMCE (2005). En Estados Unidos, Riordan afirma que los hombres y no las mujeres, están cada vez más en el lado desfavorable de la brecha de género en temas de desarrollo (Riordan 2003).

con los datos del estudio PISA. En todo ellos, la diferencia estadística es significativamente favorable a los hombres. Lo mismo no ocurre en el caso de lenguaje y comunicación donde a pesar que la diferencia es favorable a las mujeres, ésta no es significativa (Ver UMC 2004, Asmad y otros, 2004, Caro, 2003).

En todo caso, si bien no existen brechas uniformes de género, si existen diferencias importantes por tipo de materia, lo cual puede ser interpretado como lo que algunos llaman desigualdad horizontal. Es decir, una forma de desigualdad asociada al tipo de conocimiento que pueden adquirir hombres y mujeres, lo que esconde detrás de si un conjunto de estereotipos (Gerber, Theodore P. y David Schaefer (2004).

### **I.3) La lenta transformación de las prácticas de género en la escuela peruana**

A pesar de los importantes cambios en el sistema educativo peruano, los materiales educativos punto de partida importante para los estudios de género (Anderson y León, 2006), no han cambiado del todo. Es cierto que la reproducción de estereotipos a través de las imágenes (por ejemplo en relación a los roles de hombres y mujeres y sus actitudes en las imágenes) no es tan marcada como se ha señalado en estudios anteriores, pero aún se continúan representando de forma desproporcional a hombres y mujeres en las imágenes (ver cuadro 2). Si bien los resultados de Anderson (1983 y 1987) son bastante más alarmantes que los reportados por Benavides y Ñopo (2005) , en general se puede señalar que la reproducción de los estereotipos de género en los libros escolares no ha desaparecido del todo a través del tiempo.

**Cuadro 2: Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros**

	<b>4to grado</b>		<b>6to grado</b>	
	<b>Comunicación</b>	<b>Personal</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Personal</b>
	<b>Integral</b>	<b>Social</b>	<b>Integral</b>	<b>Social</b>
Hombres	63.10	57.25	75.80	68.70
Mujeres	36.90	42.75	24.20	31.30
Total	100	100	100	100

Fuente: Libros de texto del Ministerio de Educación correspondientes a 4to y 6to grado de primaria. Tomado de Benavides, M; Ñopo, H. (2005)

La mayor participación de hombres en los textos escolares ha sido también estudiada por Giuliana Espinosa (Espinosa, 2004). Dicha autora analiza la proporción de hombres y mujeres que aparecen en los cuadernos, en la formulación de ejemplos u oraciones. Así, encuentra que, respecto al total de formulaciones en las que aparecen personas, aproximadamente el 58% de los sujetos son varones y solo el 34% de ellos son mujeres. El resto eran ejemplos que contenían figuras cuyo sexo no se identificaba. En este sentido, pero ahora centrándose en el contenido y desarrollo de ciertas áreas, Espinosa se refiere al problema de la invisibilidad: en todas las áreas, menos en Religión, son más las menciones y el desarrollo de personajes masculinos (en este caso, 88% versus 12%).

Por otra parte, Espinosa encuentra que mientras las mujeres aparecen en similar número de situaciones vinculadas a los ámbitos de acción doméstico, productivo y de recreación; los hombres, en su gran mayoría, aparecen en situaciones vinculadas a la producción. En cambio, el porcentaje de ejemplos u oraciones en las que los hombres son asociados al ámbito de acción doméstico es bastante pequeño si se le compara con la tercera parte de casos de mujeres asociadas a dicho ámbito.

En general, entonces si bien se podría afirmar que hay una menor masculinización de las imágenes en los textos escolares, aún persisten algunas continuidades relacionadas con la reproducción de estereotipos de género.

De otro lado, a pesar de los esfuerzos impulsados en el tema curricular, aún existen un conjunto de otros aspectos que intervienen mediando el proceso de aplicación o implementación de estas propuestas curriculares. Entre ellos, cabría mencionar el llamado currículo oculto. En este se engloban todos aquellos aspectos relacionados a percepciones, creencias o costumbres que los docentes incorporan en su práctica pedagógica y que pueden ser potenciales obstáculos para incorporar conceptos tan complejos y problemáticos como lo es el de equidad de género. Estudios como el de Tovar, muestran que estas prácticas generan una suerte de discurso o mensaje paralelo, siendo algunas veces estos contradictorios con la postura oficial en el tema de equidad. (Tovar 1998). De acuerdo a Espinosa (2004), el tratamiento del género no está bien conectado entre los diferentes cursos y solo se relaciona con aquellas áreas relacionadas con aspectos sexuales o biológicos desde una perspectiva de la salud. La misma investigadora señaló que los profesores aún hacen uso de ejemplos que refuerzan los



roles de género tradicionales en el aula. Por ello, los cambios institucionales a nivel de la escuela si bien existen, parecen ser aún limitados para transformar por completo las prácticas de profesores y alumnos.

## **II. Lecciones del caso peruano: Factores de política a favor de la reducción de la brecha de género**

Las principales conclusiones del proceso peruano son las siguientes: a) la brecha de género se fue cerrando progresivamente en el tiempo con mayor intensidad a partir de los años setenta; b) los problemas de género existentes en el acceso y permanencia son mayores en la educación secundaria y en zona rural, lo cual coincide además con el mayor analfabetismo de las madres rurales; c) las prácticas de género no se han transformado completamente en las escuelas; d) si bien los hombres no tienen rendimientos mayores en todas las materias, si los tienen en las matemáticas y ciencias, lo cual podría estar escondiendo un estereotipo social sobre lo que le “corresponde” aprender a cada género. A continuación se enumeran los factores que están detrás de esas mejoras y aquellos que deberían fortalecerse para mejorar la situación actual.

### **Factor 1: Garantizar la oferta educativa y la gratuidad en el acceso a la educación básica.**

Desde la perspectiva de la oferta, las desigualdades en educación desaparecen cuando los niveles educativos llegan a sus puntos de saturación. La brecha se cierra sólo cuando la “competencia” desaparece y por lo tanto ya no hay selectividad. Es el caso de la reducción de la brecha en el acceso a la secundaria en Irlanda: las clases altas llegaron a su punto de saturación (100% de acceso), por lo cual la incorporación de las clases bajas a la educación permitió cerrar esa brecha (Hout y Raftery 1993). En el caso del género se espera que las brechas desaparezcan una vez que la mayor parte de los niños estén en el sistema, dado que toda expansión de la cobertura favorecería principalmente la inclusión de las niñas.

Eso es lo que ha ocurrido en el caso peruano. La reducción de la brecha de género se ha dado principalmente por una expansión educativa progresiva la cual fue beneficiando principalmente a la niña rural una vez que la matrícula de los niños se iba completando. Esto se ha debido a que la política educativa más sostenida que ha habido en el Perú ha sido el aumento de la cobertura educativa. Si bien históricamente, las Constituciones peruanas (1920, 1933) señalaban la obligatoriedad y provisión gratuita de la educación

primaria por parte del Estado no va a ser hasta los años cuarenta en que i) el mejoramiento técnico de la capacidad del Ministerio de Educación, a través de la creación de direcciones de infraestructura y planeamiento; ii) los ensayos de descentralización del sector y iii) el aumento significativo de la inversión en educación, permitirán incrementar los niveles de cobertura de la primaria. Por otra parte, el crecimiento demográfico y la presión de los sectores populares por más educación hizo que el compromiso con la educación continuara ampliándose (Portocarrero y Oliart, 1989). Entre 1950 y 1990 el volumen de matrícula peruana llegó a cuadruplicarse con un incremento promedio anual de 3,5% (Ministerio de Educación, 1993), siendo su velocidad de crecimiento mayor al crecimiento demográfico<sup>4</sup>.

Pero dicho crecimiento no fue uniforme. Hubo una fase de despegue en la década del 50, a través del Plan Nacional de educación que llevó a aumentar significativamente la escuelas primarias primarias, con la creación de escuelas de 1er y 2do grado y un agresivo plan de alfabetización en zonas rurales<sup>5</sup>. De otro lado, para el nivel secundario se dispuso la construcción de las Grandes Unidades Escolares o GUE, para atender la demanda educativa<sup>6</sup>. Cabe destacar que de las 55 GUEs construidas, 25 fueron para mujeres (Valcárcel, 1975) Ver cuadro

**Cuadro 3: Distribución de GUES por género**

	<b>GUEs para hombres</b>	<b>GUEs para mujeres</b>
Lima	9	6
Norte	5	5
Centro	7	6
Sur	6	5
Oriente	3	3
	30	25

Fuente: Valcarcel, 1975:221.  
Elaboración propia.

<sup>4</sup> Lamentablemente dicho crecimiento se hizo sin aumentar drásticamente el gasto en educación, por lo que los problemas de calidad no demoraron en aparecer.

<sup>5</sup> En esa época hubo un esfuerzo especial por promover la educación rural y en particular los Núcleos Escolares Campesinos con tendencia agropecuaria. En 1956 había 66 núcleos con 594 escuelas y 67,280 alumnos; 8 veces más que en 1948 (Palomino, 1997)

<sup>6</sup> Antes de la construcción de estas escuelas, el sistema educativo contaba con 90 colegios a nivel nacional.

Pero la época de mayor crecimiento fue entre los años 60 y 70, donde se lograron incorporar 108,000 alumnos por año. La tasa para esa década fue de casi 6% anual de crecimiento de la matrícula en primaria. Esa época coincide con el inicio del cierre de la brecha de género, y probablemente haya sido la época en la que más niñas fueron ingresando a la primaria.

Las políticas que garantizaron ese crecimiento en la década de los sesenta fueron dos: una agresiva campaña de alfabetización que generó todo un movimiento social por la educación aumentando el número de personas que demandaban acceder a los beneficios de la educación, ya sean adultos (programas de alfabetización) o niños (siendo que los padres demandaban cada vez más matrícula en primaria). Pero más importante fue la declaración de la gratuidad de la enseñanza no sólo en la primaria sino también en la secundaria, la cual le dio al estado la obligación de hacerse responsable de la educación de niños y niñas por igual (Palomino, 1997).

En conclusión, la expansión educativa sin tener como objetivo explícito la reducción de la brecha de género<sup>7</sup>, se convirtió en el principal factor de política para el logro de la paridad en el acceso.

Desde la perspectiva de la oferta, es importante no sólo garantizar la gratuidad sino mejorar la disponibilidad de escuelas secundarias rurales para reducir la brecha de género en ese nivel, reduciendo el espacio que tienen las familias para tomar decisiones sobre a quienes le corresponde mayor escolaridad. En el nivel de primaria, las familias tienen menos necesidad de decidir a quien enviar a la escuela pues ésta está presente en la comunidad, y las actividades competitivas no son tan importantes a esa edad.

No obstante, la expansión educativa en zona rural es condición necesaria pero no suficiente y debe ser complementada con políticas que permitan modificar no sólo los mecanismos a través de los cuales las familias deciden sobre la escolaridad de los hijos o hijas, sino la forma cómo los educan. Es necesario tener en cuenta que las decisiones de las familias tienen una racionalidad. Los factores 2, 3 y 4 van en esa dirección

---

<sup>7</sup> En la fundamentación de la expansión democrática de la educación, el género no era una de las categorías relevantes.

## **Factor 2: Elevar los niveles educativos de las madres rurales**

Las familias hacen más responsables a las adolescentes de las actividades del hogar pues tienen una percepción negativa de los retornos a su educación. Hay evidencia que familias mejor educadas deciden más meritocráticamente sobre la escolaridad de los hijos y forman de manera más equitativa a los mismos. No puede entonces dejarse de lado la educación de las madres rurales en las políticas de género. Alfabetización de adultos y educación básica no pueden ser compartimientos estancos de políticas.

## **Factor 3: Desarrollar intervenciones integrales en los contextos de pobreza**

La pobreza es un factor muy relacionado con la mayor o menor asistencia de las mujeres a las escuelas (Lavado y Gallegos, 2005). Dichos autores muestran por ello que las transferencias condicionadas de dinero pueden ayudar a disminuir la deserción de las niñas rurales especialmente. Alcazar sugiere mayores transferencias en el caso de asistencia de niñas *vis a vis* niños (Alcazar, 2006).

Lo mismo puede señalarse sobre la mejoría de los entornos laborales. No es casual que la reducción de la brecha haya sido más pronunciada en los sectores urbanos donde las mujeres han tenido un crecimiento en sus tasas de participación (Benavides y Nopo, 2005). La mejora de las percepciones a los retornos económicos dependen también entonces de la existencia de mejores condiciones laborales para las mujeres. Debido a ello, las intervenciones que articulen educación y trabajo en contextos de pobreza son especialmente importantes. Esto último debe ser acompañado de una legislación que penalice los comportamientos discriminatorios de los empleadores, los cuales aún existen, como muestran Benavides y Nopo (Benavides, Nopo, 2005)

## **Factor 4: Prevenir el embarazo adolescente**

Tal como se dijo en el primer punto, el embarazo adolescente es una de las razones por las cuales tanto adolescentes urbanas como rurales se retiran de las escuelas. La maternidad adolescente tiene efectos negativos sobre la acumulación de capital humano, lo cual tiene consecuencias futuras en términos de calidad de empleo al cual acceden (Alcazar, 2005<sup>8</sup>). Como sugiere la autora, resulta necesario profundizar el

---

<sup>8</sup> Dicha autora estima que en el Perú, este fenómeno ha tenido una tendencia creciente y calcula que una de cada tres jóvenes peruanas son madres antes de los 20 años.

trabajo en el diseño e implementación de políticas para la prevención de la maternidad adolescente y la atenuación de sus efectos una vez que ésta se presenta. No obstante, dada la magnitud del problema, la prevención es insuficiente, por lo cual deberían ser necesarios programas que permitan que las adolescentes continúen sus estudios (Alcazar, 2006)

### **Factor 5: Participar como gobierno de las campañas internacionales**

Los discursos oficiales sobre género tienen como uno de sus fuentes principales a “*los organismos internacionales, los foros o acuerdos internacionales, y los gobiernos en sí*” (Stromquist, 2006). Tanto los organismos internacionales como los foros o acuerdos operan como los definidores de los guiones institucionales que luego los países se encargan de implementar (Ver Anexo 1)<sup>9</sup>.

El tema de género ha sido inicialmente impulsado desde los organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO. La Organización de Naciones Unidas ha conseguido un conjunto de consensos que tienen relación directa con el tema de reposicionamiento de la mujer y de la equidad de género.

La conferencia de Jom Tiem ocupa un lugar importante, puesto que incorpora al lenguaje político educativo internacional el término de “*Educación para todos*”. En este concepto se engloba aspectos como educación para niños, niñas, personas, jóvenes, adultos y modalidades formales e informales (Messina, 2001).

Dicha declaración se nutrió de hechos o declaraciones que la precedieron. Por ejemplo, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) de julio de 1980 y que a la fecha cuenta con 184 países firmantes<sup>10</sup>. Su firma implica un compromiso amplio de implementar acciones de rechazo a la discriminación de la mujer. En su artículo 10 sostiene: “*Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación*” y considera aspectos particulares como igualdad

---

<sup>9</sup> Y es por ello que los países no se distinguen notablemente en sus políticas educativas (Ver Baker y Letendre, 2005)

<sup>10</sup>. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/states.htm>

de acceso a estudios y a centros de enseñanza al nivel rural y urbano, la eliminación de todo estereotipo de los papeles masculino y femenino, impulso de la educación mixta y una preocupación especial por la modificación de materiales, programas y métodos de enseñanza buscando igualar oportunidades (CEDAW, 1980)

Un segundo hito importante, antes de Jomtiem, fue la declaración de los Derechos del Niño firmada en el año 1989. El derecho No 7 menciona *el derecho a recibir educación gratuita y obligatoria*<sup>11</sup>. La diferencia introducida por esta declaración con respecto a prácticas legales asumidas por distintos estados que ofrecían servicios educativos radica en el hecho de que el servicio de educación debía ser para todos por ser un derecho inalienable del niño.

Esas campañas para ser efectivas necesitan no solamente el compromiso de los estados, sino de los gobiernos. Por ello, la UNESCO realiza periódicamente reuniones de ministros de educación de los países de la región. Si bien los temas educativos generales de estas reuniones eran diversos, se encuentran recomendaciones que abundan sobre temas como fomentar la igualdad de oportunidades para todos en el acceso a educación, asegurar la libre participación en el proceso educativo o permitir a la mujer asumir el lugar que le corresponde en la sociedad.

El análisis de los documentos de esas reuniones nos muestra un proceso de incorporación progresivo de un discurso inclusivo de género. Las primeras reuniones del período estudiado planteaban en primer lugar aspectos como la igualdad de oportunidades para todos, la eliminación de discriminación, libertad de participación en el proceso educativo e incrementar el acceso a los servicios educativos para las mujeres (Buenos Aires, 1966). Ya en México, las recomendaciones estuvieron enfocadas hacia asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, al mismo tiempo que se recomienda asignar una prioridad particular a planes de educación rural, enfatizando la provisión del servicio educativo para todos (México, 1979).

Para la reunión de mediados de los ochentas realizada en Bogotá, se constata ya la presencia explícita del tema de la mujer recomendando a los Estados miembros: “*que*

---

<sup>11</sup>. Derecho No 7: El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

*formulen políticas y programas diseñados para remediar de una vez por todas la deplorable situación que obstaculiza a las mujeres para desarrollarse totalmente”* (Bogotá, 1987) Junto con estas recomendaciones se plantea una revisión y/o control sobre materiales y libros de textos para erradicar imágenes que disminuyan o desprecien el rol y la autoestima de la mujer dentro de la sociedad. Entrados en la década de los noventas, la séptima reunión de ministros realizada en Kingston, Jamaica; plantea una síntesis de todos los aspectos antes vistos en las reuniones aunque enfocados desde la perspectiva de género, *“Asegurar la equidad de las oportunidades educativas para varones, mujeres, niños y niñas. Es importante que el planeamiento y programación educativa propongan procedimientos sensibles al género permitiendo la equidad en el acceso en el acceso y el logro. En este contexto, los profesores deben comprender su rol in crear ambientes de aprendizaje que permitan una auto – identificación positiva y buenas relaciones entre los géneros.”* (Kingston, 1996).

Por otra parte en la Quinta conferencia Iberoamericana de Educación organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y conocida como la Declaración de Buenos Aires, se indica *“se deberán establecer acciones específicas para asegurar la igualdad de oportunidades educativas y consiguientes oportunidades productivas para la mujer...”* (OEI; Buenos Aires, 1995) Mientras que cuatro años después, en la Declaración de la Habana, se plantea un balance de las acciones tomadas para asegurar la equidad y se llega a la siguiente conclusión: *“la igualdad de las mujeres en el acceso a la educación representa grandes beneficios a las familias y a la sociedad en su conjunto. Si bien se observan grandes avances en la incorporación del sector femenino de la sociedad a la educación en las últimas décadas, en algunos países subsisten inequidades, que se reflejan en la menor permanencia de las niñas y las jóvenes en el sistema educativo, tendencia que se agrava entre los grupos más vulnerables”* (OEI; La Habana, 1999)

Al comparar las diferentes reuniones o conferencias mundiales, compromisos multilaterales, recomendaciones, reuniones de ministros de educación y conferencias iberoamericanas sucedidos en los últimos treinta años, se puede concluir que el tema de género se fue incorporando de forma muy activa y de manera progresiva desde enfoques parciales hasta perspectivas de género más logradas.

## **Factor 6: Modificar la legislación educativa incorporando la perspectiva de género**

Las campañas internacionales son importantes no solamente en la medida que tengan respaldo político sino que se concreten en una legislación. A continuación se describen los avances en materia de legislación pro-género en el país.

En la historia de las constituciones peruanas<sup>12</sup>, la Constitución de 1979 es la primera en reconocer la igualdad entre el hombre y la mujer. Este reconocimiento está compuesto por dos aspectos: el primero se refiere a la declaración de no discriminación por ninguna razón – entre ellas la de sexo – y la segunda se refiere al reconocimiento formal de la igualdad de derechos o legal entre el varón y la mujer. *“Toda persona tiene derecho, a la igualdad ante la ley, sin discriminación alguna por razón de sexo, raza, religión, opinión e idioma. El varón y la mujer tienen iguales oportunidades y responsabilidades. La ley reconoce a la mujer derechos no menores que al varón”* (Número 2, Artículo 2, Capítulo I, Constitución Peruana de 1979). Asimismo, en otra sección, se define la igualdad de remuneraciones entre el varón y la mujer, siendo que estos realicen un trabajo en idénticas condiciones (Art. 42, Capítulo V, Constitución Peruana de 1979)

No obstante es recién durante el gobierno del presidente Toledo que aparece de forma más visible una legislación pro-género. En dicho gobierno, se firmó el documento del Acuerdo Nacional (Ver Anexo 2), el cual propone como política número 11 el logro de la equidad de género. De otro lado, la política número 12 del Acuerdo Nacional se caracteriza, tanto en sus compromisos como en la definición de sus acciones específicas, por estar relacionada con el tema de la igualdad de oportunidades y la equidad de género.

Por otro lado, La Ley General de Educación (LGE) No 28044<sup>13</sup> (ver anexo 3) plantea de forma indirecta la equidad de género a través de algunos artículos. En primer lugar, se señala que para el estado peruano, la educación es un derecho para todos y un servicio proveído de manera universal (Art. 3, LGE) En segundo lugar, en la LGE se establecen los principios de la educación peruana (art. 8); entre estos encontramos que dos de ellos tiene relación indirecta con el reconocimiento del tema de género. Se definen los

---

<sup>12</sup> La primera mención a la mujer se remonta a la Constitución de 1933 en la cual se les reconoce el derecho a voto a las mujeres mayores de edad.

<sup>13</sup>. Publicada en el 29 de julio del 2003



principios de equidad, que implica *garantizar a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad* (Inciso b, art. 8, LGE); y el principio de inclusión, que incluye el hecho de incorporar a todas las personas sin distinción de sexo (Inciso c, art. 8, LGE) .

De otro lado, el capítulo IV de la LGE se encuentra dedicado enteramente al tema de la equidad en la educación. En este, el artículo 18 establece un conjunto de medidas para conseguir un sistema educativo equitativo. Entre estas se considera “*elaborar y ejecutar proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, genero,...*”(Inciso b, art. 18, LGE) De acuerdo a este artículo, se estaría estableciendo de forma más directa una relación entre los conceptos de equidad y el de género en el tema educativo. El artículo 19 indica “*...para ello establece programa especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente*” (LGE) .

Como mencionamos al inicio de la revisión del este capítulo, la normativa específica en temas de género es relativamente escasa y recién comienza a desarrollarse a finales de los noventas e inicios del presente siglo. Según los datos recopilados por el Movimiento Manuela Ramos (compilación sobre Promoción de las mujeres y equidad de género), el cuerpo normativo específico esta compuesto por 20 leyes distribuidas en las siguientes áreas: educación, salud, maternidad y trabajo<sup>14</sup>.

Entre la normativa publicada en el sector educación, destaca especialmente la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Ley 27558 del 2001). Este es quizá el hito más importante en términos de legislación peruana a favor de establecer procesos para alcanzar la equidad de género en el sector educativo. Dicha ley fue producto de la iniciativa de la cooperación internacional (USAID) y de la sociedad civil. En el proceso de logro de la ley se involucró posteriormente al Estado y a otros actores (Muñoz et al, 2006) Un primer aspecto fundamental declarado en esta ley, es el reconocimiento por del Estado peruano de su rol de generador y/o promotor de condiciones de equidad a través de políticas educativas específicas. En el siguiente cuadro se presentan algunos artículos presentes en la mencionada ley.

---

<sup>14</sup>. Educación cuenta con 3 leyes, Salud 6 y Maternidad y trabajo 11 leyes.

**Cuadro 4: Aspectos relevantes en la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes en áreas rurales.**

	Descripción
<b><u>Artículo 1</u></b> De los criterios generales de promoción	El estado promueve condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual debe formular políticas educativas que respondan a la necesidades de ese sector y, específicamente, de las niñas y adolescentes rurales, en el marco de la formación integral y de calidad para todos
<b><u>Artículo 2</u></b> De la definición	Son niñas y adolescentes rurales aquellas que tienen residencia habitualmente en centros poblados menores y comunidades no urbanizadas, campesinas y nativas que se dedican predominantemente a actividades agrícolas, ganadoras y/o forestales.
<b><u>Artículo 3</u></b> De la declaración del Quinquenio de la Educación Rural	Por ser de interés nacional y por la importancia que le asignan la sociedad y el Estado, el Gobierno Peruano declara al período 2002 – 2006 como “Quinquenio de la Educación Rural” y, en consecuencia, da prioridad a la orientación de recursos públicos hacia ese sector de la población.
<b><u>Artículo 8</u></b> De la equidad de género	Los objetivos en el aspecto de equidad de género en la educación rural son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Que en las escuelas rurales impere la equidad y desaparezcan las prácticas de discriminación a las niñas y adolescentes, por motivos de raza, insuficiente manejo de la lengua oficial y extraedad.</li> <li>b) Que las niñas y adolescentes puedan lograr aprendizajes oportunos acerca del proceso de transformaciones personales que se producen durante el período de la pubertad y del significado de tales cambios en el desarrollo femenino.</li> <li>c) Que, en un ambiente de equidad para todos los estudiantes, el trato personalizado y respetuoso de los profesores a las niñas y adolescentes se convierta en práctica dominante y cotidiana.</li> </ul>

Fuente: Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes en áreas rurales.

Elaboración propia.

**Factor 7: Producir cambios en los discursos curriculares introduciendo perspectiva de género**

El currículo puede ser un instrumento a través del cual se difundan ideas acerca de la igualdad de género o puede de lo contrario convertirse en un instrumento de

reproducción de la desigualdad de género. De acuerdo a North, *los estereotipos sobre lo que es apropiado que los niños y niñas aprendan pueden afectar negativamente a un aprendizaje en términos de igualdad* (North, 2006) .

La revisión de los documentos curriculares nos muestra que el Perú presenta avances en la incorporación del tema de equidad de género. Existen tres formas de inclusión del tema: inclusión en los ejes curriculares, inclusión en otras secciones del currículo e inclusión a través del lenguaje inclusivo<sup>15</sup>.

El análisis documental realizado nos permitió definir que existen dos momentos claramente diferenciados con respecto a la inclusión del género en el currículo peruano. Un primer momento, ubicado en los ochentas, donde hay un silencio o *invisibilidad* con respecto al tema de género. Un segundo momento, que se inicia a partir de mediados de la década de los noventas, en el cual se tiene una mayor importancia de la perspectiva de género en los documentos curriculares del nivel primario.

Los documentos curriculares de la década de los ochentas (MED, 1980 y MED, 1982), tuvieron como característica principal el ser un listado detallado de objetivos y contenidos y acciones específicas que el docente debía de cumplir para realizar su labor pedagógica. Además, contenían un conjunto de recomendaciones didácticas para el desarrollo efectivo de las clases. Según el diagnóstico de la educación peruana de 1993, el enfoque de estos documentos, era *“básicamente de corte academicista y su implementación suponía la utilización de métodos pedagógicos expositivos y memorísticos”*.

El documento curricular de 1980, tal como se muestra en el siguiente cuadro, no adoptó una perspectiva de género, ni un lenguaje inclusivo. En las consideraciones generales se evidencia una actitud conservadora sobre el tema de la mujer, al mismo tiempo que se señalan en acciones concretas el tema de los derechos del niño sin referencia a la igualdad de oportunidades.

---

<sup>15</sup> Se considera lenguaje inclusivo, cuando en la formulación de lineamientos, objetivos, competencias, contenidos, capacidades, o declaraciones se habla de niñas y niños, alumnas y alumnos, mujeres y hombres. Cumplen formalmente con la consideración de género.

### Cuadro 5: Presencia de género en currículo de 1980

Consideraciones generales	Acciones propuestas	
	Según grado - Primaria	Acciones
Para el proceso de enseñanza – aprendizaje de Ciencias Histórico – Sociales en el I ciclo de Educación Básica Regular se sugiere lo siguiente:  f) Generar el respeto y amor a nuestros valores éticos e históricos, a la mujer, a nuestro pueblo y a nuestros símbolos, héroes y personalidades.	Tercer grado	12.15. Comentar sobre los derechos del niño.
	Cuarto grado	13.3. Buscar, recortar y comentar artículos periodísticos sobre los Derechos del Niño.  13.4. Hacer un listado de los deberes del niño.

Fuente: Estructura Curricular Básica 1980.

Elaboración propia.

Por otro lado, los documentos del año 1982 solo presentaron una mención al tema de los Derechos del Niño (Programa curricular de cuarto grado de primaria, MED, 1982: 88). Asimismo no se encontró presencia de lenguaje inclusivo en estos textos curriculares.

Los documentos curriculares de la década de los ochenta mostraron así que el tema de género, igualdad de oportunidades o inclusión de la mujer en el lenguaje formal no eran una preocupación. Cabe indicar que los documentos analizados tuvieron una vigencia de cerca de 10 años, hasta 1993 en que se inicia un movimiento de cambio de los programas para el nivel primario.

La incorporación de la equidad de género se remonta al diseño curricular del año 1997 y desde allí encontramos una presencia constante del tema, aunque a lo largo del tiempo el tratamiento del mismo ha venido modificándose. Desde una mención que abarca aspectos relacionados al género como el de la diferencia entre varones y mujeres y un reconocimiento de la igualdad entre estos, hasta llegar al último documento normativo publicado, en el cual se le menciona como tema transversal<sup>16</sup>. Se habla de la “*educación para la equidad de género*” (MED 2005) En el siguiente cuadro mostramos el proceso de evolución que ha tenido el tema de género en algunos de los documentos curriculares del nivel primario.

<sup>16</sup>. Número 4.5 de la primera parte.

**Cuadro 6: Presencia de género en diseños curriculares recientes**

	<b>Estructura curricular básica de Educación Primaria – 1997</b>	<b>Estructura curricular básica de Educación Primaria de Menores – 2000</b>	<b>Diseño Curricular Nacional – 2005</b>
Componente de documento curricular	Contenidos transversales	Contenidos transversales	Temas transversales
Nombre asignado	Población, familia y sexualidad	Población, familia y sexualidad	Educación para la equidad de género
Explicación del contenido o tema transversal	...que afiancen su identidad de varones y mujeres, y respeten a sus compañeros y compañeras, considerándolos como iguales en derechos no obstante las diferencias psicobiológicas; que identifiquen el rol de la familia, aceptando que las familias pueden ser distintas y reconociendo sus roles dentro de su propia familia.	...que afiancen su identidad de varones y mujeres, y respeten a sus compañeros y compañeras, considerándolos como iguales en derechos no obstante las diferencias psicobiológicas; que identifiquen el rol de la familia, aceptando que las familias pueden ser distintas y reconociendo sus roles dentro de su propia familia.	Fomenta el acceso equitativo, el respeto a su condición de persona y el disfrute de los bienes materiales y culturales sin estereotipos de género.

Se puede percibir claramente un cambio importante entre las dos primeras propuestas y la última. Como refiere Pinkazs la agenda de género en los noventa estuvo orientada a los temas de salud sexual reproductiva y violencia hacia la mujer (Pinkazs, 2006). Dicha influencia se nota con claridad en la explicación contemplada en las dos primeras estructuras curriculares analizadas. Mientras que en la segunda se nota mas bien un enfoque relacionado directamente con la equidad de género, producto del impulso relacionado a las iniciativa de los Objetivos del Milenio y Educación para Todos, ambos promovidos por la Organización de Naciones Unidas.

### **Factor 8: Adecuar los materiales educativos a los nuevos discursos curriculares de género**

Si bien se han tenido avances importante en materia de discursos curriculares, es poco lo que se podrá impactar en aula, si los contenidos de los mensajes siguen transmitiendo imágenes o textos con una carga fuerte de estereotipos. En el Perú, la reforma curricular de género no llegó al aula en parte porque no contó ni con materiales renovados completamente, ni con profesores adecuadamente formados.

### **Factor 9: La formación inicial docente debe incluir la perspectiva de género**

Las reformas institucionales generales y educativas en particular, normalmente no toman en cuenta que a nivel micro las escuelas y sus docentes tienen ya ciertas prácticas institucionalizadas, que son muy difíciles de cambiar. Esto debido a luchas de poder, o a problemas culturales. Las escuelas y sus docentes pueden asimilar las reformas, transformarlas o bloquearlas. En alguna medida, ello parece seguir ocurriendo en relación al género.

Uno de los aspectos pendientes, en la lógica de incorporar en la escuela un trabajo serio sobre temas de género, es el de incluir el tema de género en los procesos de formación inicial docente. El trabajo formativo debe realizarse de manera bastante más profunda para que los docentes interioricen y se apropien del mensaje que se busca transmitir. De lo contrario, se corre el riesgo de no contar con un grupo de docentes formados que tengan las capacidades y conocimiento de poder implementar un currículo cuya orientación apunte a conseguir una igualdad de género.

Los puntuales avances alcanzados con respecto a los documentos curriculares, necesitan articularse con un conjunto de otros aspectos de la escuela, como por ejemplo los procesos de enseñanza – aprendizaje, las metodologías y estrategias de instrucción, así como los procesos de interacción en el aula. De esta manera, de un marco adecuado de política curricular – y documentos curriculares – se debe de pasar a la etapa en que estos marcos guíen el desarrollo de buenas políticas sobre formas de enseñanza y aprendizaje. Existen algunas evidencias para sustentar una incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial docente. Docentes capacitados en la problemática de género

tienen mejores prácticas. Ello ha ocurrido por ejemplo con los docentes capacitados por el Proyecto Abriendo Puertas, el cual comprendía capacitación docente en el tema de género. Dicho proyecto se implementó de octubre de 1999 a marzo 2003 con la cooperación de UNICEF-USAID. En general, dichos profesores parecen haber entendido mejor en qué consiste la aplicación del enfoque de género en las clases: las imágenes y textos en la decoración del aula y los discursos planteados por ella tienden a ser inclusivos respecto al género (“niños y niñas”, “buenos días compañeros y compañeras”, hombres y mujeres juegan todos juntos, etc.).

Finalmente, docentes mejor formados pueden ayudar a modificar las actitudes estereotipadas que aún existen en estudiantes (Espinosa, 2004) y sus familias. El docente puede ser entonces un actor estratégico para colaborar en las reformas pro-género. No necesariamente para las actividades intraescolares sino también para incorporar a las familias en el objetivo de reducir las desigualdades de género sobretodo en zona rural.

### **III. Comentarios finales**

Las lecciones que hemos identificado tienen que ver no solamente con aquellas que permiten entender el cierre de la brecha en el acceso, sino además los cambios necesarios para que las otras desigualdades de género identificadas en el sistema también disminuyan. En general, se podrían dividir las políticas entre políticas escolares y políticas extraescolares, por lo cual no todas las políticas de género tienen que ser políticas educativas. Entre las primeras está la ampliación de la cobertura (en el caso peruano es necesario expandir la secundaria rural), la educación de adultos y las modificaciones relacionadas con el entorno institucional, el currículo y la incorporación de la perspectiva de género en los materiales y en la formación inicial docente. Entre las segundas, están aquellas que permitan modificar la forma cómo las familias han venido tomando decisiones que no se orientan una equidad de género. Entre ellas, están los programas de combate a la pobreza, la integración entre programas educativos y laborales, el desarrollo de una institucionalidad que prevenga el embarazo adolescente o que ayude a mitigar sus efectos, y la generación de señales claras a los empleadores sobre prácticas discriminatorias.

El orden para la implementación de las políticas es difícil de ser planteado. Pero la lección del proceso peruano nos indica que la primera generación de reformas debe ser

la vinculada a la expansión de la oferta educativa en primaria y secundaria. La segunda generación de reformas debe contener aspectos del entorno institucional educativo relacionado al género. Los cambios a nivel de acuerdos internacionales, difusión hacia los gobiernos y modificación consecuente de los currículos son centrales para el mejoramiento de los discursos en los cuales operan las escuelas. El currículo tiene el potencial de ser un guion para la práctica educativa de los docentes y puede introducir cambios importantes. Sin esos cambios no será posible modificar los aspectos más directamente relacionados con la práctica educativa en los salones, tales como la formación inicial de los docentes y materiales de enseñanza. El programa de alfabetización de adultos debe ser también implementado en una segunda generación de reformas. Los aspectos más difíciles de transformar son aquellos que dependen menos del Ministerio de Educación. Pero si en base a los cambios en los aspectos escolares se logra una adecuada movilización de género, en paralelo se debería ir introduciendo los programas de prevención del embarazo y las otras señales necesarias del entorno para modificar las actitudes niños y familias en sus hogares. Y es que el cambio de las actitudes depende mucho de otras dinámicas previas: mejoramiento de la situación de la mujer en el mercado laboral, ampliación de la matrícula, presión institucional a la equidad de género. Son esos cambios los que simultáneamente desencadenan los otros de actitudes.



## Referencias

- Alcazar, 2006. Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales. Mimeo. GRADE.
- Alcazar, L.; Lovaton, R (2006). *Consecuencias socio – económicas de la maternidad adolescente: ¿Constituye un obstáculo para la formación de capital humano y el acceso a mejores empleos?* Mimeo. GRADE. Lima.
- Alcazar, L.; Valdivia, N (2005). *Análisis de la deserción escolar en el Perú: evidencias a partir de encuestas y de técnicas cualitativas.* Mimeo. GRADE. Lima.
- Ames, Patricia. Editora. (2006). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación.* UPCH, IEP. Lima.
- Anderson, Jeanine. (1983). “Los textos escolares y la marginación femenina”. En: *Autoeducación* Año 3. No 6.
- Anderson, Jeanine. (1987). “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. En: *Revista peruana de Ciencias Sociales.* Vol .1 No. 1.
- Andrade, Patricia. (2001). “El lugar de los sujetos en la educación y el currículo”. En: *Revista Umbral* 2000. No 7. <http://www.reduce.cl/reduc/andrade2.pdf>
- Asmad, U; Palomino, D; Tam, M; Zambrano, G. (2004) *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA.* Documento de trabajo No 10. UMC, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Ayzanoa, Gerardo. (s/f - mimeo) *Planificación en educación.* [http://www.unmsm.edu.pe/educacion/edu\\_debate/ponencias/planieducacion.pdf#search=%22Planificacion%20y%20desarrollo%20de%20la%20educacion%20en%20el%20Peru%20filetype%3Apdf%22](http://www.unmsm.edu.pe/educacion/edu_debate/ponencias/planieducacion.pdf#search=%22Planificacion%20y%20desarrollo%20de%20la%20educacion%20en%20el%20Peru%20filetype%3Apdf%22) [Revisado el 10 de sept. 2006]
- Baker, D y LeTendre, G. (2005). *National Differences, global similarities. World Culture and the Future of Schooling.* California, Stanford University Press.
- Barrantes, Emilio. (1989) *Historia de la Educación en el Perú.* Mosca Azul editores. Lima Perú.
- Benavides, Martín (2002). *Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemáticas de cuarto grado en el Perú urbano: Análisis de resultados en base a un modelo básico.* Documento de Trabajo 13. Análisis y resultados de las pruebas CRECER 1998, Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana MECEP, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Benavides, M. (2003). “Los caminos de la desigualdad en la escuela peruana”. En *Boletín Análisis y Propuestas*, No 7. GRADE.

- Benavides, M y Ñopo, H (2005a). *Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions*. Educate Girls Globally-BID.
- Benavides, M y Ñopo, H (2005b). *Women in the Labor Markets. A Problem of Expectations. Perú 1986-2001*. Educate Girls Globally- BID.
- Buchmann, C. (2000). *Family Structure, Parental Perceptions, and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who is Enrolled in School?* Duke University.
- Bourque, S. (1995). “La ciudadanía y la educación: las mujeres latinoamericanas y los desafíos políticos de la década de los noventa”. En: *¿Todos iguales? Género y educación*. PUCP. Lima
- Caro, D.; Espinosa G.; Rodríguez C. y D. Zacharias. (2003). *Factores Asociados al Rendimiento Estudiantil*. Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana MECEP, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Caro, Daniel. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de trabajo No 6. UMC - Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Centro de la mujer peruana Flora Tristan. (1998). *Participación política: mujeres y gasto público*. Lima.
- Cueto, Santiago. (2000) *Factores predictivos del rendimiento escolar e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales*. Consorcio de Investigación Económica y Social CIES. Lima. <http://cies.org.pe/files/active/0/pm0027.pdf> [Acceso 10 sept. 2006]
- Diario Oficial El Peruano. (2001). *Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales*. Ley No 27558, noviembre 2001. Lima.
- Escobal, Javier; Jaime Saavedra y Máximo Torero (1998). *Los activos de los pobres en el Perú*, Documento de Trabajo 26. GRADE. Lima.
- Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática. Resultados de la evaluación nacional 2001. Informe descriptivo*. Documento de Trabajo 1. UMC, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Espinosa Giuliana. (2004). “Currículo y Equidad de Género en la Primaria: Una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima” Benavides, .M ed., *Educación, Procesos Pedagógicos y Equidad: Cuatro informes de investigación*. GRADE. Lima.
- Guadalupe, C. (2002). *La Educación Peruana a inicios del Nuevo Siglo*. Documento de trabajo No 12. MECEP, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Grammatico, Karim. (2005). “Las “mujeres políticas” y las feministas en los tempranos

setentas: ¿un diálogo imposible?” En *Historia, género y política en los 70*. Feminaria editora. Buenos Aires.

- Hannum, E. (2003). “Poverty and Basic Education in Rural China: Villages, Households, and Girls’ and Boys’ Enrollment” En: *Comparative Education Review*. Vol. 47, No. 2, May.
- Pilar Lara Ruiz – Granados. (2002) La educación de las mujeres y las niñas en los procesos de desarrollo: una visión del enfoque de género en la política de cooperación española. En: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal. 8 al 11 Octubre 2002  
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044520.pdf>
- Lareau, A.; McNamara, E. (1999). “Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family school relationships”. En *Sociology of education*, Vol 72, January.
- Lavado, P; Gallegos, J. (2005). La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración. Informe Final. Universidad del Pacífico-CIES
- Loli, Silvia. (2004). “El feminismo y su relación con el Estado: feminismos y estado”. En: *25 años de feminismo en el Perú: historia, confluencia y perspectivas*. Lima.
- López de Castilla, Martha (1993) *Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones de trabajo docente*. Documento de Trabajo. Proyecto Diagnóstico General de la Educación. MED, PNUD, GTZ.
- Messina, Graciela. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina. (1990 – 2000)* Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Mickelson, R. (2003). “Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women’s Achievement Redux”. En *Sociology of Education*. Vol 76, No. 4. 2003
- Muñoz et al. (2006). “El género y las políticas educativas en el Perú: 1990 – 2003”. Patricia Ames (editora) En: *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. UPCH, IEP. Lima.
- Moreno M., H. Ñopo, J. Saavedra and M. Torero (2005). *Gender Racial Discrimination in Hiring: A Pseudo Audit study for Three Selected Occupations in Metropolitan Lima*. Institute for the Study of Labor (IZA).
- Morillo, Emilio (1994) *La luz apagada. Un siglo de políticas educativas*. Ediciones Mendoza. Lima.
- North, Amy (2006). “El proyecto Beyond Access y las Metas del Milenio”. Patricia Ames (editora) En: *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de*

- género en la educación*. UPCH, IEP. Lima.
- Ñopo, H (2005). “Las diferencias de género en los mercados de trabajo peruanos”. *Boletín Análisis y Propuestas*, No 8. GRADE. Lima.
- ONU (1980). *Convención contra la discriminación de la mujer*. <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- ONU (1989). *Declaración de los derechos del niño*. <http://www.un.org/>
- ONU (1990). *Conferencia Internacional de Jomtiem*. <http://www.un.org/>
- ONU (1994). *Conferencia Internacional del Cairo*. <http://www.un.org/>
- ONU (1995). *Conferencia Internacional de Beijing*. <http://www.un.org/>
- Otero, Fabián. (2004). “Las reformas educativas de los ‘90. Balance y perspectivas” En: *VII Congreso de la Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura*. FLATEC. <http://www.flatec.org/notas/viicongreso3.pdf#search=%22Planificacion%20desarrollo%20de%20la%20educacion%20Peru%20%20IIPE%20filetype%3Apdf%22> [Revisado el 9 sept. 2006]
- Oxfam. (2005). *Igualdad de género en las escuelas*. Serie Educación e igualdad de género. Número 2. Londres.
- Palomino, Eduardo. (1997). *Política Educativa Peruana. Historia, teoría, análisis, propuestas*. Asociación de Servicios Educativos Católicos. SEDUCA con el Consorcio de Centros Educativos Católicos. Lima.
- Perú. *Acuerdo Nacional* (2002). Talleres de Bíblos. Lima.
- Perú. *Constitución para la República del Perú* (1979).
- Perú. *Constitución Política del Perú*. Congreso Constituyente Democrático (1993).
- Perú. *Ley General de Educación* (2003). (Ley No 28044): Promulgada el 28 de julio. <http://www.congreso.gob.pe>
- Perú. Ministerio de Educación (1980). *Estructura Curricular Básica y Guía Metodológica – Primer Ciclo de Educación Básica Regular*. Dirección de Educación Básica Regular Lima-Perú.
- Perú. Ministerio de Educación (1982). *Programa Curricular Cuarto grado de Educación Primaria*. Dirección de General de Educación Primaria y Secundaria. Lima-Perú.
- Perú. Ministerio de Educación: *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria - Segundo Ciclo*. (DINEIP) Lima-Perú.

- Perú. Ministerio de Educación: *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Documento de Trabajo. Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria. (DINESST) S/F.
- Perú. Ministerio de Educación (1993) *Indicadores cuantitativos del sistema educativo*. Documento de Trabajo. Proyecto Diagnóstico General de la Educación. MED. PNUD. GTZ. Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (1996). *Programa Curricular de Articulación de Educación Inicial - 5 años, Primer y Segundo Grados de Educación Primaria*. Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (1997). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. I y II Ciclo. (DINEIP) Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (1998). *Bachillerato. Área y Cursos de Desarrollo: Competencias, capacidades, contenidos y actitudes*. Documento de Trabajo. Lima, Diciembre.
- Perú. Ministerio de Educación (1998). *Bachillerato. Áreas y Cursos de Desarrollo: Competencias, capacidades, contenidos y actitudes*. Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (2000). *Estructura Curricular Básico de Primer Ciclo de Educación Primaria de Menores (Primer y Segundo Grados)*. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (2001). *Currículo Básico de Formación Docente*. Especialidad de Educación Primaria. (DINFOCAD) Lima.
- Perú. Ministerio de Educación (2002). *El Plan Nacional de Capacitación Docente: Resumen histórico PLANCAD 1994-2000*. Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana. Documento de Trabajo No 14. Editora: Carmen Trelles. MECEP, MED. Lima.
- Perú. Ministerio de Educación. (2004). *Comunicación Integral*. Libro de texto para 6° grado. Lima: MED.
- Perú. Ministerio de Educación. (2004). *Personal Social*. Libro de texto para 6° grado. Lima: MED.
- Perú. Ministerio de Educación. (2004). *Comunicación Integral*. Libro de texto para 4° grado. Lima: MED.
- Perú. Ministerio de educación. (2004). *Personal Social*. Libro de texto para 4° grado. Lima: MED.
- Perú. Ministerio de educación. (2004). *Programa estratégico nacional de desarrollo curricular: Diseño curricular básico de educación secundaria*. (DINFOCAD) Lima.

- Perú. Ministerio de Educación del Perú (2005). *Indicadores de la Educación Perú 2004*. Lima: MED, UEE.
- Perú. Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional*. Lima.
- Piscoya, Luis (2005) *Perfil de la formación docente en el Perú* Serie: estudios sobre la educación universitaria peruana. Asamblea Nacional de Rectores. IESALC/UNESCO. Lima.
- Portocarrero y Oliart. (1989) *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario. Lima Perú.
- Raftery, Adrian E. y Michael Hout (1993). “Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education”, 1921-75, *Sociology of Education*, vol. 66, n.º 1, pp. 41-62.
- Riordan, C. (2003). “Failing in School? Yes; Victims of War? No”. *Sociology of Education*. Vol 76, No. 4.
- Rose, P. and S. Al-Samarrai. (2001). “Household Constraints on Schooling by Gender: Empirical Evidence from Ethiopia” En: *Comparative Education Review*. Vol. 45, No. 1, February.
- Ruiz Bravo, Patricia. (1995) *Mujer y educación de niños en sectores populares*. UNESCO – Convenio Andrés Bello. Lima.
- Saunders, M y Winter, C (2004). “Las desigualdades de género en la educación en América Latina: resultados de las nuevas investigaciones”. En Winkler, D y Cueto, S. *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. PREAL.
- SIMCE, (2005). *Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres. Análisis y comunicación de resultados*. SIMCE-CHILE. Santiago de Chile.
- Stash, S. and E. Hannum. (2001). “Who goes to school? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal.” *Comparative Education Review*. Vol. 45, No. 3, August.
- Stromquist, Nelly (2006) “La dimensión de género en las políticas educativas”. Patricia Ames (editora) En: *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. UPCH, IEP. Lima. 2006.
- Tovar, Teresa (1989) “Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú”. DESCO – UNESCO. Lima.
- Tovar, Teresa. (1994) “Pídele el cuaderno a una niña aplicada. La niña en la escuela mixta”. En: *¿Todos igualitos? Género y Educación*. PUCP. Lima.
- Tovar, Teresa (1994) “Política educativa y rol del magisterio”. En: *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Foro Educativo. Lima.

- Tovar, Teresa. (1998) *¿Quién le pone género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación*. PUCP. Lima.
- Uccelli, F. (1999) “Educación y Democracia en el Sur Andino: Posibilidades y Esfuerzos de las Familias Campesinas para Educar a sus Hijos” Martín Tanaka comp., *El poder visto desde abajo: Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Instituto de Estudios Peruanos – IEP. Lima.
- UNESCO (1987) *Reporte Final*. Sexta conferencia regional de Ministros de Educación y responsables de la planificación económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. Bogotá, marzo – abril de 1987.
- UNESCO (1966) *Reporte Final*. Conferencia regional de Ministros de Educación de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Junio de 1966.
- UNESCO (1971) *Reporte Final*. Conferencia de Ministros de Educación y responsables de la promoción de la ciencia y la tecnología en relación al desarrollo en América Latina y el Caribe. Venezuela, diciembre de 1971.
- UNESCO (1979) *Reporte Final*. Conferencia regional de Ministros de Educación y responsables de la planificación económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. México, Diciembre de 1979.
- UNESCO (1996) *Reporte Final*. Séptima conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, mayo de 1996.
- UNESCO (2001) *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. 2001.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa – UMC (2004) *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la evaluación nacional 2001*. Documento de trabajo No 9. UMC, Ministerio de Educación del Perú. Lima.
- Valcárcel, Carlos (1975) *Breve Historia de la Educación Peruana*. Colección ciencias histórico – sociales. Editorial Educación. Lima.
- Valdivia, M. and J. Saavedra. (2000) “*Income smoothing over the life cycle: family living arrangements and the welfare of Peruvian Households*”. CIDE. Working Paper.
- World Bank (1999) *Peru Education at a Crossroads: Challenges and Opportunities for the 21st Century*

## Anexo 1: Las conferencias internacionales y el Género

	Conferencia Internacional de Jomtiem	Conferencia Internacional del Cairo	Conferencia Internacional de Beijing
Año	1990	1994	1995
Tema general de la conferencia	Conferencia mundial sobre Educación para todos. <i>Consiguiendo necesidades básicas de aprendizaje</i>	Conferencia internacional sobre población y desarrollo	Cuarta conferencia sobre la mujer Declaración de Beijing y plataforma de acción
Artículos relacionados a la igualdad y género	<p>Artículo 1. Todas las personas - niños, jóvenes y adultos – deberían beneficiarse de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.</p> <p>Artículo 2. 1) La educación básica debe ser proveída a todos los niños, jóvenes y adultos. Para ello se deben de reducir las disparidades. 2) La más importante prioridad es asegurar acceso y mejorar la calidad de la educación de las niñas y mujeres y quitar cualquier situación que obstaculice su participación activa. Todos los estereotipos de género en educación deben ser eliminados.</p>	<p>Capítulo IV. Equidad de género, equidad y empoderamiento de las mujeres.</p> <p>Objetivos 4.3. a. Asegurar que todas las mujeres, así como los hombres, reciba provisión de la educación necesaria para que alcancen sus necesidades humanas básicas y que ejerciten su derechos humanos. 4.4. b. Promover el logro del potencial de las mujeres a través de la educación, desarrollo de habilidades y empleo...</p> <p>Acciones 4.19. Las escuelas, los medios de comunicación social y otras instituciones sociales deben eliminar todos los estereotipos en todos los tipos de de comunicación y materiales educativos que refuercen desigualdades entre varones y mujeres que atente a la autoestima de las niñas. Los países deben de reconocer que, aparte de la expansión de la educación para las niñas, las actitudes y prácticas docentes, la curricula escolar y los espacios deben cambiar para reflejar el compromiso de eliminar el sesgo de género, al mismo tiempo que se reconoce las necesidades específicas de la niña.</p>	<p>30. Asegurar igualdad de acceso y un tratamiento equitativo a las mujeres y hombre en educación, tratamientos de salud y mejoramiento de la educación reproductiva de las mujeres.</p> <p>69. La educación es un derecho humano y una herramienta esencial para alcanzar el logro de la equidad, el desarrollo y la paz. Una educación no discriminatoria beneficia tanto a niñas como niños, y esto finalmente contribuye a relaciones más equitativas entre mujeres y hombres. Igualdad en el acceso y logro de calificaciones educativa es necesario para que mas mujeres sean agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es una clave importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación de la familia y para empoderar a las mujeres y que participen en la toma de decisiones. Invertir en educación formal y no formal y capacitación de niñas y mujeres a parte de se excepcional alto retorno social y económico, ha probado ser uno de los mejores medios para alcanzar el desarrollo sustentable y crecimiento económico.</p>



## Anexo 2: El acuerdo Nacional y el género

Acuerdo Nacional		
Política	Características	Acciones específicas
<p><u>Política No 11</u></p> <p>Promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compromiso a dar prioridad efectiva a la promoción de la igualdad de oportunidades.</li> <li>◦ Reducir y erradicar las expresiones de desigualdad (mujer, infancia, adultos mayores, etnia, discapacitados, pobres), a través de acciones afirmativas del Estado y la sociedad.</li> <li>◦ Garantizar la igualdad de oportunidades económicas, sociales y políticas para todos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Combatir toda forma de discriminación promoviendo la igualdad de oportunidades.</li> <li>◦ Fortalecer la participación de las mujeres como sujetos sociales y políticos que dialogan y conciertan con el Estado y la sociedad civil</li> <li>◦ Fortalecer una institución al más alto nivel del Estado en su rol rector de políticas y programas para la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, es decir, equidad de género.</li> <li>◦ Acceso equitativo a las mujeres a recursos productivos y empleo.</li> <li>◦ Desarrollar sistemas que permitan proteger a niños, niñas, adolescentes, adultos mayores, mujeres responsables de hogar, personas desprovistas de sustento y otras personas discriminadas o excluidas</li> </ul>
<p><u>Política No 12</u></p> <p>Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y el deporte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compromiso de garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.</li> <li>◦ Reconocer la autonomía en la gestión de cada escuela, en el marco de un modelo educativo nacional y descentralizado, inclusivo y de salidas múltiples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades;</li> <li>◦ Afianzará la educación básica de calidad, relevante y adecuada para niños, niñas, púberes y adolescentes, respetando la libertad de opinión y credo</li> <li>◦ Fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural.</li> </ul>

Fuente: Acuerdo Nacional. <http://www.acuerdonacional.gob.pe>

Elaboración propia.

### Anexo 3: Presencia de género en la Ley General de Educación vigente

	<b>Descripción</b>
<p><b><u>Artículo 8</u></b> Principios de la educación</p>	<p>La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:</p> <p>b) la equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.</p> <p>c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.</p>
<p><b><u>Artículo 17</u></b> Equidad de la educación</p>	<p>Para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho de la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente.</p>
<p><b><u>Artículo 18</u></b> Medidas de equidad</p>	<p>Con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas:</p> <p>b) Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.</p>
<p><b><u>Artículo 19</u></b></p>	<p>Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente.</p>

Fuente: Ley General de Educación No 28044. [www.congreso.gob.pe](http://www.congreso.gob.pe)

Elaboración propia.