

Las brechas invisibles : desafíos para una equidad de género en la educación	Título
Ames, Patricia - Compilador/a o Editor/a; Bello, Manuel E. - Otra; Ames, Patricia - Autor/a; Stromquist, Nelly P. - Autor/a; North, Amy - Autor/a; Muñoz, Fanni - Autor/a; Ruiz Bravo, Patricia - Autor/a; Rosales, José Luis - Autor/a; Espinosa, Giuliana - Autor/a; Valdivia López, Betsey - Autor/a; Anderson, Jeanine - Autor/a; Montero, Carmen - Autor/a; Benavides, Martín - Autor/a; Mujica, Rosa María - Autor/a; Carrillo Montenegro, Rita - Autor/a;	Autor(es)
Lima	Lugar
IEP Universidad Peruana Cayetano Heredia	Editorial/Editor
2006	Fecha
Serie Educación y Sociedad no. 1	Colección
Zonas urbanas; Diferencias de género; Política educativa; Políticas públicas; Género; Equidad; Educación; Zonas rurales; Perú;	Temas
Libro	Tipo de documento
" http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf "	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



- **Patricia Ames.** *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* 2002, 111 pp.
- **Sheila Aikman.** *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú.* 2003, 284 pp.
- **Rocío Trinidad.** *¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión? Globalización, socialización y aprendizaje.* 2002, 142 pp.
- **Rocío Trinidad.** *Entre la ilusión y la realidad. Las nuevas tecnologías en los proyectos educativos del Estado.* 2005, 295 pp.
- **Mariana Eguren, Carolina de Belaunde y Natalia Gonzáles.** *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela pública.* 2005, 177 pp.

¿Hemos logrado la equidad de género en el sistema educativo? ¿Ofrecen nuestras instituciones iguales oportunidades de aprendizaje y desarrollo a varones y mujeres? ¿Qué avances se han dado en este sentido? ¿Qué nuevos desafíos emergen? Este libro busca responder a estas interrogantes mirando más allá de las cifras que indican la existencia de igual cantidad de varones y mujeres en las aulas. Aunque estas cifras suelen tomarse como sinónimo de equidad, el lector encontrará aquí múltiples evidencias que delatan la existencia de hondos brechas de desigualdades, menos visibles que la paridad numérica, que cuestionan puntos centrales de la educación actual. Este libro reporta también algunas experiencias que han logrado enfrentar la desigualdad de género en diferentes escuelas públicas del campo y la ciudad. Nos encontramos entonces ante un valioso aporte destinado al trabajo de todas aquellas personas e instituciones involucradas en la transformación radical del quehacer educativo.



LAS BRECHAS INVISIBLES

Desafíos para una equidad de género en la educación

Patricia Ames, editora



PATRICIA AMES

Obtuvo el PhD en Antropología de la Educación en la Universidad de Londres, Inglaterra. En el período 2004-2005 se desempeñó como profesora e investigadora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Es miembro del Instituto de Estudios Peruanos y participa en el comité consultivo del proyecto "Beyond Access: Gender, Education and Development" desarrollado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, OXFAM UK y DfID.

Ha coeditado el libro "Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas" (Lima 2004), y publicado "Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú" (Lima 2002), y "¿Libros para todos?: Maestros y textos escolares en el Perú rural" (Lima 2001), así como diversos artículos sobre antropología y educación.

Carátula diseñada por:
www.toronja.com.pe

Fotografía de carátula:
Walter Silvera

LAS BRECHAS INVISIBLES

Desafíos para una equidad de género en la educación

Patricia Ames, editora

IEP
Instituto de Estudios Peruanos



 UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
Facultad de Educación

LAS BRECHAS INVISIBLES
DESAFÍOS PARA UNA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

LAS BRECHAS INVISIBLES

*Desafíos para una equidad de género
en la educación*

Serie: Educación y Sociedad 1

© UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA
Av. Honorio Delgado 430, Urb. Ingeniería, S.M.P., Perú
Telf. (51-1) 319-0000 (anexo 2232) / 382-2129
E-mail: faedu@upch.edu.pe
www.upch.edu.pe

© IEP EDICIONES
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf. (51-1) 332-6194 / 424-4856
E-mail: publicaciones@iep.org.pe
www.iep.org.pe

ISBN: 9972-51-141-3
ISSN: 1818-5134

Impreso en el Perú
Primera edición, febrero del 2006
1, 000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la
Biblioteca Nacional del Perú: 2006-0698

Registro del Proyecto Editorial en la
Biblioteca Nacional N.° 11501130600054

*Prohibida la reproducción total o parcial de las características
gráficas de este documento por cualquier medio sin permiso de los editores*

AMES RAMELLO, Patricia (Ed.)

*Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la
educación* — Lima: IEP, 2006— (Educación y Sociedad, 1)

POLÍTICA EDUCATIVA; EQUIDAD DE GÉNERO; EDUCACIÓN
RURAL; IGUALDAD DE OPORTUNIDADES; PERÚ

W/06.02.01/E/1

Contenido

PRESENTACIÓN	9
<i>Manuel E. Bello</i>	
INTRODUCCIÓN	
<i>Patricia Ames</i>	11
PRIMERA PARTE	
EQUIDAD, GÉNERO Y POLÍTICAS: EL ESCENARIO NACIONAL Y GLOBAL	27
<i>La dimensión de género en las políticas educativas</i>	
<i>Nelly P. Stromquist</i>	29
<i>El proyecto Beyond Access y las Metas del Milenio</i>	
<i>Amy North</i>	49
<i>El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003</i>	
<i>Fanni Muñoz, Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales</i>	71
SEGUNDA PARTE	
LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN EN ZONAS URBANAS	101
<i>El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima</i>	
<i>Giuliana Espinosa</i>	103

(8)

El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica

Betsey Valdivia López 149

El género en la educación superior

Jeanine Anderson 181

TERCERA PARTE

LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN
LA EDUCACIÓN EN ZONAS RURALES

201

*La exclusión educativa de las niñas del campo:
¿pasado o presente?*

Carmen Montero 203

Las escuelas, las familias y el género

Martín Benavides 233

*La escritura en la comunidad rural y
las prácticas letradas de varones y mujeres*

Patricia Ames 257

CUARTA PARTE

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER
LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA

285

*La promoción de la equidad de género en
las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco*

Rosa María Mujica 287

*La capacitación docente en género:
para construir hechos de equidad desde las aulas*

Rita Carrillo Montenegro 303

EPÍLOGO

Patricia Oliart 323

Presentación

La equidad ha sido y es un asunto de interés prioritario para la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) desde su fundación, en 1998. En nuestras actividades de docencia, investigación y servicio a la comunidad, la contribución a la búsqueda de la equidad ha destacado como motivación, como opción ética, como orientación estratégica y como contenido de proyectos, programas y alianzas. Creemos que ésta es una responsabilidad que nos toca como institución educativa en el seno de una sociedad fragmentada, excluyente, discriminadora y afectada por grandes desigualdades.

La incorporación de Patricia Ames como docente investigadora de la UPCH en septiembre de 2004, reforzó esta orientación general y nos permitió incluir la dimensión de género en nuestro trabajo sobre equidad. Además de su sensibilidad y experiencia, Patricia nos trajo sus múltiples contactos académicos y una propuesta para desarrollar esta línea de investigación y discusión a partir de su propio vínculo con el equipo del proyecto *Beyond Access: Gender, Education and Development*, desarrollado por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido y Oxfam Gran Bretaña.

Así, el seminario internacional “Equidad, género y educación: más allá del acceso”, realizado en junio del 2005, fue el resultado de un trabajo realizado de manera sistemática y perseverante a lo largo de muchos meses para lograr la participación de destacados especialistas y expertos peruanos e internacionales, quienes expusieron y

comentaron acerca del género y la equidad en las políticas sociales y educativas, así como los resultados y conclusiones de recientes investigaciones y de valiosas experiencias de intervención. La realización de este seminario fue posible gracias al apoyo de la Fundación Ford, el proyecto Beyond Access, la Mesa de Agencias Cooperantes en Educación y la Mesa de Género de la Cooperación Internacional.

El éxito del seminario y la gran expectativa generada por la alta calidad de las presentaciones y diálogos, nos motivó a publicar este libro, que ha cobrado vida gracias a la eficiente labor de Patricia Ames como editora y al apoyo de la Fundación Ford y del Fondo de Población de las Naciones Unidas. La Facultad de Educación de la UPCH celebra que el Instituto de Estudios Peruanos haya aceptado asociarse a esta iniciativa, incorporando este libro a su amplia y selecta lista de publicaciones.

Esperamos que la circulación de este libro sea una contribución efectiva a la búsqueda de la equidad en la educación y en la sociedad, que conmueva y convenza y —sobre todo— mueva a la acción por el cambio a docentes, especialistas, investigadores, comunicadores, tomadores de decisiones y a todos y todas quienes participan en los procesos educativos, para que en un futuro próximo ningún niño, niña o adolescente sea discriminado o limitado en el desarrollo de sus capacidades o en el acceso a oportunidades por causa de su género.

Manuel E. Bello
Decano de la Facultad de Educación
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Introducción

La preocupación por ofrecer una educación con equidad y calidad a todos los niños, niñas y adolescentes peruanos ha cobrado fuerza en los últimos años en nuestro país. Los resultados de las pruebas de rendimiento nacionales e internacionales y los estudios de diagnóstico de las condiciones en que opera la escuela pública han mostrado que aún estamos lejos de esa meta, pero que resulta urgente atenderla. En el marco de este debate, el tema de la equidad de género parece haberse difuminado, desplazado por brechas y discriminaciones más notorias, como son las comparaciones entre áreas urbanas y rurales y entre escuelas públicas y privadas, y el nivel de pobreza de la población.

Sin embargo, la equidad de género en el sistema educativo constituye una dimensión fundamental para lograr la equidad y calidad en el sistema educativo y para garantizar una igualdad de oportunidades a varones y mujeres en nuestra sociedad. No obstante su importancia, el debate en torno a las desigualdades de género existentes en el ámbito educativo es escaso, cuando no inexistente. Ello resulta preocupante en la medida en que, como veremos más adelante, hay una serie de situaciones problemáticas aún por resolver. Las investigaciones en torno a esta temática son pocas en el país y no siempre logran adecuada difusión entre los actores del sistema educativo. Las iniciativas locales para mejorar las condiciones educativas de niños y niñas tampoco reciben la difusión adecuada y se conoce relativamente poco qué tipo de innovaciones pedagógicas se están produciendo.

do para fortalecer la equidad de género en la escuela y cuáles son sus resultados. Del mismo modo, se desconocen las acciones de política concreta que estarían buscando propiciar (o no) una mayor equidad de género en el sistema educativo.

La presente publicación busca justamente contribuir a llenar este vacío y aportar al debate, poniendo al alcance de los lectores investigaciones recientes, análisis de la política educativa nacional e internacional y experiencias educativas en torno a la desigualdad de género en el sistema educativo y cómo revertirla. Todo ello nos permitirá, esperamos, obtener una mirada más actualizada y compleja de la problemática de género en el sistema educativo y mejores herramientas para enfrentarla.

El libro es el resultado de un seminario que congregó a más de sesenta participantes procedentes de diversos ámbitos, como las universidades, el sector público, la cooperación internacional, los organismos no gubernamentales y el sindicato de maestros, así como maestros y educadores. En dicho seminario se presentaron y debatieron las investigaciones, reflexiones y acciones más recientes en torno al tema de la equidad de género en el sistema educativo peruano, situándolo en el contexto latinoamericano y global. Este volumen recoge la mayor parte de los trabajos presentados en dicho seminario, mostrando una diversidad de enfoques y perspectivas para abordar el tema en cuestión, así como puntos de convergencia y de divergencia respecto al mismo, que son testimonio de la riqueza de un debate en permanente desarrollo. Esta introducción, alimentada por los diferentes trabajos presentados y la discusión suscitada en dicho evento, intenta una primera y breve entrada a la problemática que nos congregó y que recorre los diversos capítulos del presente volumen.

LA EQUIDAD DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO: MIRANDO MÁS ALLÁ DEL ACCESO

Una de las razones por las cuales el debate en torno a la equidad de género en la educación ha palidecido en los últimos años tiene que ver con la aproximación a este tema. Tanto a nivel nacional como internacional, se ha puesto un énfasis muy fuerte en entender la equidad de género en términos del acceso equitativo al servicio

educativo. Es decir, en garantizar que tanto varones como mujeres accedan y permanezcan en las aulas en proporciones similares.

En este sentido es importante reconocer los grandes avances que se han dado en nuestro país en términos del acceso de varones y mujeres a la educación. Si tomamos, por ejemplo, el índice de paridad de género (IPG)¹ para examinar la proporción de varones y mujeres en la educación peruana, encontramos que en la educación primaria, éste logró llegar a 1 (EFA 2004). En secundaria subsiste cierta brecha (IPG: 0.93), pero es innegable que la cantidad de mujeres que han ingresado al nivel secundario y superior ha ido en creciente aumento. Si consideramos la tasa de escolaridad, ésta llega a 96 % en la población de 6 a 11 años, tanto para el caso de varones como de mujeres. En la población de 12 a 16 años, el 88 % de los varones y el 84 % de las mujeres asisten a un centro educativo (Ministerio de Educación-MED 2005). La cobertura y accesibilidad al sistema educativo público ha mejorado pues notablemente en la última década. Tomando éste y otros indicadores, los más recientes estudios estadísticos del Ministerio de Educación concluyen que “no existen diferencias importantes de acceso, conclusión y logro de los aprendizajes previstos entre géneros” (MED 2005: 9).

Todo lo anterior lleva a muchos a pensar que el tema de la equidad de género es un asunto superado en la educación peruana. Sin embargo, como nos recuerda Amy North en su artículo en el presente volumen, “la igualdad en el número de niños y niñas sentados en las bancas de los salones de clase no asegura que niños y niñas estén recibiendo una educación de igualdad en cuanto a la calidad o relevancia”. También Nelly Stromquist, en su contribución a este libro, nos señala las dificultades de equiparar la paridad numérica con la igualdad de oportunidades, recordándonos que ello implica asumir una escuela neutra y dejar de mirar el rol histórico que ésta ha cumplido

1. Esta medida es utilizada por la UNESCO en su reporte anual de monitoreo global del programa Educación para Todos. Se refiere al ratio varón-mujer para un determinado indicador. Un IPG de 1 indica paridad entre los sexos; un IPG que varía de 0 a 1 indica disparidad a favor de los varones; un IPG mayor que 1 indica disparidad a favor de las niñas. Sin embargo, un país puede tener un IPG de 1, indicando completa igualdad de varones y mujeres, pero aun así tener bajas tasas de acceso, retención y logro para niños y niñas.

en reproducir el statu quo y transmitir mensajes de aceptación y no de cuestionamiento a los diversos patrones culturales, económicos y políticos de la sociedad. En la misma dirección, Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales señalan que la mirada centrada en el acceso muestra una aparente equidad que oculta los procesos de jerarquización que ocurren en el aula y en la escuela.

Así, si pensamos en la equidad de género “más allá del acceso” al sistema educativo, y nos preguntamos por los procesos que se dan en el mismo y en qué medida transforman las relaciones de género en la sociedad hacia un modelo más equitativo y justo, encontramos que la educación peruana enfrenta, todavía, grandes desafíos para poder hablar de una real equidad de género en el sistema educativo.

Varias de las investigaciones que se presentan en este volumen (como las de Espinosa, Valdivia y Ames) ofrecen evidencias empíricas que demuestran que niños y niñas reciben mensajes diferenciados de acuerdo a su género en su paso por la escuela, a través de la persistencia de materiales educativos y prácticas escolares que aún reproducen estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias sobre las diferencias de género, corroborando los hallazgos de estudios anteriores (Tovar 1997, 1998; Anderson 1986; Oliart 2004, 1996). La escuela opera con modelos, explícitos o implícitos, de lo que es ser “una buena chica” o un “hombre de verdad”, que, lejos de cuestionarse, se refuerzan a través de múltiples mecanismos. Con ello, la escuela no necesariamente ofrece a niños y niñas por igual la posibilidad de desarrollar su potencial humano en el sentido que más se ajuste a sus necesidades, habilidades e intereses, sino que por el contrario los conduce hacia patrones y modelos de conducta en muchos casos estereotípicos de acuerdo a su género, limitando con ello su posibilidad de explorar caminos alternativos (no típicos) de desarrollo personal y estableciendo jerarquías y valoraciones diferenciadas entre lo femenino y lo masculino. Como señalan Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales, esto se traduciría en una inserción precaria de las mujeres en la sociedad y en la economía. Pero tendríamos que agregar que esta situación también afecta negativamente a los varones, que empiezan a presentar índices crecientes de deserción educativa en el nivel secundario. Desde que Willis (1981) mostrara los conflictos

entre el modelo de masculinidad dominante y lo que la escuela ofrece a los jóvenes de clases populares, sabemos que la dimensión de género tiene una importancia gravitante en las decisiones educativas de los propios jóvenes, y sin embargo son todavía pocos los estudios (Callirgos 1995, 1996) que abordan esta temática.

De otro lado, un análisis más desagregado de las estadísticas educativas disponibles, como el que nos presenta Carmen Montero, muestra que a pesar de los grandes avances de cobertura logrados, subsisten importantes brechas de género en determinados sectores de la población. Y aquí es necesario puntualizar que ser varón y ser mujer no es una condición independiente de otras características sociales y que tampoco se trata de situaciones homogéneas. La procedencia rural y urbana, la adscripción indígena y la pertenencia a sectores pobres y no pobres se entrecruzan con la dimensión de género produciendo diversas situaciones de exclusión. Así por ejemplo, mientras las mujeres urbanas logran 9.1 años de estudio en promedio, apenas un año por debajo de los varones urbanos, las mujeres rurales logran tan sólo 4.5 años de escolaridad. Como bien puntualiza Montero, no se trata sólo de una situación del pasado, puesto que entre las generaciones jóvenes persiste la desigualdad y las mujeres jóvenes del campo se encuentran todavía lejos de lograr una escolaridad básica completa.

La problemática particular de las niñas y adolescentes rurales ha logrado cierta visibilidad en la sociedad civil y el Estado. Así, el Congreso de la República aprobó en el 2001 la Ley de Promoción de la Educación de la Niña y la Adolescente Rural, al identificar que este grupo de la población sigue presentando problemas de acceso y permanencia en el sistema. Sin embargo, las acciones concretas para llevar adelante las recomendaciones de dicha ley aún son escasas. Y si bien es a todas luces necesario atender de manera especial a ciertos grupos de la población que presentan mayores problemas de acceso, es también importante considerar al conjunto del sistema, pues la problemática de género entendida en el sentido amplio que trazamos líneas arriba, afecta al conjunto de la población estudiantil y no sólo a ciertos grupos de población vulnerable. Un análisis de las políticas educativas desde la década de los 1990 hasta la actualidad, como el que nos presentan Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales, muestra que a pesar

de la diversidad de iniciativas en términos de política nacional e internacional en torno a la igualdad de oportunidades, no logra plasmarse todavía un marco de política que se plantee frontalmente estas cuestiones.

Así por ejemplo, aunque el currículo nacional establece entre sus ejes curriculares la identidad personal y cultural y la conciencia democrática y ciudadana, ejes desde los cuáles es posible desarrollar conocimientos y actitudes para lograr una mayor equidad de género, se detecta la ausencia de orientaciones para ejecutar en la práctica dichos ejes transversales. Asimismo, entre los contenidos transversales figura el denominado “Población, familia y sexualidad”, donde se abordarían de manera más directa aspectos relacionados a las relaciones de género, con miras a desarrollar un perfil entre alumnos y alumnas en el que se acepten las diferencias, sin discriminar a las personas por razón de género. Pero tales temas adolecen también de orientaciones adecuadas para llevarlos a la práctica y de materiales adecuados para hacerlo.

Nuestra mirada más allá del acceso nos permite también situar el proceso educativo en contextos más amplios, y es así que algunos artículos se preguntan por el rol que juegan las familias y las comunidades de los estudiantes en la escolaridad diferenciada de varones y mujeres y en sus proyectos educativos a largo plazo (Benavides, Ames). Los hallazgos de estos estudios nos sugieren la importancia de las intervenciones articuladas entre escuela-familia-comunidad que permitan abordar la problemática de género de manera más integral. Por otro lado, el rol de otras instituciones es también reseñado en algunos de los artículos del presente volumen (es el caso de la influencia gravitante de la Iglesia Católica en las decisiones educativas del Estado, tanto en Perú (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales) como en Latinoamérica (Stromquist)). Asimismo, una mirada más amplia de lo educativo supone mirar más allá de la educación básica y atender el nivel de la educación superior, donde, como señala Anderson en el presente volumen, encontramos aún un “hueso duro de roer”.

A pesar de la problemática reseñada en esta introducción, encontramos también que existe un conjunto de experiencias de intervención para superar la desigualdad de género en el espacio escolar. Si bien la mayoría de estas experiencias son de carácter localizado, es

decir limitadas en cobertura, y realizadas por organizaciones de la sociedad civil, consideramos que ellas nos ofrecen una serie de lecciones y rutas posibles para avanzar hacia la superación de los problemas de equidad de género en el sistema educativo. Nuestra búsqueda nos permitió identificar cerca de una docena de experiencias de este tipo.² Sólo nos ha sido posible presentar dos de dichas experiencias en esta publicación (Carrillo, Mujica), pero esperamos que se generen más espacios de difusión y discusión del trabajo que viene realizándose en esta dirección.

Para concluir esta sección, quisiéramos volver a enfatizar que, a pesar de los avances en materia de acceso equitativo al sistema, existen aún importantes desafíos para hablar de equidad de género en el sistema educativo. El informe 2004 de la ONU en nuestro país sobre el avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio muestra que en el 2005 no se alcanzará la meta de eliminar las desigualdades de género en la educación primaria y secundaria, ya que la información estadística muestra brechas significativas en detrimento de las niñas, en especial de las niñas rurales, en lo referido a su acceso y permanencia en el sistema educativo. Asimismo, el informe señala entre los desafíos pendientes la necesidad de formular e implementar políticas sociales que garanticen el acceso a una educación de calidad para niños y niñas, así como aquellas dirigidas a la alfabetización de las mujeres rurales. De otro lado, se señala la necesidad de contar con bases de datos que muestren la concentración geográfica de inequidades en el país así como de estudios cualitativos acerca de las inequidades de género en las interacciones cotidianas

2. Entre ellas se encuentran los siguientes proyectos: Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas Rurales (CARE); Warmi Warmakunapa Yachaynin-El Saber de las Niñas (CARE); Abriendo Puertas para la Educación de las Niñas Rurales, y Abriendo Puertas Docentes (MED/UNICEF/USAID); Musuq Yachay (Nuevo Aprender); Innovaciones Metodológicas para la Educación Inicial con Énfasis en Niñas (CARE); Nueva Educación Bilingüe y Multicultural en los Andes-EDUBIMA Ancash y EDUBIMA Puno (CARE); Red Florecer (antes Red de Promoción de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales); Red Regional de Promoción de la Educación de las Niñas Rurales de Ayacucho-RENIRA; De la Escuela Mixta a la Escuela Coeducadora (TAREA); Promoción de la Equidad de Género en Escuelas Rurales de Quispicanchis (Fe y Alegría 44 e IPEDEHP).

(ONU 2004). En este sentido, si bien se hace un énfasis en las cuestiones de acceso, se reconoce también la necesidad de mirar más allá del mismo y atender a los procesos y vivencias al interior de las escuelas.

El concepto de equidad es clave en esta discusión, entendido éste como la búsqueda de igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad (López 2005). La noción de equidad, nos dice López, “no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones” (López 2005: 68). En efecto, la noción de equidad, al partir del reconocimiento de las diferencias, busca la construcción de una igualdad fundamental, estructurante. Diversos principios de igualdad compiten por imponerse en el campo educativo: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados e igualdad en la realización social de estos logros (Demeuse citado por López 2005: 70). Gran parte de la política educativa tanto a nivel nacional como internacional, como hemos visto en páginas anteriores, parece guiada por el principio de la igualdad en el acceso. Sin embargo, cómo señala López, este principio deja fuera de consideración las desigualdades que puedan surgir ya en la escuela, en las trayectorias o en los logros educativos a partir de las diferencias sociales y culturales, (y de género, podríamos agregar) propias de los alumnos. Los artículos que componen el presente volumen son sensibles a las limitaciones del principio de igualdad en el acceso y exploran otros criterios, llamando la atención sobre cómo opera el curriculum oculto en el marco de la igualdad de condiciones o medios de aprendizaje, o indagando sobre el principio de la igualdad en los logros educativos (entendidos estos no sólo como rendimientos académicos en distintas áreas sino como el desarrollo integral de capacidades más allá de los estereotipos de género) y el de igualdad en la realización social de estos logros (es decir en las oportunidades iguales o diferentes que varones y mujeres tienen para desplegar lo aprendido en la vida social). La heterogeneidad de enfoques contribuye a enriquecer una discusión todavía en construcción respecto al principio de igualdad estructurante que permita avanzar hacia una educación equitativa para varones y mujeres de diversos contextos y grupos sociales,

y en ese sentido, consideramos que este conjunto de artículos ofrece un aporte importante para dicha discusión.

Esperamos con este libro contribuir a fortalecer el tema de la equidad de género en la agenda de discusión actual y, sobre todo, promover iniciativas para que el tema sea abordado más directa y profundamente desde la investigación, la política y la práctica pedagógica. En la medida en que este libro es un producto colectivo que refleja el trabajo de muchas personas en estos diversos campos, consideramos que constituye un primer paso en esta dirección.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro está dividido en cuatro secciones, cada una de ellas articulada por un eje común. En la primera sección, denominada *Equidad, género y políticas: el escenario nacional y global*, buscamos situar la discusión y el análisis de la realidad educativa peruana en el marco de lo que viene sucediendo en otros países y de los debates que se producen a nivel internacional en términos de política educativa y equidad de género. Partimos de la constatación de que el Estado peruano ha suscrito diversos acuerdos y declaraciones internacionales para garantizar la eliminación de las desigualdades de género en el sistema educativo. Los marcos legales nacionales, en consonancia, han afirmado el derecho de todos los niños y niñas a una educación de calidad que les provea de una formación integral y sin discriminación. Sin embargo, la discusión en torno a cómo se concretan estos enunciados generales ha sido escasa y poco fructífera. Esta sección por tanto tiene por objetivo presentar trabajos de investigación y análisis que discuten la forma en que se viene abordando el problema de las desigualdades de género existentes en el sistema educativo desde el ámbito de las políticas educativas y cuáles son los alcances y limitaciones presentes en ellas. Buscamos dar cuenta del panorama global (North) y de la situación en Latinoamérica (Stromquist) para establecer un marco contextual en el cual situar el caso peruano (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales). En este sentido, los diferentes capítulos abordan de una u otra manera las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se expresa la dimensión de género en las políticas educativas?
- ¿Qué dimensiones de la desigualdad de oportunidades por razón de género son atendidas por las políticas educativas (acceso, retención, currículum, procesos, pedagogías, recursos, etc.) y cuáles se dejan de lado? ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan de estas elecciones?
- ¿Qué estrategias y/o planes de acción aparecen en el dominio de la política educativa para eliminar las desigualdades de género? ¿Son suficientes? ¿Qué alcances y limitaciones tienen?
- ¿Qué aspectos y propuestas concretas deberían considerarse para mejorar la eficacia de las políticas educativas en la disminución de la desigualdad de género en el sistema educativo?

La segunda sección se denomina *Las desigualdades de género en la educación en zonas urbanas*. Esta sección obedece a que una serie de indicadores educativos muestran la existencia de una profunda brecha entre la educación que se ofrece en zonas rurales y urbanas. Por ello, gran parte de la atención se ha centrado en grupos particulares de la población, como es la población femenina y rural, que mostrarían los mayores indicadores de exclusión del sistema, particularmente en la educación básica. Sin embargo, al centrar la atención en ellos se corre el riesgo de desestimar la problemática de desigualdad que aún subsiste en otros espacios. Esta sección por lo tanto tiene el objetivo de recuperar la atención sobre lo que viene sucediendo en los ámbitos urbanos y en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Así, tenemos que las recientes investigaciones en escuelas públicas primarias de la ciudad (Espinosa) y en un colegio secundario de variante técnica (Valdivia) señalan un conjunto de problemáticas aún por resolver para lograr erradicar la desigualdad de género en el sistema educativo. Otro espacio escasamente atendido es el de la educación superior (Anderson), donde el tema de la desigualdad de género parecería inexistente. ¿Es que en realidad se ha resuelto en este espacio? ¿O es que nuestra atención se distrae con otras realidades? Esta sección por lo tanto busca responder a una serie de preguntas como:

- ¿En qué dimensiones de la práctica educativa que se viene dando en los espacios urbanos se expresa la equidad o la desigualdad de género?
- ¿Cuál es el manejo del currículum, los materiales y la organización escolar y en qué medida se llevan a la práctica acciones que conduzcan a una mayor igualdad de oportunidades para varones y mujeres?
- ¿Qué tipo de prácticas educativas y concepciones relacionadas con la dimensión de género se vienen desarrollando en los espacios educativos urbanos?
- ¿Qué tipo de soporte reciben los docentes y alumnos para desarrollar la dimensión de género en su práctica educativa?
- ¿Qué problemáticas particulares (o comunes) enfrenta la práctica educativa en los espacios urbanos para lograr una mayor equidad de género?

La tercera sección se refiere a *Las desigualdades de género en la educación en zonas rurales*, pues, como ya se señaló anteriormente, existen una serie de indicadores que muestran una brecha profunda entre las escuelas del campo y de la ciudad. Es en las zonas rurales donde se concentran los mayores índices de deserción, repitencia, abandono y extraedad y los más bajos resultados de aprendizaje reportados en las últimas evaluaciones nacionales e internacionales (MED 2002). Se ha señalado que ello obedece tanto a la calidad de la educación que se ofrece en las zonas rurales, como a las condiciones del contexto en que se desarrolla la práctica educativa. Esta sección por lo tanto tiene por objetivo presentar las investigaciones que abordan la problemática rural y los factores que estarían contribuyendo a mantener la desigualdad de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, ya sea que miremos directamente al sistema educativo (Montero), al contexto familiar (Benavides) o al contexto comunal y su interacción con el espacio escolar (Ames). Las preguntas que se abordan por lo tanto son las siguientes:

- ¿En qué dimensiones se expresa la desigualdad o equidad de género en las escuelas rurales?

- ¿Qué factores contribuyen a mantener situaciones de desigualdad de género en estas escuelas?
- ¿Qué prácticas educativas y concepciones relacionadas con la dimensión de género tienen lugar en las escuelas rurales y en su contexto inmediato?
- ¿Qué concepciones, decisiones y prácticas educativas muestran las familias rurales y en qué medida promueven o no un acceso equitativo a la educación escolar para niños y niñas?
- ¿Qué condiciones del contexto afectan con mayor probabilidad el acceso, la permanencia y el éxito educativo de niños y niñas en las zonas rurales?

La cuarta y última parte, llamada *Experiencias educativas para promover la equidad de género en la escuela*, parte de constatar que las investigaciones que se presentan en las secciones anteriores describen y analizan situaciones de las que muchos educadores son crecientemente concientes. Algunos de ellos han iniciado ya esfuerzos sistemáticos por elaborar y llevar a la práctica propuestas de acción que promuevan una mayor igualdad de oportunidades para niños y niñas, trabajando ya sea con los docentes (Carrillo), con los padres y madres de familia, con los propios alumnos y alumnas o con todos ellos a la vez (Mujica). Generalmente estas propuestas involucran capacitación y producción de materiales que permitan trabajar la discriminación de género, el problema de la desigualdad en el acceso, en la permanencia o en el currículo, o las percepciones comunes que alimentan comportamientos diferenciados en el trato a niños y niñas. Dichos esfuerzos, a pesar de los interesantes resultados que muestran, son escasamente conocidos y mantienen una aplicación local. Creemos que un mayor conocimiento de los mismos puede contribuir a identificar estrategias de acción exitosas, rutas posibles y lecciones a incorporar en el diseño de políticas. Por ello, el objetivo de esta sección es difundir y discutir experiencias educativas que promueven una mayor equidad de género en la escuela y que pueden servir de base para la formulación, el desarrollo y la expansión de acciones educativas con dicho objetivo en otras escuelas del país. Las preguntas que se abordan en esta sección son:

- ¿Qué tipo de intervenciones educativas para promover la equidad de género en la escuela se vienen desarrollando en el país?
- ¿Qué características presentan?
- ¿Cuáles son los aspectos de la práctica educativa sobre los que se interviene?
- ¿Qué resultados se han obtenido?
- ¿Cuáles son los logros y las limitaciones de dichas experiencias y a qué se deben?
- ¿Qué posibilidades de aplicar estas experiencias a una escala mayor existen?

Finalmente, incluimos un epílogo (Oliart) que propone una lectura transversal a las distintas partes del libro, definiendo las responsabilidades de los diversos actores relacionados con el campo educativo, como son el Estado, la academia, los grupos activistas de la sociedad civil, las familias y los docentes, y señalando con claridad las diversas esferas de acción que competen a cada uno, así como los desafíos y las rutas posibles para avanzar en ellas.

La estructura del libro busca así reflejar una serie de campos en los que es necesario trabajar para garantizar una real igualdad de oportunidades para varones y mujeres en nuestra sociedad: la política pública, la investigación, y la acción educativa. Busca asimismo resaltar la necesidad de diálogo y retroalimentación entre estas distintas esferas para crear las sinergias necesarias que nos aproximen más al logro de este objetivo. Finalmente intenta ofrecer un panorama amplio y comprehensivo al lector para abordar esta temática en toda su riqueza y complejidad.

AGRADECIMIENTOS

Este libro no hubiera sido posible sin el apoyo de diversas personas e instituciones que contribuyeron tanto a la realización del seminario que dio origen al libro, como a su publicación. En primer lugar, debemos mencionar a la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por la organización del seminario y su apoyo en la edición de este volumen, y en particular a su decano, doctor Manuel Bello, por su acogida y aliento para avanzar en la

discusión de estos temas. Asimismo, al proyecto Beyond Access: Gender, Education and Development, que actuó como coorganizador del evento y cuyas acciones en los últimos dos años inspiraron en buena medida este encuentro. Por ello un agradecimiento a todo su equipo: Sheila Aikman, Elaine Unterhalter, Chloe Challender y Amy North. Asimismo queremos agradecer a las agencias donantes que colaboraron con los fondos para la realización del seminario y la publicación del libro: la Fundación Ford, y en especial a María Amelia Palacios, por el entusiasmo con el que acogió el proyecto y por sus pertinentes comentarios para mejorar el mismo; a la Mesa de Agencias de Cooperación Internacional en Educación, y en especial a su coordinador, Ricardo Cuenca; a la Mesa de Género de la Cooperación Internacional; y al Fondo de Población de las Naciones Unidas, y en especial a María Mercedes Barnechea, por su contribución a la publicación del presente volumen.

Quisiera agradecer también a todos los ponentes, comentaristas y participantes del seminario “Equidad, género y educación: más allá del acceso”, porque gracias al entusiasmo e interés con que participaron nos convencieron de la pertinencia de difundir los trabajos presentados a un público más amplio. La lista es larga para mencionarlos a todos, pero quisiera agradecer en particular los comentarios de Manuel Bello, Juan Carlos Callirgos, Walter Twanama y Rusella Zapata, por señalar rumbos para la discusión; y las presentaciones orales de Mariaelena Zapata, Modesto Gálvez y Andrés Solari, por compartir sus reflexiones y experiencias alrededor del tema.

Un agradecimiento especial lo merecen todos y cada uno de los autores del presente volumen, por el trabajo adicional que supuso trabajar sus ponencias para la publicación y porque muchos de ellos contribuyeron con opiniones, críticas y sugerencias a lo largo de todo el proceso de diseñar y llevar adelante este proyecto. Sin ellos, este producto colectivo no hubiera sido posible.

Finalmente, quisiera agradecer al Instituto de Estudios Peruanos por acoger la publicación de este volumen, en especial a su director, Martín Tanaka y a Víctor Vich, director de publicaciones, por el apoyo inmediato y decidido al proyecto, así como al equipo que realizó el trabajo editorial: Sara Mateos en la corrección de estilo, Rossy Castro en la diagramación de textos y a Toronja Comunicación Persuasiva

por la cártula. Finalmente, quisiera dedicarle mi trabajo en este libro a Norma Ramello, por enseñarme, y por aprender conmigo.

Patricia Ames
Lima, septiembre 2005

REFERENCIAS

- ANDERSON, Jeanine
1986 “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 1. Lima: FOMCIENCIAS.
- CALLIRGOS, Juan Carlos
1995 “La discriminación en la socialización escolar”. Separata de la PUCP. Lima: PUCP.
1996 *Sobre héroes y batallas: los caminos de la identidad masculina*. Lima: Escuela para el Desarrollo, DEMUS.
- EFA
2004 “Regional Overview: Latin America and the Caribbean”. En *EFA Global Monitoring Report 2003/4* (www.efo.unesco.cl/ept_esp/todo.htm).
- LÓPEZ, Nestor
2005 *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN-MED
2002 *Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Suplemento contratado en el diario *El Comercio*, editado por el Ministerio de Educación, Lima 13 de enero.
2005 *Indicadores de la educación: Perú 2004*. Lima: Unidad de Estadística Educativa/Secretaría de Planificación Estratégica/Ministerio de Educación.

OLIART, Patricia

- 2004 “¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú”. En I. Schicra (ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.

OLIART, Patricia (ed.)

- 1996 *¿Todos igualitos?: género y educación*. Lima: PUCP.

ONU

- 2004 *Hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en el Perú. Informe 2004*. Lima: ONU.

TOVAR, Teresa

- 1997 *Las mujeres están queriendo igualarse: género en la escuela*. Lima: TAREA.
- 1998 *Sin querer queriendo: cultural docente y género*. Lima: TAREA.

WILLIS, Paul

- 1981 *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

La dimensión de género en las políticas educativas

*Nelly P. Stromquist*¹

Primera Parte

Equidad, género y políticas: el escenario nacional y global

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas son instrumentos del Estado que sirven tanto para corregir situaciones indeseables como para fomentar la creación de nuevos valores y prácticas. En principio, son medidas que se fundamentan en la legitimidad y autoridad del Estado y en su capacidad para ponerlas en marcha.

Las políticas educativas, al constituir un componente crítico de las políticas sociales, deberían reflejar mucha sensibilidad respecto al tema de la justicia social. Desgraciadamente, son pocos los casos en los que los gobiernos manifiestan un compromiso real y no meramente retórico. Podemos encontrar políticas de Estado que se preocupan genuinamente por mejorar la capacidad educativa de sus ciudadanos; sin embargo, esto no siempre implica una intención simultánea de trabajar a favor de medidas para transformar las relaciones de género en la sociedad.

A través de las políticas educativas, normalmente se intenta promover la igualdad de oportunidades, de modo que nadie sea excluido por razones arbitrarias. La noción de igualdad de oportunidades referida al problema de género es muy relevante, pues si las niñas y las mujeres sufren dificultades de acceso a la educación, al trabajo remunerado o a la representación política, se están generando diná-

1. Rossier School of Education, University of Southern California, Los Ángeles.

micas de exclusión social y por lo tanto de desigualdad. El principio de igualdad de oportunidades en el campo de la educación se centra en los objetivos de paridad numérica; es decir, alcanzar que los dos sexos registren proporciones iguales de acceso educativo. Este principio de igualdad de oportunidades, tan democrático como parece, adolece de dificultades. En primer lugar, la provisión de un acceso igual, no significa que habrá igual demanda, puesto que dentro de los grupos marginales la demanda tiende a ser más débil, muchas veces por factores externos a su voluntad. Por ello, las políticas que buscan la *igualdad* deben pasar por medidas compensatorias —o medidas de *equidad*— para llegar finalmente a la igualdad. En segundo lugar, desde una perspectiva de género, la igualdad de oportunidades en la educación es insuficiente, por cuanto, este principio asume una escuela neutra donde para toda persona que llegue siempre habrá un beneficio en la dirección deseada. El cúmulo de investigaciones sobre las prácticas y los contenidos escolares revela más allá de cualquier duda, que la escuela formal tiende a reproducir el estatus quo al enfatizar el lado armónico y no el conflictivo de la sociedad y al transmitir un mensaje de aceptación y no de cuestionamiento a los diversos patrones culturales, económicos y políticos de su sociedad. Sabemos muy bien que en la escuela no sólo se aprende desde el punto de vista cognitivo, sino que hay lecciones de carácter psicosocial que no se olvidan y que dan forma a nuestra personalidad e identidad.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

En América Latina, las políticas educativas reciben la influencia de tres fuentes: los organismos internacionales; los foros o acuerdos internacionales; y los gobiernos en sí. Examinemos brevemente la evidencia empírica.

Los organismos internacionales

Los organismos internacionales, como las agencias bilaterales de educación y las de la familia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), juegan un papel crucial en la promoción de políticas públicas a favor de la mujer en la educación. La UNESCO y UNICEF vienen

comprometiéndose en diversos esfuerzos para considerar aspectos de género, tanto en la educación formal como en la no-formal. Son las agencias bilaterales las que han apoyado la realización de los foros internacionales mediante la financiación de la preparación de documentos para estos foros y para la participación de mujeres activistas en los encuentros previos y finales de las conferencias. Aún más, las agencias bilaterales concretizan las políticas públicas pues muchos de los países en desarrollo no podrían considerar varios asuntos urgentes en sus presupuestos educativos sin el apoyo financiero de los países industrializados.

Una antigua promesa hecha por los organismos bilaterales es la asignación del 0.7% de su PBI a los países en desarrollo; hasta el momento, estas agencias sólo otorgan un promedio del 0.25%. Sachs (2005) calcula que para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (que discuto a continuación), la ayuda internacional deberá alcanzar la suma de US\$ 135 billones para 2006 —lo cual implicaría el doble de la actual asignación. En mayo de 2005, los países de la Unión Europea se comprometieron a lograr que su contribución para el desarrollo alcance 0.6% para el año 2006 y 0.7% para el año 2015. Estas fechas parecen tardías, si los Objetivos de Desarrollo del Milenio van a ser alcanzados en conformidad con los plazos actuales.

Krawczyk realizó recientemente (2002) un examen detallado de los documentos e informes indicando las posiciones, prioridades y recomendaciones en cuestiones educativas elaborados por seis organizaciones internacionales con gran influencia en América Latina: el Banco Mundial, el BID, CEPAL, OREALC, el Instituto Internacional de Planificación Educativa y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en la América Latina (PREAL) entre los años 1998 y 2001. Esta autora encontró que tales organizaciones promueven la participación del sector privado, la descentralización, la autonomía escolar y el mejor rendimiento de la escuela, el logro académico del estudiante y la mejor gestión administrativa. Las prioridades se orientan asimismo, hacia la focalización de las políticas, pues encuentran que esta estrategia “produce efectos redistributivos importantes” y “mejora la equidad del sistema sin necesidad de mayores recursos.” Krawczyk concluye que las políticas educativas de estas instituciones para América Latina tienden a ser “políticas fragmentadas, contra-

dictorias, mínimas, puntuales, además de privatizantes” (Krawczyk 2002). Del análisis documental que elabora Krawczyk se puede ver que los asuntos de género ni siquiera aparecen en el radar de estas instituciones.

Los acuerdos globales

Desde los años noventa, mediante una serie de conferencias internacionales y los acuerdos que derivaron de ellas, la educación de la mujer se ha identificado como un elemento crucial para el desarrollo económico nacional, así como para la emergencia de una sociedad más democrática. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), fue adoptada por las Naciones Unidas en 1979 y hasta junio de 2005 ratificada por 180 naciones (o el 80 % de las naciones). CEDAW es uno de los ejemplos más poderosos de las obligaciones legales en vigencia para mejorar la condición de las mujeres, incluyendo la educación formal y no-formal. Actualmente, dos políticas globales traen a primer plano la cuestión de género en la educación: el Marco de Acción de la Educación para Todos (EPT), aprobado por los gobiernos en la reunión de Dakar en 2000, y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) de la ONU, aprobados por todos los 191 países el mismo año (United Nations 2000).²

El Marco de Acción de la EPT consiste en seis objetivos que cubren la educación infantil, la escuela primaria y secundaria y la alfabetización de adultos. El Marco busca el acceso universal a la educación básica para niños y niñas para el año 2015. Asimismo busca la *paridad de género* en educación primaria y secundaria hacia el año 2005 y la *igualdad* en educación para el año 2015 (World Education Forum 2000). La UNESCO reconoce que la igualdad es un concepto complejo y difícil de medir; actualmente lo define como la sobrevivencia hasta el quinto año de educación primaria (UNESCO 2003).

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por su parte, cubren ocho áreas de acción social y económica, una de las cuales es la edu-

cación. Los ODM incorporan dos de los objetivos de la EPT: el acceso universal a la educación básica hacia el año 2005; y la paridad de género en la educación primaria y secundaria hacia el año 2005 y en todos los niveles hacia el año 2015 (United Nations 2000). Aunque los ODM continúan reconociendo la importancia de la educación, en cierto modo debilitan la intención de los objetivos de la EPT, al no considerar la educación infantil, al no incluir el objetivo de la mejoría de la igualdad en el trato educativo y al limitar los esfuerzos a favor de la alfabetización a sólo la población en edades 15-24, lo cual elimina importantes grupos de edad entre las mujeres, como la franja entre 25-45, un grupo que sería crucial en los procesos sociales y políticos intergeneracionales. Por otro lado, aunque los ODM no reconocen la cuestión de la igualdad, ellos requieren la paridad de género en *todos* los niveles educativos, incluyendo el nivel universitario. Debe observarse que la promulgación de los ODM no ha sido acompañada por un examen de los impactos de las políticas globales previas, ni se han hecho estudios para indagar las dificultades que entonces surgieron para su débil implementación. Esto crea interrogantes sobre la seriedad de las políticas globales, las cuales normalmente son aprobadas por unanimidad, ocasionalmente traducidas a leyes y raramente ejecutadas.

En términos operativos, los ODM reducen la medición de la educación básica a cuatro años completos de educación primaria. El logro de la paridad de género en la educación primaria es un objetivo alto para algunos países en desarrollo, particularmente aquellos en el África Sub-Sahariana y el oeste y sur de Asia; pero para otros países, notablemente varios en América Latina, este objetivo queda corto pues ya se alcanzó hace décadas. Chile y Argentina, por ejemplo, lograron la paridad de género en la primaria a mediados de los años sesenta.

Desde una perspectiva de género, los ODM responden a las necesidades de las mujeres, pues el tercer objetivo explícitamente habla de su empoderamiento. Se proponen cuatro indicadores para medirlo: el ratio de niñas a niños en la escuela primaria; el ratio de mujeres a hombres alfabetizados en edades 15-24; la proporción de puestos ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales; y la proporción

2. Cabe aclarar que estas políticas no son “mandatos” que los países deben seguir; un país que no concuerda puede abstenerse de firmar.

de mujeres en posiciones no-agrícolas. La conexión entre el empoderamiento y la educación tiene sentido; sin embargo, hay evidencias que *cualquier* educación no empodera ipso facto.³ Al centrarse en la alfabetización de los grupos de edades 15-24, se ignora el efecto reproductivo que las generaciones mayores tienen sobre las más tiernas. El concepto de empoderamiento es muy valioso pero debe ser pensado como un fenómeno multidimensional: se consigue no solamente sobre la base de la comprensión de las relaciones de género y de cómo éstas pueden cambiarse, sino que también requiere un conjunto de mecanismos y oportunidades que deben ponerse en marcha a fin de desarrollar un sentimiento de autovalor en las mujeres (Stromquist 2002).

El principio de la transversalidad del género tiene gran aceptación en los círculos internacionales. Luego de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (realizada en Beijing en 1995), este principio ha recibido apoyo en las políticas sociales de muchos países. El principio de la transversalidad tiene sentido desde el punto de vista teórico: si el género atraviesa todas las facetas de nuestras vidas, se deduce que debe estar presente en todas las políticas. La realidad, sin embargo, presenta desafíos. La transversalidad de género requiere funcionarios con entendimiento y capacitación específicos para así visualizar las dimensiones de género en cada decisión y luego planificar en forma correspondiente. De no darse estas condiciones, la transversalidad de género corre el riesgo de generar una débil rendición de cuentas ya que sus resultados no pueden ser fácilmente monitoreados, puesto que todos los costos de las intervenciones o programas van combinados (es decir, no se dividen las inversiones por

3. Sin duda, la educación de la mujer tiene efectos positivos y significativos en la disminución de la fertilidad, una mejor salud de los hijos, menores tasas de mortalidad infantil, mayor participación en el trabajo remunerado; esto implica un mayor poder de decisión por parte de la mujer. Empero, esto no necesariamente conlleva cambios en los y las estudiantes hacia nuevas concepciones de feminidad y masculinidad, ni a cuestionar cuando adultos la división sexual del trabajo y la pasividad de la mujer frente a situaciones de segregación ocupacional o reivindicación de derechos iguales en cuanto a propiedad, herencia, representación política, y de derechos circunscritos a la mujer, como el divorcio, el derecho a controlar su cuerpo y a determinar su reproducción.

sexo); además, los sectores estatales pueden fácilmente argumentar que el principio sí ha sido tomado en cuenta.

Las políticas educativas de género en el ámbito nacional

No existen estudios sobre las políticas públicas desde una perspectiva de género en el ámbito mundial ni en el regional. A continuación identificamos las acciones de ciertos países que cuentan con investigaciones disponibles.

Las políticas educativas de género en los países industrializados

Casi todos los países europeos tienen políticas educativas desde una perspectiva de género. Tal vez el primer país en promulgar estas leyes fue Suecia; cuyas políticas en cuanto al género anteceden al movimiento global de mujeres y se han concentrado en los cambios curriculares. Hacia el año 1980, Suecia se encontraba en su tercer esfuerzo por lograr el trato igual de niñas y niños en la escuela y cuestionar los roles sexuales tradicionales. Una evaluación al cabo de diez años encontró que en la formación de docentes se contemplaba poco la igualdad de género, la diversidad entre los sexos y su consecuencia en los roles de género en las prácticas de clase con niños y niñas. Sin embargo, la evaluación observó que cursos antiguamente segregados por sexo, como los deportes, la carpintería y la costura, ya se daban en clases coeducacionales (Wernersson 1989).

Las políticas educativas en el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos se han basado en el principio legal de la igualdad de oportunidades. Por consiguiente, estas políticas han buscado proteger a la mujer o niña contra ambientes negativos y discriminatorios que impiden su acceso a los estudios o su término eficaz. En el caso de Estados Unidos, en particular, las mujeres han ganado acceso a disciplinas anteriormente fuera de su alcance, como abogacía y medicina, y han expandido su participación en los campos de la ingeniería. Estados Unidos también ha promulgado leyes proactivas que buscan propiciar el desarrollo de una currícula no-sexista y la capacitación de docentes en cuestiones de género. Tales iniciativas, desgraciadamente, han tenido una cobertura muy limitada, han

contado con escasos fondos y siempre han sufrido bajo los gobiernos republicanos.

En los últimos años, hay en el Reino Unido y Australia una preocupación por los logros cognitivos de las niñas, quienes en esos países se desempeñan a menudo mejor que los niños en las pruebas estandarizadas. Esto ha sido visto como “el fracaso de los niños” y los críticos han cuestionado las leyes que buscan mejorar la educación de las niñas. Arnot y Miles han respondido a esta preocupación, notando que los funcionarios escolares están “basándose en teorías antiguas de socialización en vez de usar la comprensión contemporánea de las identidades y subjetividades de género acerca de las maneras en que las culturas escolares competitivas empeoran las diferencias de género y producen masculinidades alienadas” (2005: 185).

Desde fines de los años ochenta se observa que países como Suecia, Estados Unidos y Australia se preocupan por la poca participación de la mujer en los campos de la ciencia y la tecnología. Esto ha llevado a promocionar el mayor ingreso de las mujeres a estas disciplinas, una iniciativa que es vista por muchas académicas feministas como una medida tardía y poco eficaz. En palabras de una investigadora sueca, la política del acceso a la ciencia y a la tecnología por parte de la mujer, traslada el énfasis de una cuestión de justicia y desigualdad a un asunto de opción individual (Wernersson 1989); es decir, si tan sólo las chicas quisieran ser ingenieras...

Las políticas educativas de género en los países en desarrollo

Un buen número de estos países tiene políticas educativas que contemplan la dimensión de género; éstas han sido consecuentemente traducidas en planes a nivel nacional. Otros países llevan a cabo iniciativas de importancia que no están necesariamente integradas en sus planes nacionales.

Entre estos últimos se encuentra Bangladesh, cuyo Programa de Subvenciones para las Niñas de Escuela Secundaria proporciona ayuda monetaria para la asistencia de las niñas rurales a la escuela. Hasta 1995 este programa había alcanzado más de medio millón de niñas. Otro programa de magnitud considerable es PROGRESA (actualmente bajo el nombre de Oportunidades) en México, el cual

apoya a estudiantes rurales de primaria y secundaria y otorga subvenciones ligeramente mayores a las niñas que a los niños rurales a nivel de secundaria. Hacia el 2005, el programa había llegado a cerca de cinco millones de familias rurales mexicanas. Existen varios otros programas de carácter compensatorio que buscan proteger a la población pobre en general, especialmente en Brasil y la India, aunque entre los que se centran en las niñas figuran solamente los dos citados en Bangladesh y México. En el campo de la educación superior, varios proyectos del Banco Mundial (que en realidad constituyen políticas) han buscado proporcionar a las mujeres becas, residencias estudiantiles en la universidad, programas de educación vocacional y técnica, y un pequeño número de plazas universitarias en disciplinas no tradicionales para ellas, especialmente en ingeniería y agronomía (DePietro-Durand 1993). Estos proyectos se han limitado a realizar estudios piloto con poco seguimiento y alcance.

El caso de las políticas de género de la India amerita discusión. Se piensa en ese país que la expansión educativa en general beneficiará tanto a niños como a niñas. Tiene actualmente un nuevo plan (Sarva Shiksha Abhiyan, SSA), para lograr que todos los niños y niñas terminen el quinto grado de primaria para el año 2007 y está invirtiendo mil millones de dólares para ese objetivo. Tiene además un programa de educación no-formal para las niñas rurales (Makhila Samakya), ya en marcha en 9000 caseríos en diez estados. Tiene también ya construidos unas 750 residencias estudiantiles a nivel universitario para satisfacer la matrícula de mujeres jóvenes pertenecientes a los grupos minoritarios más importantes de ese país. India es el único país del mundo donde hay un impuesto federal del 2 % para lograr el acceso universal a la educación básica. Según fuentes gubernamentales, India ha mejorado su índice de paridad de género de un coeficiente de .38 en 1950 y .85 en 2002 (India 2005).

Los datos para la región latinoamericana indican que son pocos los países que han elaborado políticas educativas integrales desde una perspectiva de género, aparte de Argentina, Paraguay y Bolivia. Argentina ha sido pionera en la formulación de políticas con una perspectiva de género. Entre 1991 y 1995 estuvo en pleno funcionamiento su Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM), el cual logró capacitar a un número alto de docentes,

elaborar materiales educativos sensibles al género y hacer que la Ley General de Educación (aprobada en 1993) incorporara el principio de igualdad de oportunidades y buscara erradicar los estereotipos sexuales en los libros didácticos (Bonder 1998). La Iglesia Católica se opuso a la adopción nacional de los nuevos materiales curriculares que propuso el PRIOM, aduciendo que iban a destruir a la familia y fomentar la homosexualidad ya que cuestionaban las “diferencias naturales entre hombres y mujeres.” En palabras textuales de la coordinadora del PRIOM, se encontró que:

El concepto de género, la aceptación de la existencia de diversos modelos de familias, la postura constructivista en la concepción de la realidad social y la formación de los sujetos, asimismo el grueso de los contenidos propuestos para el área de formación ética y ciudadana y otros aspectos insólitos como la teoría de Darwin deberían desaparecer para afirmar, en cambio, la primacía de un orden social “natural”, la familia nuclear, las diferencias biológicas entre los sexos y una noción de sujeto fundada en valores trascendentes (Bonder 1998: 19).

Todo el equipo del PRIOM presentó su renuncia y posteriormente la Iglesia diseñó nuevos materiales educativos de acuerdo con su punto de vista, los cuales sí fueron puestos en uso a nivel nacional.⁴

En Paraguay, las políticas de género en educación buscaron realizar cambios curriculares, capacitar a los docentes y revisar los textos escolares. Se llegaron a producir nuevos módulos con una perspectiva de género, pero estos fueron aprobados como un material suplementario y no como parte central de la currícula. Las políticas educativas desde una perspectiva de género en Bolivia buscaron funcionar bajo el principio de la transversalidad, haciendo que el género se incorporase en tópicos tales como la salud, la sexualidad, la equidad y el desarrollo sostenible. Para el año 2002, los funcionarios bo-

4. Casos similares al de Argentina se han registrado en México, República Dominicana, Costa Rica, Chile y Perú. La Iglesia no siempre triunfa en sus esfuerzos. Estudios de caso en Brasil, Chile y Argentina muestran que logró impedir la legalización del aborto en estos tres países, pero en todos ellos se consiguieron cambios importantes en la igualdad legal al interior de la familia y en el divorcio (en cuanto al divorcio, la más reciente victoria es el caso de Chile en diciembre de 2004).

livianos que venían trabajando en la reforma de género habían capacitado a todos los profesores con funciones de facilitación en las escuelas y habían diseñado orientaciones generales así como una nueva currícula desde una perspectiva de género para los tres años de educación primaria. En el Perú, se logró adoptar en el 2001 un plan nacional de educación a favor de la niña rural. Se ha conformado una comisión de notables para facilitar su ejecución. Hasta el momento, se han puesto en marcha algunos talleres con autoridades regionales y locales para facilitar la promoción del liderazgo femenino. En Chile no existe una política educativa centrada en el género, pero se lo incluye como un tema transversal en la currícula. Desde 1965, Chile ofrece escuelas técnicas industriales y agrícolas coeducacionales, y desde 1994, se utiliza un factor de igualdad de género en la licitación de textos escolares (Avalos 2003).

En el contexto latinoamericano existe un interés de la sociedad civil en defender la escuela pública de calidad. Los diferentes documentos de las redes latinoamericanas que buscan tal objetivo reflejan una gran preocupación por la exclusión basada en la clase social, la brecha entre lo urbano y lo rural y, en menor grado, la discriminación hacia los pueblos indígenas y afro descendientes. En estas iniciativas, no obstante, la cuestión de género no se menciona, y así, segmentos importantes de la sociedad civil no se comportan como agentes a favor de las transformaciones de género.

LA CALIDAD COMO UN ELEMENTO CENTRAL EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Tanto los gobiernos como muchos grupos de la sociedad civil arguyen que la calidad de la educación es una consideración fundamental. Es interesante observar que ambos sectores definen este concepto de una manera muy limitada. Los gobiernos están encasillados en una definición que se basa en el rendimiento académico de los estudiantes y en la sumatoria de los rendimientos individuales para calcular el rendimiento de las escuelas. Existe mucha consternación cuando se verifica que los logros académicos de los alumnos en las escuelas públicas son inferiores a los de los alumnos en escuelas particulares. Y se siente incluso vergüenza cuando se comprueba el bajo rendimiento del sistema escolar en los países en desarrollo, comparado con los

países industrializados. En esta definición de la calidad educativa se hacen comparaciones entre niñas y niños y generalmente se encuentra que las diferencias son pequeñas, con las chicas desempeñándose mejor en la lectura y los chicos mejor en matemáticas.

Los grupos de la sociedad civil se refieren a su vez a una mejor calidad de la escuela pública y sus indicadores usuales de la baja calidad son menos el desempeño escolar y más la baja asignación presupuestaria al sector educativo, que actualmente conlleva a que los docentes reciban sueldos paupérrimos y trabajen en una infraestructura propia del siglo XIX.

La UNESCO, por su parte, asegura que la calidad podría medirse sobre la base de varios indicadores: la proporción alumnos/docente; la tasa de repitencia; el porcentaje de docentes con formación pedagógica; los gastos en el sector educación; y el desempeño académico del estudiante. A final de cuentas, termina seleccionando un indicador cuantificable con relativa facilidad: la llegada del estudiante al quinto año de primaria, lo que la UNESCO llama la “tasa de sobrevivencia” (UNESCO 2003: 284-285). Desde mi punto de vista, ésta es una definición de calidad como aprendizaje académico.⁵ En un informe más reciente, la UNESCO (2005: 36) presenta un esquema conceptual para la medición de la calidad educativa. Este esquema considera la presencia de varios insumos y los resultados finales, los cuales dan prioridad a la literacidad, la numeracidad y las destrezas para la vida. Los elementos para la reconfiguración del género no aparecen ni en el esquema ni en su discusión.

Desde una perspectiva feminista, el concepto de calidad educativa es mucho más amplio. La calidad precisa ser definida de modo que vaya más allá de los logros cognitivos y abarque la adquisición de valores y prácticas que transforman las nociones de género en la sociedad. Calidad sería aquella que presenta cuatro componentes: (1) un trato igual a los y las estudiantes en el aula y la escuela, de modo que las expectativas y comportamientos de los docentes consideren a todo estudiante como merecedor de una buena enseñan-

5. El lector perspicaz podrá observar que aquí la UNESCO equipara la igualdad con la calidad, puesto que usa el mismo indicador para medir a ambas.

za; (2) contenidos curriculares que trasciendan las disciplinas tradicionales y que incluyan mensajes que cambien la mentalidad de las nuevas generaciones a favor de una identidad de género menos dicotomizada entre lo femenino y lo masculino; (3) una provisión de conocimientos que influyen en la vida de los y las estudiantes, como la educación sexual, la discusión del predominio de la violencia doméstica, y el ejercicio de una ciudadanía autónoma —desligada en el caso de las mujeres de la maternidad y el matrimonio—; (4) el desarrollo de personalidades con asertividad, estima propia y respeto por las conductas democráticas en la escuela y la sociedad. Es necesario incorporar estos elementos en la definición de calidad, porque de lo contrario, se limita el espacio para hablar de contenidos y prácticas.

LA EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS

Una etapa crucial en el ciclo de la política es la del momento de su ejecución, cuando las intenciones y lo que se dice en el papel se convierten en realidad.

Para lograr los objetivos de la EFA en cada país, un mecanismo central iba a ser la elaboración del plan EFA de acción nacional “para el año 2002 a más tardar” (World Education Forum 2000: 22). Hacia junio del 2005, el sitio web de la UNESCO reportaba planes de acción sólo para 43 países. Sobre la base de los datos estadísticos emergentes, la paridad de género en la educación básica en el África Sub-Sahariana no se alcanzará en la fecha propuesta del 2005 (UNESCO 2003). Las políticas de la EFA han sido tildadas de “ejercicios de selección de metas,” es decir, representan la identificación a nivel central de determinadas metas cuantitativas, con poco reconocimiento de las características del problema y sin formular los pasos reales para lograr y evaluar tales metas (Goldstein 2004).

En cuanto a los ODM, la principal estrategia para evaluar cómo los países están cumpliendo su compromiso, es mediante la presentación de informes anuales al PNUD, la agencia de la ONU a cargo de monitorear la ejecución de estos objetivos. Un informe elaborado este año por UNIFEM, el organismo de la ONU que se centra en la mujer, encontró que únicamente 55 países habían hecho sus informes

anuales como es debido. Y respecto a los planes existentes, no se observa un monitoreo de su contenido ni de su ejecución.

LAS CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CON UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Analizando las políticas públicas, observamos los siguientes patrones:

- Se reconoce que el acceso universal a la educación es un derecho humano que también concierne a la mujer. Las políticas públicas a favor priorizan la educación básica sobre los otros niveles de educación, pese a que en ciertos países se necesita educación secundaria para obtener un trabajo bien remunerado. Asimismo, enfatizan el aspecto del acceso por sobre el contenido y la experiencia que los y las estudiantes viven en la escuela. Por consiguiente, las políticas públicas son en su mayoría minimalistas.
- La política promedio desde una perspectiva de género se basa en el principio de la igualdad de oportunidades, definida mayormente como un igual acceso y mucho menos como un trato igualitario y un cuestionamiento a los patrones de dominación. Esto reduce la atención que se debe dar al contexto ideológico de la educación, que tiende a reproducir las relaciones sociales de género (Blackmore 1999).
- La capacitación en género a los docentes no figura explícitamente en los documentos de política y a menudo los reglamentos que siguen tampoco la consideran. La ausencia tanto de capacitación inicial, como en servicio, es una de las más grandes debilidades de las políticas públicas desde una perspectiva de género.
- Los nuevos contenidos curriculares que buscan transformar las relaciones sociales de género y discutir asuntos sobre la sexualidad de modo integral son muy cuestionados. En varios países han sido elaborados sólo como estudios piloto y su uso es restringido: se los considera un material opcional, no obligatorio.
- Las políticas globales raramente incluyen a los grupos de mujeres o a las feministas académicas en la discusión y elaboración

de metas y procesos. Sólo existe una excepción: FAWE, en el continente africano.⁶

- En los países en desarrollo, con muy pocas excepciones, los esfuerzos por considerar aspectos ligados al género en la educación se han dado con el insumo de las agencias de desarrollo internacional, sea mediante lineamientos de política o mediante recursos financieros para desarrollar nuevos programas y proyectos. Cabe concluir que el compromiso de los países en desarrollo es bastante débil.
- Las políticas masivas de carácter compensatorio, que buscan otorgar recursos adicionales a las niñas o mujeres para corregir antiguas desigualdades, sólo se desarrollan en unos cuantos países.⁷ En otras palabras, muy pocos estados han pasado a practicar políticas de *equidad*.
- En muchas instancias, la ejecución de las políticas desde una perspectiva de género queda muy atrás de la promulgación de las políticas, y la evaluación del impacto de estas políticas, particularmente en los países en desarrollo, prácticamente no existe.

6. Creado en 1991, este grupo tiene una membresía central compuesta de mujeres que son o han sido ministras de educación, rectores universitarios u otras autoridades educativas de alto nivel. FAWE ha tenido éxito en desarrollar alianzas eficaces con las agencias donantes y en obtener recursos no sólo para promover el acceso de las niñas a la escuela sino también para realizar campañas con el fin de sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la educación de las niñas y para llevar a cabo intervenciones que introducen en las aulas metodologías pedagógicas sensibles al género. No existe contrapartida a la organización FAWE en otras regiones del mundo en desarrollo.

7. Debo observar que aunque las políticas compensatorias son necesarias para atender las enormes brechas entre las niñas urbanas y rurales y entre las niñas indígenas y no-indígenas, no sería apropiado definir las políticas educativas desde una perspectiva de género sólo como aquellas que buscan mejorar la situación de las niñas pobres. Sin embargo, es imperativo que se reconozca que el género no se limita a la pobreza; es una construcción que atraviesa todas las clases sociales, etnias y edades.

BUSCANDO UNA EXPLICACIÓN A LA POBRE EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La distancia que existe entre los objetivos y las prácticas reales no es exclusiva de las políticas de género, aunque en este caso parece ser mayor. Wernersson comenta que “Por necesidad, la política escolar está a un paso atrás; los principios ideológicos deben ser formulados antes de su incorporación en la socialización ‘oficial’ de los jóvenes” (1989: 100). Las políticas públicas pueden por lo tanto no contribuir significativamente a alterar las estructuras de poder. Pero, ¿cómo explicamos el limitado cumplimiento de estas políticas, aun cuando se planteen de modo muy modesto? Cuatro hipótesis diferentes surgen:

- Las características de las nuevas políticas públicas de género son poco claras, y como los funcionarios estatales no están capacitados en asuntos de género, no tienen la capacidad de traducir las nuevas leyes en lineamientos y reglamentos específicos.
- Los estados no reciben mucha presión de los elementos claves en la sociedad. Los grupos organizados de mujeres y las organizaciones feministas gastan mucha energía atendiendo problemas más concretos e inmediatos, como la salud y la generación de ingresos, y dejan de lado la educación formal. Las voces discrepantes que se necesitan para promover la promulgación y la ejecución de políticas educativas desde una perspectiva de género son casi inaudibles.
- Los cambios culturales profundos, como las modificaciones en las relaciones sociales de género, toman mucho tiempo. Debemos ser pacientes y contentarnos con cambios paulatinos, aun si vienen en pequeñas dosis.
- Los estados en su mayoría continúan siendo masculinos y patriarcales. Ellos se involucran en rituales que aparentemente prestan atención a los problemas sociales (Edelman 1972), incluidos los de género. La educación otorga a los estados una legitimación compensatoria, porque juega con los poderosos símbolos de legalidad, racionalidad y democracia (Weiler 1983). Los símbolos son cruciales para construir significados y son inevitables en la interacción social. Aquí no estoy negando la

importancia de los símbolos sino subrayando el hecho desafortunado de que muchas políticas de género puedan ser usadas simplemente para crear ilusiones. Por ello, las políticas “desde abajo” realizadas por grupos organizados de mujeres son imprescindibles.

Sería triste que la democracia educativa jugara con principios y no con acciones. El desafío de todos —autoridades y padres, docentes e investigadores— es sacar la educación de su lugar sagrado y comenzar a verla como el soterrado terreno político que en realidad es.

REFERENCIAS

- ARNOT, M. y P. MILES
2005 “A Reconstruction of the Gender Agenda: The Contradictory Gender Dimensions in New Labour’s Educational and Economic Policy”. En *Oxford Review of Education*, 31 (1), pp. 173-189.
- AVALOS, B.
2003 “Gender Parity and Equality in Chile. A Case Study”. Monografía preparada para el *EFA Global Monitoring Report*, 13 de junio.
- BLACKMORE, J.
1999 *Troubling Women. Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- BONDER, G.
1998 “La equidad de género en las políticas educativas: la necesidad de una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”. Ponencia presentada en la conferencia anual de la Asociación Americana de Estudios Latinoamericanos (LASA). Chicago. 20-23 septiembre.
- INDIA
2005 “National Plan of Action”. Disponible en: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. Recuperado el 5 de junio.

- KRAWCZYK, N.
2002 “La reforma educativa desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16), pp. 627-663.
- DEPIETRO-DURAND, R.
1993 *Women’s Access to Higher Education. A Review of the Literature*. Washington D.C.: The World Bank.
- EDELMAN, M.
1971 *Politics as Symbolic Action*. Chicago: Markham Publishing.
- GOLDSTEIN, H.
2004 “The Globalization of Learning Targets”. En *Comparative Education* 40 (1), pp. 7-14.
- SACHS, J.
2005 *Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the MDGs*. Nueva York: Millennium Project.
- STROMQUIST, N.
2002 “Education as a Means for Empowering Women”. En J. Parpart, S. Rai y K. Staudt (eds.), *Rethinking Empowerment. Gender and Development in a Global/Local World*. Londres: Routledge.
- UNESCO
2003 *EFA Global Monitoring Report 2003/04. Gender and Equality for All: The Leap to Equality*. París: UNESCO.
2005 *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All: The Quality Imperative*. París: UNESCO.
- UNITED NATIONS
2000 *U.N. Millennium Development Goals*. Nueva York: United Nations General Assembly.
- WEILER, H.
1983 “West Germany: Educational Policy as Compensatory Legitimation”. En R.M. Thomas (ed.), *Politics and Education: Cases from Eleven Nations*. Oxford: Pergamon Press.

- WERNERSSON, I.
1989 “Gender Equality — Ideology and Reality”. En S. Ball y S. Larsson (eds.), *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*, pp. 88-102. Nueva York: The Falmer Press.
- WORLD EDUCATION FORUM.
2000 *Dakar Framework for Action*. París: UNESCO.

El proyecto Beyond Access y las Metas del Milenio

*Amy North*¹

INTRODUCCIÓN

El proyecto Beyond Access: Gender, Education and Development, fue lanzado en abril del 2003 por Oxfam Gran Bretaña, el Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, con el fin de generar y difundir temas de género, educación y desarrollo.

El proyecto ha unido a tres grupos que trabajan para promover una mayor igualdad de género en el sector educativo: entes gubernamentales e intergubernamentales (a nivel de gobierno, Naciones Unidas y agencias de cooperación); instituciones académicas; y practicantes (ONG y educadores).

En este documento se presenta el trabajo del proyecto, situándolo en el contexto global de las Metas del Milenio. El documento explora algunos de los temas centrales relacionados con el género y la educación identificados en el proyecto, y resalta algunas de las recomendaciones, acciones y elementos esenciales para promover la igualdad de género. Se propone que para lograr esta igualdad en la educación, es necesario mirar más allá de la equidad en *el acceso* a la educación y también considerar *la experiencia* educativa y poseducativa de las niñas y mujeres.

1. Proyecto Beyond Access: Gender, Education and Development.

LAS METAS DEL MILENIO

En el año 2000, los jefes de Estado de los 191 países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) acordaron ocho metas para reducir los niveles de pobreza y promover el desarrollo en el mundo, comprometiéndose a cumplirlas antes del año 2015. En la actualidad, estas metas representan seguramente el principal marco político a escala mundial.

Dos de las Metas del Milenio tratan directamente los temas de educación y género: la segunda meta busca “garantizar la educación primaria universal” con el objetivo de que “todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de educación primaria”, mientras que la tercera meta busca “promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer” con el objetivo específico de “eliminar la disparidad de género en la educación primaria y secundaria preferiblemente antes del 2005 y en todos los niveles antes del 2015”. Es decir, que en el 2005 se pretendía haber cerrado la brecha entre el número de niños y niñas que participan en los niveles básicos de educación.

La inclusión de estas dos metas es significativa, en tanto demuestra que la comunidad internacional está empezando a prestar atención a la equidad de género en el sistema educativo. Refleja el reconocimiento de que la educación es un derecho al que todas las niñas y mujeres del mundo deben tener acceso y, por otra parte, la creencia en que la educación de las niñas es esencial, tanto para ellas como para el desarrollo de un país. El hecho de que se fijara la fecha para lograr la meta de paridad de género en el acceso a la educación primaria y secundaria diez años antes de la fecha para el logro de las demás metas, es en parte una muestra de que ahora se entiende que la igualdad de género en la educación es un paso necesario para lograr los otros objetivos.

Sin embargo, la meta no se ha logrado. Actualmente, de los cien millones de niños y niñas que no asisten a la escuela, el 60 % son niñas, y hay más niños que niñas en la escuela en al menos setenta países. De los 128 países que han monitoreado el progreso en términos de paridad de género en educación, 54 muestran aún diferencias significativas a favor de los niños. Según la UNESCO (2004: 225),

en el 2002 había casi 800 millones de adultos analfabetos, de los cuales el 64 % eran mujeres. Estas cifras confirman que el mundo está aún muy lejos de alcanzar la equidad de género en el acceso a la educación.

MÁS ALLÁ DEL ACCESO

Beyond Access pretende contribuir al logro de la tercera meta del milenio —promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer— generando y difundiendo conocimiento acerca de la igualdad de género en la educación. De esta manera, el proyecto aporta elementos sobre cómo lograr que en el 2005 se haya eliminado la desigualdad entre niños y niñas en el acceso a la educación primaria y secundaria. Sin embargo, el proyecto también plantea la necesidad de ir más allá del número de niñas y niños que acceden a la educación como la medida con la cual se mide el éxito en la meta, para considerar también la manera de lograr que la educación sea equitativa para niños y niñas y promueva cambios positivos en las relaciones de género, que actualmente son desiguales.

Los promotores del proyecto consideran que el objetivo debiera ser que, una vez en la escuela, las niñas y los niños experimenten una educación de igual calidad y relevancia, ligada en general a cambios positivos en la sociedad. Sin embargo, como se ha podido observar, ninguna de las Metas del Milenio incluye los elementos necesarios para asegurar la calidad y equidad de género en la educación. Por lo tanto, el proyecto considera que las metas necesitan ampliarse para atender este propósito, así como los altos índices de abandono escolar, el significativo número de niñas y niños que no alcanza más allá de un nivel muy básico de educación y los millones de adultos analfabetos.

La situación en América Latina es un claro ejemplo de la necesidad de no reducir la igualdad de género al mero análisis de la paridad numérica. Si la igualdad de género se redujera a cifras, el trabajo en América Latina estaría casi terminado, ya que de los 28 países latinoamericanos, los 18 que cuentan con información disponible sobre el índice de paridad de género ofrecen una cifra del 0.99 o superior,

es decir, una igualdad en el número de niños y niñas según la escala de edad en la escuela.

Este es, sin duda, un logro considerable. Sin embargo, una igualdad en el número de niños y niñas sentados en las bancas de los salones de clase no asegura que ellos estén recibiendo la misma educación en cuanto a calidad o relevancia. De hecho, las estadísticas de matrícula no reflejan las marcadas desigualdades que existen en los procesos educativos en muchos países.² Por lo tanto, es importante que, pese al éxito en términos de paridad de género en América Latina, la comunidad global y los gobiernos nacionales no ignoren la importancia de seguir trabajando los temas de género y educación. Si existen países donde se ha alcanzado la paridad de género a nivel de primaria, deben atenderse ahora otras cuestiones, como la calidad de la experiencia educativa, la asistencia irregular y la baja retención de las niñas o el caso de las mujeres que no pudieron acceder a la educación pero que necesitan alfabetización en su vida adulta.

Los seminarios

A lo largo del proyecto, una serie de seminarios han permitido explorar los múltiples factores que afectan las experiencias educativas de niñas y mujeres, y que limitan o posibilitan el logro de una igualdad de género en la educación. La participación de expertos y expertas de diversos sectores —de instituciones académicas, gubernamentales, ONG, organizaciones de base, profesores y educadores— en todos los seminarios ha propiciado un rico intercambio de experiencias y dado oportunidades para debatir y aprender de cada uno y cada una de los y las participantes. De esta manera, a través de estos espacios se han reforzado los vínculos entre las diferentes esferas y

2. Un scorecard para América Latina desarrollado por el proyecto clasifica los logros en educación y género de los distintos países. Nicaragua y Guatemala tienen un puntaje menor que la mitad de los totales en Brasil y México. Esta gran disparidad es similar a la encontrada en Asia. América Latina tiene actualmente una de las economías más fuertes, expectativas de vida mayores e indicadores elevados de educación, pero también algunos de los más bajos. Argentina es el país número 34 del índice de desarrollo humano; Haití es el 153.

desarrollado propuestas conjuntas para hacer realidad el objetivo común de una igualdad de género en la educación.

Cada uno de los seminarios contó con la participación de alrededor de setenta invitados de todos los continentes. Se hicieron seis nuevos documentos de investigación para cada seminario, presentados en ponencias breves seguidas de sesiones de debate. Se realizaron también talleres complementarios que permitieron una discusión más amplia de los temas y sus implicaciones en la práctica. Cada seminario permitió discutir un tema específico, tal como se recoge en el cuadro 1.

CUADRO 1. *Seminarios de Beyond Access*

Fecha	Lugar	Tema
Junio 2003	Londres, UK	Revisando el terreno
Septiembre 2003	Londres, UK	Currículo
Febrero 2004	Nairobi, Kenia	Pedagogía
Abril 2004	Oxford, UK	Recursos para la igualdad de género
Mayo 2004. Seminario organizado en asociación con el proyecto Beyond Access ³	Ciudad del Cabo, Sud-África	—
Junio 2004	Norwich, UK	Educación de adultos
Enero 2005	Dhaka, Bangladesh	Alianzas
Junio 2005. Seminario organizado en asociación con el proyecto Beyond Access	Lima, Perú	Equidad de género en la educación

3. Organizado a partir de discusiones con el proyecto Beyond Access. Elaine Unterhalter, una de las coordinadoras del proyecto, dio una de las ponencias. El evento fue organizado por Linda Chrisholm del HSRC y Jean September del British Council. Contribuyó a la formación, en octubre del 2004, de un comité para revisar el trabajo de las unidades que se ocupaban de la equidad de género en los departamentos de educación nacionales y departamentales.

Recomendaciones: los policy y briefing papers

A partir de los seminarios, y a fin de asegurar que las ideas, estrategias y discusiones llegaran a una audiencia más amplia, se facilitaron una serie de conferencias virtuales. Además, se han producido una serie de documentos de análisis político (o *policy papers*) que dejan constancia de las principales ideas que emergen del proyecto y de sus seminarios. Se han hecho también otros documentos más cortos —*briefing papers* o resúmenes. Los primeros tres *briefing papers* tratan los siguientes temas: currículo y pedagogía, educación para adultos y educación para niñas nómadas. También se hizo un documento introductorio para la serie de *briefing papers*. Se espera producir cinco *briefing papers* más durante el curso del año.

En la próxima sección se identifican las ideas principales que surgieron en los seminarios, lo que permite explorar algunos de los temas generales incluidos en el mencionado documento de introducción y que son considerados como ejes transversales a los temas más específicos de los *briefing papers*. Luego se retoman los elementos centrales de cada uno de los tres *briefing papers* producidos hasta ahora, identificando los elementos considerados esenciales para la comprensión de los tres temas.

LOS TEMAS TRANSVERSALES

A lo largo de los seminarios se han podido identificar y explorar elementos centrales para el logro de una igualdad de género en la educación, así como constatar que no hay una fórmula mágica para lograrla sino que más bien se requiere de múltiples acciones y estrategias en distintos niveles (desde la escuela hasta las esferas políticas y financieras internacionales). Tales estrategias incluyen, por ejemplo, cambios en el currículo y en la forma de enseñanza, así como en la manera de invertir recursos en la educación. También requieren mirar más allá de la esfera educativa para considerar la sociedad en su conjunto. Por ejemplo, para aumentar la demanda de educación en el caso de las niñas, es importante que la educación sea vista como algo relevante y de valor. Lo que las mujeres esperan de la educación que reciben dependerá de como sienten que les puede ayudar en el

futuro. Si no hay perspectivas de encontrar un trabajo después de terminar los estudios, es difícil que una mujer o su comunidad consideren que la educación es algo importante.

De la misma manera, como se ve en la sección sobre currículo y pedagogía, muchas veces las relaciones de género promovidas en la escuela están fuera de lugar, replican ideas y responsabilidades que niños y niñas viven en sus hogares y que a menudo están marcadas por fuertes divisiones de género. También existen contextos en los que las personas se niegan a impulsar la educación de las niñas, argumentando que esto va en contra de su cultura. En tales situaciones, es importante no ignorar la oposición que existe a la equidad de género y considerar cómo tratar las desigualdades étnicas y de clase que la alimentan.

Según se pudo compartir en los seminarios, cuando los líderes tradicionales y los ancianos son consultados, se tiene más éxito en cambiar la actitud respecto a la educación formal de las niñas. La experiencia demuestra también que todos los puntos de vista de la comunidad deben ser tomados en cuenta (no sólo los de los líderes y cabezas de familia), y que las mujeres y las niñas no son un grupo único, por lo que debe buscarse representar la variedad de opiniones.

La necesidad de promover cambios y de buscar una amplia participación de los actores en los múltiples niveles, resalta a su vez el valor de formar alianzas⁴ para promover una igualdad de género en la educación. Esta idea fue el enfoque central de uno de los seminarios, y es también uno de los ejes transversales que se han resaltado a lo largo del proyecto.

El proyecto Beyond Access, en el cual participan tres grupos (un ente gubernamental, una ONG y una universidad) con una agenda común, es un ejemplo de alianza para la igualdad de género en la educación. Pero existen otras alianzas en el mismo campo, muchas de las cuales colaboran con el proyecto. Otro ejemplo de ello es la

4. Los conceptos de asociación y alianza implican una mayor coordinación y armonización y son esenciales para el logro de las Metas del Milenio y la igualdad en la educación. Una alianza se forma cuando grupos o individuos se juntan para lograr una meta común y puede ser el resultado de un arreglo formal o improvisado, estrictamente financiero, o de un encuentro “entre iguales”.

iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), que se ha constituido como una asociación global para el logro de las metas de género y educación. También la Campaña Mundial por la Educación, iniciada en 1999, reúne a distintas ONG y sindicatos de maestros en más de ciento cincuenta países, promueve la educación como un derecho humano básico, y moviliza a la opinión pública para presionar a los gobiernos y a la comunidad internacional con el fin de que cumplan sus promesas de proveer educación básica libre, obligatoria y pública, en particular a los niños, niñas y mujeres de los sectores marginados.⁵

Entre las recomendaciones que han surgido en el proyecto y en los seminarios, resalta la importancia de que las alianzas y asociaciones vayan más allá de la retórica y traten cuestiones estratégicas, así como la necesidad de que se formen asociaciones dinámicas con un enfoque de género en todos los niveles de las estructuras sociales. En estos contextos, el respeto, la negociación y la comunicación son esenciales.

En las asociaciones y alianzas surgen preguntas respecto al poder, la obtención de recursos, los marcos conceptuales y la dificultad de vincular ideas y realidades. Por ejemplo, es importante incluir a mujeres y hombres que suelen ser excluidos de los procesos políticos (como los más pobres o los que sufren de sida) para que puedan influir y tener mayor control sobre su vida y sobre las instituciones y estrategias que les afectan. También es primordial involucrar a las mismas comunidades, mujeres y niñas directamente afectadas. Las asociaciones juegan un rol crucial a nivel comunitario al permitir, por ejemplo, una inserción en las escuelas, familias, ONG locales y movimientos de mujeres.

Finalmente, hay que resaltar el papel del Estado en el ámbito del género y la educación. La educación, en el sentido más amplio, es una responsabilidad de la comunidad y del hogar, pero el Estado tiene la responsabilidad general de asegurar que exista una educación formal con equidad para niños y niñas. La experiencia demuestra, además, que tal servicio debe ofrecerse de forma gratuita, puesto

5. Para más ejemplos de alianzas en busca de la igualdad de género en la educación, y para explorar el tema a profundidad, ver Rao y Smyth 2005.

que los costos ligados a la educación básica, ya sea en la forma de pagos escolares o de gastos ocultos (como transporte, libros, uniformes o gastos comunitarios) desincentivan la educación y lo hacen además de forma desigual entre niños y niñas.

El currículo y la pedagogía para la igualdad de género

El primer *briefing paper* trata los temas de currículo y pedagogía. Se resalta que aunque es cierto que los millones de niñas que asisten a la escuela hoy en día son las primeras de sus familias en hacerlo, esto sólo es sostenible si las escuelas son acogedoras con las niñas y aportan cambios positivos en las formas de enseñar y en el currículum. En caso contrario, aunque numerosas niñas entren en la escuela, muchas la abandonarán rápidamente, y de las que se queden, sólo algunas aprenderán de una forma que les ayude a salir adelante.

La experiencia que tengan los niños y las niñas en la escuela tendrá un impacto en si se quedan o la abandonan, pero tendrá también importantes implicaciones en las relaciones de género en la sociedad. Se ha mencionado muchas veces que “las escuelas son lugares en los que la masculinidad y feminidad se conculcan, es decir, las palabras y acciones de los profesores y las profesoras refuerzan ideas dominantes sobre lo que es ser *un hombre de verdad* o *una buena chica*” (Thorpe 2003). Sin embargo “las escuelas son también lugares transformativos [...] y pueden ser usados para [...] una educación que desafíe los estereotipos y desigualdades de género” (Thorpe 2003).

Es necesario considerar lo que la escuela ofrece a las niñas que viven en contextos pobres y marginados y exigir que pueda proveer un aprendizaje “liberador” que mejore la confianza y transforme las vidas. Esto significa promover el debate de los valores y de las relaciones de poder, así como dar espacio a la creatividad. Cambios positivos en el currículo y en las formas de enseñanza pueden ser fundamentales para proteger y asegurar el derecho de las niñas y mujeres a una educación de calidad que les permita realizar plenamente sus capacidades, así como para transformar las relaciones de género desiguales. Pero para ello es imprescindible desarrollar métodos

de enseñanza y currículos que permitan a las niñas y niños participar en el aprendizaje como iguales.

El currículum, la enseñanza y el género

La percepción de los roles de género en la sociedad afecta no sólo la forma en que las niñas, sus familias y profesores ven la educación sino también el contenido del currículum. Los estereotipos sobre lo que es apropiado que niños y niñas aprendan pueden afectar negativamente a un aprendizaje en términos de igualdad. Por ejemplo, muchas sociedades asumen que las niñas no pueden aprender matemáticas, que los niños no pueden aprender sobre el cuidado de los hijos o encaminan a las niñas hacia asignaturas de menor rango.

Por otra parte, es también cierto que el desarrollo de un currículum que enfrente el tema de la desigualdad de género no puede ser un hecho aislado. Sea cual sea el contenido de un currículum, se debe también por ejemplo empoderar a las niñas para que hablen o evitar que los niños absorban una proporción desmesurada de la atención del profesorado.

En su análisis de los principales problemas que afectan a la educación de las niñas, Arnot (2004) incluye los siguientes elementos: bajas expectativas de los profesores y de las mismas niñas con relación a su capacidad intelectual; bajo nivel de feedback o información sobre su rendimiento por parte de los profesores y profesoras; maestros y maestras que dicen disfrutar de enseñar a los niños más que a las niñas, especialmente si se percibe que las niñas son más pasivas; escasez de mujeres profesoras en asignaturas de alto nivel; o en general, bajas expectativas sobre las niñas y mujeres reforzadas por libros de texto y materiales de examen.

Otros factores que van más allá del currículum recrean y promueven también las desigualdades. Este es el caso de las prácticas fuera de las clases formales (en el recreo, en las comidas y actividades extracurriculares), tales como ir a buscar agua, limpiar las aulas y cocinar para el director de la escuela, que son muchas veces asignadas a las niñas y profesoras. También la falta de infraestructura para niñas, como baños y letrinas separadas, limita la posibilidad de que ellas se beneficien de la educación. Existe, finalmente, evidencia consi-

derable en muchos países de acoso sexual y violencia contra profesoras, y especialmente contra alumnas, de parte de profesores y alumnos.

El profesorado

Los diversos elementos identificados arriba, que afectan la educación equitativa de las niñas, demuestran que por muy bueno que sea el currículum, no será suficiente si el profesorado no es de calidad. O visto desde otra perspectiva, aun en un contexto cultural con graves desigualdades, los profesores y profesoras pueden tener un impacto en la escuela. Por ejemplo, si una profesora asume que una niña puede aprender matemáticas, esto influirá en su forma de enseñar a las niñas y en las expectativas de sus alumnas.

Por lo tanto, es imprescindible que los estudios preparatorios para obtener el título de maestro o maestra hagan reflexionar sobre la naturaleza de la inequidad de género y sobre cómo superar las barreras en el aprendizaje que resultan de ella. En definitiva, es necesario promover el tema de la equidad de género como un asunto central, tanto en los estudios de formación inicial como en las capacitaciones complementarias. Los gobiernos tienen también la responsabilidad de promover una mayor igualdad de género a través de los cursos y materiales utilizados y de alentar una mayor coordinación entre las instituciones que otorgan el título y que ofrecen cursos de desarrollo profesional.

Los profesores y profesoras necesitan ser también capaces de usar diferentes métodos de aprendizaje. En sus estudios, se les debe preparar para tener en cuenta el contexto local con relación al tema de género, así como para crear la confianza necesaria con el fin de promover una mayor participación de los alumnos y de la comunidad para así formar una visión general sobre la igualdad de género. La escuela, en general, debe interactuar con la comunidad para asegurar que los temas clave que conducen a la desigualdad de género (por ejemplo, el acoso a las niñas por sus compañeros o profesores) sean analizados y enfrentados.

La educación del profesorado debe también tomar en cuenta cómo enseñarán los profesores lo que es la igualdad de género y cómo

la viven y conciben en su vida privada, buscando siempre que cuestionen las creencias que perpetúan las desigualdades. Los futuros profesores y profesoras necesitan oportunidades para examinar su propia concepción e identidad de género y comprender cómo la desigualdad de género ocurre en las escuelas y su rol en cambiarla (Chegue 2004).⁶

Debe también considerarse el apoyo recibido por los educadores y educadoras después de terminar su entrenamiento. La rotación del profesorado es en muchos casos muy alta, especialmente en las áreas rurales, donde se enfrenta a múltiples problemas (como bajos salarios y malas condiciones) que contribuyen a desmoralizarlo y lo sitúan en un estatus bajo. Para las maestras estos problemas pueden ser aún más graves: muy a menudo reciben una paga menor que los maestros y su estatus es inferior; y las profesoras interinas reciben sólo una fracción del salario de un maestro regular, lo que tiene implicaciones graves en el aspecto profesional y en el estatus. Como resultado, en la mayoría de los países con bajos ingresos y bajos niveles de escolaridad, faltan a su vez maestras y modelos del rol que pueden tener las mujeres.

Un enfoque equitativo para la enseñanza

Aunque a menudo la igualdad de género se asocia equivocadamente con la exclusión de los niños, para promoverla en el currículum y la enseñanza es importante ir más allá de lo relacionado con la mujer y comprender de una manera más completa el género y las relaciones que se dan entre los niños y las niñas y los hombres y las mujeres en la escuela. Un programa que promueva la equidad de género debería abordar las siguientes preguntas:

- ¿Qué imágenes de masculinidad y feminidad traen los niños y niñas a las escuelas y cuáles son las que se recrean en las aulas y en el patio?

6. Por ejemplo, los profesores y profesoras deben aprender a guiar a sus estudiantes en el tema de la sexualidad, y en esta era del VIH/sida, proveer ejemplos de comportamientos sin riesgo.

- ¿Qué imágenes dominantes de masculinidad y feminidad son las que la escuela imprime en niñas y niños?
- ¿Qué tipos de roles o modelos espera la escuela de su profesorado?
- ¿Qué iniciativas, estrategias y proyectos deberían los profesores llevar a cabo con los alumnos y alumnas con el fin de cuestionar las clasificaciones de género? (Skelton 2001 citado en Arnot 2004).

Hacer que las escuelas sean más acogedoras para las niñas, y que también promuevan la igualdad de género, significa cambiar la idea de autoridad, jerarquía y control social en la mayoría de estos centros, lo cual, como se ha dicho arriba, implica hacer cambios en el currículum, en las formas de enseñanza y educación del profesorado y en la organización social y física de la escuela.

Aunque los resultados de tales cambios variarán según el contexto, en general deberían romper las jerarquías y los círculos de poder que excluyen a las niñas y mujeres y lograr una mayor participación de ellas; promover el cuestionamiento crítico de los currículos e involucrar a una buena parte de las mujeres y niñas (con sus diversas perspectivas y experiencias) en su desarrollo; comprender mejor las condiciones que llevan a la intimidación, el racismo, el sexismo y el comportamiento homofóbico; valorar más los conocimientos y experiencias de los alumnos, incluyéndolos en la planificación y evaluación de su propio trabajo (Weiner 2004). Tales resultados deberían suscitar una educación liberadora y transformadora que refuerce las habilidades necesarias para cuestionar las desigualdades y las concepciones extremadamente conservadoras o los estereotipos, y que produzca estudiantes que ven un futuro más amplio y con mayores oportunidades.

La equidad de género y la educación para adultos

El segundo *briefing paper* trata los temas de equidad de género y la educación para adultos. Se argumenta que existe un acuerdo general sobre el hecho de que la educación y alfabetización de adultos son elementos críticos en todos los Objetivos del Milenio y que necesitan

políticas y servicios que se enfoquen a erradicar el analfabetismo de adultos. Sin embargo, mientras que en el 2002 había más de 800 millones de adultos analfabetos, de los cuales el 64% eran mujeres (UNESCO 2004: 225), ninguno de los objetivos enfatiza explícitamente la erradicación del analfabetismo entre adultos.

Nuestras sociedades enfrentan una creciente dependencia de la palabra escrita, pero las personas analfabetas (en su mayor parte niñas y mujeres) siguen siendo también las más pobres y las que menos recursos tienen. Por lo tanto, el poder leer y escribir es una fuente y herramienta básica de poder y empoderamiento y, en este sentido, la educación para adultos y la alfabetización tienen un potencial para transformar la vida de mujeres y hombres pobres. Para ello tienen que estar fundamentadas en el diálogo y la participación y partir de la base de que los educadores deben ser capacitados para el uso de habilidades que les permitan explorar temas más amplios.

Entre las numerosas organizaciones que proveen alfabetización, algunas usan enfoques que buscan el empoderamiento y el cambio social, por ejemplo, promoviendo el diálogo, motivando a las personas a discutir y reflexionar sobre su condición y las causas de la misma, o capacitándolas para acceder a información y reclamar sus derechos. Sin embargo, si bien la educación para adultos y los programas de alfabetización pueden conllevar intrínsecamente un empoderamiento de niñas y mujeres, pocas veces estos programas incorporan explícitamente un enfoque de género.

La realidad de la vida de las mujeres

Existe una diversidad de mujeres analfabetas; lo que ellas quieren conseguir y cambiar a través de un proceso de educación o alfabetización variará según cada contexto, por lo que son necesarios enfoques participativos que permitan incorporar sus deseos. En el proceso educativo hay también que tomar en cuenta el contexto. Por ejemplo, los cambios en el contexto económico, político o ideológico afectan la vida de las mujeres y representan tanto oportunidades como retos. Los cambios bruscos pueden traer una confusión sobre los roles de hombres y mujeres y resultar en represalias contra la independencia

de las mujeres, algo que hay que tomar en cuenta a la hora de diseñar programas de capacitación.

Por otra parte, de forma creciente, muchas mujeres viven con VIH o sida y la vulnerabilidad de las niñas y mujeres a la violencia las hace también más sensibles a esta enfermedad. Las violaciones en casos aislados o en guerras y conflictos causan un impacto enorme en la confianza de las mujeres y en su capacidad para aprender. Sin embargo, el nivel de educación guarda una relación directa con prácticas más seguras que reducen el contagio. Cada vez hay más programas para jóvenes que enfocan esta temática de manera coherente, lo que lamentablemente no se puede decir de la educación para adultos.

¿Qué se necesita?

Para promover programas con un enfoque de género equitativo, estos programas no deben ser rígidos sino adaptarse al contexto e innovar ante los nuevos retos. Deben, además, estar descentralizados y contar con servicios de apoyo. Cuando haya buenas prácticas, éstas deben documentarse.

Actualmente existe una falta de educadores e instituciones que usen métodos basados en el empoderamiento, o si lo hay, no tienen los incentivos suficientes para realizar su trabajo. Muchas veces estas organizaciones trabajan de forma voluntaria, con mujeres que no reciben un sueldo. Además, la educación que se provee es demasiado corta (dura, por ejemplo, seis meses) y no permite consolidar el aprendizaje.

Para que los programas de educación sean relevantes, reconozcan los impactos del VIH/sida e incorporen una sensibilidad cultural, deben estar íntimamente vinculados a otras esferas de educación, acción social y cambio estructural. Se necesita apoyar la capacitación de alfabetizadores para que puedan tener en cuenta estos temas. También es necesario que ellos reciban información sobre las desigualdades de género y cómo éstas influyen en la mayor vulnerabilidad de las mujeres. Estos capacitadores y capacitadoras deben conocer técnicas participativas y desarrollar materiales en la lengua de los alumnos y alumnas.

A pesar de que los gobiernos dicen estar comprometidos con estos temas, en realidad no son su prioridad. La educación para adultos recibe poco financiamiento y está marginada en los ministerios, lo que resulta en programas poco coherentes y con escasa coordinación. Cuando existen programas educativos de gran escala para los adultos, son a corto plazo y no tienen un presupuesto continuado ni se hace un seguimiento de ellos. Pero es importante que los gobiernos rindan cuentas por los compromisos adquiridos. Se necesitan políticas para la educación de los adultos y la alfabetización que se basen en los derechos democráticos y que clarifiquen el rol del Estado.

El rol de la sociedad civil

El reto principal de la sociedad civil es presionar para que exista un enfoque de equidad de género en todo el sistema educativo y para que se vincule la educación formal de las niñas en los Objetivos del Milenio con la educación para adultos y la alfabetización.

Si bien los gobiernos pueden querer promover la alfabetización a través de alianzas con las ONG, pueden mostrarse reacios o incluso hostiles a una educación que genere una movilización social más amplia de mujeres exigiendo el cumplimiento de sus derechos. Los movimientos sociales deben abogar por políticas que comprendan un enfoque basado en los derechos y los gobiernos deben asegurar que exista un proceso encaminado en este sentido. Esto significa construir un diálogo con los gobiernos en un lenguaje en el que estos se sientan cómodos.

La sociedad civil debe jugar un papel clave en dar a la educación para adultos el lugar que le corresponde. Varias ONG están implementando colaboraciones, como en la Global Campaign for Education, para influir en los gobiernos y exigir que cumplan sus compromisos. Se necesitan mayores recursos para fortalecer la capacidad de incidencia en las políticas públicas de manera que se haga frente a la exclusión de género.

La educación para nómadas y pastores

El último *briefing paper* muestra el reto que supone que la educación llegue a niños y niñas que están fuera del alcance de la educación convencional. La movilidad de estos grupos afecta directamente su posibilidad de participar en el sistema educativo. Esta movilidad puede ser diaria (por ejemplo, los movimientos de los pastores de ovejas en Eritrea) o cubrir un plazo de tiempo más extenso —como los movimientos estacionales de los maasai. Como resultado de este modo de vida, los niños y niñas nómadas no pueden asistir a la escuela durante el horario normal o cumplir con el año escolar convencional.

Actualmente, los niños y niñas nómadas y pastores constituyen alrededor del 20 % de los 115 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela. Además, en las familias nómadas y de pastores la educación de las niñas suele ser considerada menos importante que la de los niños y existen fuertes desigualdades de género.

Si no hay políticas específicas dirigidas a la educación de estos niños y niñas, que les aseguren el acceso a una educación relevante y de calidad, no se lograrán las metas de una *educación para todos* fijadas para el 2015, pues el derecho a una educación básica todavía será denegado a millones de niños y niñas. Sin embargo, la evidencia sugiere que, a excepción de Uganda y Mongolia, las iniciativas nacionales para la educación que se han tomado desde el Foro Mundial para la Educación no consideran las necesidades educativas específicas de los nómadas y pastores.

¿Qué esperan los nómadas y los pastores de su educación?

Hace falta un mayor análisis de los obstáculos y desigualdades que enfrentan las mujeres y niñas nómadas y pastoras dentro y fuera de la escuela para que las políticas educativas respondan mejor a sus necesidades. Sin embargo, las experiencias de trabajo con estos grupos permiten ya identificar algunos elementos que se deben tomar en cuenta al definir las políticas educativas.

En primer lugar, es importante resaltar que para poder desarrollar políticas educativas apropiadas y proveer una educación relevante, hay que identificar qué motiva a los nómadas y pastores a enviar a sus niños a la escuela, y basar las estrategias en sus expectativas respecto a la educación. Por lo tanto, es importante desarrollar políticas en estrecha colaboración con los pastores y sus organizaciones, y permitirles participar plenamente en la toma de decisiones.

El trabajo de campo sugiere que aunque los nómadas y pastores valoran la educación, y de hecho consideran importante enseñar a sus hijos e hijas cómo es la vida de un pastor o nómada, no suelen mandarles a la escuela. O si lo hacen, no acostumbran enviar a las niñas.

Estas comunidades ven la educación como parte de su estrategia de sobrevivencia, basada en el análisis de oportunidades de empleo, diversificación de ingresos y gestión de riesgo. Cuando el clima, un conflicto u otro factor repercute en su forma de vida, buscan alternativas para sus hijos e hijas en la educación. Para algunos, incluso, la educación formal representa una posibilidad para dejar el pastoreo.

Cuando sus hijos van a la escuela, los nómadas y pastores no quieren que ellos reciban una educación de segunda clase. A pesar de que la educación formal aparentemente no es relevante para su forma de vida, desean que sus hijos sigan el mismo currículum y reciban los mismos certificados que el resto.

¿Qué se necesita?

La mera expansión de la enseñanza formal no será suficiente para llegar a estos grupos y la educación estática no ha tenido éxito. Las experiencias en el sector no-formal demuestran que las intervenciones deberían basarse en la comunidad, y que la provisión exitosa de educación depende de cómo se logra responder al contexto y a los ritmos de movilidad. Eso requiere modificar el sistema convencional, por ejemplo, cambiar el calendario escolar o el currículum para que sea más relevante. En este último aspecto, una idea sería la de incorporar los conocimientos indígenas del desarrollo infantil a la educación formal.

Algunas acciones específicas son trascendentales para suministrar educación a los nómadas, como garantizar la educación gratuita. También es importante tratar la elevada rotación de maestros en estas escuelas. Los bajos niveles de educación de los pastores hacen que sea difícil encontrar maestros pastores para las escuelas móviles, y los maestros adecuadamente calificados necesitan contar con fuertes incentivos para trabajar en ellas, además de una capacitación que se adapte al currículo, diversidad cultural y lingüística y métodos de enseñanza participativos.

También se considera que la descentralización del sistema educativo es primordial, aunque si se la combina con la liberalización económica y la privatización del sistema educativo, no será siempre beneficiosa. Por otra parte, puede resultar en una falta de equidad en la provisión de educación a niñas nómadas y pastoras.

Aunque las escuelas gestionadas por grupos comunitarios a veces logran una mayor asistencia, no consiguen cerrar la brecha de género en la participación de niños y niñas nómadas y pastores en la educación. En algunos contextos, pueden tener un mayor impacto otras iniciativas, como las escuelas específicas de niñas.

Hace falta un mayor desarrollo de marcos políticos que apoyen una diversidad de respuestas a las distintas situaciones y necesidades educativas de los nómadas y pastores. En estos marcos se podría usar las experiencias y el aprendizaje del sector no-formal para desarrollar iniciativas dirigidas a grupos específicos.

CONCLUSIONES

Los *briefing papers* presentados en este documento y elaborados en el marco del proyecto Beyond Access, resaltan la necesidad de asegurar la inclusión de todas las personas en la educación, entre ellas los grupos más excluidos (por ejemplo, los nómadas) y los adultos y adultas que no pudieron acceder a la escuela durante su infancia pero que necesitan de la alfabetización en su vida adulta. Si no hay esfuerzos para que la educación llegue a estos grupos, la segunda y tercera metas del milenio no se alcanzarán.

Sin embargo, a lo largo del proyecto, y en todos los *briefing papers*, se ha destacado que la igualdad de género en la educación tiene que ver no sólo con el acceso al sistema educativo sino también con la calidad de la educación y con las oportunidades que ella ofrece. Por lo tanto, una educación con igualdad de género implica una educación relevante y apropiada que empodere y permita combatir las desigualdades sociales, incluida la de género.

Para promover una educación transformadora, es necesario realizar cambios en varios niveles y en diversas esferas —desde la escuela y la comunidad hasta los ámbitos estatales e internacionales—, lo cual en muchos casos requiere organizarse en alianzas o asociaciones. También es necesario emprender una diversidad de acciones que respondan a los nuevos retos —por ejemplo, la epidemia de VIH/sida— y a los distintos contextos nacionales y locales. Finalmente, es esencial que las mujeres y las niñas que se ven afectadas por las políticas educativas se involucren plenamente en el proceso de su definición.

REFERENCIAS

ARNOT, Madeleine

- 2004 “Gender Equality and Opportunities in the Classroom: Thinking about Citizenship, Pedagogy and the Rights of Children”. Ponencia presentada en el segundo seminario de Beyond Access: “Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools”.

BEYOND ACCESS PROJECT

- (en prensa) *Briefing Papers 1-4*. Disponible en: www.ioe.ac.uk/efps/beyondaccess

CHALLENGER, Chloe y Elaine UNTERHALTER

- 2004 “Goals and Gender Equality Scores in Latin America”. En *Equals: Newsletter for Beyond Access: Gender, Education and Development*, Issue 8, septiembre. Disponible en: www.ioe.ac.uk/efps/beyondaccess

CHEGE, Fatuma

- 2004 “Teachers Gendered Lives, HIV/AIDS and Pedagogy”. Ponencia presentada en el segundo seminario de Beyond Access: “Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools”.

THORPE, Mark

- 2003 “Learning about HIV/AIDS in Schools. Does a Gender Equality Approach Make a Difference?”. Ponencia presentada en el primer seminario de Beyond Access: “Beyond Access: Curriculum for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools”.

RAO, Nitya e Inés SMYTH

- 2005 *Partnerships for Girls' Education*. Oxfam.

UNESCO

- 2004 *EFA Global Monitoring Report 2005. Towards EFA: The Quality Imperative*. París: UNESCO.

WEINER, Gaby

- 2004 “Learning from Feminism: Education, Pedagogy and Practice”. Ponencia presentada en el segundo seminario de Beyond Access: “Beyond Access: Pedagogic Strategies for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools”.

El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003

Fanni Muñoz, Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales¹

Las políticas sociales no deberían exigir a las mujeres actuar como hombres, ni adaptarse a instituciones diseñadas para ellos, para poder disfrutar de niveles comparables de bienestar. Por el contrario, las políticas deberían dirigirse a la reestructuración de las instituciones androcéntricas, de manera que sean bienvenidos los seres humanos que pueden dar a luz y que con frecuencia cuidan de sus amigos y familiares, tratándolos no como excepcionales, sino como participantes típico ideales.

Nancy Fraser

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se analizan las políticas educativas del Perú durante la década de 1990 y los primeros años del siglo XXI (hasta el 2003) desde una perspectiva de género.² El presente documento consta de tres partes. En la primera se examina el contexto en el que se pro-

-
1. Docentes del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
 2. Esta ponencia se inscribe en una investigación comparativa amplia, denominada *The Construction of Gender in Educational Policies: Latin American Cross-National Perspectives* y coordinada por la doctora Nelly Stromquist (Rossier School of Education, Universidad de Southern California), que se realizó en tres países latinoamericanos: Brasil, Costa Rica y Perú, entre los años 2003 y 2004. Asimismo, incluye algunos resultados de la investigación “Reforma educativa y género: un estado de la situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, solicitada por la Fundación Ford y realizada entre mayo del 2004 y febrero del 2005. En esta

ducen las políticas educativas en la década de 1990 y principios del 2000. En la segunda parte se analiza la inclusión del género en las políticas educativas durante este mismo periodo, a partir de la revisión del marco normativo en el cual se desarrollan las políticas educativas, así como de la aplicación y el seguimiento de los acuerdos internacionales suscritos por el gobierno peruano en este periodo. En la tercera parte se presentan algunas reflexiones finales sobre los alcances y limitaciones de la incorporación del género en las políticas educativas peruanas durante los años estudiados.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL PERÚ DE LA DÉCADA DE 1990

En primer lugar, es necesario explicar qué entendemos por políticas educativas. Este tipo de política se enmarca en las denominadas políticas públicas. Si bien es cierto que el término políticas públicas se presta a distintas interpretaciones, todas tienen en común que son acciones y medidas dirigidas por el Estado, en distintas áreas de su competencia, con la finalidad de atender los intereses y derechos de los ciudadanos y las ciudadanas. En el caso de las políticas educativas, se trata de atender su derecho a desarrollar capacidades humanas a través de una educación que se inscribe en un proyecto social, político e ideológico y de garantizar la atención del servicio educativo.

Las políticas educativas en el Perú han sido históricamente débiles (Francke 2003) y su institucionalidad ha sido precaria. Una de las experiencias más cercanas con cierto nivel de institucionalidad y coherencia es la reforma educativa de 1972, la cual se llevó a cabo durante el régimen militar encabezado por el general Juan Velasco Alvarado. Esta reforma supuso una búsqueda de articular la política estatal y su puesta en práctica elaborando lineamientos de política para cada sector. Así, por primera vez, se plasman los lineamientos de política educativa nacional en el marco de un proyecto nacional de largo plazo: el Plan Túpac Amaru.

El modelo de estatismo que adoptó este régimen privilegió a la educación pública como un elemento central para la transformación

del país. En este sentido, la Reforma Educativa implementada por el gobierno revolucionario apuntaba a producir una educación orientada hacia el trabajo y el desarrollo, una educación para la transformación estructural de la sociedad y para la autoafirmación e independencia de la nación peruana (Ministerio de Educación 1970). La implementación de la política educativa desde el Estado conllevó una reestructuración organizativa del sector, una redefinición de los niveles educativos, una renovación curricular y distintas medidas, tales como la oficialización del quechua como segunda lengua y la obligatoriedad del uniforme único para los escolares de todos los centros educativos del país, tanto privados como públicos. Con la Ley General Educación de 1972 se le asignó al Estado la función de planificar, dirigir y promover el proceso educativo (Portocarrero, Sanborn, Cueva y Millán 2002).

Cabe destacar que durante la reforma educativa de la década de 1970 se comienza a manifestar una preocupación por la situación de la mujer. Esto surge desde el Estado en respuesta a las demandas de participación de las mujeres en la escena pública (Ruiz-Bravo 1990) y en el contexto del inicio de la Década de la Mujer. Así, se crean instancias tales como el Consejo Nacional de Mujeres del Perú (1971), la Comisión Nacional de la Mujer Peruana-CONAMUP (1974) y el Comité Técnico de Revaloración de la Mujer-COTREM (1972) en el sector educación, el cual tenía la finalidad de garantizar la promoción de la coeducación. Se propone también modernizar la currícula, así como estimular la producción de textos escolares y de programas tele-educativos no sexistas (Salazar 2001; Anderson y Herencia 1982).

La implementación de la reforma fue un proceso complejo y contradictorio que no llegó a tener los resultados esperados. La reforma no tuvo continuidad y fue suspendida durante el gobierno democrático de Fernando Belaunde³ sin evaluar los logros obtenidos. Así, se regresó al modelo educativo anterior a la década de 1970, y en el marco de la nueva Constitución Política del Perú de 1979 y con

investigación, el equipo de Perú estuvo conformado por Patricia Ruiz-Bravo, Fanni Muñoz y José Luis Rosales.

3. A propósito del régimen de Belaunde, Gonzalo Portocarrero sostiene que “fue una democracia institucional sin una orientación programática muy definida” (Portocarrero 2002).

la promulgación de la Ley General de Educación de 1982 (LGE-1982), se restableció la estructura del sistema educativo anterior a la reforma. La noción de educación básica fue reemplazada por la de los niveles educativos (primaria, secundaria y superior).

Dos décadas después el tema educativo adquirirá relevancia sin llegar a ubicarse en un marco institucional y doctrinario como el de la década de 1970. Esta vez, bajo el modelo de Estado neoliberal, populista y dictatorial promovido durante el gobierno de Alberto Fujimori, el cual se convirtió, hacia su segundo periodo, en una dictadura que institucionalizó la corrupción en la esfera pública.⁴

Durante el primer periodo del gobierno de Fujimori, el Estado peruano se reintegra a la economía mundial y se inicia un proceso de reforma del mismo que incluyó intentos de modernización de la gestión pública. La reforma del Sistema Único Nacional de Administración Tributaria (SUNAT), constituyó un único islote de modernidad (Durand 2003) y de cristalización de la reforma del Estado. En otros sectores, como la educación, también se intentaron algunas medidas que apuntaban hacia este mismo objetivo, pero éstas fueron limitadas y/o quedaron truncas.

En el caso del sector educación, una medida inicial fue la convocatoria a la sociedad civil para participar en la elaboración del Diagnóstico General de la Educación (Ministerio de Educación, Banco Mundial, PNUD, GTZ, UNESCO-OREALC 1993). Este documento, elaborado por representantes de las universidades y de las agencias de cooperación bilateral y multilateral, y por expertos en educación y representantes del sector, sirvió de base para los proyectos de préstamo orientados hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, sobre los cuales se construyeron los lineamientos de política educativa. Las entidades que financiaron la reforma del sector fueron el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Cabe destacar que estas reformas también se impulsaron en otros países de la región.

Las acciones de reforma educativa comenzaron a implementarse a mediados de 1995, en el marco del Programa de Mejoramiento de

4. El 2 de abril de 1992 se produce un autogolpe de estado. El presidente Fujimori, con el apoyo de las fuerzas armadas, cierra el Congreso.

la Calidad de la Educación Peruana (MECEP).⁵ Estas comprendieron la renovación curricular, la propuesta de una nueva estructura del sistema educativo, la modernización de la gestión, y la implementación de un sistema de formación y capacitación docente, entre otras.⁶

En 1998 se formuló el “Plan de mediano y largo plazo de la educación peruana”. Este documento buscaba orientar las acciones del ministerio en el largo plazo, teniendo en cuenta los retos que la sociedad contemporánea imponía a la educación (Ministerio de Educación 1998). Pese a que este texto fue elaborado sin contar con el consenso de la sociedad civil, su formulación se ubicaba en el marco de un intento de construcción de institucionalidad al interior del sector. Dicho plan explicitaba que una de las funciones del Estado era coordinar la política educativa y que ésta tendría que estar bajo el liderazgo del sector. Esto último se tradujo en la formulación de los lineamientos de política educativa (Ministerio de Educación 2002), que pusieron énfasis en la nueva estructura del sistema educativo y que se dieron a conocer a través de un encarte difundido en la prensa que tuvo como finalidad recoger la opinión de los ciudadanos. Cabe destacar que en este documento no se explicita la adscripción del gobierno peruano a los compromisos contraídos en Jomtien en 1990. Sin embargo, la incidencia de los lineamientos en la ampliación de la cobertura del sistema educativo (especialmente en inicial y secundaria), así como en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, da cuenta de la preocupación del país por incorporar en sus planes los objetivos de Jomtien.

Un aspecto central en este proceso es que, a diferencia de otros países de la región, las acciones de reforma impulsadas se aplicaron en el marco de una ley general de educación que correspondía a otro periodo y contexto sociopolítico. La normatividad que se fue elaborando para generar los cambios propuestos no se encuadraba en un

5. A partir de 1995 comienza un proceso de reforma curricular que se inició con el nivel de primaria y que se extendió a la educación inicial con la propuesta curricular para niñas y niños de cinco años.

6. Esta reforma del sistema educativo no llegó a generalizarse. Con el nuevo gobierno de transición en el 2001 se suspendió la propuesta de creación del bachillerato y se inició un proceso de revisión tanto del programa curricular de primaria por ciclos como de la propuesta de la nueva secundaria de cuatro años.

marco normativo coherente con los mismos. Este dispositivo legal (la Ley General de Educación de 1982) no se adecuaba a la redefinición de los roles del Estado y la sociedad que sí se contemplaba en las acciones de reforma. La formulación de la nueva ley de educación fue una tarea que se fue postergando durante estos años. Esta situación tuvo consecuencias importantes para la implementación de las acciones de reforma educativa: entre otras, la proliferación de decretos y programas específicos sin un norte u horizonte claro.⁷

Pese a los avances significativos en algunos aspectos, especialmente el curricular, la nueva propuesta educativa no se llegó a institucionalizar. El desarrollo de los procesos sin que los distintos actores tuviesen en cuenta una visión de largo plazo y de apropiación de los fines de la reforma, coincidió con la poca claridad de los lineamientos de política educativa y con la inexistencia de mecanismos adecuados para la implementación de las acciones de reforma en las distintas instancias que conforman el sector. A esto se suma una cultura de organización del sector que tiende a aislar a cada una de sus instancias. Cabe destacar también que el sector educación se caracteriza por la inestabilidad política, por la alta rotación de los cargos de los funcionarios y por los cambios constantes en los equipos técnicos. Todo ello afecta la continuidad e institucionalización de cualquier reforma o política educativa que se pretenda implementar (GRADE y Symmetry Systems 2000).

Las acciones de reforma educativa se realizaron en un contexto de reinserción del Perú en la economía mundial. Fue por eso que para el gobierno de Fujimori fue central suscribirse a los acuerdos de las distintas conferencias y convenciones, tales como la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990), en la que se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En esta conferencia el Perú se comprometió a cumplir con el derecho universal a la educación.

En muchos de estos eventos se promovió la defensa de los derechos de las mujeres, su desarrollo personal y su participación en la esfera pública y en la toma de decisiones. Este es el caso de la Cumbre

7. Este hecho ha sido observado en un estudio realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y Symmetry Systems (2000: 6).

Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la Conferencia de Derechos Humanos de las Mujeres (Viena, 1994), la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000), la Cumbre del Milenio (Nueva York, 2000) y la Conferencia Regional sobre Educación para Todos (Santo Domingo, 2002). En este marco fue que el tema de género comenzó a introducirse en los lineamientos de política educativa, específicamente en los lineamientos curriculares.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo se empieza a observar una preocupación por iniciar acciones concretas orientadas al cumplimiento de los compromisos adquiridos en el Foro Mundial de Educación en Dakar. En dicho evento se acordó que cada país debía elaborar un plan de acción convocando a representantes de la sociedad civil, así como a sectores gubernamentales para que integrasen el Foro Nacional de Educación para Todos. En el Perú, el foro se instaló en octubre del 2002 y lo integraron representantes de instituciones educativas, de los sectores gubernamentales, de las agencias de cooperación internacional y de la sociedad civil. Con la finalidad de apoyar su trabajo, el Ministerio de Educación (MED) constituyó una comisión técnica compuesta por especialistas del sector y consultores externos abocados al trabajo de facilitar la labor del foro en el desarrollo del plan (Ministerio de Educación 2003).

Asimismo, durante este mismo gobierno se convoca a un Acuerdo Nacional. En este se prioriza a la educación, prestando especial atención a la educación en equidad: “Nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres [...]” (Acuerdo Nacional 2002: décimo segunda política de Estado). Asimismo, también se observan políticas referidas a la promoción e igualdad de oportunidades sin discriminación, donde se explícita que el Estado promoverá la igualdad y la equidad de género.

Un hito fundamental en este gobierno es la promulgación de la Ley General de Educación, casi ocho años después de iniciadas las acciones de reforma en el sector. En la formulación de esta ley participaron distintos actores de la sociedad civil por medio de consultas nacionales. La ley está regida por tres principios: universalidad,

equidad y calidad, y propone la participación activa de la sociedad en el sistema educativo y en la formulación de políticas educativas.

En enero del 2004, el Consejo Nacional de Educación aceptó participar en la formulación de la propuesta de Pacto Social de Compromisos Recíprocos en Educación 2004-2006, la misma que fue aprobada en mayoría por los miembros del Foro del Acuerdo Nacional, el 4 de mayo del 2004. En dicha propuesta se señala que los principales objetivos del pacto apuntan hacia la movilización nacional por aprendizajes de calidad, una estrategia de desarrollo profesional docente, y la moralización y el financiamiento de la educación (Consejo Nacional de Educación 2004). El grupo impulsor del Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación —formado por representantes del Acuerdo Nacional, del Ministerio de Educación, de la Presidencia del Consejo de Ministros, del Foro Educativo y del Consejo Nacional de Educación— se encarga de coordinar las actividades y de velar porque estas se desarrollen. Este es, por ejemplo, el caso de la entrega al Acuerdo Nacional del proyecto de ley sobre la carrera pública magisterial (CPM) elaborado por un equipo técnico del Ministerio de Educación.

Pero, ¿cómo se introduce la perspectiva de género en los lineamientos de política educativa? A partir de esta pregunta, analizaremos el marco normativo existente durante la década de 1990 y los primeros años del 2000.

LA INCORPORACIÓN DEL GÉNERO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PERUANA (1990-2003)

Los compromisos asumidos en Jomtien, en marzo de 1990, empezaron a ser analizados desde el sector educación con la finalidad de elaborar propuestas para hacerlos viables. Posteriormente, la participación de Fujimori en la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995) marcó un hito en la atención que le dedicó el gobierno a la participación de las mujeres en la vida pública. Como observó agudamente Maruja Barrig, durante esta década la visibilidad de las mujeres emergía con fuerza como producto de los “procesos de modernización de los estados y la presión de los movimientos de mujeres” (Barrig 2000: 1).

Estas medidas y signos visibles de apertura al tratamiento de la problemática de la mujer en las políticas sectoriales e instituciones del Estado no obedecieron a una propuesta programática que articulase a los distintos sectores encargados de la elaboración y aplicación de planes que respondiesen a los compromisos. Asimismo, tampoco incluyó una propuesta de enfoque de género.

En la documentación producida por el sector educación entre 1995 y el 2001 se puede observar que estos acuerdos se convirtieron en acciones poco articuladas para atender los problemas vinculados a la mujer: el enfoque de género no fue un eje de acción prioritario en este periodo. Curiosamente, cuando se hace referencia a esa noción es para afirmar que no existen problemas abordables desde esta perspectiva en la educación peruana dadas las altas tasas de cobertura en la matrícula escolar tanto de hombres como de mujeres.

Así, para el sector educación en el Perú el género aparece como una brecha superada, un problema resuelto. Esto se explicita en algunos documentos oficiales producidos por el sector para referirse a las cifras sobre cobertura. Asimismo, muchos de los funcionarios del sector y de los ex funcionarios que trabajaron durante la década de 1990 son enfáticos en señalar que en el sistema educativo peruano no existen problemas de género. Creemos que la poca reflexión sobre este concepto y sus potencialidades tiene como resultado su simplificación y un uso que, en cierto sentido, sirve para reafirmar las exclusiones y jerarquías de la sociedad peruana. El género es entendido exclusivamente como el comportamiento de los sexos, homologándolo a una característica biológica.

Estas cifras, sin embargo, muestran claramente que la educación básica no está garantizada en su totalidad para los adolescentes de diferentes edades, ya sea de zonas urbanas y/o rurales, a pesar de que se ha experimentado una mejora evidente en los últimos años de la década de 1990 y en los primeros del siglo XXI. Muestran también otros problemas —abordables desde una perspectiva de género— que trascienden el tema de la universalización de la educación.

Así, la tasa de cobertura total para niños y niñas en el rango de edades entre 6 y 11 años es de 101.7%, y en el caso de los y las adolescentes que se encuentran en el rango entre 12 y 16 años, es de 87.6%. Lo que se puede constatar a primera vista es que, si bien es

cierto que hay una cobertura universal para un rango de edad que corresponde al nivel de primaria del sistema educativo peruano, ésta no se ha logrado para el rango de edad correspondiente al nivel de secundaria (12 a 16 años).

Tasa de cobertura total según área geográfica y sexo

		2001			2002		
		Total	H	M	Total	H	M
6 a 11 años	Total	102.3	102.1	102.4	101.7	101.6	101.8
	Urbana	100.8	99.7	101.9	100.2	99.4	101.0
	Rural	105.1	106.8	103.4	104.5	105.8	103.3
12 a 16 años	Total	88.0	89.7	86.3	87.6	88.2	85.2
	Urbana	95.8	95.9	95.8	95.3	95.2	95.4
	Rural	71.3	76.4	66.1	68.6	73.4	63.6

Fuente: MED-Estadística Básica y Censo Escolar 2001 y 2002.
Elaboración: Unidad de Estadística -MED

Analizando la cobertura según área, observamos una diferencia de 27 puntos porcentuales a favor de las zonas urbanas (urbana: 95.3 %; rural: 68.6 %) que muestran las grandes brechas de la educación en el Perú. En el caso de la población urbana que tiene acceso al sistema educativo, no se constatan diferencias por sexo (95.2 % varones y 95.4 % mujeres). Estas se focalizan en la población rural de 12 a 16 años: el 68.6 % del valor de la tasa de cobertura total rural se descompone en un 63.6 % para las mujeres y un 73.4 % para los hombres.

Otro indicador a tomar en cuenta es la tasa de escolarización. Se puede apreciar que las tasas netas de escolarización en el Perú han pasado, entre 1993 y 1999, en el caso de primaria, de 86.2 % a 94.5 %. En el caso de secundaria, han pasado de 50.1 % a 59.4 %. En ambas tasas no se presentan diferencias por sexo (Ministerio de Educación 2001: 14), aunque sí entre los ámbitos urbano y rural y entre la educación pública y privada. Esta brecha aparece también si analizamos el índice global de escolarización (IGE).⁸ En las áreas

8. “El IGE es una medida resumen de la eficiencia del sistema para lograr que la población en edad adquiera su formación básica. Este índice mide la proporción de

rurales, el índice mencionado sólo llega al 43.9 % en primaria a los 12 años, frente a los 77.5 % de las áreas urbanas. En secundaria, la magnitud de la brecha a los 17 años es alarmante: 49 % para la población urbana frente a 14.1 % para la rural (Rodríguez y Zambrano 2004). Estos autores señalan también que podría darse cuenta de un comportamiento diferenciado según sexo por área de residencia. Indican que en el caso de las áreas rurales “a partir de los 15 años se observan brechas de pequeña magnitud que sugieren una desventaja de las mujeres respecto de los hombres para culminar la educación primaria” (Rodríguez y Zambrano 2003: 3). Por otro lado, otras investigadoras señalan que en las áreas rurales las niñas tienen dificultades serias para culminar la primaria —una de cada tres niñas que asisten a la escuela primaria la abandona sin haber aprendido a leer, siendo así que el 25 % de las que estudian se retrasan o no logran culminar este nivel. En este mismo sentido, según el III Censo Nacional Agropecuario (citado en Montero y Tovar 1999) la deserción y el ausentismo escolares son una constante en esta población que alcanza un promedio de 3.7 años de estudios a diferencia de los varones —que llegan a 5.1— y de las mujeres de las ciudades —que alcanzan 8.3—. El resultado de esto es que muchas veces —por las deficiencias en su educación— gran parte de aquellas mujeres devengan en analfabetas funcionales. Por último, es necesario hacer explícito que todavía existen algunos núcleos de población analfabeta conformados específicamente por mujeres rurales mayores de sesenta años.

A pesar de que estas cifras parecen indicar que las diferencias en el acceso a la educación para niñas y niños están focalizadas y en vías de eliminarse, ello no implica que la educación no tenga un sesgo de género que afecta a las potencialidades de varones y mujeres. Queremos señalar que la educación, y en concreto la escuela, activa de manera permanente la desigualdad entre los grupos sociales. Aun cuando el acceso de las mujeres a la educación sea similar al de los

la población de 12 y de 17 años que ha culminado la educación primaria y secundaria respectivamente. Cuanto más alto y cercano a 100 % el valor del índice, mayor el logro del sistema en términos de eficiencia de cobertura” (Rodríguez y Zambrano 2003: 3).

varones (sobre todo en primaria) un análisis de género implica mirar más allá. Con relación al acceso de las mujeres al sistema educativo supone, por ejemplo, preguntarse: ¿qué significa esa mayor presencia femenina en la escuela?, ¿esta mayor presencia la ha cambiado?, ¿la ha hecho más democrática?, ¿se ha dado un cambio en las expectativas frente al futuro de las mujeres?, ¿se han modificado los modelos de identidad de género?, ¿hay un cambio en las jerarquías y en relaciones de poder?

La mirada al género limitada a las diferencias de acceso entre los sexos muestra una aparente equidad que oculta los procesos de jerarquización que ocurren en el aula (por ejemplo, la atención y estímulos diferenciados a niños y niñas). Una mirada a la educación, desde una perspectiva de género que vaya más allá del acceso, permitirá prestar atención a las formas mediante las cuales en el sistema educativo —en la misma escuela y a través de los mismos cursos en los que niños y niñas tienen un éxito relativamente igual— se construyen imágenes y formas de ser hombre y ser mujer cerradas, que subvaloran todo aquello construido como “lo femenino”. Esta situación tendría como una de sus consecuencias más visibles la inserción precaria de las mujeres en la sociedad y en la economía. Para el caso peruano, esto ha sido mostrado por investigaciones sobre la cultura docente (Tovar 1998), sobre las relaciones entre alumnos y alumnas (Tovar 1997), así como sobre las representaciones del ser hombre y mujer en los textos escolares (Anderson y Herencia 1982). Por último, una mirada desde el punto de vista del género permitirá también prestar atención a la forma en la que en el sistema educativo peruano se construyen imágenes sobre el mundo y formas de ser en el mismo que suponen miradas que jerarquizan y/o niegan las diferencias y, por lo tanto, la diversidad, siendo los sistemas de género referentes y resultados fundamentales de las mismas.

Presentado este panorama, a continuación se analizan los marcos normativos y su vinculación con los acuerdos emanados en las conferencias internacionales desde un enfoque de género, así como su operativización.

Marcos normativos y planes nacionales

La Ley General de Educación de 1982

Como ya se señaló, las acciones de reforma educativa y la reforma curricular se realizaron en el marco normativo de la Ley General de Educación de 1982 (LGE-1982), la cual correspondía a otro periodo y contexto sociopolítico. Es por ello que como antecedente nos remitimos a la misma, ya que el análisis de este dispositivo legal es indispensable.

En esta ley se señala que la educación se sujeta a las normas básicas relacionadas con la obligatoriedad de la educación primaria, la gratuidad de la educación y la atención preferente a sectores marginados, zonas de frontera y población en área rural. Asimismo, se rechaza toda forma de exclusión (*Diario Oficial El Peruano* 1982: artículo 4).

Bajo esta perspectiva, la ley estaba orientada a garantizar el acceso universal de la población a la educación, especialmente a la educación primaria. En tanto se cumpla este objetivo, se atiende a las mujeres como grupo excluido. Así, la ley busca integrar a las mujeres a un sistema educativo que, se supone, las excluye.

Sin embargo, la expansión del sistema educativo no implica su adecuación a la heterogeneidad y las particularidades de la población a la que pretende llegar. Si bien es cierto apreciamos cierta preocupación por la descentralización de la educación y su adecuación a realidades diferentes a la de Lima, ésta sólo se da en el aspecto administrativo. El acceso a la escuela implica, en esta ley, la transformación del educando hacia patrones de comportamiento particulares que se universalizan, desde la lengua que se utiliza hasta las denominadas buenas costumbres.

El Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos (2000)

En Dakar, el Estado peruano renueva el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos señalados en Jomtien. Entre estos se incide en la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para lograr la igualdad (Foro Mundial sobre la Educación 2000: 17). El texto aprobado por el Foro Mundial so-

bre la Educación (Dakar, 2000) parte del derecho de todos los niños, jóvenes y adultos a beneficiarse con una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje. El tema de género se desarrolla en los puntos referidos a la universalización de la educación y a la equidad. Así, entre los objetivos se señala “Velar por que antes del 2015 todos los niños y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, de buena calidad y la terminen” (Foro Mundial sobre la Educación 2000). También se incide en la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para lograr la igualdad entre ellos (Foro Mundial sobre la Educación 2000), y en la importancia de eliminar los estereotipos en torno a los sexos. Esta última línea implica una reformulación del sistema mismo y no simplemente su expansión cuantitativa (universalización) o su readaptación en la búsqueda de que más niños y niñas (en situaciones vulnerables) accedan a él.

No obstante este marco, en el caso peruano los acuerdos respecto al tema de género —presentes de manera incipiente en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos firmada en Jomtien (1990) y reafirmados en Dakar (2000)— no se llegaron a concretar de manera sistemática ni en los lineamientos de política educativa ni en ningún programa.

El diagnóstico presentado por el Perú en la conferencia de Dakar (2000) demostró que no se había avanzado en el tema de género. En este diagnóstico no se hizo mención alguna a los avances en este asunto, poniendo en evidencia que el Perú no contó con acciones para promover la equidad de género desde su política educativa (UNESCO y TAREA 2001: 55). Cabe rescatar la importancia de la experiencia de creación de la comisión para elaborar el diagnóstico. Por primera vez las distintas oficinas del MED trabajaron en forma coordinada. La comisión estuvo presidida por la Oficina de Planificación Estratégica.

Pese a este diagnóstico del sector educativo, cabe destacar que durante los primeros años de la década de los noventa se llevaron a cabo acciones vinculadas con la incorporación del tema de género en la educación. Esto guarda relación con el hecho de que desde el gobier-

no se enunciaba la importancia de que las mujeres participasen en la escena pública, lo que, como hemos visto anteriormente, se tradujo en programas concretos, nuevas instituciones y medidas dirigidas a ellas (Blondet 2002).

Este es el caso de los lineamientos curriculares. En este caso se señaló la obligatoriedad de cinco contenidos transversales, uno de los cuales —“Población, familia y sexualidad”— estuvo relacionado con el tema de género. La inclusión de este contenido fue una estrategia acordada en Beijing en 1995 y retomada luego en la Conferencia sobre Educación para Todos en Dakar.

Asimismo, otro intento por cumplir con los convenios internacionales que se referían a la problemática de la mujer e incluían el tema del género fue la creación del Programa de Educación Sexual en el Ministerio de Educación en 1996. Esto fue posible gracias al impulso de las organizaciones feministas que venían de participar en la Conferencia de Beijing. Bajo este programa se elaboraron las guías de educación sexual con el apoyo de consultoras de las ONG feministas. No obstante, al momento de su aplicación, las guías fueron confiscadas y retiradas de la circulación por presión de la Iglesia Católica, institución que se hizo cargo de elaborar otras guías. Este cambio significó un retroceso: las nuevas guías perdieron el enfoque de género que tenían las primeras.

Un compromiso asumido en Dakar fue que los estados elaboren o fortalezcan sus planes nacionales en un marco amplio de reducción de la pobreza. En Latinoamérica, este objetivo se ratificó el 2001, con la Declaración de Cochabamba, lugar donde se realizó la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII).⁹ Posteriormente, en el 2002, en La Habana —ciudad donde se realizó la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe—,¹⁰ los estados se comprometieron a implementar mecanismos para el seguimiento de los acuerdos del Foro Mundial de Educación plasmados en el Plan

9. Esta reunión se realizó del 5 al 7 de marzo del 2001.

10. Esta reunión se llevó a cabo entre el 14 y 16 de noviembre del 2002.

Nacional de Educación para Todos (EPT) que debería realizar cada país (Ministerio de Educación 2004: 165).

Recién en el año 2002 se instala la Comisión Impulsora del Plan EPT que contó con el apoyo de la representación de UNESCO, UNICEF, UNFPA, Banco Mundial y PNUD. La elaboración del Plan Nacional de Educación para Todos es el resultado del trabajo realizado por representantes de la sociedad civil, de la organización de docentes y de los sectores gubernamentales. En el plan se delimitan metas, objetivos, plazos e indicadores para el seguimiento e implementación del mismo hasta el 2015.

Este plan, concebido como parte del Plan Estratégico del Sector Educación en un marco de política de largo plazo, se encuentra en una fase de consulta nacional. Se han publicado dos versiones de este documento base en el mismo año (2003). En ambos se explicita que el tema de la equidad será transversal a la educación primaria.

En el primer documento se señala que las políticas educativas con relación a la equidad deben enfatizar en la disminución de las brechas educativas entre la población rural y urbana (Ministerio de Educación 2003: 49) y que no existen diferencias sustanciales de género en cuanto al acceso al sistema. La noción de género que se presenta se limita así al acceso y a la población vulnerable, en especial las mujeres que tienen bajos niveles de escolarización (Ministerio de Educación 2003). Así, en el documento se equipara género y sexo, es decir, hay un uso biologicista de este concepto.

Entre los fundamentos y los principios que menciona el segundo documento interno se señala el de la equidad. Ésta es entendida como: “atención a la diversidad, garantizar a las personas igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo y contribuir a reducir la exclusión, las inequidades y la pobreza” (Ministerio de Educación 2004: 21). Llama la atención que en esta versión se señale de manera explícita que existe inequidad de género, indicando que “la inequidad de género se sustenta en concepciones y patrones sociales y culturales que sistemáticamente ubican a la mujeres en un rol subordinado o inferior al varón” (Ministerio de Educación 2004: 29). Asimismo, en este documento se afirma que la inequidad de género en la educación no se da únicamente en el acceso y perma-

nencia de las mujeres en el sistema sino también en el trato que éstas reciben en él (Ministerio de Educación 2004: 31). Este giro hacia la comprensión del género como una categoría que va más allá de las diferencias entre los sexos y que analiza el tema de la jerarquización y subordinación de lo femenino es positivo. No obstante, evidencia la poca consistencia y precaria institucionalidad de las políticas educativas peruanas. En un mismo gobierno, dentro del sector educación, se elaboraron dos documentos en los cuales la formulación teórica y conceptual de género no sólo es diferente sino contradictoria. La inclusión del tema de género en el sector educación no ha pasado por una reflexión ni por un compromiso sustantivo.

Según los funcionarios y las funcionarias del MED que participaron en la elaboración de las políticas educativas en esa década, los tratados internacionales influyeron mucho para abordar el tema de género, pero su aplicación dependió de la sensibilidad de algunos altos funcionarios y funcionarias del sector que mostraron interés en introducir el tema en las estructuras curriculares y en algunas capacitaciones.

Pese al avance realizado en la década de 1990 en garantizar a niños, niñas y adolescentes el acceso a los distintos niveles educativos, los logros alcanzados respecto a la construcción de una escuela democrática, no jerárquica en términos de género, son pocos. Esto tiene directa relación con el poco interés por incluir un enfoque de género en las políticas educativas. El género en la educación constituye un campo no sólo conflictivo, de tensiones y negociaciones, sino que, como expresó un funcionario de la alta dirección del ministerio, es una categoría prometedora pero “nebulosa”.

La Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (2001)

La Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, Ley N° 27558, publicada en noviembre del 2001, hace explícito el compromiso del Estado y de la sociedad civil con la educación de las niñas y adolescentes del área rural. El Estado y el gobierno peruano declaran al periodo 2002-2006 como el “Quinquenio de la

Educación Rural” (*Diario Oficial El Peruano* 2001: artículo 3), señalándose que los recursos públicos debían destinarse prioritariamente a ese sector.

La promulgación de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales fue el resultado de una iniciativa de la cooperación internacional (USAID) y de la sociedad civil que, progresivamente, involucró al Estado y otros actores. El proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas, impulsado desde Washington, tuvo entre sus objetivos principales la constitución de la Red Nacional para la Educación de las Niñas Rurales. Desde esta red se impulsa, mediante el compromiso de la sociedad peruana en su totalidad, la promulgación de la mencionada ley.

El concepto de equidad utilizado en esta ley está asociado a las niñas y adolescentes rurales, en tanto población con necesidades específicas. Esto en el marco de las necesidades más generales de la educación rural: “El Estado promueve condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual debe formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector y, específicamente, de las niñas y adolescentes rurales, en el marco de una formación integral y de calidad para todos” (*Diario Oficial El Peruano* 2001: artículo 1).

La problemática de las niñas rurales se analiza a partir del acceso al sistema educativo, la calidad del servicio y la inclusión de la particularidad de necesidades y demandas. La equidad es entendida como la eliminación de la discriminación, el logro de aprendizajes oportunos con relación a la adolescencia y la sexualidad, y la búsqueda de un trato “personalizado y respetuoso” de parte de los profesores. Lo que se pretende con esta ley es que las niñas rurales accedan a un sistema educativo “amigable” y no discriminatorio. No se mencionan los aportes de las niñas y adolescentes al sistema educativo. Todas ellas son identificadas (a partir de su sexo y lugar de residencia) como una población vulnerable aquejada por la discriminación y el acoso sexual. Se trata de un otro carente.

Para implementar la Ley de Fomento se creó, en el 2003, la Comisión Multisectorial de Fomento de la Educación de las Niñas. Una de las tareas de esta comisión es facilitar el acopio y sistematización de la información remitida por los ministerios de Educación

y de la Mujer y del Desarrollo Humano, a fin de que informen conjuntamente ante el Congreso de la República —la segunda semana del mes de abril de cada año— sobre el avance anual de los programas de educación de las niñas y adolescentes rurales, considerando las metas propuestas en el plan del Quinquenio de la Educación Rural.

El Acuerdo Nacional (2002)

La décima política de Estado del Acuerdo Nacional se orienta a garantizar la “Promoción de igualdad de oportunidades sin discriminación”. Con tal fin se señala que el Estado combatirá “la discriminación por razones de inequidad entre hombres y mujeres, origen étnico, raza, credo o discapacidad” (Acuerdo Nacional 2002: décima política de Estado). Aquí la falta de equidad entre hombres y mujeres es concebida como “inequidad de género” (Acuerdo Nacional 2002: décima política de Estado). El género se define con relación al derecho de igualdad de oportunidades entre los sexos.

La décimo segunda política de Estado se refiere también al acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad, que promueve y defiende la cultura y el deporte. Se indica que el Estado asegurará una educación gratuita, universal y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres (Acuerdo Nacional 2002: décima política de Estado). La equidad entre hombres y mujeres se relaciona, una vez más, con el acceso universal al sistema educativo, enfatizando en que este sistema debe promover la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La Ley General de Educación del 2003

La Ley General de Educación del 2003, Ley N° 28044, promulgada en julio del 2003, explicita claramente que los principios de la educación peruana son la universalización de la educación, la equidad y la calidad. En cuanto al principio de equidad, éste es entendido como igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo. El tema de género es incluido en este principio como la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. De acuerdo con la ley, para garantizar la equidad se

deben desarrollar políticas compensatorias dirigidas a sectores de la población que las necesiten.

Se trata de impulsar proyectos educativos “tendientes a revertir estas situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de género, etnias, idioma, condición económica, religión, edad o de cualquier otra índole” (*Diario Oficial El Peruano* 2003: artículo 18). Con tal fin se prioriza la asignación de recursos por alumno en zonas de mayor exclusión. El principio de equidad se relaciona, en el tema de género, directamente con las poblaciones identificadas como vulnerables: las mujeres rurales. El tema de género se ancla en la noción de sexo y alude al acceso y permanencia —en mejores condiciones— de las mujeres en el sistema educativo que es lo dado, lo invariable. Así, el acceso de las mujeres no es entendido como un aporte al sistema educativo. Esto sí sucede en el caso de la equidad cultural. El acceso de grupos excluidos al sistema implica la posibilidad de recibir aportes de culturas diferentes a la cultura occidental hegemónica. En este caso, las oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación se relacionan con el acceso a la educación y con la diversificación del mismo sistema, en tanto no se asuma un determinado patrón de comportamiento como el único válido y se permita la inclusión y los aportes de los otros diferentes.

Así, el reconocimiento y la promoción de la diversidad se limitan al campo de la cultura. La relación entre género y diversidad no aparece en la ley. La perspectiva de género utilizada se refiere casi exclusivamente al acceso al sistema educativo y a la garantía de un desempeño exitoso en él. El concepto género pierde fuerza, no hace referencia a la posibilidad de que el sistema educativo reproduzca en sí mismo el sistema de relaciones de poder que sustenta las jerarquías y desigualdades. El acceso y la permanencia exitosa en el sistema educativo no es una garantía del cuestionamiento de patrones de exclusión que expresan y sustentan las relaciones jerárquicas y excluyentes entre los géneros, ya que éste los podría reproducir dentro de sí. Sólo si a la equidad se le añade el cuestionamiento de dicho sistema, su apertura al cambio a partir de la inclusión de grupos e individuos diferentes, con distintas expectativas, necesidades, etc., haría del concepto género un concepto innovador frente al ya criticado sexismo.

La participación de las mujeres en el sistema educativo no es requerida en ningún momento a lo largo de la LGE-2003, por lo que no es concebida como una contribución al mismo. Creemos que incluir a las mujeres en el sistema educativo implica la inclusión de una mirada (estructurada socialmente y subordinada) que es necesario reconocer como tal, para aprovechar sus aportes. Podría considerarse que la LGE-2003 tiene esta potencialidad, ya que la participación de la población en la generación del sistema educativo es estimulada en todo el texto. Sin embargo, no la desarrolla en el caso del concepto género.

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO), elaborado bajo la responsabilidad del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (hoy MIMDES), se aprueba en febrero del 2000 durante el gobierno de Fujimori a partir de los mandatos de diferentes conferencias y acuerdos internacionales. Está dirigido a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El objetivo general del plan es “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 conlleve a lo largo de su ciclo de vida” (*Diario Oficial El Peruano* 2000). Para cumplir con este objetivo se identifican áreas claves de intervención. Entre ellas se señalan la educación, la salud, la violencia, el empleo y la participación, entre otras.

Al analizar el plan, se observa que los objetivos se enmarcan en un enfoque de género que se inscribe en el feminismo de la igualdad. Se trata de una igualdad en el ejercicio de los derechos de los ciudadanos y las ciudadanas en sus tres dimensiones: política, social y civil. Ello porque —como subraya el mencionado plan— las mujeres “han tenido, históricamente menos oportunidades para desarrollarse” (*Diario Oficial El Peruano* 2000). Asimismo, si bien el plan se refiere a la situación de las mujeres en general, los datos que presenta se centran en lo que se ha denominado población vulnerable.

En el caso del sector educación no se ha constituido ningún equipo de trabajo para realizar las acciones que se señalan en el PIO.

El cumplimiento del PIO no está definido en la política educativa del sector. No obstante, existe consenso en los lineamientos de política educativa en los objetivos referidos a disminuir las brechas educativas existentes entre hombres y mujeres. Es por ello que, de alguna manera, se encuentran coincidencias en las metas definidas para la educación en el PIO y las que han sido señaladas por el sector. Un caso en el que se evidencia esta desarticulación entre los sectores es el de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. En ella, si bien se explicita la necesidad de articular acciones con el PROMUDEH para promover la matrícula escolar, no se dice nada con respecto a las metas del cumplimiento del PIO.

Un aspecto que es importante destacar es que durante la gestión de la ministra Blondet (gobierno del presidente Alejandro Toledo) se revisó el PIO 2000-2005 y se presentó un nuevo PIO 2003-2010 que no ha sido aprobado por el Consejo de Ministros. Este nuevo plan, que planteó un enfoque de género en el que se cuestionó el carácter desigual de las relaciones de poder entre los sexos a nivel sistémico, no logró el acuerdo del gabinete. La propuesta fue dejada de lado por la ministra Romero, quien asumió el cargo posteriormente. Un problema central fue que algunos representantes de la Iglesia se opusieron al empleo de la noción de género por considerarlo peligroso, argumentando que alentaba la homosexualidad y la pérdida de los valores morales de la sociedad peruana.

Además del PIO, que rige la política del MIMDES, se ha producido un debate con respecto a la Ley de Igualdad de Oportunidades presentada por la ministra Blondet. Como respuesta al proyecto de ley presentado durante su gestión, se han presentado cuatro proyectos de ley adicionales para su dictamen. El problema reside sobre todo en el concepto de género y en la política tradicional de algunos sectores de la Iglesia Católica que se opusieron abiertamente al proyecto de ley Blondet. Por su lado, la ministra Romero (actualmente en ejercicio) presentó un proyecto alternativo —e incluso retiró el proyecto presentado anteriormente por su mismo ministerio bajo la gestión Blondet— en el cual se elimina toda referencia al enfoque de género.

Los lineamientos y la ejecución de las políticas

Un primer punto a destacar en esta sección es que el caso peruano se diferencia del de otros países latinoamericanos en los cuales, a partir de los compromisos internacionales en torno al tema de género, se crearon instancias específicas en el sector para garantizar su cumplimiento.

Los lineamientos del sector educativo publicados durante el gobierno de Alberto Fujimori no hacen referencia alguna al tema de género ni a las relaciones de poder dentro del sistema educativo. Ellos se centraron exclusivamente en la cobertura y en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El tema de la equidad ha sido retomado por el gobierno actual, no obstante el centro de la atención se ha dirigido a ella en tanto la necesidad de “formar ciudadanos capaces de construir la democracia, el bienestar y el desarrollo nacional” (Ministerio de Educación 2002: 14-20). Esto responde a las circunstancias actuales de restablecimiento de la democracia en el Perú después de la derrota de la dictadura del gobierno de Fujimori, un periodo de fuerte violencia política, violaciones al Estado de Derecho y de una proliferación de la corrupción en el tejido social.

Respecto a la incorporación de la perspectiva de género en los lineamientos del sector educativo del gobierno de Alejandro Toledo, poco es lo que se ha avanzado. En los lineamientos educativos para el quinquenio 2001-2006, publicados en el año 2002, se hace una breve referencia a la situación de la niña rural en un cuadro complementario al texto principal, en la sección “Diagnóstico de la realidad educativa”: “La pobreza educativa de las zonas rurales, en contraste con la mejor dotación de las urbanas, afecta de manera directa a las poblaciones indígenas y, en comunidades alejadas y dispersas de la selva y sierra central, especialmente a las niñas” (Ministerio de Educación 2002: 11). Estos lineamientos han empezado a ser reformulados a la luz de la nueva Ley General de Educación puesto que este documento normativo constituye una nueva base legal y de reforma del sector. No obstante, como se ha señalado, la LGE-2003 no contiene un enfoque de género.

En cuanto a los lineamientos curriculares, tanto de primaria como de secundaria, la incorporación de género, más que una política del sector, fue el resultado de opciones personales que surgieron desde algunas oficinas en las que, a título personal, algunos profesionales la asumieron como un compromiso. Este es el caso de la Unidad de Desarrollo Curricular de Primaria de la Dirección Nacional de Educación Primaria (DINEIP) que incorporó el tema como parte de los contenidos transversales. También la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST) desarrolló una experiencia de capacitación docente en género, encargando a uno de los entes ejecutores del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), la elaboración de materiales referidos a este tema.

En lo que concierne a las reformas en la formación docente inicial, el proyecto de Modernización de la Formación Docente se inicia hacia 1996 y tuvo como eje central una reforma curricular. Las referencias al tema de género en el nuevo currículo son vagas y a veces contradictorias entre sí. Se le menciona, en primer lugar, como un tipo de formación que recibirán los docentes, el cual nunca se hace operativo en los carteles de contenido de áreas como sociedad, comunicación integral y ecosistema. Por otro lado, aparece, a la vez, como una perspectiva problemática en el cartel de contenido del área de religión.

En cuanto al PLANCAD, como experiencia central de la reforma de la formación docente en servicio, al revisar las guías de primaria se puede observar que no se consideró la perspectiva de género más allá de la utilización de un lenguaje inclusivo.

Asimismo, respecto a los contenidos de los materiales educativos, fue en primaria donde se contempló de manera explícita la necesidad de que los textos se enmarcasen dentro de una perspectiva de género. Una revisión del material producido —especialmente las guías de trabajo referidas al área de comunicación integral— muestra algunas intenciones de cambio, tales como la utilización poco sistemática de un lenguaje inclusivo. No obstante esto, se ha constatado que la presencia de la figura masculina es mayor —hecho que fue observado por Jeanine Anderson y Cristina Herencia (1982) en un estudio sobre textos escolares—. Los textos revisados también presentan estereotipos tradicionales. Así, por ejemplo, las ilustraciones que se

observan son de niñas barriendo o lavando, mujeres en actitud protectora, cuidando a los niños, cargando a sus hijos para que les pongan las vacunas; es decir, mujeres cumpliendo su rol doméstico y en la esfera de lo privado. En los pocos casos donde las mujeres aparecen como profesionales, éstas son representadas como maestras, haciéndose una alusión clara a la figura de la segunda madre. Los personajes míticos que aparecen en los textos son varones: héroes, guerreros y poetas.

Por otro lado, es importante resaltar el hecho de que en los últimos años el MED ha implementado acciones destinadas a atender a la población rural; población que concentra los indicadores educativos con valores más bajos. A pesar de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales y de la problemática que puso en agenda — las mayores dificultades de permanencia de esta población en el sistema educativo y los claros estereotipos y atributos de género que limitan las posibilidades de hombres y mujeres—, en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (iniciado en el 2004 y financiado con un préstamo del Banco Mundial), no se habla de acciones específicas referidas a las niñas de manera diferenciada, ni tampoco se trabaja con una perspectiva de género.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El análisis de las políticas educativas del sector nos permite señalar que no hay una incorporación explícita de una perspectiva de género en el periodo estudiado. Esta se asume como un tema sobre el cual hay que decir algo, pero sin que cuente con un soporte teórico que lo sustente. Se introduce en algunas acciones puntuales, las cuales no están necesariamente relacionadas entre sí, tales como los lineamientos de política educativa curricular, algunos materiales educativos del nivel de primaria —que intentan revertir el sexismo en el lenguaje y, de manera más limitada, los estereotipos sobre masculinidad y feminidad—, algunos programas de educación sexual truncos y algunas capacitaciones dirigidas a docentes.

Se ha observado que existe mayormente un uso “retórico” de la noción de género. Y cuando ésta se introduce en las políticas del sector, se hace como consecuencia de la influencia de los acuerdos y los

convenios internacionales en las políticas de los gobiernos. Pese a que en algunos sectores, como salud, se encuentran acciones más precisas para introducir el enfoque de género, en el caso del sector educación no existe ninguna decisión política e institucional. El tema se incorpora a título personal, dependiendo de la sensibilidad e interés de funcionarias y funcionarios por asumirlo. Es por ello que no hay espacios y mecanismos que garanticen el seguimiento y continuidad de las acciones emprendidas. A ello hay que añadir la precaria institucionalidad del sector que conduce al incumplimiento de los acuerdos de las conferencias y a la imposibilidad de delinear políticas de largo plazo.

Respecto de los convenios y conferencias internacionales llevadas a cabo en la última década, al analizarlos vemos que estos se inscriben en el denominado “feminismo de la igualdad”. Buscan realzar el lugar de la mujer y luchar porque ella obtenga iguales derechos que el hombre. Es por ello que se insiste en la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en la educación básica y el supuesto efecto positivo que tiene educar a las mujeres para reducir la pobreza. Pese a que desde El Cairo se comienza a hablar de equidad, esta última se asocia a la igualdad tanto en el acceso como en la calidad. Este es también un elemento central de los objetivos de Educación para Todos (Dakar 2000), pero en este caso se enfatiza en la población menos favorecida, es decir, las mujeres rurales y pobres. Existe pues una asociación entre género y acceso a la educación de las mujeres, en tanto poblaciones vulnerables y/o excluidas. El enfoque de género que se presenta en las conferencias y/o convenios evidencia el campo de tensiones y luchas permanentes al que se enfrentan los distintos grupos para introducir esta perspectiva tan problemática y subversiva.

En el caso peruano, los dispositivos normativos, como la nueva Ley de Educación y la Ley de Fomento a la Niña y Adolescente Rural, reflejan esta adscripción a un enfoque de género que se ciñe a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, especialmente de la población más vulnerable: mujeres rurales. En los planes elaborados por el sector, como el EPT, el género se vincula al sexo y al acceso a la educación. Es decir, hay un uso biologicista de este concepto.

Debido a esta poca claridad conceptual, los planes educativos de los países de la región asumen de manera indistinta el enfoque de

género. Esto depende del juego de tensiones y negociaciones existentes en los países, en los que las relaciones de poder están presentes y donde algunos actores juegan un papel preponderante en la formulación de las políticas educativas. En el caso peruano, pese a la incipiente participación ciudadana en la elaboración de las políticas educativas, la presencia de la Iglesia Católica sigue siendo muy fuerte; ella interviene en el desarrollo de los programas curriculares a través de los cuales asume el tratamiento de los temas de familia, adolescencia y valores ciudadanos. Este hecho repercute en la constitución de un Estado laico y en la posibilidad de desarrollar un ejercicio ciudadano libre.

En este sentido, es importante resaltar la inexistente participación del movimiento feminista en el posicionamiento de la agenda de género en la educación. En el caso peruano, a diferencia de otros países de la región, el movimiento feminista no ha mostrado interés en transformar el sistema educativo y, por lo tanto, no cuenta con una agenda para abordar este tema. No existe un reconocimiento del papel ideológico y reproductor de un sistema de género tradicional en la escuela. El movimiento feminista ha centrado su trabajo en la educación informal, de adultos, y en el tema de los derechos sexuales y reproductivos.

Finalmente, creemos que el aporte de un enfoque de género a la construcción de políticas educativas trasciende la eliminación de la desigualdad en las oportunidades generadas por la educación. Es necesario que, desde este enfoque, se indague por los mecanismos que la reproducen y la sustentan. La inclusión de un enfoque de género en las políticas educativas implica el cuestionamiento del sistema educativo en su conjunto y de las formas en las que éste reproduce un sistema de género de hegemonía masculina. Es en este sentido que el grupo de investigadoras promovido por la Fundación Ford para investigar las reformas educativas y de género en Latinoamérica planteó la necesidad de trabajar con la concepción de equidad propuesta por Nancy Fraser (1997). Esta noción fue construida a partir de la idea de justicia: *la justicia distributiva* asociada a la equidad socioeconómica y *la justicia cultural o simbólica* asociada a políticas de reconocimiento y a medidas contra la discriminación de sectores

de la sociedad, como las mujeres, las etnias subordinadas y las minorías sexuales.

REFERENCIAS

ACUERDO NACIONAL

2002 *Acuerdo Nacional 2002*. Lima: Talleres de Biblos.

ANDERSON, Jeanine y Cristina HERENCIA

1982 “La imagen de la mujer y del varón en los libros escolares peruanos” (mimeo). Lima: UNESCO.

BARRIG, Maruja

2000 *La persistencia de la memoria. Feminismo y Estado en el Perú de los noventa*. Lima: PUCP.

BLONDET, Cecilia

2002 *El encanto del dictador. Mujeres y política en la década de Fujimori*. Lima: IEP.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2004 *Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación*. Lima: suplemento contratado en el diario *El Comercio*.

DIARIO OFICIAL EL PERUANO

1982 Ley General de Educación (Ley N° 23384). Publicada el 20 de mayo.

2000 Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Hombres y Mujeres (Decreto Supremo N° 001-2000-PROMUDEH). Publicado el 1 de febrero.

2001 Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Ley N° 27558). Publicada el 22 de noviembre.

2003 Ley General de Educación (Ley N° 288044). Publicada el 29 de julio.

DURAND, Francisco

2003 *Riqueza económica y pobreza política. Reflexiones sobre las élites del poder en un país inestable*. Lima: PUCP.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN

2000 *Educación para todos: cumplir nuestros objetivos comunes*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril. Disponible en: www.unesco.org

FRANKE, Pedro

2003 “Políticas sociales: balance y alternativas” (mimeo). Lima.

FRASER, Nancy

1997 *Institia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “post-clasista”*. Bogotá: Universidad de los Andes, Siglo del Hombre Editores.

GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO (GRADE) y SYMMETRY SYSTEMS

2000 *Mejoramiento de los procesos de desarrollo curricular y material educativo. Segundo informe: avances de la consultoría. Servicio de consultoría N° 010-2000- ED/MECEP*. Lima: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1970 *Reforma de la educación peruana: informe general*. Lima: MED.

1997 *Nueva estructura del sistema educativo peruano. Fundamento del sistema educativo peruano. Fundamentos de la propuesta*. Lima: MED.

1998 “Plan de mediano y largo plazo de la educación peruana 1998-2021. Borrador de trabajo. V.4” (mimeo). Lima: MED.

2001 *El desarrollo de la educación*. Lima: MED.

2002 *Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima: suplemento contratado en el diario *El Comercio*, 13 de enero.

2003 *Plan Nacional de Educación para Todos. Documento base*. Lima: MED, 2003.

2004 *Plan Nacional de Educación para Todos. Documento base*. Lima: MED.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, BANCO MUNDIAL, PNUD, GTZ y UNESCO/OREALC

1993 *Diagnóstico general de la educación. Perú: calidad, eficiencia, equidad. Los desafíos de la educación primaria*. Lima: MED, Banco Mundial, PNUD, GTZ y UNESCO/OREALC.

MONTERO, Carmen y Teresa TOVAR

- 1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE, IEP, Foro Educativo.

PORTOCARRERO, Felipe, Cynthia SANBORN, Hanny CUEVA y

Armando MILLÁN

- 2002 *Más allá del individualismo: el tercer sector en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.

PORTOCARRERO, Gonzalo

- 2002 *Las relaciones Estado-sociedad en el Perú: un examen bibliográfico*. Lima: PUCP.

RODRÍGUEZ, José y Gloria ZAMBRANO

- 2003 “Cobertura y aprendizajes en el sistema educativo peruano” (mimeo). Lima.

RUIZ-BRAVO, Patricia

- 1987 “Programas de promoción y organizaciones de mujeres”. En Alicia Grandón et al., *Crisis y organizaciones populares de mujeres*. Lima: PUCP.

SALAZAR, Catalina

- 2001 “Política de mujeres peruanas durante el siglo XX. Tentando una cronología”. En *Mujer y política. Volumen I*. Lima: USAID, Manuela Ramos.

TOVAR, Teresa

- 1997 *Las mujeres están queriendo igualarse: género en la escuela*. Lima: TAREA.
1998 *Sin querer queriendo: cultural docente y género*. Lima: TAREA.

UNESCO y TAREA

- 2001 *Una mirada a la educación en el Perú. Balance de 20 años del proyecto principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1979-1999*. Lima: UNESCO y TAREA.

El currículo y la equidad
de género en la primaria:
estudio de tres escuelas estatales de Lima¹

*Giuliana Espinosa*²

Segunda Parte

*Las desigualdades de género en la
educación en zonas urbanas*

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, nuestro país ha realizado un notable avance hacia la equidad de género en el ámbito educativo. Así lo demuestra el análisis de la evolución de indicadores estadísticos del sistema escolar, donde la brecha de género en aspectos como acceso, permanencia y promoción prácticamente se ha cerrado en primaria, mientras que en secundaria se ha reducido de manera significativa. Esto ha llevado a que los niveles de escolaridad de la población estén tendiendo a equipararse en el país para toda la población menor de veinte años (Guadalupe y Miranda 2001).

-
1. La investigadora agradece de manera especial a Marielena Zavala y Alex Ríos por el trabajo y compromiso que han mostrado con esta investigación en todo momento. Agradece también a Tania Pacheco, Alberto Torreblanca y Angélica Montañán por su apoyo en la construcción de los instrumentos de evaluación del rendimiento; a Martín Benavides y Liliana Miranda por sus valiosos comentarios y por el apoyo ofrecido en las diferentes fases del proyecto. Finalmente, agradece y dedica esta investigación a todos los directivos, docentes y estudiantes que con su cooperación y buena disposición hicieron posible la realización de la misma. Este trabajo se basa en la investigación realizada en el marco del proyecto Investigación para una Mejor Educación, dirigido por GRADE y la UPCH, con apoyo de la Fundación Ford. Una versión más extensa del mismo se publicó en Benavides (2004).
 2. Consultora de la OREALC/UNESCO para el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).

Respecto de los indicadores de calidad del sistema, las últimas evaluaciones nacionales de rendimiento realizadas por el Ministerio de Educación han identificado algunas diferencias significativas por género en el logro académico alcanzado en las áreas de matemática y comunicación. Aunque dichas diferencias no aparecen de manera sistemática en todos los grados evaluados ni en todas las evaluaciones realizadas, los resultados sugieren que existe una tendencia a que los varones rindan mejor en matemática y las mujeres en comunicación (UMC-GRADE 2001; Espinosa y Torreblanca 2002).

Resultados similares han sido encontrados en estudios internacionales. Por ejemplo, la prueba PISA³ 2000-2001 (OECD / UNESCO-UIS 2003), que evaluó aptitudes para la vida en estudiantes de 15 años en más de cuarenta países del mundo, encontró que en 15 de los países participantes los estudiantes varones tenían promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la matemática (en el resto de países las diferencias en esta escala no fueron significativas), mientras que las mujeres de todos los países que participaron en dicho estudio obtuvieron promedios significativamente más altos en la escala de aptitud para la lectura, a excepción de Perú e Israel donde las diferencias no fueron significativas.

Asimismo, otro estudio internacional realizado en 35 países del mundo sobre lectura en cuarto grado de primaria ha arrojado resultados contundentes: en todos los países participantes las niñas rindieron significativamente mejor que los niños en la escala de lectura aplicada (Ogle *et al.* 2003). Estos resultados aparecen asociados a los tipos de motivación e intereses que expresan hombres y mujeres respecto de las asignaturas evaluadas; así, en el caso de PISA 2000-2001, se encontró que en la mayoría de los países, las mujeres tienden a expresar un fuerte interés por la lectura y poco interés por las matemáticas, mientras que con los varones sucede lo contrario (Ibíd.).

Los resultados mencionados sugieren que persisten algunas diferencias de género importantes en los logros educativos y en los tipos de motivación expresados por varones y mujeres. Pese a ello, se percibe que, en términos generales, al menos en los sistemas educa-

tivos que han participado de estos estudios, se han visto significativamente reducidas o eliminadas las tradicionales desventajas de las mujeres en los resultados de aprendizaje. Incluso se plantea que es necesario, a la luz de los resultados mostrados por evaluaciones como PISA, que la agenda de equidad de género incorpore el tema de la desventaja de los varones en el área de comunicación.

En materia de marco curricular y normativo, el Perú también acusa avances en lo que a equidad de género se refiere: el sistema educativo ha incorporado en su discurso la necesidad de favorecer desde las aulas la igualdad de oportunidades. La estructura curricular de primaria, por ejemplo, propone trabajar el tema de género como contenido transversal. El diseño curricular de la nueva secundaria, por su parte, establece, dentro del área de desarrollo social, el trabajo directo de contenidos vinculados con el tema de género, estereotipos y discriminación. Además, sugiere el trabajo en clase de temas como “la mujer en la historia peruana” abordando aspectos como su invisibilidad histórica, su situación jurídica y política, los movimientos y organizaciones de mujeres, entre otros.

Sin embargo, pese a que el marco curricular y los estudios mostrados ofrecen información alentadora respecto de la evolución de nuestro sistema educativo hacia la búsqueda de una mayor igualdad de género, Stromquist (2003), en el análisis que realiza sobre las políticas educativas de nuestro país, señala que estos esfuerzos no han estado debidamente articulados.

Adicionalmente, más allá de la normativa, algunos estudios cualitativos han puesto de manifiesto que otros aspectos menos explícitos, como las creencias de los y las docentes respecto de los roles de género, median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo, y a veces incluso contradictorio, con las intenciones de equidad explicitadas oficialmente (Tovar 1998).

Según Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998), los estudios realizados sobre el tema de currículo con relación a las diferencias de género han detectado seis sesgos principales en los espacios educativos:

- a) El sesgo lingüístico: supone la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos. En contraposición a

3. Programme for International Student Assessment.

este tipo de sesgo, se propone el uso de un lenguaje inclusivo en el que hombres y mujeres estén realmente representados.

- b) El estereotipo: supone la incorporación de estímulos que refuerzan los estereotipos de género en los materiales didácticos y libros de texto, tales como la asociación de figuras femeninas y masculinas con determinados tipos de ocupaciones, actividades, juegos o comportamientos.
- c) La invisibilidad: el papel de la mujer en el desarrollo científico, la historia, las ciencias sociales o el arte apenas ha sido recogido en comparación con la presencia protagónica de los hombres, generando una suerte de invisibilidad de la mujer en el entendimiento de la naturaleza y desarrollo de la humanidad.
- d) El desequilibrio: es el tipo de sesgo que privilegia el punto de vista masculino y margina u olvida otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres.
- e) La irrealidad: la visión de la situación familiar tradicional, formada por un hombre, una mujer y sus hijos, desconociendo las variaciones importantes en este modelo. La forma tradicional de ver a la familia está asociada a una distribución estereotipada de roles, donde las mujeres se ocupan de las tareas domésticas y los hombres son los encargados de buscar el sustento fuera de casa.
- f) La fragmentación: la figura de las mujeres en los materiales curriculares, de acuerdo con Sadker y Sadker (1982), suele aparecer en muchas ocasiones como un añadido al texto básico sin que ello suponga una integración real a su estructura.

La investigación de Sadker y Sadker se realizó sobre la base de análisis de materiales curriculares. Sin embargo, existe evidencia empírica de que esta transmisión de estereotipos no sólo se da en los materiales educativos sino que se introduce en la propia interacción pedagógica. En una investigación realizada en nuestro medio, Tovar (1998) encontró que muchas veces el tipo de participación estimulada en las clases refuerza algunos estereotipos de género.

En la línea de ahondar en el entendimiento de este tipo de fenómenos es que se plantea la presente investigación, con el objetivo central de retratar el manejo del tema de género desde la dinámica

del aula como el escenario en el que tienen lugar las principales interacciones didácticas entre estudiantes y docentes.

Se consideró relevante, desde el planteamiento del estudio, el análisis de procesos vinculados a la institución educativa en su conjunto, así como la interpretación de la información obtenida considerando las características socioculturales de la población atendida por cada una de las instituciones participantes.

Por otro lado, en este tipo de investigaciones, el carácter formativo de la institución educativa conduce naturalmente a centrar gran parte de la atención en el proceso pedagógico, en lo que se enseña y en lo que se aprende.

Lo que se enseña, en teoría, debería responder, a su vez, a lo que se programa o se busca enseñar, es decir, a la intención educativa. Así, se esperaría, en términos ideales, consistencia entre las intenciones educativas, el desarrollo de las clases y los aprendizajes alcanzados por estudiantes varones y mujeres. Si esta relación fuese así de perfecta, para favorecer un aprendizaje determinado bastaría con programarlo adecuadamente. Ergo, para desarrollar una conciencia de equidad de género, sería suficiente tener explicitado tal objetivo en una programación bien hecha.

Sin embargo, pese a que es indudable que una adecuada programación ayuda, sería ingenuo pensar que su relación con los aprendizajes de los estudiantes es directa y transparente. Por ejemplo, es de central importancia la capacidad de los docentes para desarrollar la compleja tarea de enseñar y el manejo que ellos tienen de los contenidos que han de ser desarrollados en las sesiones de aprendizaje. También existe la posibilidad de enseñar contenidos no programados, que pueden incluso estar en abierta contradicción con las intenciones explicitadas oficialmente. Así, la interacción didáctica está mediada por procesos muy complejos, vinculados también con dimensiones menos explícitas, como pueden ser las creencias y valores de los actores que forman parte de ella.

Para abordar esta dimensión menos explícita que acompaña al proceso pedagógico, tal vez uno de los constructos de mayor utilidad en investigaciones educativas de carácter etnográfico sea el del “currículo oculto”. Este constructo fue acuñado por W. Jackson para hacer

alusión al “significado latente” de los contenidos, tareas e interacciones escolares.

Según este autor, cada estudiante y cada docente debe dominar el currículo oculto para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Así, según los hallazgos que Jackson reporta, en una institución regida por la tradición, muchas veces la vida en el aula exige de los estudiantes paciencia, e incluso, resignación: cualidades frecuentemente dispuestas al servicio del mantenimiento del *status quo*.

Considerando la complejidad del proceso descrito y los numerosos elementos que toman parte en él, el marco del presente estudio buscó aproximarse al tratamiento del tema de género desde diferentes planos del currículo: el intencional, el enseñado y el aprendido.

De esta manera, sobre el denominado *currículo intencional*, es decir, sobre lo explícitamente propuesto en términos de objetivos o propósitos educativos sobre este tema, se busca responder dos preguntas: i) ¿cuáles son las intenciones educativas “conscientes” respecto del tema de género?; y ii) ¿cuáles son las concepciones e ideas de los y las docentes respecto de los roles de género y de la educación sexual? Sobre el *currículo enseñado*, es decir, sobre lo que se enseña independientemente de si estuvo o no programado, se han planteado las siguientes preguntas de investigación: iii) ¿qué contenidos vinculados con el tema de género son trabajados en las clases?, ¿cómo se aborda dichos contenidos?; iv) ¿qué mensajes verbales relacionados con el tema de género transmiten los y las docentes en las clases?; y v) ¿cuáles son los patrones de participación de alumnos y alumnas promovidos en el aula? Finalmente, sobre el *currículo aprendido*, es decir, sobre aquello que se aprende independientemente de si fue o no enseñado, la investigación buscó responder las siguientes preguntas: vi) ¿cómo son los patrones de rendimiento de estudiantes varones y mujeres en las áreas de comunicación y matemática?; vii) ¿los niveles de popularidad y aceptación social entre pares son similares para estudiantes varones y mujeres?; viii) ¿cuáles son las concepciones sobre los roles de género que tienen estudiantes varones y mujeres?; y ix) ¿existen diferencias entre las preferencias vocacionales de varones y mujeres?

En el análisis de estos planos curriculares se presta especial atención a aquellos contenidos latentes que refuerzan los estereotipos

de género, así como a aquellas medidas pedagógicas que, por el contrario, los combaten.

Para identificar la presencia de estos sesgos y prácticas, la presente investigación emplea como insumo la clasificación de tipos de sesgos realizada por Sadker y Sadker (1982) a partir de sus estudios sobre el tema de currículo con relación a las diferencias de género reseñadas en el apartado anterior.

METODOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

La naturaleza compleja de nuestras preguntas de investigación y la poca experiencia acumulada en nuestro medio sobre el tema exigió una aproximación al objeto de estudio principalmente cualitativa, descriptiva y abierta. Por esta razón se tomaron algunos elementos propios de investigaciones etnográficas:

- a) Se buscó lograr una descripción “densa”, es decir, una descripción fiel de la naturaleza del discurso y significado social del tema de género que tiene cada una de las escuelas en estudio (Wilcox 1982).
- b) Se observaron los procesos escolares en estudio en el espacio físico y psicológico en que se desarrollan cotidianamente, respetando su orden natural.
- c) El análisis y el acopio de información fueron hechos de forma paralela; de acuerdo con los hallazgos, algunas vetas de análisis fueron abandonadas y otras profundizadas.
- d) Se buscó privilegiar el uso de instrumentos cualitativos. Sin embargo, también se hizo uso de instrumentos más estructurados, como registro de frecuencias, escalas y pruebas.

Escuelas participantes

El estudio se situó en tres escuelas de primaria de la ciudad de Lima. La elección de las escuelas fue intencional y respondió a criterios de tamaño y población atendida (ubicación), tal como se muestra en el cuadro 1.

CUADRO 1. *Características de la muestra*

Escuela	Distrito	Ubicación	Turno	Tamaño	NSE
1	Villa El Salvador	Urbano marginal	Mañana	Pequeña	Bajo
2	Miraflores	Urbana	Mañana	Pequeña	Medio
3a	San Juan	Urbana	Mañana	Grande	Medio
3b	de Miraflores		Tarde	Grande	Bajo

Los grupos de aula observados y evaluados pertenecían al tercer ciclo de la primaria (quinto y sexto grados). En total fueron ocho secciones de sexto grado y cinco secciones de quinto grado.

Acopio de información y aplicación de instrumentos

Escalas aplicadas a los estudiantes

- Pruebas de rendimiento: pruebas estandarizadas de rendimiento en las áreas de comunicación y matemática, construidas usando una selección de ítems de las pruebas de cuarto y sexto grados empleadas por el Ministerio de Educación en la evaluación nacional del 2001.
- Escala sobre concepciones de género: aplicada de manera colectiva a todos los estudiantes que participaron del estudio. La escala formula ideas sobre aspectos vinculados con el tema de género. Adicionalmente, se les preguntó sobre las carreras que eran para hombres, las que eran para mujeres y qué les gustaría ser de adultos.
- Sociograma: se identificó a estudiantes aceptados, populares (líderes), rechazados, aislados y controvertidos.

Escalas aplicadas a los docentes

A todos los tutores de aula se les aplicó una escala sobre concepciones de género. Ella proporciona información sobre las ideas de los y las docentes respecto del tema de género y permite reconocer en qué

medida la explicación de las diferencias de género responde a una concepción social, biológica o religiosa.⁴

Entrevistas semi estructuradas

- A estudiantes: las entrevistas buscaban explorar las opiniones de los estudiantes respecto de la problemática de género, tanto desde la conciencia de la problemática, como desde sus experiencias escolares y de aula.
- A docentes: los docentes fueron entrevistados sobre temas vinculados con el comportamiento de sus estudiantes según el sexo de los mismos. Se indagaron posibles sesgos de género en las percepciones de los docentes acerca de sus estudiantes. También se les preguntó cómo debería trabajarse el tema de género desde la escuela.
- Al director(a): la entrevista buscaba obtener información sobre las intenciones educativas de la escuela y sobre el grado en que ellas se plasman en el proyecto curricular.

Observaciones

- Registros anecdóticos de las sesiones de clase: se intentó observar al detalle la interacción pedagógica entre el docente y los estudiantes. Asimismo, se observaron los contenidos y las prácticas metodológicas empleadas por el docente con especial énfasis en los aspectos vinculados con el tema de género.
- Registros de frecuencia de interacciones: se buscó obtener la cantidad de interacciones de diferente índole que se daban en clase entre el docente y los estudiantes de cada sexo.

4. Como se apreciará en los resultados, la escala validada no funcionó como se esperaba en el grupo de docentes de la muestra, por lo que se optó por emplear los ítems de la misma usando otras combinaciones para facilitar el análisis y la comunicación de los resultados.

Análisis documental

- a) Proyecto curricular: el análisis permitió tener una impresión de las intenciones educativas de la escuela.
- b) Cuadernos: los cuadernos recabados eran de las áreas de comunicación y personal social. Estos fueron empleados para complementar los análisis de lo enseñado en las clases. Se asume que los cuadernos recogen gran parte de lo “dictado” por el profesor.⁵

RESULTADOS*El currículo intencional*

Entendemos por currículo intencional de género al conjunto de propósitos educativos que la escuela se plantea de manera explícita respecto del trabajo de este tema en términos de contenidos y de estrategias para abordarlo. Estas intenciones pueden plasmarse en documentos escritos que rigen el actuar educativo del centro o en las verbalizaciones sobre las intenciones educativas realizadas por docentes y directivos.

El recojo de información sobre las intenciones educativas con respecto al tema de género, se realizó a través del análisis documental de los proyectos curriculares de centro (PCC), y del análisis de contenido de las entrevistas a directores y docentes de cada escuela.

Sobre el PCC, se encontró que las escuelas investigadas no incorporan elementos propios vinculados con la realidad de cada centro, por lo que los documentos, lejos de suponer una adaptación curricular, son copias casi textuales de fragmentos de la estructura curricular básica (ECB).

A pesar de que la ECB sugiere de manera prioritaria el desarrollo de contenidos transversales como educación en población, que incluye aspectos referidos a población, familia y sexualidad, y como derechos humanos, el análisis de los PCC no da evidencia de la intención por trabajarlos. Sin embargo, al interior del PCC, principalmente en el

5. Este supuesto fue confirmado en las observaciones de aula en las que se registró como práctica generalizada y de mayor frecuencia el dictado de contenidos por parte de los docentes.

área de personal social, se pudo identificar competencias y capacidades relacionadas con el tema de equidad de género, todas ellas tomadas de la ECB vigente.

A pesar de que las competencias y capacidades mencionadas aparecen en los proyectos curriculares de los centros, encontramos que los directores reconocen que estos temas no se abordan a veces por falta de tiempo.

Como se puede observar en el cuadro 2, la mayoría de los docentes sostiene que un contenido que tenía intención de trabajar era el de igualdad de derechos entre hombres y mujeres. De las ocho personas que manifestaron esta intención, seis laboran en el mismo centro educativo. Por otro lado, en la categoría de sexualidad se observa que predomina la intención de trabajar aspectos vinculados con las diferencias físicas y con normas de comportamiento deseables en varones y mujeres.

CUADRO 2. Frecuencia y porcentaje de docentes según las categorías de contenido de género que tienen intención de trabajar en la escuela

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Porcentaje
Sexualidad	Diferencias físicas entre hombres y mujeres	5	35.7
	Relaciones sexuales	2	14.2
	Normas de comportamiento / protocolo	5	35.7
	Familia y autoestima	2	14.2
	Evitación de riesgos	2	14.2
Equidad de género	Igualdad de derechos entre hombres y mujeres	8	57.1

Con respecto a las estrategias para desarrollar estos contenidos, refieren el uso de dramatizaciones, videos, concursos, trabajos en grupos mixtos, lecturas, debates. Sólo una de las docentes refirió también trabajar el tema de equidad de género ofreciendo un tratamiento igualitario a varones y mujeres, mostrando conciencia de

que la organización del trabajo del día a día también es necesaria para lograr la equidad.

En cuanto a los espacios donde los docentes tenían planeado trabajar los contenidos referentes a género, la mitad de ellos señala el espacio de tutoría como el adecuado. Otros espacios mencionados son las áreas de personal social y de ciencia y ambiente; y, en menor porcentaje, el área de formación religiosa.

En términos intencionales, la pobreza de las respuestas reflejó que no existe una idea lo suficientemente articulada de lo que significa trabajar y desarrollar una cultura de equidad de género en la escuela, lo cual explica, entre otras cosas, que la transversalidad que el tema amerita no sea siquiera considerada ni en las entrevistas ni en los PCC. Así, el trabajo se plantea desde el desarrollo de capacidades que aparecen aisladas y con poca o ninguna vinculación entre ellas. Además, la mayoría de los docentes entrevistados no logra integrar el tema de equidad de género con el de sexualidad, probablemente debido a que su visión de sexualidad está orientada más hacia el trabajo de informar sobre aspectos vinculados con los cambios físicos por los que atraviesan sus estudiantes, con el comportamiento sexual y con la prevención de riesgos.

Para complementar la información obtenida de las entrevistas a los docentes, se les aplicó una escala con el propósito de indagar sus concepciones respecto del rol que debe cumplir la escuela en el trabajo del tema de género y de los roles y conductas deseables en varones y mujeres, así como sobre aspectos relacionados con el enfoque de educación sexual que se debe asumir.

En el cuadro 3 se muestran los niveles de acuerdo que los docentes expresaron con relación a las preguntas planteadas en la escala respecto de qué papel debe asumir la escuela para trabajar temas de sexualidad y roles de género.

El cuadro 3, elaborado sobre la base de nueve registros, muestra un acuerdo total entre los docentes encuestados respecto del derecho a la información que tienen los estudiantes sobre temas como métodos de anticoncepción.

CUADRO 3. *Docentes: grado de acuerdo acerca del papel de la escuela en los roles de género y la sexualidad*

Ideas	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Es importante que la escuela forme una actitud positiva hacia la sexualidad	2	0	7
Si los y las estudiantes tienen inquietudes sexuales, el docente debe propiciar actos de oración y reflexión basados en la moral religiosa	6	0	3
Los y las estudiantes tiene derecho a recibir información sobre métodos anticonceptivos	0	0	9
La escuela debe tocar temas sobre sexualidad con naturalidad y desde los primeros años	1	0	8
No debe haber temas tabú en la escuela; los y las estudiantes tiene derecho a informarse	1	0	8
La escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual	1	3	5
La finalidad de la educación sexual en la escuela debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar	3	3	3
La escuela debe fomentar que las niñas sean participativas, críticas y que den su opinión	2	0	7
Se debe buscar que sean los niños varones los que asuman el liderazgo desde pequeños, puesto que serán ellos los que tendrán que sostener a sus familias en el futuro	6	1	2
La sociedad encasilla a hombres y mujeres en roles que la escuela debe combatir	2	0	7
Si alguna estudiante muestra interés por estudiar una carrera como metal mecánica, el docente debe intentar persuadirla para que opte por otra carrera más acorde con su género	6	0	3
Se debe exigir académicamente en igual medida tanto a las niñas como a los niños	2	0	7
El tema de género no debe ser trabajado en la escuela, porque los roles de la mujer y del hombre ya están definidos	8	0	1
La escuela debe estimular a las niñas para que asuman posiciones de liderazgo	2	1	6
La escuela debe cuidar que las adolescentes aprendan a ser recatadas y tranquilas para que los adolescentes las respeten	2	5	2
La escuela, en el área de educación vocacional, debe combatir la idea que existen carreras especiales para cada género	1	2	6

De similar manera, todos (salvo uno) consideran que la escuela debe tratar con naturalidad y desde los primeros años los temas vinculados con la sexualidad. Aceptan, así, el derecho de los estudiantes a informarse.

Sin embargo, el porcentaje de acuerdo se reduce cuando se pregunta si la escuela debe favorecer el respeto a la diversidad sexual, y más aún, las opiniones se polarizan cuando se pregunta sobre el papel de la educación sexual.

Aquí la tercera parte se muestra de acuerdo con la idea de que la finalidad de la educación sexual debe ser preparar para el matrimonio y la vida familiar, mientras que otro tercio de los docentes encuestados manifiesta su desacuerdo con esta idea. Un tercio de los encuestados opina también que el docente debe propiciar actos de reflexión basados en la moral religiosa ante conductas o inquietudes sexuales; el resto se manifiesta en contra de esta idea.

Aunque la mayoría está de acuerdo con la idea de que la escuela debe combatir la rigidez de los roles socialmente atribuidos a mujeres y varones, existen dos docentes que manifiestan su desacuerdo con esta idea. De manera similar, las ideas asociadas a brindar oportunidades de liderazgo y participación a las niñas en similar medida que a los niños son aprobadas por la mayoría de los docentes encuestados. Sin embargo, dos docentes están de acuerdo con la idea tradicional de que deben ser los niños quienes asuman el liderazgo pues en el futuro ellos sostendrán económicamente el hogar. También son dos los docentes que manifiestan su desacuerdo frente a la idea de que las niñas deben desarrollar un espíritu crítico y participativo.

Respecto de lo que la escuela debe hacer cuando los estudiantes cometen una trasgresión del rol de género socialmente asignado, encontramos que un tercio de los profesores considera que si una estudiante muestra interés por un oficio considerado masculino, se debe interceder persuadiéndola para que opte por algo más acorde con su género. Ahora bien, una pregunta que va en una dirección similar es la referida al papel de la orientación vocacional como área en la que se debe combatir la idea de que existen carreras especiales para cada género: en este caso dos docentes se manifestaron en desacuerdo.

CUADRO 4. *Grado de acuerdo de los docentes respecto de ideas sobre rasgos, habilidades y roles de género*

Ideas	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Sobre rasgos y habilidades...			
Los varones por naturaleza son agresivos	3	4	2
La mujer es más obediente, respeta más las reglas que el varón	2	4	3
Los brigadieres deben ser hombres porque son los niños los que imponen mejor la disciplina	7	0	2
La pasividad de la mujer es algo innato y difícil de cambiar	6	2	1
La mujer es más humana que el hombre	4	2	3
El varón es mejor para los deportes	6	1	2
A un empleador le conviene más contratar hombres que mujeres, porque los hombres rinden más	5	4	0
Las mujeres, por su naturaleza, tienen mayor potencial para las letras y los hombres para las ciencias y las matemáticas	7	1	1
Las mujeres tiene problemas espaciales y por eso son peores conductoras	7	1	1
Sobre roles, conductas deseables y ámbitos de acción...			
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito	4	2	3
Si un niño varón prefiere jugar con muñecas puede estar reflejando un problema en su identidad sexual	0	5	3
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer	8	0	1
El tema de género debe ser tocado como un contenido transversal a todas las áreas curriculares	3	4	1
La mujer que trabaja fuera de casa lo hace por necesidad	3	4	2
Los hombres no deben llorar	7	1	1
La mujer debe apoyar las decisiones de su marido para conservar la paz y armonía familiar	1	6	2
El matrimonio es una institución sagrada que el hombre no debe romper, a pesar de las diferencias	4	3	2
Es incompatible la ocupación de altos cargos laborales con la maternidad	6	1	2
La política es tema de hombres	8	0	1
La mujer es menos productiva en el trabajo porque siempre piensa más en su familia	7	0	2

Tal vez una de las ideas más radicales planteadas en la escala es aquella que dice que el tema de género no debe ser trabajado en la escuela porque los roles de la mujer y el hombre ya están definidos. Se esperaba que hubiese desacuerdo unánime con esta propuesta; sin embargo, una de las docentes manifestó su acuerdo con esta afirmación.

El cuadro 4 muestra las opiniones de los docentes respecto a las ideas planteadas acerca de los roles de varones y mujeres, así como sus rasgos y habilidades.

Las ideas seleccionadas revelan algunos de los sesgos más comunes en cuanto a lo que habilidades y rasgos de cada género se refiere.

Con respecto a los roles y conductas deseables, encontramos que un tercio de los docentes considera que se ve peor en las niñas hablar de forma soez. De la misma manera, un tercio de los encuestados afirma que el hecho de que un niño juegue con muñecas puede expresar un problema de identidad sexual.

Sobre los ámbitos de acción por género hubo un rechazo generalizado a la idea de que la política es cosa de hombres, aunque una docente se manifestó a favor de esta idea. Lo mismo sucede con la idea de que los quehaceres del hogar son asuntos exclusivamente de mujeres. Donde el rechazo ya no es tan consistente es frente a las ideas que establecen que las mujeres son menos productivas en espacios laborales.

El currículo enseñado de género

Se entiende por currículo enseñado de género al conjunto de mensajes y contenidos relacionados con este tema que son transmitidos a los estudiantes a través del proceso pedagógico desarrollado en la escuela y, en particular, en el aula.

Para una aproximación a este plano de la enseñanza, se emplearon como fuentes principales las observaciones de aula realizadas en los grupos de quinto y sexto grados y los cuadernos de los mejores estudiantes de dichos grupos. Además, lo encontrado en estas fuentes fue contrastado con las manifestaciones de docentes y estudiantes recogidas en las entrevistas.

Los contenidos de género trabajados en clase

De acuerdo con lo observado en los cuadernos, los temas vinculados al género son tratados en el espacio dedicado al área de personal social y en algunos casos en la hora de tutoría.

En términos generales, los cuadernos de personal social revelan dos tendencias: i) casos donde el manejo del área ha sido muy similar a lo que podría ser la vieja asignatura de ciencias sociales principalmente centrada en contenidos específicos, como datos, fechas y personajes de sucesos puntuales de la historia del Perú; y ii) casos donde se han introducido, además de los temas tradicionales de historia y geografía, contenidos vinculados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, los valores y la sociedad.

En este segundo grupo existen esfuerzos explícitos por trabajar algunos temas vinculados con el género, como pueden ser los derechos de las mujeres, las situaciones de inequidad, los cambios evolutivos de varones y mujeres, la sexualidad humana, entre otros.

Aunque de por sí es alentador encontrar que estos contenidos empiezan a ser trabajados expresamente en las clases, lamentablemente se pueden observar deficiencias en su tratamiento. En primer lugar, se ha identificado que no existe articulación entre los temas abordados en el área. En segundo lugar, los temas parecen haber sido trabajados muy superficialmente, al nivel de datos concretos, y dictados por el docente o copiados de materiales en supuestas actividades de “investigación” realizadas por los estudiantes.

En varias de las secciones de sexto grado de una de las escuelas se encontró una unidad didáctica dedicada a tratar el tema de las inequidades sociales que afectan a las mujeres. Esta unidad titulada “Levantemos la mano por la educación de las niñas” fue hallada en los cuadernos de personal social de dichas secciones.⁶ En ella se

6. “Levantemos la mano por la educación de las niñas” se realizó en todo el mundo el día 9 de abril del 2003 en el marco de la Semana de Acción por la Educación, logrando superar el record mundial de Guinness de la mayor clase del mundo. En miles de escuelas del planeta se impartió la misma lección, llegando a más de 2 millones de alumnos y alumnas. Fue una iniciativa de la coalición Campaña Mundial por la Educación, que desarrolla políticas y estrategias sostenidas para mejorar la calidad de la educación (nota de la editora).

abordaban temas como las diferencias de acceso a la educación entre varones y mujeres, los casos de abuso sexual que sufren las mujeres, las dificultades para insertarse laboralmente, entre otros.

El trabajo de esta unidad didáctica, tal como se puede deducir de los cuadernos,⁷ se realizó dictando a los estudiantes algunas ideas centrales, facilitándoles lecturas pequeñas con estadísticas o conclusiones de investigaciones realizadas por instituciones que trabajan el tema de género, y/o haciéndoles preguntas sencillas sobre su opinión con respecto a los temas tratados, las cuales debían contestar por escrito en sus cuadernos.

Otro de los contenidos vinculados con el género que fue abordado en muchos de los grupos en estudio fue el de los cambios evolutivos del ser humano, con especial énfasis en el desarrollo sexual. Se trabajaron temas vinculados con las características evolutivas de la pubertad y la adolescencia, en un intento aparente por favorecer una mejor comprensión de los cambios físicos, psicológicos y sociales por los que los propios estudiantes de estos grados atraviesan:

Soy púber porque experimento cambios físicos que son: características físicas biológicas propias del varón (voz varonil, bigotes, acné) y propias de la mujer (voz femenina, menstruación, redondeo de las caderas, crecimiento de los senos). Cambios psicológicos: pienso, siento, actúo como varón y como mujer. Cambios sociales: asumo roles que corresponden al varón y a la mujer y así estoy preparándome para el futuro.⁸

La pubertad: maduran los órganos sexuales implicados en la reproducción. Esta maduración se manifiesta en las mujeres por el comienzo de la menstruación y en los hombres por la producción de semen y en ambos el crecimiento de sus genitales externos [...].⁹

Como se aprecia en una de las citas anteriores, el tema de la adolescencia da pie para abordar las diferencias de roles de género. También en muchas ocasiones el tema del desarrollo evolutivo deriva en el

7. Lamentablemente, estas unidades se desarrollaron antes de que se iniciara la investigación, por lo que no se pudo observar estas clases.

8. Cuaderno de personal social, sexto grado.

9. *Ibíd.*

trabajo de contenidos vinculados con el comportamiento sexual humano y con la sexualidad:

¿Qué es la sexualidad? El acto sexual es la comunicación más intensa y directa entre dos amantes. Hacer el amor es un proceso de satisfacciones y deseos encontrados que culminan con el coito y a veces con el orgasmo.¹⁰

¿Cuáles son las diferencias biológicas entre hombre y mujer? El ser humano se diferencia por el sexo y también por su forma de sentir y de pensar. El sexo es el conjunto de características anatómicas y fisiológicas que diferencia al hombre y a la mujer. Cuando la niña tiene 11 a 12 años se produce la primera menstruación.¹¹

De los fragmentos seleccionados se puede inferir que estos temas en muchas ocasiones fueron trabajados básicamente desde un enfoque “sanitario” y descriptivo. Además, lejos de abordarse en los casos presentados como un componente integral de la persona, el tema de la sexualidad se centra en el comportamiento sexual, confundiendo ambos tópicos.

Pese a estos esfuerzos, por los contenidos de los cuadernos se puede inferir que la mayoría de estos temas han sido “dictados” por los profesores, y no trabajados lo suficientemente a partir de experiencias de reflexión y debate.

Además, por la información ofrecida a los estudiantes se deduce un manejo deficiente del contenido por parte de los docentes. De forma similar, los temas vinculados con el desarrollo son manejados de manera muy superficial y denotan presencia de estereotipos arraigados socialmente.

El tema de “familia” fue abordado como contenido del área de personal social en uno de los grupos en estudio. Sobre este tema se identificó la presencia del sesgo denominado “irrealidad” por Sadker y Sadker (1982), tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

10. *Ibíd.*

11. *Ibíd.*

La familia es la célula básica de la sociedad. Es la unión más pequeña formada por una pareja (hombre y mujer) que se ama con el fin de procrear hijos.¹²

En el caso observado, la familia se valora en tanto tiene una función reproductora de la especie. Los roles asignados a las figuras de padre y madre responden a los ámbitos productivo y doméstico propios de un enfoque tradicional.

Función de la familia reproductora: consiste en la conservación de la especie, su finalidad es procrear hijos con responsabilidad [...]. La madre: la madre es la reina del hogar. La primera educadora de sus hijos, respeta y guarda fidelidad al esposo y cumple con sus obligaciones domésticas como son: preparación de alimentos, orden e higiene en el hogar, en el vestido, como velar por la salud corporal y moral de los hijos [...]. El padre: es el jefe del hogar, tiene el deber de trabajar para lograr el sustento diario de la familia. Debe amar a la esposa e hijos para lograr y mantener la unión, el respeto y la comprensión entre los miembros de la familia.¹³

Los mensajes de género: más allá de los contenidos curriculares

Aunque es sumamente importante atender a los contenidos curriculares de género desarrollados en el aula, tal vez lo sea más identificar aquellos mensajes de género que los estudiantes escuchan en el día a día por medio de ejemplos y oraciones que se transmiten en las interacciones didácticas o en el desarrollo de contenidos de otras áreas. Estos mensajes, sin quererlo, pueden reforzar estereotipos o, por el contrario, combatirlos. En la medida en que son menos conscientes pueden, con mayor probabilidad, reproducir sesgos sociales profundamente arraigados en las propias concepciones de docentes y estudiantes.

Se buscó explorar en qué medida el sesgo “estereotipo”, que supone la incorporación de estímulos que refuerzan la asociación de figuras femeninas y masculinas con determinadas ocupaciones, acti-

vidades o juegos, o con determinadas características de comportamiento, aparece en los cuadernos de los estudiantes y en el desarrollo de las clases.

De manera previa es importante anotar que en la formulación de ejemplos u oraciones que aparecían en los cuadernos analizados se encontró que, respecto del total de formulaciones en las que aparecían personas, aproximadamente en un 58 % de los casos los sujetos eran varones, mientras que sólo en un 34 % los sujetos referían a mujeres. El resto eran ejemplos que contenían figuras de ambos sexos.¹⁴

CUADRO 5. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas a cada ámbito de acción en los cuadernos

Ámbitos	Actividad	Figuras femeninas			Figuras masculinas		
		Frecuencia	% Actividad	% Ámbito	Frecuencia	% Actividad	% Ámbito
Doméstico		38	32.2	32.5	12	6	6
Recreación	Leer / escribir	15	12.8	37.6	9	4.5	29
	Viajar / pasear	13	11.1		17	8.5	
	Jugar / ejercitarse / deportes	7	6.0		24	12	
	Cantar / bailar / representar	9	7.7		3	1.5	
	Otros	0	0.0		5	2.5	
Producción / estudio	Educación básica	8	6.0	29.9	17	8.5	65
	Educación superior	3	2.6		4	2	
	Ocupación: enseñanza	9	7.7		14	7	
	Ocupación: salud	5	4.3		9	4.5	
	Otras ocupaciones	11	9.4		86	43	
Totales		117	100	100	200	100	100

12. Cuaderno de quinto grado, área de personal social.

13. *Ibíd.*

14. En el análisis surgió la dificultad de definir si las formulaciones cuyo sujeto estaba planteado en plural masculino de la tercera persona (ellos) incluían implícitamente también a las mujeres.

En aquellos casos en los que los ejemplos referían a ámbitos de acción se encontró una distribución diferenciada de varones y mujeres según las categorías *doméstico, recreación y producción*, tal como se puede apreciar en el cuadro 5.

El cuadro 5 muestra que existen patrones de distribución diferente según sexo respecto del ámbito de acción al que las figuras son asociadas. Mientras que las figuras femeninas aparecen en similar número de situaciones vinculadas a los ámbitos doméstico, productivo y de recreación (los porcentajes fluctúan entre 30 % y 40 %), las figuras masculinas, en su gran mayoría, aparecen en situaciones vinculadas con la producción (65 %). En cambio, el porcentaje de ejemplos u oraciones en las que las figuras masculinas son asociadas al ámbito doméstico es bastante pequeño (6 %), si se le compara con el 32.5 % de casos de figuras femeninas asociadas a dicho ámbito.

En el cuadro anterior también se aprecia una distribución diferenciada al interior de los ámbitos. En el ámbito productivo, mientras que las mujeres son asociadas principalmente a ocupaciones vinculadas con la enseñanza o con la salud, la amplitud de ocupaciones con las que se asocia a varones es mucho mayor, lo que se refleja en el alto porcentaje de mensajes en el rubro “otras ocupaciones” (43 %). Con respecto a la educación, los porcentajes relativos por género son similares.

En el rubro de recreación hay un mayor porcentaje relativo de figuras femeninas asociadas con actividades de lectura y escritura, en tanto que el porcentaje relativo de figuras masculinas relacionadas con juego es mayor. Sobre esto último, es importante anotar que en muchas ocasiones los tipos de juegos planteados para figuras masculinas y femeninas son los tradicionales. Las figuras masculinas se asocian con deportes de aventura, caza, pesca, fútbol, ajedrez. Las figuras femeninas, en su mayoría, con juegos con muñecas, sogas o yaxes. Por otro lado, el porcentaje relativo de figuras femeninas relacionadas con actividades de canto, baile y/o representación es significativamente mayor también.

Cabe señalar, sin embargo, que aunque en pequeña proporción, fueron hallados algunos ejemplos que contradecían el estereotipo.

Otra dimensión importante es la de las cualidades o características que son asociadas con las figuras de cada sexo. Sobre este tema,

el cuadro 6 muestra lo identificado a partir del análisis de los cuadernos.

CUADRO 6. Frecuencia y porcentajes de aparición de figuras femeninas y masculinas asociadas a cada característica o cualidad en los cuadernos analizados

Cualidad / Característica	Figuras femeninas		Figuras masculinas		Diferencia (femenino - masculino)
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Amor	19	24	14	11	13
Cuidado	10	13	4	3	10
Belleza física	9	11	5	4	8
Sacrificio	7	9	2	2	7
Felicidad	4	5	3	2	3
Fragilidad	1	1	0	0	1
Valentía	2	3	6	5	-2
Agilidad / fortaleza física	1	1	5	4	-3
Inteligencia	6	8	19	15	-7
Mal comportamiento	7	9	31	24	-15
Buen comportamiento	13	16	42	32	-16
Total	79	100	131	100	0

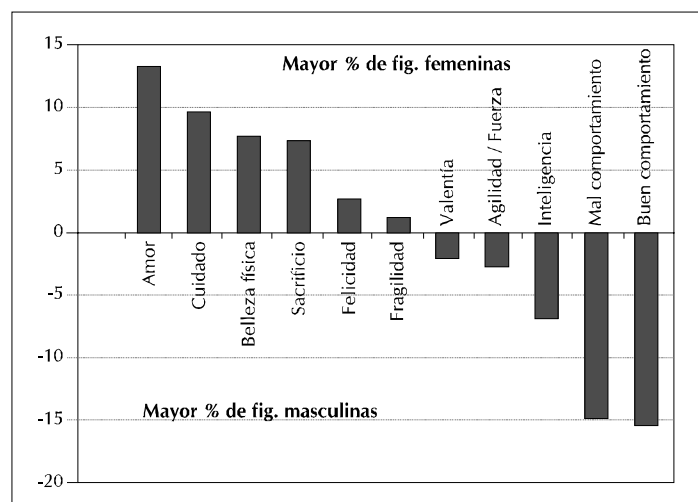
Las figuras femeninas son asociadas en mayor porcentaje relativo con las características de amor, cuidado, belleza física y sacrificio. En el caso de las características asociadas con las figuras masculinas se observa que, curiosamente, las dos más mencionadas son contradictorias entre sí. Por un lado, hay un alto porcentaje de mensajes que asocian a los varones con buenos comportamientos (como cumplir con las tareas, prestar los cuadernos, ser cortés) y, por el otro, también hay un alto porcentaje de mensajes que los asocian con malos comportamientos (ser travieso, ser posesivo, mentir). Algo que también llama la atención es el mayor porcentaje relativo de asociación de las figuras masculinas con la inteligencia.

Estas diferencias se pueden observar con mayor claridad en el gráfico de barras que se presenta a continuación (gráfico 1), donde

se muestra la diferencia en porcentajes relativos de mensajes asociados con cada género. Las barras que sobresalen por encima de la línea horizontal que divide el gráfico en dos partes son aquellas cualidades o características asociadas en mayor proporción con mujeres, mientras que las barras que se definen por debajo de dicha línea horizontal muestran las características vinculadas, en mayor proporción, con las figuras masculinas.

GRÁFICO 1

Diferencias entre el porcentaje de figuras femeninas y el porcentaje de figuras masculinas asociadas con cada cualidad o característica en los cuadernos analizados



El problema de la invisibilidad

Este sesgo se puede observar si son identificados los personajes que se estudian en la escuela y que se consideran referentes protagónicos de nuestra historia y desarrollo cultural. Para realizar el análisis de cuáles son estos personajes y en qué proporción son varones o mujeres, se emplearon los cuadernos de personal social y comunicación integral.

El cuadro 7 muestra la frecuencia y porcentaje de personajes de cada sexo que han sido mencionados o desarrollados en los cuadernos analizados.

CUADRO 7. Frecuencia y porcentaje de personajes de la historia, ciencias, artes y religión mencionados o desarrollados en los cuadernos

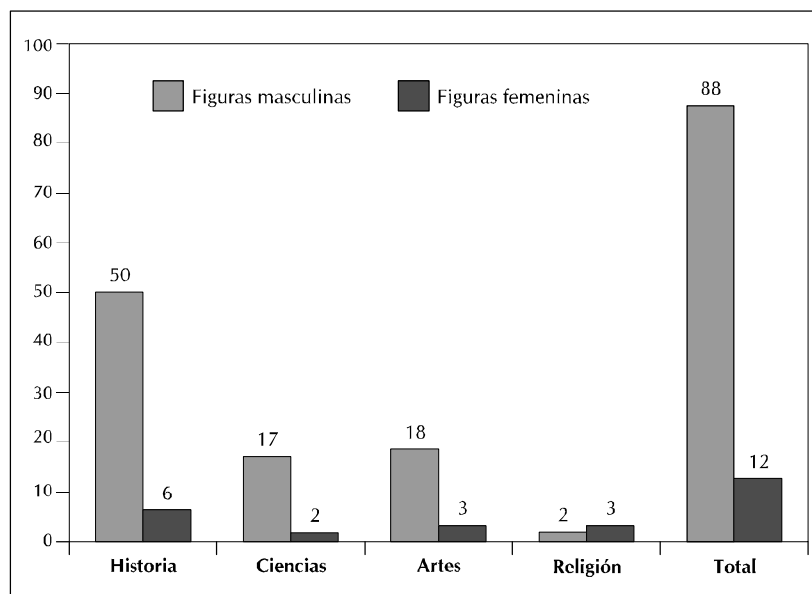
Área	Personajes masculinos				Personajes femeninos			
	Mencionados		Desarrollados		Mencionados		Desarrollados	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Historia	48	33	25	17	7	5	1	1
Ciencias	10	7	15	10	1	1	1	1
Artes	21	14	6	4	4	3	0	0
Religión	2	1	2	1	1	1	3	2
Total	81	55	48	33	13	9	5	3

El cuadro 7 distingue los personajes que sólo han sido mencionados de aquellos que han sido desarrollados en clase. Con excepción de dos personajes femeninos (Micaela Bastidas y María Reiche) se encontró que todos los personajes femeninos tratados han sido sólo mencionados, generalmente, en medio de listados de personas que participaron en un hecho histórico determinado.

En el gráfico 2 se pueden apreciar con mayor claridad los distintos porcentajes de aparición de personajes masculinos y femeninos en las diversas áreas vinculadas con el entendimiento de nuestra cultura y sociedad. En términos generales, se observa que sólo el 12% de los personajes trabajados en los cuadernos es de género femenino, si a eso sumamos el hecho de que sólo en un par de casos estas figuras han sido desarrolladas (y no sólo mencionadas), podemos inferir que los estudiantes varones y mujeres cuentan con pocos referentes culturales femeninos proporcionados en la escuela.

GRAFICO 2

Número de veces que aparecen personajes de cada sexo en los cuadernos analizados, según área de desarrollo humano



Los patrones de interacción

Con respecto a la participación de niños y niñas en las actividades educativas, se distinguieron aquellas que partían de una demanda realizada por el docente de las que eran espontáneas o voluntarias. Esta información fue recogida a través de una ficha de interacciones aplicada en las sesiones de clase de las áreas de comunicación integral y lógico matemática.

En el cuadro 8 se presentan los porcentajes de interacciones pedagógicas iniciadas por el docente que fueron dirigidas a varones o mujeres o a toda la clase, y los porcentajes de participaciones voluntarias según sexo.

CUADRO 8. Porcentaje de participaciones de los estudiantes en las clases de matemática y comunicación, según sexo

Tipo de participación	Matemáticas			Comunicación		
	Mujeres	Varones	Todos	Mujeres	Varones	Todos
Demandada por docente	26%	27%	47%	32%	33%	35%
Voluntaria	29%	71%		33%	67%	

A través de las observaciones de clases y de los reportes de los docentes, se pudo observar que, salvo raras excepciones, aparentemente los docentes promueven la participación de manera equilibrada y alternada de niños y niñas. Así, en las observaciones realizadas, de las demandas de participación hechas por los docentes en las áreas de lógico matemática y comunicación integral, un 47% y 35% respectivamente fueron dirigidas a toda la clase y el resto de demandas se repartieron en porcentajes similares para cada sexo.

Donde se registran diferencias por sexo, es en el porcentaje de participación voluntaria. Ahí se evidencia una mayor intención de participación por parte de los niños varones tanto en matemática como en comunicación; de hecho, en ambos casos la relación entre la participación de varones y mujeres es, aproximadamente, de dos a uno.

Cabe señalar que, aunque esta tendencia se observó en la mayoría de los grupos, en algunos se evidenció mayor porcentaje de participaciones voluntarias iniciadas por niñas.

Sin embargo, los resultados de estas observaciones deben ser considerados de manera referencial. Encontramos, por ejemplo, un caso en el que la docente dirigió todas sus demandas de participación en la clase de matemática a varones. En primera instancia se pensó que esto estaba evidenciando el sesgo tradicional; sin embargo, en la entrevista que se le realizó, ella comentó abiertamente que lo hacía de manera intencional debido a que los estudiantes varones mostraban mayores dificultades en esa área. Esto luego fue corroborado por los resultados de las pruebas y por los testimonios de los propios estudiantes. En el lado opuesto, conocimos a un docente que, durante la

observación, equilibraba perfectamente la participación de niños y niñas.

Las sanciones

Con respecto a las medidas disciplinarias empleadas por los docentes, estos manifiestan que se refuerza la idea de democracia e igualdad para todos.

Mencionan, en su mayoría, que brindan un trato igualitario a varones y mujeres. Sin embargo, en las entrevistas, la mayoría de los estudiantes coincidió en señalar la presencia de castigos diferenciados por sexo. Muchos varones sienten que las medidas disciplinarias son menos severas en el caso de las mujeres. En algunos contados casos, incluso, se denuncia el uso de castigos físicos a estudiantes varones.

No obstante, es preciso señalar que fueron también observadas prácticas de docentes que promovían un trato igualitario tanto en términos de sanciones como de tareas.

El currículo aprendido

La aproximación al llamado currículo aprendido de género se ha realizado a través de escalas aplicadas a los estudiantes y de entrevistas que profundizaban sobre algunos aspectos hallados en las escalas. Entre las dimensiones del currículo aprendido se buscó indagar sobre los patrones de rendimiento según el género en las áreas de comunicación integral y lógico matemática, sobre los liderazgos y niveles de aceptación social de varones y mujeres, y sobre los sesgos de género más frecuentes entre los estudiantes. Los análisis de este capítulo, en la medida de lo posible, han sido planteados considerando el nivel socioeconómico (NSE) del alumnado de las instituciones en estudio de forma tal que se han conformado dos grupos: “NSE bajo” y “NSE medio”.

Patrones de rendimiento en comunicación integral y lógico matemática

El cuadro 9 muestra los resultados generales en las pruebas de matemática y comunicación entre varones y mujeres para quinto y sexto grados según el NSE. Al comparar los puntajes promedio, observamos que en el NSE bajo, las mujeres alcanzan promedios superiores a sus pares varones en ambos grados y áreas. Para esta submuestra, a excepción de matemática de quinto grado, todos los promedios alcanzan diferencias estadísticamente significativas.¹⁵

CUADRO 9. *Rendimiento promedio de los estudiantes en Matemática y comunicación, según grado y sexo*

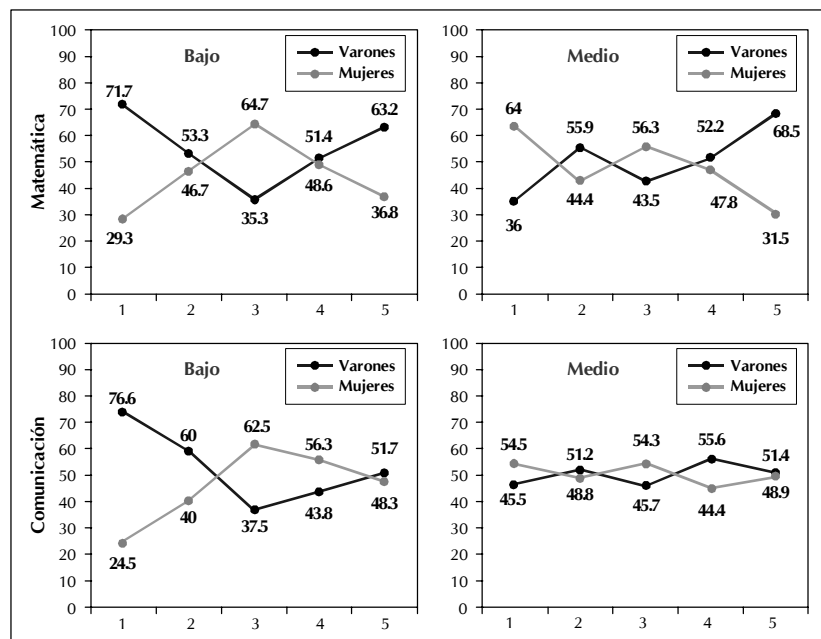
Grupo	Grado	Sexo	Matemática			Comunicación		
			Promedio	P	Error	Promedio	P	Error
Bajo	5to	Varón	500.4	ns	23.5	516.2	32.7	.024
		Mujer	513.2		24.2	538.9	33.2	
	6to	Varón	517.2	.02	17.6	520.9	28.7	.018
		Mujer	539.6		18.5	541.0	29.0	
Medio	5to	Varón	534.1	ns	29.7	543.8	33.8	ns
		Mujer	489.5		21.5	520.9	31.9	
	6to	Varón	573.1	-044	20.2	544.3	28.9	ns
		Mujer	556.6		19.3	542.7	28.7	

Sin embargo, en el NSE medio, el patrón de rendimiento es inverso al encontrado en el NSE bajo, es decir, en todos los casos, los varones obtienen promedios superiores a los de las mujeres. Aunque estas diferencias sólo llegan a alcanzar significación estadística en el área de matemática en quinto grado, el comportamiento de los datos en el NSE medio va en correspondencia con lo habitualmente hallado en otras investigaciones.

15. A menos que se indique lo contrario, se ha utilizado para todos los contrastes de hipótesis el estadístico U de Mann Whitney debido a que no se halló normalidad en la distribución de los datos.

Para complementar la información obtenida a partir de los promedios se analizó cuál era la proporción de estudiantes varones y mujeres en cada quintil de rendimiento. Los resultados de este análisis se muestran en el gráfico 3.

GRAFICO 3
Porcentajes de estudiantes en cada quintil de rendimiento en matemática y comunicación según sexo



Como se puede apreciar en los gráficos precedentes, en el NSE bajo los estudiantes varones tienden a situarse en mayor proporción en los extremos del rendimiento en ambas áreas. En el NSE medio, en cambio, esta tendencia no se observa pues en comunicación los porcentajes de niños y niñas en cada quintil son similares, mientras que en matemática, aunque hay una mayor proporción de varones en el quintil superior, la proporción de varones en el quintil inferior es bastante menor a la de mujeres.

Niveles de aceptación social entre pares

Con el propósito de lograr una aproximación a la identificación de liderazgos sociales en estudiantes de cada sexo se aplicaron sociogramas a los y las estudiantes. En función de las nominaciones y rechazos que recibió cada estudiante por parte de sus compañeros se establecieron cinco categorías: a) aceptado/a: estudiante que tiene por lo menos una amistad dentro del grupo e inspira poco o ningún rechazo; b) líder: estudiante popular entre sus pares. Es elegido/a por más de un tercio de la clase y rechazado/a por pocos o ningún par; c) rechazado/a: estudiante que es rechazado/a por más de un tercio de la clase y elegido/a por pocos o ningún par; d) aislado/a: estudiante que no tiene amistades dentro del grupo pero tampoco inspira tanto rechazo; e) controversial: estudiante que inspira el rechazo de un porcentaje importante de pares pero que a su vez es elegido/a por otro porcentaje importante de pares.

Los resultados muestran que las distribuciones de ambos sexos son similares, la gran mayoría se ubica en la categoría “aceptado/a” mientras que los porcentajes de estudiantes en el resto de categorías no llegan en ningún caso ni al 10%. Pese a que el patrón es similar, se observa que existe un mayor porcentaje de estudiantes varones líderes en términos de popularidad.

Opinión de los estudiantes sobre temas de género

En este apartado presentaremos los principales resultados obtenidos a partir de la aplicación de la escala de género a los estudiantes, los cuales serán ampliados en el apartado siguiente con información cualitativa proveniente de las entrevistas realizadas a un grupo de ellos.

Sobre el tema de género se aplicó a todos los estudiantes del estudio un instrumento que buscaba explorar las reacciones de los mismos frente a algunas ideas sesgadas de género.

En el cuadro 10 se pueden observar los porcentajes de estudiantes que expresaron acuerdo con las siguientes ideas de género presentadas en la escala.

CUADRO 10. *Porcentaje de estudiantes de acuerdo con cada idea de la escala de género, según NSE y sexo*

Ítems sobre género	NSE bajo			NSE medio		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Las niñas deben ser tranquilas para que los niños las respeten	85.1	93.0	88.6	84.8	81.9	83.4
El decir malas palabras se ve peor en una mujercita que en un varoncito	77.3	87.7	82.0	82.7	81.9	82.3
Las niñas que juegan fútbol se comportan como si fueran hombres	51.7	16.4	35.6	20.4	13.8	17.2
Los niños que juegan con muñecas parecen mujercitas	85.2	75.0	80.6	68.7	66.7	67.7
Los hombres no deben llorar	36.8	40.3	38.4	43.9	42.6	43.2
Los hombres rinden más en el trabajo que las mujeres	87.5	27.4	60.2	58.8	19.1	39.3
Los hombres son mejores que las mujeres en matemáticas	71.3	4.1	40.6	33.3	11.6	22.7
Las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral	19.5	75.7	44.6	11.2	43.6	27.1
La política es tema de hombres	54.0	27.8	42.1	28.9	23.9	26.5
Los quehaceres domésticos son responsabilidad de la mujer	67.4	49.3	59.4	30.9	41.1	35.9

El cuadro 10 muestra que, por lo general, grandes porcentajes de varones y de mujeres de ambos NSE coinciden con la idea de que las mujeres deben mostrar un comportamiento “tranquilo” para ser respetadas y que está peor visto que una mujer diga malas palabras. Estas afirmaciones ofrecen indicios sobre expectativas diferenciadas respecto de lo que debe ser el comportamiento social de una mujer y de un hombre. Al parecer, los estudiantes (varones y mujeres) son conscientes de que la trasgresión de las normas de “buen comportamiento” es menos tolerada cuando la comete una mujer.

También existe un alto grado de acuerdo entre ambos sexos, respecto de la idea estereotipada de que “los hombres que juegan con muñecas parecen mujercitas”, aunque este porcentaje es mayor en el NSE bajo que en el medio (80.6 % y 67.7 %, respectivamente). Sin embargo, esto no sucede con la idea de que “las mujeres que juegan fútbol parecen hombres”, donde el porcentaje de estudiantes de

acuerdo se reduce notablemente en los cuatro grupos. Esta diferencia en la percepción general puede hallar explicación en diversas causas. Una de ellas es que por lo menos en una de las escuelas las mujeres participan en la clase de educación física en las mismas actividades que los hombres. Algo que llama la atención sobre este ítem es la alta proporción en términos comparativos de varones de NSE bajo que concuerdan con esta idea.

Por otro lado, es interesante observar que, en algunas dimensiones, los porcentajes de aceptación se diferencian de manera significativa entre ambos sexos, especialmente en el NSE bajo. Así, se observa que las niñas tienden a rechazar en mayor proporción ideas estereotipadas que suponen un menosprecio de la habilidad o capacidad de la mujer para desempeñarse en algunos planos. Por ejemplo, mientras que una mayoría de las mujeres rechaza la idea sesgada de que los hombres rinden más en el trabajo, los varones en su mayoría la aceptan como cierta. También hay diferencias significativas entre las respuestas de varones y mujeres frente al tema de si “la política es cosa de hombres”, aunque estas son de mayor magnitud en el NSE bajo, donde el 54 % de los varones acepta esta idea como cierta, mientras que en el resto de grupos la aceptación no llega al 30 %.

De igual manera, son amplias las diferencias entre las opiniones de los grupos de varones y mujeres con respecto a las habilidades académicas de los estudiantes. Así, mientras que muchos más varones que mujeres creen que “los hombres son mejores que las mujeres para las matemáticas”, son muchas más las mujeres que opinan que “las mujeres son mejores que los hombres en comunicación integral”. Las diferencias entre los sexos son más acentuadas en el NSE bajo, lo que supone que la presencia de estos estereotipos es mucho más marcada en este sector que en el medio.

Finalmente, cabe señalar que son igualmente alarmantes los altos porcentajes de estudiantes que piensan que los quehaceres domésticos son de responsabilidad de las mujeres. Nuevamente, son los estudiantes varones del NSE bajo los que, en mayor porcentaje, aceptan esta idea sesgada como cierta.

El análisis de las respuestas de los estudiantes a los ítems de esta escala revela la presencia generalizada de una serie de sesgos y estereotipos. Sin embargo, se aprecia que, en términos generales, los

estereotipos aparecen con mayor frecuencia en el grupo de los varones que en el de sus pares mujeres y, dentro de esta distinción, son los estudiantes varones del NSE bajo los que parecen tener más arraigadas las ideas estereotipadas de género formuladas.

Es interesante, de la misma manera, identificar otros posibles indicadores de sesgo en las percepciones de género en los estudiantes. Para ello, se les encuestó sobre las carreras o trabajos que consideran que son para mujeres y los que son para hombres y por qué.

Las respuestas de los estudiantes fueron codificadas en función de cuán estereotipadas eran: a) “Totalmente estereotipada”, si sólo menciona carreras tradicionalmente consideradas “femeninas” o si prioriza como trabajo para la mujer el quehacer doméstico o similar. De igual manera, el criterio operaría para el caso de carreras y trabajos de varones; b) “Tendencia al estereotipo”, si algunas de las carreras o trabajos que mencionan responden al criterio anterior pero también hay elementos que escapan al estereotipo; c) “Neutro”, si su respuesta no responde a estereotipo alguno, o si pone los mismos trabajos para mujeres y para hombres; d) “Equidad”, si su respuesta denota sentido de equidad en la medida en que rechaza la idea de que existen trabajos específicos para cada género.

En términos generales se observa que la mayoría de los estudiantes ofrece una respuesta total o medianamente estereotipada ante la pregunta de cuáles son los trabajos apropiados para mujeres. Sin embargo, se observa que aunque las distribuciones tienen tendencias similares, existen diferencias significativas entre los cuatro grupos analizados. Son las estudiantes mujeres del NSE medio las que ofrecen mayor porcentaje de respuestas que denotan sentido de equidad (17 %) y menor porcentaje de sesgo o estereotipo (38 %). Le siguen sus pares varones con un 12 % de respuestas de equidad y un 52 % de respuestas totalmente estereotipadas. La distribución del grupo de mujeres del NSE bajo es muy similar a la de este último grupo. Finalmente, una vez más, son los varones del NSE bajo los que muestran una tendencia mayor al estereotipo: la gran mayoría presenta respuestas totalmente estereotipadas (70 %), mientras que sólo un 2 % ofrece respuestas que revelan la presencia de un discurso de equidad.

Los estudiantes fueron encuestados respecto de sus propias preferencias laborales. Así, se les preguntó qué les gustaría ser cuando fueran mayores. Los porcentajes de estudiantes en cada área profesional u ocupacional se presentan en el cuadro 11.

CUADRO 11. *Porcentaje de estudiantes que elige cada área profesional, según NSE y sexo*

Área profesional	NSE bajo			NSE medio		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Arquitectura y diseño	-	-	-	5.0	3.5	4.3
Administrativas	1.8	-	1.0	3.3	4.3	3.8
Turismo	1.8	2.2	2.0	1.7	3.5	2.6
Arqueología	-	-	-	3.3	1.7	2.6
Ciencias e ingeniería	8.1	3.3	5.9	16.7	4.3	10.6
Deportes	14.4	-	7.9	11.7	-	6.0
Derecho	8.1	9.9	8.9	10.8	8.7	9.8
Educación	1.8	8.8	5.0	1.7	8.7	5.1
Medicina	15.3	27.5	20.8	20.0	27.0	23.4
Fuerzas armadas y policiales	12.6	4.4	8.9	5.0	1.7	3.4
Ciencias humanas y sociales	0.9	1.1	1.0	-	2.6	1.3
Secretariado	0.9	4.4	2.5	-	1.7	0.9
Artes escénicas	0.9	9.9	5.0	-	5.2	2.6
Veterinaria	2.7	3.3	3.0	8.3	8.7	8.5
Técnicos-servicios	1.8	-	1.0	-	0.9	0.4
Puestos de liderazgo	2.7	3.3	3.0	0.8	1.7	1.3

Como se puede observar, sin importar el NSE, las carreras más populares entre los estudiantes son la medicina (21 % y 23 %) y el derecho (9 % y 10 %). Sin embargo, si observamos qué sucede al interior de cada sexo, la distribución de preferencias varía. Por ejemplo, en el NSE medio, en el grupo de las mujeres sólo un 4 % elige ingeniería, mientras que cerca del 17 % de varones elige dicha carrera. En el caso de educación, apenas un 2 % de varones la considera una posibilidad de trabajo mientras que 9 % de las mujeres la elige.

Los deportes también destacan como una actividad preferida por los estudiantes varones del NSE medio (aproximadamente 12 %).

Similares porcentajes pueden encontrarse en el grupo de varones de NSE bajo, que en un 11 % y 10 % eligen carreras en el área de deportes y en el área de fuerzas armadas y policiales, respectivamente.

Opiniones sobre género: ¿qué nos comentan los estudiantes?

Respecto a los contenidos del discurso, se ahondó en la pregunta referida a las profesiones o trabajos para mujeres y para varones. En la mayoría de los casos, las respuestas revelaron la presencia de algunos sesgos. Entre los más comunes se encuentran la mención de la debilidad física de la mujer como un argumento para no realizar determinados trabajos.

Sin embargo, se observó que en algunos casos esta supuesta debilidad física se confundía con un rasgo de fragilidad general: la percepción de que la mujer es más débil parece haberse difuminado hacia otros ámbitos.

A: ¿Chofer es difícil o fácil?

B: Difícil a veces. Porque no puedes dormir así cuando viajas.

A: ¡Ah!, chofer de trailer.

B: ¡Ajá!, o de ómnibus, así. Porque, o sea, si un hombre maneja un camión ¿también va a quedar como mujer? No. Si una mujer, se puede, o sea, ¿como es carretera no se puede amanecer!

A: ¿Por qué?

B: Porque la mujer es más débil y se cansa más rápido.

A: ¿Qué otro trabajo se te ocurre?

B: Piloto de aviones, es difícil porque una mujer cuando ve varios botones se puede marear. Se marea.¹⁶

A: ¿Qué trabajos serían para los hombres?

B: Albañil, bombero, policía.

A: ¿Por qué esos trabajos serían para hombres?

B: Porque ellos toman el riesgo y hacen trabajos muy pesados. En cambio, las mujeres no pueden hacer eso.¹⁷

16. Alumno de sexto grado.

17. *Ibíd.*

Otro sesgo que apareció en varios estudiantes entrevistados (principalmente en los varones) es el de que las mujeres son menos hábiles y por lo tanto requieren de tareas más fáciles. Las tareas domésticas fueron consideradas por algunos de ellos lo suficientemente sencillas.

Otra percepción arraigada en muchos de los entrevistados es que las mujeres son más cuidadosas, ordenadas y trabajadoras que los varones (que son llamados flojos o descuidados), virtudes tradicionalmente atribuidas al género femenino y muy vinculadas con los roles domésticos y de servicio.

En el fondo, se percibe cierto menosprecio por algunas tareas que son concebidas como intrínsecamente femeninas, al punto de que si un varón las realiza, se “convierte en mujer”. Veamos el siguiente fragmento de una entrevista a un estudiante que mencionó “sirvienta” como trabajo de mujeres. El entrevistador le pregunta si ese podría ser un trabajo desempeñado por varones también:

A: ¿Y sirvienta?

B: No, porque el hombre no, no, no... [silencio]

A: ¿Si un hombre hace ese trabajo qué pasaría?

B: Se convertiría en mujer.

A: ¿Cómo se convertiría en mujer?

B: Hace cosas que hace la mujer, como ama de casa, va a estar como sirvientas [sic], como que si una mujer le mande hacer otras cosas, como barrer, lavar los servicios.

A: ¿Qué pensaría la gente de ese hombre?

B: Que es una mujer, que tiene sexo femenino, que no se comporta como varón.¹⁸

En algunos casos el estereotipo aparece disfrazado de discurso de equidad:

A: ¿Si un hombre fuera el secretario de una jefa, qué crees que pasaría?

B: Nada, la misma cosa. Hacer los trabajos de una mujer.¹⁹

18. Alumno líder de sexto grado.

19. Alumna de sexto grado.

Como conclusión, muchos estudiantes vincularon el plano doméstico con el rol femenino y el plano productivo con el rol masculino:

A: ¿Y si este señor trabajara haciendo los quehaceres de la casa?

B: No, ése ya es un trabajo de mujeres. Porque las cosas de limpiar, lavar es como ser, eso ya es de mujeres. Los hombres tienen que hacer otras cosas, trabajar, para que las mantengan.²⁰

Aun así, existen también muchas respuestas alentadoras. En particular, las estudiantes mujeres que ocupan posiciones de liderazgo en el aula muestran un discurso con elementos, a veces poco articulados, de equidad de género. En primer lugar, existe conciencia de que muchas de las actuales diferencias de género se deben a los procesos de socialización y que, por lo tanto, con estimulación es posible vencer cualquier barrera.

Además, algunos estudiantes son conscientes del principio de igualdad de derecho:

A: Cuando te preguntamos qué carreras son para mujeres, ¿qué dijiste?

B: Que todas tenemos derecho a trabajar. No porque seamos de diferente sexo las mujeres van a estar cocinando o lavando, todos somos iguales.²¹

B: Los niños se sienten celosos de las mujeres que podemos y que ellos quieren ser los capaces, los fuertes, los que saben, los que pueden. Por eso. Y las niñas también quieren ser más luchadoras, pero eso sí está bien, aunque lo malo es que a veces no saben darse su lugar de mujeres.²²

Por otro lado, en términos generales la mayoría de los estudiantes entrevistados respondió que la sociedad es más injusta con las mujeres. Fueron las niñas las que pudieron identificar mayor cantidad y variedad de situaciones de discriminación, aunque algunos varones también mostraron tener conciencia de ella. Entre las principales dimensiones de la problemática de género se identificaron discrimina-

20. Alumno de quinto grado.

21. Alumna de sexto grado.

22. *Ibíd.*

ciones hacia la mujer de carácter económico y laboral. Asimismo, se mencionaron casos de violencia doméstica contra la mujer y el hecho de ser relegadas a este ámbito (por ejemplo, se consideraron los embarazos adolescentes como un obstáculo para el desarrollo profesional y personal de la mujer y, por otro lado, se mencionaron las trabas puestas a las mujeres en su participación en política).

DISCUSIÓN

El presente estudio ha constituido un considerable esfuerzo de aproximación al papel de la escuela en la transmisión o cambio de los prejuicios e inequidades de género que existen en nuestra sociedad, entendiendo que esta institución constituye uno de los principales agentes socializadores.

La investigación realizada en tres escuelas limeñas del Estado reveló, en primera instancia, que existen problemas en el funcionamiento institucional que afectan de manera indiscriminada a todos los niños y niñas que reciben el servicio educativo. La poca o nula articulación entre la práctica y la reflexión docente, el desperdicio de tiempo dentro del horario escolar, el uso excesivo y casi exclusivo de metodologías orientadas a la reproducción, el precario manejo de algunos de los contenidos que se enseñan, entre otros, son problemas que demandan una atención inmediata y que inevitablemente complicaron la observación y registro de la problemática de género dentro de las aulas.

Dado este panorama, en un primer momento temimos haber errado en la elección del tema, pensamos que la baja calidad de las clases en general complicaría todo intento de percibir sutilezas referidas a género, mensajes ocultos, o apuestas pedagógicas concretas para trabajarlo. Sin embargo, en la medida en que fuimos conociendo la dinámica escolar y de aula, rescatamos elementos que a nuestro juicio han revelado la importancia de continuar investigando el tema de género en la escuela.

En primer lugar, el estudio ha proporcionado elementos que evidencian que no es posible dar respuesta unívoca a la interrogante sobre el papel de la escuela en el tema de género. Se han encontrado

prácticas escolares y transmisión de mensajes de equidad pero también, y sobre todo, sesgos y prejuicios socialmente arraigados.

Respecto de las intenciones educativas expresadas en el proyecto curricular del centro, hallamos que estas son copiadas sin mayor adaptación de la estructura curricular básica vigente que proporciona el Ministerio de Educación.

Por esta misma razón, aunque aparece como parte de las intenciones educativas la necesidad de trabajar el tema de género permanentemente, el proyecto no refleja la reflexión del colectivo docente por lo que no necesariamente orienta el sentido de sus programaciones anuales. Así, son las declaraciones de los docentes y de los propios directivos las que nos llevan a percibir que este no es un tema que se programe como un contenido a tratar de manera transversal. Más bien, cuando se trabaja, suele ser abordado dentro de unidades didácticas usualmente vinculadas con las áreas de personal social y/o ciencia y ambiente, donde, por lo general, se tratan temas asociados con características y/o cambios sexuales o con el comportamiento sexual humano. Todo esto trabajado desde un enfoque sanitario informativo.

Sólo en una de las tres escuelas en estudio el tema de género fue abordado con el propósito de generar conciencia respecto de las inequidades que existen en nuestra sociedad. Aunque el tratamiento del tema fue superficial en la mayoría de los casos, y poco asociado con la problemática de los propios estudiantes, se observó cierto impacto entre algunas de las estudiantes que dieron en las entrevistas respuestas que denotaban un alto grado de conciencia del problema y una actitud combativa frente al mismo. Es decir, se percibió en las entrevistas que un grupo de estudiantes, principalmente mujeres de clase media, asumía una posición crítica frente a las inequidades de género y se identificaba como agentes de cambio. Todo esto dio indicios de la importancia de tratar el tema en clase.

Fue interesante explorar, también, qué pensaban los propios docentes acerca del tema de género y de cómo debería ser tratado en clase. En primer lugar, las entrevistas y las escalas permitieron concluir que en la mayoría de los docentes no existe un discurso lo suficientemente articulado con respecto a este tema. Hay consenso acerca de la igualdad de derechos y oportunidades que hombres y mujeres

deben tener; sin embargo, cuando se explora más a fondo sobre las concepciones y se tratan aspectos específicos sobre planos, roles y ámbitos de acción, emerge entre los docentes una serie de sesgos que se contradicen con los principios de equidad que defienden. Está claro, no obstante, que entre el reducido grupo de docentes participantes en la investigación hay algunos que se orientan más hacia un enfoque de equidad mientras que otros lo hacen hacia un enfoque más tradicional. En las observaciones y en las entrevistas a estudiantes se pudo comprobar que los docentes de corte más tradicional tienden a transmitir estos sesgos de género con mayor frecuencia durante sus clases. Por ejemplo, es característico que estos docentes enfatizan constantemente el rasgo de debilidad y fragilidad que atribuyen a las mujeres, por lo que tienden a exigir menos a las niñas y a ser más estrictos con los varones, a quienes además castigan de manera más severa. Los docentes más orientados hacia la equidad tienden por el contrario a demandar, en igual medida, el esfuerzo de varones y mujeres, aplicando el mismo tipo de sanciones, solicitando las mismas tareas y promoviendo el trabajo en equipos heterogéneos.

Pese a que existen unos cuantos docentes orientados hacia una postura de mayor equidad, la defensa y la práctica de dicha posición pueden ser mucho más difíciles, en tanto el sistema privilegia, desde sus hábitos más arraigados, prácticas de enseñanza que estimulan poco el sentido crítico de los estudiantes y que, por el contrario, los llevan a una reproducción mecanizada de los materiales y discursos ofrecidos en clase. Así, se percibió, con contadas excepciones, que los docentes carecen muchas veces del suficiente manejo de fundamentos pedagógicos para cristalizar sus intenciones educativas, más aún cuando estas suponen romper con moldes socialmente impuestos.

En un marco en el que lo enseñado es casi inevitablemente dictado por el docente y copiado por el estudiante, los cuadernos fueron una fuente bastante fiel de los mensajes transmitidos más allá de las intenciones expresadas en la programación. El análisis de estas fuentes permitió corroborar que existe una transmisión sistemática de sesgos de género en el desarrollo de otros contenidos curriculares, con excepciones notables, claro está. Entre los sesgos más frecuentes tenemos el que hemos denominado “estereotipo”, el cual alude a la asociación de figuras masculinas y femeninas con determinados roles,

ámbitos o cualidades. Encontramos, así, que entre ejemplos y proposiciones alusivas a otros temas, las figuras masculinas tienden a ser en mayor proporción relativa asociadas con los ámbitos productivos, mientras que las femeninas lo son con el ámbito doméstico. Asimismo, cuando las figuras femeninas aparecen en ejemplos donde realizan actividades productivas como trabajar, se encuentra que los trabajos están principalmente asociados con el ámbito de la salud o con el de la educación, es decir, con el servicio o cuidado a terceros.

En el caso de las cualidades asociadas con figuras masculinas y femeninas también se encontraron resultados reveladores. Las mujeres son en mayor porcentaje relativo asociadas con el amor, el cuidado y la belleza física, mientras que los hombres se asocian con el buen y mal comportamiento y con la inteligencia.

Ello revela, entre otros sesgos, la preocupación mayor que existe en torno al comportamiento social de los varones. Sobre el particular, la investigación encontró que también en clase los docentes están más pendientes del comportamiento de los varones, los que a su vez suelen ser más inquietos y/o disruptivos que sus pares mujeres.

Otro sesgo que se halló en los cuadernos analizados fue el llamado sesgo de “invisibilidad histórica” que alude al escaso acopio que se hace del aporte de la mujer en las áreas de desarrollo histórico y social del ser humano.

Aquí se encontró que prácticamente no hay referentes femeninos rescatados más allá de figuras religiosas. En las contadas excepciones a esta regla, hemos hallado que cuando se desarrolla un personaje femenino, se alude a su situación familiar y/o estado civil, algo que no sucede cuando se tratan personajes masculinos.

Finalmente, también hemos observado que el llamado sesgo de “irrealidad” aparece con frecuencia, en el área de religión, donde son abordados temas como familia y matrimonio. Aquí el sesgo consiste en ofrecer a los estudiantes una visión prototípica de familia en la que hay una pareja con hijos felizmente casada. Opciones alternativas a este molde no son tratadas.

Incluso cuando los niños mismos preguntan por el tema, este suele ser evitado por el docente. Estos sesgos identificados en lo que hemos denominado “currículo enseñado” aparecen con bastante frecuencia en las opiniones de los estudiantes varones y mujeres. Y,

aunque ello no necesariamente significa que hayan sido aprendidos en la escuela, sí quiere decir que la escuela o los ha reforzado o no ha conseguido combatirlos del todo. Es importante considerar, sin embargo, que los sesgos no se encuentran igualmente arraigados entre todos los estudiantes. Son los varones del NSE más bajo los que presentan mayor tendencia al sesgo, mientras que las niñas del NSE medio son, en términos generales, las que, en mayor porcentaje, rechazan las ideas sesgadas sobre el tema, aunque en este último grupo existen también porcentajes alarmantes de estudiantes con prejuicios de género. Por otro lado, es importante anotar que las preferencias vocacionales de los estudiantes están fuertemente comprometidas con los sesgos hallados en el discurso transmitido por la escuela. Las diferenciaciones en las elecciones vocacionales por género son patentes, aunque, probablemente, estas se hayan atenuado con respecto a tiempos pasados.

Aunque los resultados expuestos puedan sonar pesimistas, consideramos que nos hallamos en un momento propicio para impulsar el cambio. El discurso de equidad como principio es por la mayoría aceptado (lo que supone una fortaleza); sin embargo, son las prácticas y los mensajes ocultos los que están jugando como reforzadores de prejuicios y sesgos contrarios a este principio. En la experiencia de investigación realizada, las devoluciones de información a docentes constituyeron una primera oportunidad de hacerlos conscientes de todos estos problemas. La tendencia inicial de los docentes fue pedir recetas para remediar el problema, aunque, según el análisis de los resultados hallados, los propios docentes pudieron llegar a perfilar algunas medidas y, sobre todo, se hicieron conscientes de que en materia de educación no hay receta que valga.

Por otro lado, ha sido alentador encontrar entre los y las estudiantes, personas en formación dispuestas a liderar el cambio. La escuela debe proporcionarles una opción para desarrollar su espíritu crítico y su capacidad asertiva; debe demostrarles con el ejemplo que la igualdad de oportunidades es posible y deseable; en suma, debe permitir que estos niños y niñas, futuros hombres y mujeres, sean capaces de conducirse de manera competente y constructiva frente a los retos de la vida. Aunque, como hemos sostenido, alcanzar este propósito demandará remover las bases de las viejas prácticas

de enseñanza aún arraigadas, investigaciones como la presente ofrecen pistas sobre los caminos que han de ser transitados en favor de una educación de mayor calidad para todos.

REFERENCIAS

- BENAVIDES, Martín (ed.)
2004 *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- ESPINOSA, G. y A. TORREBLANCA
2002 “Resultados de las pruebas de comunicación y matemática de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2001” (mimeo).
- GUADALUPE, C. y L. MIRANDA
2001 *El desarrollo de la educación: informe nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de UNESCO*. Lima: Ministerio de Educación.
- JACKSON, W.
2001 *La vida en las aulas*, sexta edición. Madrid: Morata.
- MARCHESI, A. y E. MARTÍN
1998 *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- OECD/UNESCO-UIS
2003 “Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results From PISA 2000”. Disponible en www.pisa.oecd.org
- OGLE, L. *et al.*
2003 *International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001*. Washington D.C.: US Department of Education, NCES.
- STROMQUIST, N.
2003 “Las políticas educativas y el género en la actualidad peruana”. Material inédito preparado para el Diploma de

Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- TOVAR, T.
1998 *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA.
- UMC-GRADE
2001 *Boletín Crecer 5/6*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/umc/publicaciones/boletines/Boletin-0506.pdf>
- WILCOX, K.
1982 “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”. En M. Velasco, F. García y A. Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta.

El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica¹

Betsey Valdivia López²

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más globalizado, donde han cambiado los paradigmas del mercado de trabajo y del empleo, reduciéndose cada vez más el empleo dependiente e incrementándose el independiente, la educación pasa a ser uno de los ejes centrales en la orientación y formación de los adolescentes y jóvenes. En la educación básica, y especialmente en la educación media, se ha ido construyendo con mucha dificultad la modalidad de secundaria técnica, como un esfuerzo por empezar a formar desde la adolescencia a los varones y mujeres en competencias y habilidades laborales básicas.

Sin embargo, persiste un mercado de trabajo diferenciado por sexo, donde la mayoría de las mujeres se incorpora sólo en determinadas ocupaciones, mientras que los varones cuentan con una gama más amplia de oportunidades laborales. Si bien es cierto que en los últimos años las mujeres acceden a profesiones y oficios no necesariamente vinculados al quehacer doméstico, todavía se mantiene su

-
1. El presente trabajo es una versión resumida de la investigación realizada con GRADE y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en el 2003, en el marco del diploma de género de la PUCP y del concurso para estudiantes en educación realizado por GRADE. En esta versión nos hemos centrado en el análisis a partir de los docentes, sin incluir los aspectos vinculados directamente al alumnado.
 2. Asociación Aurora Vivar/ Programa PROFECE, Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

participación en trabajos relacionados exclusivamente con las actividades reproductivas.

Por ello, surgen algunas interrogantes relacionadas con la educación, respecto a qué tipo de orientación vocacional reciben hombres y mujeres, cómo se les prepara para la adquisición de habilidades laborales y cómo se propicia que las jóvenes mujeres accedan a la formación técnica profesional, más allá de los aprendizajes que adquieren a través de la socialización en el hogar.

Nuestro interés se centra particularmente en los centros educativos de secundaria técnica, dado que consideramos que ellos constituyen uno de los primeros espacios donde se promueve la formación laboral de adolescentes y jóvenes. En particular, abordamos el estudio de los procesos de orientación vocacional que desarrollan los docentes, cómo conciben su rol de orientadores, con qué concepciones de género desarrollan su quehacer educativo, qué papel juegan en la motivación y posterior elección vocacional del alumnado, y qué concepciones implícitas y explícitas de género se encuentran en este proceso.

Esta investigación se realizó en un colegio nacional mixto con secundaria técnica de una zona urbana popular del distrito de Ate Vitarte (Lima), como parte del trabajo de promoción realizado durante los años 2002-2003. El trabajo se basa principalmente en entrevistas estructuradas a los docentes de las especialidades de industria del vestido (también llamada confecciones) y construcciones metálicas que se enseñan en este centro educativo, las que fueron seleccionadas por ser marcadamente diferenciadas por género. Asimismo, se asistió a los talleres y se realizaron observaciones de algunas sesiones en esas especialidades.

En esta oportunidad, se aborda en forma específica las características sociales de los docentes del centro educativo en estudio, así como sus concepciones acerca del género y la orientación vocacional, y cómo las desarrollan en el aula. Analizar lo que los docentes y alumnos consideran decisiones ocupacionales típicas o atípicas de cada género es importante para saber si las concepciones de género del profesorado alientan o desalientan decisiones basadas en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El presente trabajo pretende ser un aporte para iniciar una reflexión y una labor que permitan asegurar que el servicio educativo opere con equidad, reduciendo significativamente las brechas de género, la discriminación sociocultural y económica, y la derivada de la discapacidad.

Nuestro horizonte está dado por la formación profesional y técnica de mujeres y hombres, la necesidad imperiosa de que ambos asuman esta formación de una manera profesional y que no tengan dificultades para asumir cargos de responsabilidad frente a los nuevos desafíos que nos depara el ingreso al siglo XXI.

Una mirada a estas cuestiones permitiría empezar a repensar, replantear y promover nuevas oportunidades para hombres y mujeres desde el ámbito educativo, y más allá de él, con equidad e igualdad.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA

En los últimos años, la formación profesional técnica se ha tornado gravitante. La revolución tecnológica de la informática y la comunicación, lo que se denomina hoy la *sociedad del conocimiento*, ha puesto sobre el tapete la necesidad de una sólida y al mismo tiempo permanente formación profesional y técnica. Ya no es suficiente la educación básica, como lo era hasta la primera mitad del siglo pasado, sino que se requiere de especialización y de una formación polivalente en forma simultánea. Así, ha cambiado el valor que se le otorga a los denominados oficios técnicos y conocimientos tecnológicos.

Cómo se encuentran los hombres y las mujeres frente a estos nuevos retos, qué oportunidades se les brinda a ambos en la educación en general y en la educación básica en particular, y de quiénes depende esta formación profesional técnica que ahora debe ser permanente, son las primeras interrogantes que nos planteamos en este trabajo.

La educación y el trabajo nos permiten vincular los ámbitos reproductivo y productivo, que generalmente se viven en forma separada. Para hombres y mujeres, esta relación permitiría una rápida preparación, el tránsito entre uno y otro; para las mujeres en particular representa la oportunidad de ingresar al ámbito productivo con una preparación extra doméstica y no sólo con la tradicional y

principal socialización dentro del hogar, como responsable de los quehaceres domésticos que más tarde se convertirán en actividades que generan ingresos, tales como cocinar, lavar o cuidar a los niños, pero sin mayor calificación y/o formación.

Por otra parte, diversos instrumentos políticos, como el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, así como agendas privadas de la sociedad civil,³ nos presentan aspectos claves acerca de las demandas y propuestas vinculadas a la reconquista de los derechos ciudadanos y políticos, y al acceso a los recursos productivos y al empleo, entre otros factores. En el caso de las mujeres se ha enfatizado la erradicación del analfabetismo, la disminución de la mortalidad materna, y las políticas integrales para combatir la violencia familiar, entre otras medidas. Con esto se pretende poner sobre el tapete los diversos problemas de inequidad y desigualdad que afectan tanto a varones como a mujeres, aunque en especial a estas últimas.

Una de estas propuestas se relaciona con el acceso al empleo y con una mejor preparación laboral. Se plantea la necesidad de realizar capacitaciones y asistencias técnicas, así como que las mujeres accedan al crédito para mejorar su productividad y competitividad; se proponen programas de capacitación en aspectos productivos, financieros y comerciales y una mayor profesionalidad (PROMUJER s/f).

En las sociedades actuales, la formación profesional técnica y la tecnología⁴ son elementos importantes y juegan un papel significativo tanto en la agricultura como en la producción artesanal, en los talleres productivos y en las micro y pequeñas empresas, en donde se concentran principalmente las mujeres.

3. Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2000-2005. D.S. 001-2000-PROMUDEH. En la sociedad civil, figuran agendas como las de la Agenda Pública Perú: Derechos Económicos de las Mujeres, el Grupo Género y Economía, la Asociación Aurora Vivar y el Consorcio de Organizaciones Privadas de Promoción al Desarrollo de la Pequeña y Micro Empresa (COPEME), 2001-2002.

4. La tecnología, desde un punto de vista amplio, es el procedimiento para producir bienes; usualmente incluye herramientas y equipos pero también requiere habilidades y conocimientos. En sentido amplio, la técnica es sinónimo de habilidades para desarrollar procesos (IDTG 2001).

Sin embargo, a pesar del cambio tecnológico, de las estrategias de producción especializadas y de los avances en términos de políticas y programas que favorecen la equidad entre hombres y mujeres, los varones siguen inscribiéndose principalmente en carreras de ciencia e ingeniería, en las que las mujeres continúan subrepresentadas. Tal es el caso de estudios como ingeniería electrónica e ingeniería de sistemas en la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), donde los varones matriculados representan el 97 % y 90 %, respectivamente, mientras que las mujeres sólo constituyen el 3 % y el 10 %, respectivamente (Salinas 2004).

Por otro lado, la inversión en formación en aquellos segmentos del mercado de trabajo donde predominan las mujeres se considera poco rentable. Por eso, las oportunidades de formación o de actualización en las empresas son menores en el caso de las mujeres (OIT 2000), y en centros de investigación como IMARPE, INICTEL, INRENA, INGEMEMT y CONIDA siguen predominando los hombres.

EL GÉNERO Y LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN UN CENTRO EDUCATIVO CON VARIANTE TÉCNICA

El presente trabajo se centró en un colegio nacional mixto,⁵ que se ubica en Huaycán, en el distrito de Ate Vitarte, en la ciudad de Lima. Este colegio se fundó en 1987 y desde el año 1992 opera en él la variante técnica en la secundaria durante el turno de la tarde.⁵³ El colegio nacional mixto (CNMx) se inició con dos secciones y después de doce años cuenta con 24 secciones, que abarcan desde primer grado hasta quinto grado de secundaria, con un total aproximado de 940 alumnos entre varones y mujeres de ambos turnos, mañana y tarde. Del total de estudiantes de secundaria en el 2003, el 54 % estudiaba en el turno de la mañana y el 46 % en el turno de la tarde, donde se dicta la secundaria técnica.

5. Se ha optado por omitir el nombre del centro educativo. En adelante se usan números para cada docente y su especialidad como una manera de mantener su anonimato.

CUADRO 1. *CNMx 2003: secundaria turnos mañana y tarde (variante técnica)*

Grados	Turno mañana	Turno tarde	Total
1er	12.71	11.09	23.80
2do	11.24	10.40	21.64
3ero	10.60	9.32	19.92
4to	10.89	8.54	19.43
5to	8.59	6.62	15.21
Total	54.02	45.98	100.00

Fuente: Estadística del centro educativo

Nos centramos en las y los docentes⁶ de dos de las cinco especialidades técnicas que se dictan en el CNMx:⁷ industria del vestido (o confecciones) y construcciones metálicas, ya que ellas son las más representativas en lo que respecta al género. La especialidad de industria del vestido es socialmente asignada a las mujeres, mientras que la de construcciones metálicas lo es a los varones. Por eso, industria del vestido concentra la mayor cantidad de adolescentes y jóvenes mujeres, en tanto que construcciones metálicas, aun siendo la que menos alumnos tiene de las cinco especialidades, concentra mayoritariamente a los hombres.

Los docentes viven en distritos cercanos a su centro de trabajo (en Chosica, Ate-Vitarte y Ricardo Palma) y estudiaron en la Universidad La Cantuta, entre otros factores, porque ahí la enseñanza es gratuita y porque esa universidad está cerca de su hogar, lo que significa un menor gasto en movilidad y un menor tiempo de traslado. Como dice una de ellas:

-
6. El equipo de docentes técnicos está conformado por 17 maestros (ocho mujeres y nueve hombres); en el grupo de mujeres se incluye a la subdirectora técnica. Todos provienen de la Universidad Nacional de Educación La Cantuta y se han ido incorporando según se iba estableciendo la variante técnica y las especialidades en la secundaria. La mayoría son nombrados, sólo hay dos docentes mujeres que son contratadas.
7. Las cinco especialidades que se dictan son: electricidad, construcciones metálicas, carpintería (o ebanistería), industria del vestido (o confecciones) e industria textil.

Las posibilidades de estudio para ir a Lima eran muy pocas y la universidad más cercana a mi casa era La Cantuta, y como yo quería seguir estudiando, mis padres me apoyaron en eso. (Docente mujer, ebanistería).

La mayoría se interesa por estudiar docencia técnica por la posibilidad de compartir la enseñanza con el ejercicio de su oficio, aunque no necesariamente lo logren:

Me animé a lo técnico porque vi que me iba a ayudar bastante, primero porque podía trabajar como docente técnico y luego porque podía también hacer mi taller, podía hacer trabajos de lo que enseñaba, viéndolo por el factor económico, y también por el lado educativo: me gusta bastante enseñar la parte técnica, incluso en el colegio destacaba por ser más laborioso, me gustaba [...] en formación laboral llevaba el curso de electricidad, destacaba bastante, y en manualidades destacaba también, más me gustaba la labor manual. (Docente varón 2, construcciones metálicas).

La docencia fue en algunos casos decidida en el camino, más aún la docencia técnica, a donde la mayoría llegó por consejos de amistades y por reconocer que podía ser más útil y abarcar campos más amplios.

Yo estuve asistiendo a las academias que tenía la Universidad, allí nos decían que el campo de trabajo que nos ofrecía la educación técnica era más amplio. Claro que el ideal hubiera sido postular a ciencias sociales, porque en sí yo tenía esa vocación de lo social, la psicología. Fui tratando otras personas, conociendo a más gente y nos pusimos a hablar de las especialidades técnicas y el campo era más amplio, decidí por eso. (Docente mujer, ebanistería).

Los docentes consideran que la educación técnica es de suma importancia para los jóvenes de hoy, reconocen la relevancia de aprender una especialidad técnica por la oportunidad de adquirir una destreza manual y de ganar dinero, aunque también admiten con honestidad las dificultades que enfrenta este tipo de educación, problemas que ellos atribuyen tanto al Estado como a su propio desempeño.

La secundaria con variante técnica es una muy buena alternativa para los alumnos, me gustaría que se difundan más los colegios técnicos

porque sería una buena alternativa para los alumnos porque a veces hay un porcentaje de alumnos que carecen de buena situación económica para postular a una universidad o no pueden ingresar a un instituto, entonces esto les ayudaría bastante a ellos, aprender en los talleres y dedicarse solamente a trabajar en la especialidad que han aprendido. (Docente varón 2).

La educación técnica está bien enrumada, bien orientada tiene bastante futuro. Pero definitivamente dificultades hay y son bastantes, por currícula del Ministerio, por infraestructura, en la parte económica se hace difícil [...], pero lo que nos falta es abrir la mente del padre de familia y hacerles ver cuáles son los beneficios que tenemos dentro de la educación técnica. Entonces es un poquito por nuestro descuido como profesores, que a veces por falta de tiempo, conformismo, nos dedicamos sólo a nuestro trabajo que es la parte formativa pero no vamos más allá. (Docente mujer 2).

Ellos asumen su rol de docentes en general y de docentes técnicos en particular. La labor que desarrollan va más allá de su función como docentes: deben ingeniarse para lograr implementar mejor sus talleres y para conseguir que las alumnas y los alumnos realicen sus proyectos-productos.

Veamos a continuación la problemática de género y orientación vocacional, los planteamientos y concepciones de los docentes y cómo se organizan el centro educativo y los propios docentes para desarrollar la orientación vocacional de manera explícita.

EL GÉNERO Y LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN INDUSTRIA DEL VESTIDO Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS

En primer lugar, veamos qué conocimientos tienen los docentes técnicos, hombres y mujeres, acerca de la propuesta del Ministerio de Educación en materia de orientación vocacional. Tanto los varones como las mujeres plantean o que no existe esta propuesta o que la desconocen. Incluso una de las docentes se equivoca acerca de ella.⁸

8. Para éste y los siguientes tópicos se llevaron a cabo seis entrevistas, una a la subdirectora técnica, dos a las tres docentes técnicas de industria del vestido, otras dos a los tres docentes de construcciones metálicas y una a la docente de ebanistería.

Sólo la subdirectora técnica, que está más pendiente de sus funciones, nos precisa que conoce la propuesta, aunque afirma que la orientación vocacional se enfatiza más en la educación técnica que en la secundaria en general:

De acuerdo al plan de estudios de la nueva secundaria y de acuerdo al Decreto Supremo 007 del Ministerio de Educación, nos exige a los directivos, en este caso a la subdirección de área técnica, dentro de nuestras funciones impulsar lo que es orientación vocacional para el alumnado. Esto es específicamente las funciones del subdirector de área técnica, mas no así en otras subdirecciones de educación secundaria. Es decir, es mi obligación difundir o impulsar la orientación vocacional en los alumnos, especialmente de técnica. (Subdirectora técnica).

En tanto que otra docente señala lo siguiente:

A partir de este año, el ministerio ha puesto un componente más dentro de la currícula de educación para el trabajo, lo que es la orientación vocacional, creo que es buena, porque a partir de ahí como que a los muchachos también se les está orientando. En nuestro curso, nosotros también les estamos dando, hay un componente que es el de orientación vocacional, el de gestión empresarial y luego el de tecnología, son tres elementos. Lo considero muy bueno, porque los alumnos muchas veces llegan al quinto de secundaria y a veces no saben a dónde dirigirse. Por eso es que ahora se quiere que mínimamente, cuando salgan de quinto conozcan una variedad de carreras o profesiones y ellos determinen qué es lo que quieren seguir. (Docente mujer 1).

Uno de los docentes varones cuestiona al ministerio por no considerar a la educación técnica en su quehacer y menos aún en su propuesta de orientación vocacional:

Los que ocupan los cargos del Ministerio de Educación no son técnicos, por lo tanto, el programa mismo no está de acorde a la realidad que nosotros tenemos dentro de los diferentes ámbitos. En ese sentido el Ministerio de Educación no plantea acerca de lo qué es orientación vocacional. (Docente varón 1).

Además, se utilizaron documentos e información estadística del propio centro educativo.

En general, los docentes consideran que la orientación vocacional debiera ser desarrollada por la dirección del centro educativo y por los tutores, mujeres y varones. Los tutores son escogidos por su disponibilidad de tiempo y carga laboral; no son necesariamente docentes técnicos. En la tutoría, abordan temas como buenos modales y conducta, práctica de valores y planificación del tiempo libre; otros tratan la formación, y hay incluso algunos que se ocupan de asuntos más personales, como el temperamento, la personalidad, las habilidades sociales, las habilidades múltiples, la asertividad, la identidad y la autoestima. En el aspecto académico, revisan técnicas de aprendizaje, hábitos de estudio, formas de organización para participar en el centro educativo. Dos tutores varones no técnicos señalan que realizan actividades sobre orientación vocacional actitudinal y carreras del futuro.

Aunque los docentes técnicos consideran que su influencia en materia vocacional es relativa, en su quehacer cotidiano practican este tipo de orientación, sobre todo para que los adolescentes, mujeres y hombres, decidan la especialidad técnica que van a seguir a lo largo de los tres años últimos de la secundaria.

Los docentes técnicos reconocen desarrollar la orientación vocacional, a falta de un programa al respecto:

No hay ningún programa, nosotros los profesores del área técnica somos los que más o menos orientamos, pero específicamente un programa de orientación vocacional no hay en el centro educativo. Mas que nada la dirección del centro educativo debe propiciar una charla de orientación vocacional, específicamente a los alumnos de tercero, cuarto y quinto año, de manera que cuando terminan secundaria, ya tendrían una vocación elegida y eso facilitaría que los alumnos ingresen a las universidades con una vocación específica. (Docente varón 1).

Mientras que una de las autoridades del centro de enseñanza habla del rol que cumplen los docentes y el centro educativo en materia de orientación vocacional:

Cuando el alumno ingresa a secundaria, no tiene definido lo que él desea seguir, entonces es el docente el que va a orientar, va ir formando en el alumno, va ir colocando en él ciertas nociones de tal o cual espe-

cialidad y unido a las habilidades que el alumno traiga, como toda persona, entonces desarrolla sus habilidades y al final el alumno decide por tal o cual especialidad. Es importante la labor del docente y del centro educativo como colegio técnico. (Subdirectora técnica).

Aunque se plantea que debe existir un programa general de orientación vocacional, desarrollado por el ministerio y por el propio centro educativo, lo que se da es un énfasis especial en tutoría personal, y en la práctica, cada docente realiza en el aula una labor de orientación, según sus propias motivaciones.

Nosotros lo tenemos en nuestro programa y está dado, que tenemos que dar la orientación vocacional, aparte de lo que debe de ser nuestra especialidad, tenemos que orientarle a otro tipo de especialidades y lo estamos dando, pero más nos centramos en lo que es nuestra especialidad netamente. Como centro educativo no tenemos ningún programa especial. (Docente mujer 2).

Con relación a los elementos que deben considerarse para orientar en términos vocacionales a los estudiantes, encontramos diferencias de género entre los docentes. Para las docentes mujeres, los factores más importantes son las inclinaciones y habilidades personales del alumno, unidas a un conocimiento de la demanda del mercado.

Debe tomar en cuenta primero los intereses de los alumnos, y a la par de eso, qué habilidades tiene, conocer sus propias habilidades para decidir: “qué deseo, qué me gusta hacer”, y también tendría que ver las expectativas del mercado, o sea, si hay colocación o demanda de empleo en tal o cual especialidad. Uniendo todo eso, el hombre podría elegir una buena carrera, una carrera técnica y poder desarrollarse. (Subdirectora técnica).

Para los docentes varones de la especialidad de construcciones metálicas, en cambio, importa más el mercado laboral que las habilidades de los estudiantes. Uno de ellos nos dice:

El alumno, primeramente debería de conocer cuáles son las carreras más cotizadas, o sea, las más que sobresalen; o podría buscar carreras que no sean tan competitivas, para que pueda tener una chance de po-

der lograrlo. Por ejemplo: computación, ya es una chamba muy difundida y hay bastante competencia. (Docente varón 2).

Otro criterio importante para los docentes es que los alumnos cuenten con recursos económicos suficientes para llevar a cabo sus proyectos y lograr un adecuado aprendizaje; en particular, para hacer frente a la especialidad que desean estudiar durante los tres años de secundaria finales.

Los docentes consideran las características de la población a la que están enseñando, sobre todo su nivel socio económico y sus posibilidades de acceder a estudios superiores. Por ello reconocen la importancia de la enseñanza técnica.

En general, los docentes entrevistados, tanto hombres como mujeres, consideran que la orientación vocacional es sobre todo importante al final de la secundaria. Sólo algunos opinan que es importante desarrollarla durante el primer y segundo grados, antes de elegir la especialidad que se desea seguir durante el resto de la secundaria.

Cuando he trabajado con los segundos años, lo primero que les digo es que deben elegir lo que buenamente a ellos les agrada desarrollar, porque el alumno tiene que elegir de acuerdo a lo que él quiera desempeñar. Acá muchas veces el alumno elige por llevarse por el amigo, pero lo que nosotros le inculcamos bastante es lo que ellos consideran, lo que les gusta hacer, en dónde le gustaría desenvolverse, eso es lo que nosotros les pedimos y verle más que nada la habilidad que el alumno tenga para la especialidad. Nosotros les enseñamos primero y segundo, pero de repente, cuando llega a tercero, yo ya sé qué alumnos desarrollan esa habilidad para poder trabajar en una determinada especialidad. (Docente mujer 1).

Para el desarrollo de la orientación vocacional, ellos señalan usar diferentes estrategias, valiéndose de los recursos y medios disponibles. Tanto los docentes técnicos varones como las mujeres imprimen un sello particular a esta orientación, enseñando a sus alumnos a analizar la demanda, recogiendo información cotidiana, realizando entrevistas. En este aspecto ambos coinciden en la importancia de analizar el mercado laboral.

El docente debe de informar, ver las capacidades de trabajo que hay, las opciones, incluso estuve haciendo un ejercicio para que busquen en *El Comercio* los domingos y vean qué tipo de demandas de trabajo hay en confección. Se dieron con la sorpresa de que más se necesita costureras, remalladoras expertas; eso es algo en lo que puedo haberles ayudado para que puedan conocer. (Docente mujer 2).

En cuanto a la programación anual por especialidades, cada docente elabora la suya, guiado por las indicaciones del Ministerio de Educación. Se plantea como contenido transversal común a ambas especialidades la conciencia ambiental. En construcciones metálicas se incorpora el trabajo y la producción. Como ejes curriculares se plantea en ambas la identidad personal, social y cultural, aunque otros ejes se programan en forma diferenciada.⁹ No se aborda explícitamente el género ni la orientación profesional u ocupacional.

En el componente de gestión de la especialidad de industria del vestido, se plantea el análisis del mercado, el de la oferta y la demanda, y las necesidades del consumidor, a través de ejercicios prácticos en el entorno local. Pero cuando se aborda el componente de orientación laboral y profesional, se indica de manera procedimental el estudio del origen de la máquina de coser y sus partes principales, sin incluir una orientación específica sobre la actividad.

En construcciones metálicas, la orientación profesional y laboral también se plantea en el componente de gestión, y aunque se habla a nivel conceptual de las opciones profesionales, los niveles de responsabilidad en estas opciones y las oportunidades de empleo en la localidad, a nivel procedimental se plantea investigar las actividades a desempeñar, dirigir un proceso de trabajo estableciendo una secuencia lógica de actividades y aplicando métodos de toma de decisiones, valorando las opciones laborales en el proceso productivo en el nivel actitudinal.

Con relación al género, los docentes varones y mujeres no encuentran diferencias sociales ni culturales entre los adolescentes y jóvenes de ambos sexos, y no aceptan que se planteen procesos diferenciados

9. CNMx. Programación anual de educación para el trabajo, especialidades de industria del vestido y construcciones metálicas, tercer, cuarto y quinto grados, 2003.

entre uno y otro. Aunque reconocen que existen diferencias, no las abordan.

Yo creo que no debe de haber diferencias, sabemos que el mundo laboral es amplio y las mujeres también están en condiciones de ubicarse en diferentes especialidades. En la universidad yo tuve cinco alumnas en la especialidad de metal metálica, terminaron y están trabajando, y aquí por ejemplo, tenemos una profesora de ebanistería, que es una dama. Lamentablemente, aquí en el Perú tenemos ese pensamiento de que las mujeres *no pueden con trabajos de varones*¹⁰ en caso de carpintería, pero en Italia hay más ebanistas mujeres que hombres. En ese sentido, yo creo que las mujeres también están en condiciones. (Docente varón 1).

En sus declaraciones, ningún docente expresa abiertamente que exista una desigualdad de oportunidades entre adolescentes mujeres y varones. Se considera explícitamente que todos tienen las mismas oportunidades para seleccionar la especialidad de su agrado. Tampoco expresan que existan trabajos diferenciados por sexo y que los estudiantes traigan concepciones implícitas fruto de su socialización en el hogar y en la propia escuela, durante los primeros años de estudio. Al contrario, declaran que hombres y mujeres son iguales.

Yo creo que ahora en esta nueva era, hombres y mujeres pueden llevar todas las especialidades que quieran, pienso que deben ser iguales. (Docente mujer 2).

Tanto los docentes varones como las mujeres señalan que no hacen distinciones de sexo en la orientación vocacional.

Ahora nosotros no podemos marginar a las mujeres o varones que sigan en tales especialidades, debe de ser consolidado las vocaciones de las diferentes áreas que las chicas o los varones pueden estudiar. (Docente varón 1).

La existencia de una mujer docente en la especialidad de ebanistería no les llama la atención ni les hace cuestionar las relaciones de género. Las demás mujeres docentes afirman que:

No hay diferencia, acá mismo tenemos profesoras mujeres que enseñan ebanistería y en todo caso creo que no hay diferencia. La experiencia hace que uno domine más la especialidad, pero ya cada uno tiene que buscar su experiencia, al menos pienso que si todos venimos del mismo centro de estudios, todos estamos en la misma capacidad de desempeñar bien nuestro trabajo. (Docente mujer 2).

Sin embargo, se ha observado que tanto la subdirectora técnica como los docentes juzgan que, según el sexo, hay determinadas especialidades. Así, cuando llegan alumnos nuevos (“traslados”), se les inscribe en las especialidades “típicas” de su sexo (a veces donde hay vacantes) sin consultarles; en el mejor de los casos, se consulta a los padres o madres de familia, pero siempre con el criterio de la especialidad típica de género. Asimismo, los docentes expresan explícitamente su sorpresa cuando un alumno elige una especialidad “no típica”:

A mí también me sorprendió cuando él vino y me dijo: “Profesora, voy a entrar a la sección, soy alumno de acá”. Entonces le dije: “¿Estás seguro?, mira que los varones están en la sección de allá, la de electricidad”, y él me dijo: “No señorita, yo quiero llevar confecciones”, y lo hice entrar, tampoco no le puedo cortar al alumno que quiere llevar la especialidad. Claro, mi primera impresión era que estaba equivocado, pero de ahí me dijo que era de esta especialidad. (Docente mujer 1).

Igualmente, en su quehacer cotidiano, los docentes no promueven la orientación vocacional en forma indiferenciada, aunque las respuestas ante las elecciones no típicas de los alumnos difieren según el docente sea hombre o mujer. Mientras que los docentes varones no alientan a las adolescentes que eligen seguir construcciones metálicas, las docentes mujeres asumen la presencia de los varones que optan por confecciones como un reto interesante, como veremos a continuación.

10. El docente varón señala que la especialidad de ebanistería es propia de hombres.

Los docentes frente a una elección no típica de parte del alumnado

En su quehacer cotidiano, los docentes (hombres y mujeres) se enfrentan a situaciones en las que un alumno opta por una especialidad que no es típica de su sexo, donde se ponen en juego sus concepciones de género. A continuación mostramos algunos comentarios acerca de estas situaciones:

En ebanistería he tenido tres chicas, han hecho tercero, pero este año me han pedido su cambio, porque han visto que no, una que no va con el trabajo y otra que prefiere estudiar vestido o tejidos y se les ha dado esa opción. Por ejemplo, la docente de ebanistería es mujer, entonces no hay límites, en educación es una opción que no da límites, cualquiera puede ingresar a una y otra carrera y ella está en soldadura. (Subdirectora técnica).

Yo tengo una alumna en cuarto año, desde tercer año la tengo. En este caso, el trato es distinto, porque no es lo mismo hablar entre hombres y teniendo a una mujer, hay que tener un poco más de cuidado en la conversación y el trato, porque a veces uno no sabe, puede ser muy sensible. La mujer es bastante sensible, entonces le converso, le hablo, como debe de ser, pero a veces se rompe ese equilibrio de paciencia, uno se olvida que es una mujer. (Docente varón 2).

Me hubiese gustado tener otro tipo de señorita, más destacada, más centrada en lo que tiene que trabajar. No lo está haciendo ella así, me parece que lo está haciendo con el fin de estar con los hombrecitos nada más, pero de trabajar, si yo le digo, corta, ella corta, si yo le digo mira, ella mira, pero no le nace, si yo explico en la pizarra, lo dibujo, de este material deben de medir así, cortarlo, de ahí doblarlo. Solamente se está dedicando a ser metódica: lo que uno le dice, eso tiene que hacerlo, pero por su propia cuenta, no desarrolla su habilidad como debe de hacerlo. (Docente varón 2).

Los docentes señalan que no hacen diferencias de género en la orientación vocacional, pero tampoco motivan una igualdad de oportunidades entre ambos sexos cuando hay situaciones no típicas.

A veces, la señorita tiene un trato como si fuese de hombre a hombre con sus compañeros, pero a veces se pasan, a veces la golpean, y escucho un “¡Ay profesor!, ¡me están golpeando!”. Entonces uno tiene que enseñarle al joven que ella no es un hombre, que es una mujer, que es más delicada que él. Pero en sentido de trabajo, la niña se desempeña: doblando, cortando, aunque soldando la niña poco a poco está entrando por ahí. (Docente varón 2).

Para los docentes, la experiencia de haberse encontrado ellos mismos, cuando estudiaban en la universidad, a personas matriculadas en especialidades atípicas de su sexo, les causaba admiración y un sentimiento de apoyo, aunque a la larga esos estudiantes desistían de su intento al ser una minoría y debido a las dificultades del entorno. Un docente varón nos narra su experiencia al respecto:

Cuando estuve en GAMOR estudiando electricidad sí había una mujer que estaba estudiando lo mismo; y conmigo ingresaron dos mujeres cuando postulé a mis especialidad en La Cantuta, pero eso no era lo que ellas querían sino que por su puntaje les dieron esa opción. Yo les decía “No, chicas, ustedes sigan adelante, pasando el segundo ciclo, pueden pedir traslado a otra especialidad”, pero las chicas se aburririeron, no aguantaron más y dejaron la universidad. Primero la dejó una de ellas, la segunda seguía pero también se fue. (Docente varón 2).

Se considera que la elección técnica para el ejercicio de la docencia es más flexible y permite el acceso de las mujeres a campos fuertemente segregados en el mercado ocupacional. Las mujeres docentes, en cambio, no se preocupan y más bien incentivan la incorporación de varones en la especialidad de confecciones.

Hay una mayor incursión de varones en especialidades típicamente de mujeres que a la inversa. No obstante, en esos casos los varones también sufren de inseguridad y son el blanco de las críticas de sus compañeros hombres. En todo caso, en la especialidad de confecciones hay una mayor permisividad al respecto que en la especialidad de industria textil, donde los varones que se inscriben no suelen mantenerse hasta el final del año.

Este año también tuve registrados siete varones en textil, y están asistiendo algo de cuatro varones, los otros no asisten porque empezaron

a ir, pero primó el hecho de que iban más mujeres que hombres y han retornado a su especialidad de varones. Ya no puedo con ellos, en un principio dijeron que les gustaba la parte de tejido, les gustaba hacer ese tipo de trabajo, pero primó en ellos el qué dirán y retornaron a su otra especialidad. (Subdirectora).

Las docentes mujeres estimulan a los varones en la especialidad de industria del vestido, opinan que su presencia es un reto para ellas y realzan las cualidades masculinas en este aprendizaje. Todo esto incentiva a los adolescentes varones a continuar en la especialidad. Por otro lado, la demanda laboral de confecciones no hace distinciones de sexo. En esta situación, las docentes mujeres empiezan a encontrar en los varones habilidades específicas para el trazado de los moldes o el manejo de las máquinas.

En el manejo de la máquina, el varón definitivamente le gana a la mujer, porque tiene mayor resistencia, mayor fuerza; mientras que una mujer es más delicada de repente para armar una prenda, el hombre es más mecanizado. El año pasado tuve una experiencia con un alumno de quinto año, trabajando la confección de los buzos, él ayudaba a coser pero las chicas eran las que cortaban, las que armaban las prendas, pero cuando nos sentábamos en la remalladora, ahí él lo hacía con mayor habilidad que las chicas, por la resistencia física que ellos tienen, mientras que la mujercita es más delicada para poder armar una prenda. (Docente mujer 1).

En este intento de incluir a los varones en el aprendizaje de la especialidad, las docentes se esfuerzan para no hablar en femenino sino en masculino y tratan de una manera especial al varón para que su nivel de aprendizaje se iguale al del resto, algo que no es difícil vista la atención que recibe el alumno.

En quinto año tengo un varón, y realmente para mí ha sido difícil tener que habituarme, porque siempre las frases son: “alumnas”, “señoritas” o “chicas”, y siempre repito eso, y cuando me doy cuenta ya no debo de decir así sino: “jóvenes”, “alumnos”, porque ya hay un varón, entonces es un poquito difícil acostumbrarme. Ya son dos bimestres que ha pasado, pero para qué, este chico está en primer lugar, yo no le doy ninguna ventaja aparte de las chicas, de repente al inicio, ya que

nunca había ingresado un chico a un quinto año, como que me sentaba junto a él y hacíamos entre los dos las prácticas, hasta que él empezó a dominar muy bien el trazo y ahora inclusive es mucho mejor que las mujeres, bien delicadito para hacer sus trazos, bien limpio y en eso está mejor que las mujercitas todavía. (Docente mujer 1).

En ese sentido, las docentes mujeres se muestran más dispuestas a incluir a los varones en especialidades no típicas de su género que los docentes varones.

De hecho, en este tipo de situación algunos docentes varones de construcciones metálicas dan un trato igualitario a hombres y mujeres en el aula. Pero lo que parece correcto, pasa a ser un problema para que las adolescentes se mantengan en una especialidad no típica, porque es más difícil que una adolescente mujer se ubique en un aula/taller de varones (más agresivos y dominantes) que a la inversa. Las adolescentes mujeres son más abiertas y hacen esfuerzos por incluir a los hombres y valorar sus habilidades.

El profesor era el que estaba con ellas, dice que el trato era normal tanto para ellas como para los varoncitos, el mismo trato se daba, y eso un poco que también a ellas les chocó, el ambiente entre varones es diferente. Entonces ellas plantearon esto y se optó por cambiarlas de especialidad (Subdirectora técnica).

Aunque quizás al comienzo las docentes mujeres de industria del vestido hayan tenido dificultades para enseñar a los varones, al asumirlo como un reto se acaban esforzando más. Estas mismas docentes se asombran al ver a adolescentes mujeres optar por especialidades típicas de varones, pero les desean toda la suerte del mundo, mostrando cierta sensibilidad por cambiar los estereotipos de género:

Yo me asombro de que haya chicas que les guste, pero también me alegra, porque con eso están demostrando que también hay mujeres que podemos hacer los trabajos que pueden hacer los varones, y si a ellas les gusta, que más da, porque a veces se desempeñan mejor que un varón. Desearle la suerte para todas las chicas que lo hacen. (Docente mujer 1).

Los docentes varones de construcciones metálicas, en cambio, no muestran el mismo entusiasmo con los varones que estudian industria del vestido.

Sin embargo, las docentes mujeres de confecciones no participan ni se integran a las experiencias de las adolescentes mujeres que optan por especialidades no típicas para su género, y las dejan solas en ese camino difícil de adquirir habilidades y destrezas diferentes a las aprendidas por socialización y con sólo voluntad e interés.

Entonces se generan tensiones, malestares y críticas, iniciadas en primer lugar por el docente varón pero avaladas rápidamente por las docentes mujeres y por las autoridades del centro educativo, quienes asumen los casos particulares como una tendencia general (que las alumnas no pueden desempeñarse bien en aprendizajes que no son los usuales), sin desarrollar cambios en las condiciones de aprendizaje y en la relación entre alumnos y alumnas en el aula/taller.

Hemos tenido dos chicas que han venido de ebanistería y otras de construcciones metálicas, hay una chica incluso que ya termina construcciones metálicas este año, hemos hecho seguimiento pero la opinión del profesor es de que en este caso la joven no reúne condiciones, es un poco penoso pero él manifiesta que no tiene la fuerza necesaria del varón para mover las barras de metal o los fierros, porque ellos trabajan con fierros, fuerza física y también para portar metales, o sea se necesita tener presión para cortar, y él manifestaba que acá tampoco ella podía hacerlo como lo hace un varón. Estas quizá no sean dificultades muy grandes pero él lo notaba porque dado los proyectos que se hacen en el taller, requería tener esta habilidad y ella no la tenía, entonces los chicos la tenían que ayudar descuidando sus propios proyectos y a veces ella se sentía un poco incómoda de estar molestando y ya no lo quería hacer, entonces más se dedicaba a los trazos, la parte teórica antes que la parte práctica directa del trabajo grupal. (Subdirectora técnica).

Sin embargo, los docentes no son los únicos elementos de apoyo para el cambio. Se requiere modificar el propio mercado, y también a la familia, para que los padres y madres tengan la confianza en que la decisión que han tomado es la correcta. El reto pasa también por

los costos del aprendizaje, un aspecto importante en un medio en el que escasean los recursos económicos.

En ebanistería hasta tercero estuvieron dos chicas, en cuarto ellas pidieron ser cambiadas al taller de vestido porque habían manifestado que “no iban a tener trabajo en quinto año, porque ni los hombres lo tenían, peor las mujeres”; y otra cosa, los proyectos que ellas realizaban también tenían dificultades y la madera es cara, entonces ellas decían que “la tela es más barata para hacer los proyectos que la madera”, y sus padres mismos no confiaban en que ellas pudieran hacer por ejemplo una cama o una mesa, que no las consideraban capaces de hacer. Entonces esto como que les quitaba fuerza. (Subdirectora).

Todo esto nos demuestra que las docentes mujeres de la especialidad de industria del vestido y los docentes varones de construcciones metálicas asumen de manera diferente tanto la orientación vocacional como la elección de especialidades no típicas de un género.

Veamos ahora cómo se aborda la orientación vocacional en segundo año de secundaria, cuando los alumnos tienen que elegir la especialidad que van a seguir durante los tres años siguientes.

La convocatoria y la selección de la variante técnica¹¹

Desde el primer grado del turno de la tarde¹² se enseña la variante técnica, pero en los dos primeros años, los alumnos y alumnas no ingresan a las aulas/talleres, ya que estas no se abastecen para todo el alumnado; sus trabajos son sólo manuales. Recién en tercer año de secundaria se entra a las aulas/talleres, donde se manejan herramientas y equipos similares a los de la industria, y las horas de aprendizaje aumentan.

11. La cantidad de años que dura la formación técnica en la especialidad elegida o designada varía de acuerdo a cada centro educativo de secundaria con variante técnica. En algunos casos, la formación se inicia en primer grado, mientras que en otros en tercero. Igualmente, los procesos de selección de la especialidad técnica a seguir varían de un centro educativo a otro.

12. En el horario de la mañana se dicta la secundaria común.

Las actividades de promoción para que los alumnos se inscriban en la variante técnica son variadas: exposiciones de los trabajos elaborados por los alumnos durante la semana técnica que se celebra todos los años en septiembre, a las que los padres y madres de familia son invitados a asistir; entrevistas y comunicaciones directas; paneles, afiches y volantes. En un primer momento, estas actividades se centran en transmitir a las familias la importancia del aprendizaje técnico y convocar al mayor número posible de alumnos. Básicamente, se dirigen a los padres y madres de familia, ya que son ellos quienes deciden la matrícula.

La familia es la primera interesada en el aprendizaje técnico de los hijos e hijas, aunque a veces son las autoridades docentes quienes deciden el turno y la variante técnica en la que ingresará un alumno o alumna para completar el número de alumnos por aula y especialidad. Esto último ocurre con los alumnos que provienen de otros centros educativos.

En general, durante los dos primeros años de secundaria son las autoridades docentes quienes definen las especialidades técnicas que se llevarán en cada salón de clases y no los estudiantes. Todo el aprendizaje transcurre en el aula, donde se realizan dos “proyectos” o trabajos como mínimo por cada especialidad y semestre. De esta manera, durante este tiempo, cuatro de las cinco especialidades técnicas que se dictan en el centro educativo son practicadas por todos los estudiantes, independientemente de su género y en forma mixta.

La rotación del alumnado entre las especialidades que se ofrecen durante los dos primeros años de secundaria es un factor muy positivo para empezar a romper los estereotipos ocupacionales de género. Los varones aprenden a coser manualmente y a realizar productos artesanales, mientras que las mujeres aprenden carpintería, electricidad y construcciones metálicas. No obstante, esta rotación obedece más a la necesidad de organizarse del centro que a una política interna que busque cambiar las concepciones que se tienen acerca de una formación laboral determinada por el género.

Se supone, además, que al cursar cuatro de las cinco especialidades técnicas que ofrece el centro educativo, los estudiantes hombres y mujeres están mejor preparados para elegir la especialidad que

llevarán los tres últimos años de secundaria, lo que reduce la tasa de traslados entre especialidades y permite garantizar un adecuado y permanente aprendizaje durante la última etapa de la secundaria. Siempre y cuando se haya asistido durante los tres últimos años de secundaria a la misma especialidad, se tiene el derecho a adquirir un certificado de auxiliar técnico en ella.

Las y los alumnos —con el apoyo de algunas/os docentes— empiezan a tomar en cuenta la información que existe en el medio, aunque también hay factores que no se controlan, como las elecciones que consideran el carácter de la o el docente para inscribirse en determinada especialidad.

Para la elección de la especialidad, que se da de segundo a tercero de secundaria, las y los docentes desarrollan un conjunto de estrategias “de competencia” con el fin de ganarse al alumnado femenino o masculino, según sea el caso, para su especialidad. De estas estrategias dependen su carga laboral y sus ingresos económicos. En el caso de industria del vestido, las docentes mujeres hablan a las alumnas de la ventaja de poder confeccionar su propia ropa y aluden tanto al ámbito doméstico como al laboral.

Estamos ahora en competencia, entonces cada profesor tratamos de ofrecer las ventajas de la especialidad que brinda, para que los alumnos puedan elegir. Estamos haciéndoles ver que aquí tienen máquinas de coser, pueden confeccionarse sus ropas y tienen opción laboral, para que al fin y al cabo los chicos puedan elegir a qué carrera irse [...]. A los de primero y segundo aquí sólo les traigo a ver cómo es la realización de los talleres, al menos yo hago eso, no sé si los otros profesores. Los traigo a ver la organización de cada taller y entonces ya ellos pueden ver con qué contamos y eso es lo único, porque primero y segundo es una pasantía, entonces es ahí donde se le habla de los cursos que se brinda y qué opción tiene. (Docente mujer 2).

El proceso de selección es una labor que comparten los docentes técnicos, ya que entre todos diseñan y aplican un cuestionario que comprende preguntas básicas de las cinco especialidades y otras acerca de la especialidad seleccionada en primera y segunda opción. Como declara un docente técnico:

El cuestionario incluye lo básico que han aprendido durante el primer y segundo año de secundaria, de cada especialidad y lo genérico, cosas como las medidas, etc., por cada especialidad; y luego se hace la pregunta: “¿En qué especialidad te gustaría estar?”, y nos reunimos todos los profesores y comenzamos a separar para qué especialidad van, para qué especialidades, pero tomando en cuenta que debe haber un porcentaje igual. Para cada especialidad van cuarenta, se dividen por partes iguales. (Docente varón 2).

Paralelamente, las y los docentes dialogan con los alumnos para tratar de animarlos a que se inscriban en sus especialidades. Este proceso es personal y depende de las habilidades del docente el lograr inscribir en su curso a la mayor cantidad posible de alumnos. Como en el centro educativo se dictan cinco especialidades, de las que tres son típicamente masculinas (electricidad, ebanistería y construcciones metálicas), la competencia entre los docentes varones es mayor que entre las docentes mujeres que se ocupan de las dos especialidades “femeninas” (industria del vestido e industria textil), aunque en ebanistería hay una docente mujer.

De esta manera, mientras que los docentes participan en el diseño del cuestionario y difunden las ventajas de su especialidad, los alumnos deciden qué especialidad seguir guiados por sus propias inclinaciones. Una de las dificultades de este sistema, según los docentes, es que en los dos primeros años los alumnos no alcanzan a cubrir todas las especialidades, por lo que puede darse el caso de que a un alumno le agrade una especialidad que no ha llevado, lo que le impide responder satisfactoriamente el cuestionario. Cuando esto sucede, puede recurrir al docente en busca de apoyo.

Las docentes de industria del vestido consideran que la inscripción en su especialidad tiene más éxito por la posibilidad de que las alumnas ejerzan esa labor en su hogar.

Las características requeridas en industria del vestido y construcciones metálicas

Acerca de las características que se requieren para estudiar industria del vestido y construcciones metálicas, las y los docentes no mencionan

explícitamente un perfil específico. En general, indican como requisito para ambas especialidades, la vocación, el interés y la paciencia, todas cualidades necesarias para poder hacer los trabajos con cuidado y exactitud. Se habla de cualidades pero no de habilidades manuales ni sensoriales. Sólo en el caso de construcciones metálicas, se reconoce que la fuerza es necesaria para desarrollar algunas tareas:

Primeramente tiene que gustarle al alumno, porque si no le gusta, es por demás, solamente se va a dedicar a cumplir y nada más. No le va a nacer la vocación, pues no le gusta. Esta sería uno de los requisitos principales. Luego sería tener paciencia, bastante paciencia, porque esto es un arte. La forma en que yo hago los proyectos es con paciencia, tranquilidad y me gusta la exactitud, en los cortes, en las medidas, en la formación del dibujo, en el doblado, entonces es tener paciencia y exactitud, no me gusta hacer las cosas alocadamente a la chabacana. En algunos aspectos, se requiere la fuerza... para doblar, eso nada más. (Docente varón 2).

Tendría que ser una persona tranquila, paciente, para que ejecute un buen trabajo; tiene que tener bastante orden y limpieza, esto es muy difícil pedirle, porque es una especialidad en la que trabajas con el hierro, con la grasa. También demostrar sus destrezas, a veces uno mismo no se da cuenta de las destrezas que tiene. Según va pasando el tiempo trabajando se va demostrando, hay cositas que uno tiene que hacer y necesita ayuda y entonces uno tiene que ingeniárselo: cómo hago esto, cómo lo ajusto, si solamente tengo dos manos, tengo que ver cómo lo puedo ejecutar. (Docente varón 2).

Ninguno de los docentes (varones o mujeres) declara abiertamente que algunas especialidades técnicas son mejores para determinado género, algo que se contradice con la demanda del mercado, pues en los avisos comerciales que figuran en los periódicos solicitando técnicos, se especifica el sexo requerido. Probablemente, dos de los factores que influyen en que los docentes no hagan distinciones de género es su condición de educadores y el mandato “universal” de enseñar en forma equitativa.

Por otra parte, las docentes de industria del vestido reconocen que se requiere habilidades manuales y voluntad de coser en su especialidad. Es probable que los años de servicio de las y los docentes y

el mismo ejercicio técnico influyan en un mayor reconocimiento de las habilidades que se requieren para estudiar determinada especialidad.

Cada docente tiene la posibilidad de organizar a su manera el aprendizaje técnico. El año en que se realizó esta investigación, en industria del vestido se comenzó por enseñar el manejo de las máquinas industriales, en lugar de las máquinas manuales, como se hacía anteriormente. Este tipo de cambios depende de la habilidad que muestren las alumnas y los alumnos inscritos.

Que la alumna salga manejando correctamente las máquinas de coser, que sepa interpretar y diseñar modelos, que haga patronaje de tejido plano, de tejido punto y más que nada que domine las máquinas. Eso es lo que más se le puede pedir al alumno y que haga también algo de diseño; aunque no tanto, porque acá las horas son pocas, parece mentira, pero nos dan por ejemplo unas diez horas para quinto año, pero como son tres componentes en la currícula, los tres componentes los tenemos que trabajar y la parte de tecnología, de repente, sólo la dejamos para un taller y más le damos a confección y elaboración de moldes. (Docente mujer 1).

Cuando se le pregunta a las docentes acerca de construcciones metálicas, ellas señalan que para cursarla se requiere de fuerza, además de habilidades manuales.

Una, es que quizás son más fuertes, en todas las otras habilidades tienen las mismas que las mujeres. No pienso que haya otra habilidad más allá de la fuerza, porque en todas las demás tienen igual hombres y mujeres. (Docente mujer 2).

Los docentes varones y mujeres coinciden en que los jóvenes pueden estudiar indistintamente cualquier especialidad, pero que la diferencia estriba en la fuerza física y en la mayor resistencia de los varones para el manejo de las máquinas.

Sin embargo, cuando a los docentes varones se les pregunta por qué las adolescentes mujeres no incursionan en otras especialidades, señalan que:

Eso es específicamente porque no tenemos más especialidades en el centro educativo, si hubiera como en algunos lo que es cosmetología y

enfermería, en esas especialidades también está cualquier alumna (Docente varón 1).

No entienden, por lo tanto, que las demás especialidades que se enseñan en el centro educativo también podrían ser una opción para las alumnas. Con esto demuestran claramente que dividen a las especialidades de acuerdo al género.

Los espacios y ambientes del aprendizaje técnico

Finalmente, otro elemento importante es el espacio de los propios talleres de formación técnica, donde los adolescentes hombres y mujeres se relacionan entre ellos y con los docentes. Los ambientes de aprendizaje técnico son definidos por los propios docentes como un espacio particular en el que la distribución de equipos y el mobiliario están en función a una idea de aprendizaje y a un proceso de trabajo individual o grupal.

La falta de acceso de los estudiantes a los talleres durante los dos primeros años de la secundaria les impide experimentar en forma más directa la realidad industrial de la especialidad técnica, y por lo tanto, incorporarse a labores y procesos más cercanos a ella.

El taller de construcciones metálicas está ocupado por las máquinas de torno y de soldar y por los materiales en casi un 50%. Por ello, algunas tareas se hacen en el patio contiguo. En el taller se hacen los trabajos más riesgosos, como cortar y soldar, por lo que en este espacio predominan los estudiantes varones y el ambiente es más masculino, en tanto que en el patio se llevan a cabo las tareas menos peligrosas y más sencillas, como medir, chancar y doblar, lo que lo convierte en un espacio compartido entre hombres y mujeres. En el patio se da un mayor diálogo y colaboración entre los estudiantes; las adolescentes solicitan el apoyo de los varones para el chancado y doblado de los fierros.

Por otro lado, el taller de industria del vestido está diseñado para trabajar en forma colectiva, ya que cuenta con mesas largas para el trazado, corte y cosido manual, dispuestas en tres columnas. En una cuarta columna están las máquinas rectas industriales, la remalladora y algunas máquinas de coser a pedal, una detrás de

otra. Hay una pequeña área de planchado y otra para el escritorio de la profesora.

Las/los estudiantes de ambos talleres no tienen un lugar fijo, como en el aula, sino que rotan indistintamente según la tarea que les toca realizar. Esto les da una mayor oportunidad de dialogar, consultar y solicitar apoyo.

El trabajo de orientación profesional en el centro educativo considera el diferente tipo de habilidades y destrezas que tienen varones y mujeres para el ejercicio de determinadas especialidades. A partir de esa visión de género se orienta a los adolescentes. Mientras que se otorga un mayor énfasis a la formación de la mujer como ama de casa y madre de familia, se considera que los hombres están más capacitados para formarse en actividades de mayor carácter y fuerza física (Sara Lafosse *et al.* 1994).

CONCLUSIONES

La educación para el trabajo ha sido y es un problema permanente en nuestra política educativa, supeditado a las necesidades del proceso de urbanización de nuestras principales ciudades, que se inició en las primeras décadas del siglo XX, y del proceso de industrialización que vivió el país en las décadas de 1970 y 1980.

Sin embargo, desde el inicio se han hecho evidentes las diferencias de género: mientras que los jóvenes varones se incorporan a la formación productiva e industrial, las mujeres cumplen actividades formativas vinculadas al comercio y servicio.

El análisis de la educación técnica muestra no sólo la diferente participación de hombres y mujeres en las especialidades técnicas, sino también los espacios diferenciados, cómo estos se asignan y distribuyen según el género, y las representaciones implícitas de los docentes acerca de las diferencias ocupacionales por género.

La mayoría de los docentes técnicos, hombres y mujeres, cumple un rol importante en la orientación vocacional, aun cuando no son del todo conscientes de ello. A pesar de que las propuestas del Ministerio de Educación al respecto no llegan a los centros educativos, los docentes técnicos desarrollan sus propios criterios para llevarla a cabo.

Aun cuando se desarrolla de manera implícita, la orientación vocacional conlleva una concepción de género, al transmitir mensajes sobre lo que debe ser un varón y una mujer y en qué debe ocuparse cada uno. La orientación vocacional en el centro educativo que se investigó se centra, en general, en las oportunidades laborales que brinda cada especialidad, sin poner énfasis en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Tanto los docentes técnicos como el alumnado traen al centro educativo sus propias concepciones de género, gestadas en su entorno familiar, y a lo largo de los años de estudio estas ideas se refuerzan, al no existir un tratamiento explícito en favor de una igualdad de oportunidades. La mayoría de alumnas y alumnos elige y finalmente cursa las especialidades típicas de su género.

Los docentes técnicos, hombres y mujeres, tienen un doble papel en esta construcción, ya que en primer lugar son ellos los que orientan explícita e implícitamente la elección de sus alumnos, y en segundo lugar, porque a lo largo de todo el proceso educativo refuerzan el proceso de construcción de identidades de los jóvenes y adolescentes.

Las dificultades que enfrenta una elección atípica surgen de los propios docentes, quienes alientan a sus alumnos a escoger las especialidades típicas de su sexo y expresan continuamente criterios de género.

Sin embargo, la oportunidad de llevar la gama de especialidades técnicas que ofrece el centro educativo durante los dos primeros años de secundaria, permite a las y los alumnos conocer otras ocupaciones. Actividades como el cosido, tejido y bordado, en el caso de los adolescentes varones, y el diseño de módulos sencillos en carpintería, electricidad y construcciones metálicas, en el de las adolescentes mujeres, son oportunidades que los alumnos deben aprovechar antes de elegir la especialidad que cursarán de tercer a quinto año de secundaria.

El aprendizaje compartido durante estos dos primeros años de la secundaria debe valorarse más y trabajarse como una posibilidad de apreciar la tarea del otro o de la otra, de replantear las actividades ocupacionales de modo que ellas no tengan una connotación de género, y de permitir que tanto los hombres como las mujeres desplieguen sus intereses, más allá de las diferencias impuestas social y culturalmente.

Con relación a los aprendizajes no típicos, se acepta la posibilidad de que los adolescentes varones aprendan labores típicamente femeninas, como la costura y el remalle. La demanda del mercado influye en esta flexibilidad en el campo educativo y genera cambios en la percepción de los docentes hombres y mujeres. En el caso de las adolescentes mujeres no sucede lo mismo: los docentes varones no apoyan las elecciones atípicas, no hay lugar al riesgo, a otros pareceres o a aprendizajes lentos. La condición básica es la “fuerza física”, nos dicen, y con ello cierran la posibilidad de que una mujer emprenda una actividad diferente, como construcciones metálicas.

No obstante, la presencia de algunas docentes en especialidades no típicas debiera ser una oportunidad para las adolescentes mujeres, así como para las y los docentes técnicos en general, en el sentido de que asuman nuevas especialidades en términos de igualdad y equidad.

La orientación vocacional como proceso permanente debe reconocer, por un lado, las habilidades y destrezas de las y los alumnos; y por otro, partir de la información sobre el mercado de trabajo y de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Las y los docentes técnicos deben organizar en forma conjunta el proceso de orientación vocacional para la primera elección del estudiantado: compartir una visión acerca de las especialidades, analizar las posibles inclinaciones tanto de las adolescentes mujeres como de los varones, y trabajar la perspectiva de género, de tal forma que en las elecciones atípicas se incentive a los alumnos y alumnas a lograr su aprendizaje.

En el caso de la educación técnica, este proceso debe darse durante toda la secundaria, para que en los diversos procesos de elección los adolescentes tengan la oportunidad de desarrollar sus inclinaciones.

Para que este proceso sea más efectivo, debe haber una permanente y eficaz relación entre el Ministerio de Educación, las unidades de gestión educativa locales (UGEL), los centros educativos con variante técnica, las autoridades locales y las de cada centro educativo.

REFERENCIAS

- COMISIÓN NACIONAL DE GÉNERO, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
2004 *Igualdad de oportunidades: género, ciencia y tecnología para la innovación y la competitividad*. Lima: Foro de Coordinación sobre Innovación Tecnológica y Descentralización Orientadas a la Pequeña y Mediana Empresa en el Perú.
- ITDG
2001 *Descubriendo a las tecnólogas*. Documento de Trabajo. Lima: ITDG.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
1994 *Oferta de educación técnica en el Perú*. Lima: MED y Agencia Española de Cooperación Internacional.
2001 *Guía de tutoría a docentes*. Lima: MED.
2002 *Plan de estudios de educación secundaria técnica de menores*. Lima: MED.
s/f *Balance de visita a colegios con variante técnica*. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y UNESCO
1984 *Información estadística de colegios secundarios con variante técnica*. Lima.
- OIT
2000 *¡Género! Un pacto entre iguales*. París.
- PROMUJER
s/f *Agenda para un Perú en democracia y equidad de género*. Lima.
- SALINAS, Teresa
2004 “Prospectivas de género, ciencia y tecnología”. En *Comisión nacional de género, ciencia y tecnología. Igualdad de oportunidades: género, ciencia y tecnología para la innovación y la competitividad*. Lima: Foro de Coordinación sobre Innovación Tecnológica y Descentralización Orientadas a la Pequeña y Mediana Empresa en el Perú.
- SARA-LAFOSSE, Violeta, Diana CORDANO e Irmgard GENTGE
1994 *¿Formando maestros discriminadores?* Lima: PUCP.

El género en la educación superior

*Jeanine Anderson*¹

INTRODUCCIÓN

“Género en la educación superior”, el tema que me corresponde tratar en este volumen, toca muy diversos planos. Los que primero vienen a la mente tienen que ver con los cambios internos que consideramos deseables en las universidades. En esta sección, quiero comenzar de una manera tal vez no muy usual. Quiero dirigir la atención hacia el mundo fuera de la universidad, el mundo que en principio la universidad pretende mejorar. ¿Puede evidenciarse que la incorporación de ciertas ideas y enseñanzas sobre la justicia de género en las universidades ha llevado a cambios positivos en la forma de vivir de hombres y mujeres en el Perú?

La educación superior universitaria es la inversión más cara que hace un país en el capital humano de su población. La decisión de invertir tiene que tener claras justificaciones frente a los muchos otros destinos imaginables para los escasos recursos de un gobierno y una sociedad como la peruana. Es indudable que el fomento de la educación superior —comprendiendo la docencia, la investigación, la extensión y proyección simbólica de valores, estándares, proyectos, normas de legitimidad e ideales hacia la sociedad— pretende lograr fines sociales que van mucho más allá de la formación individual.

1. Profesora principal de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

El fin último de los cambios “de género” que se busca producir en las universidades es que estos cambios se trasladen fuera de ellas. La expectativa es que las universidades se conviertan en ámbitos donde se produzcan cambios positivos en las relaciones entre los géneros, donde se logre un aumento significativo y estratégico de mujeres en el capital humano, y donde se promueva efectivamente la justicia y la equidad entre los géneros. Sin embargo, se trata de posibilidades, probabilidades o tendencias, no de certidumbres. Se apuesta a la liberación de largas cadenas de eventos cuyos eslabones son frágiles e inciertos.²

Un factor que resulta fundamental en esta conexión es el peso que tienen las ideas en los procesos sociales. Supuestamente, las universidades trabajan con ideas y su valoración: esa es su especialidad. No actúan sin rivales; están también los medios de comunicación, los “despliegues de orden” que emanan de los gobiernos y grandes instituciones (Herzfeld 2001), los “torneos de valor” (Meneley 1996) que se realizan en calles, plazas y otros anfiteatros públicos. Sin embargo, las ideas son el recinto privilegiado de la academia. Podría ser el caso que los arreglos de género sean excepcionalmente sensibles a las ideas, por ejemplo; más que las relaciones entre clases sociales o jerarquías raciales y étnicas. El debate histórico entre “materialistas” e “idealistas” no lo podemos resolver hoy, pero cabe pensar que la resolución no implicaría un mismo orden de prioridad, en grado igual, en todos los ámbitos de la vida. ¿Las injusticias de género en el Perú nacen en un grado alto de la manera como pensamos en el género y sus relaciones? ¿Cuánto del problema depende de las

2. Un ejemplo sería la cadena implicada en introducir lecturas sobre la discriminación en contra de las niñas en los cursos de pedagogía en una facultad de educación. Supone que el profesor o profesora y los estudiantes acepten la verdad de la lectura, que establezcan conexiones con su propia realidad y práctica a nivel cognitivo o analítico, que se movilicen los planos emocionales creando un compromiso y una motivación, que se vuelvan capaces de identificar las oportunidades para contrarrestar la discriminación en sus quehaceres como estudiantes y practicantes, que continúen con estos esfuerzos cuando comiencen a trabajar como maestros, que se vuelvan sensibles a las nuevas evidencias de discriminación en nuevas formas, que se motiven igualmente para actuar a contrapelo, que hagan análisis acertados de los puntos estratégicos de intervención, que transmitan nuevas ideas sobre la discriminación a sus colegas y alumnos, etc.

cogniciones, de las representaciones y de las maneras de organizar la realidad comprensivamente? ¿Cuánto corre más bien por otros rieles: relaciones económicas, jerarquías e intereses políticos?

Luego, ¿cuán real y cuán importante es la influencia de las universidades en las construcciones de la realidad específicamente en relación con el género? Magdalena León, de Colombia, en un reciente escrito sobre los estudios de género en América Latina, resalta una vez más la multiplicidad de fuentes de pensamiento sobre los sistemas de género en la región: las ONG, los movimientos de mujeres, los centros de producción extranjeros, los que a su vez van desde las universidades hasta los organismos que conforman el sistema internacional de gobierno y financiamiento (León 2004). Esta autora —que ha observado el desarrollo de los estudios de género y su instalación en las universidades de la región durante más tiempo que cualquier otra persona y con una reflexión profunda al respecto— señala las tensiones que surgieron tempranamente entre docentes e investigadoras con base en las universidades, por un lado, y, por el otro, el movimiento de mujeres. Las activistas acusan a las académicas de haber explotado el movimiento como fuente de datos, conocimiento y teoría, sin que hubiera una reciprocidad en el otro sentido (León 2004: 11-12).

Otra colombiana, María Emma Wills (2000), contribuye con un detallado análisis de las dificultades que se plantean en la relación no sólo entre la academia y los movimientos de emancipación de las mujeres sino además con el Estado y con mujeres que, asumiendo cargos públicos, intentan llevar a la práctica algunas de las propuestas que tienen origen en estas otras dos instancias. Escribe Wills:

A pesar de estos esfuerzos de articulación, la acción pública de las mujeres se encuentra atravesada por una serie de nudos que, hay que decirlo, no son particulares del caso colombiano (Álvarez, Saporta, Navarro y Chuchryk 1992): las mujeres provenientes de las organizaciones sindicales y de sectores populares organizados tienden a enmarcar todas sus luchas en metarrelatos que priorizan la lucha de clases por sobre otras dimensiones. [Sigue analizando las tensiones entre proyectos políticos y “autonomías” en los movimientos sociales de mujeres]. La tensión entre las expertas y la base tampoco es un evento puntual. En otras ocasiones, la tirantez se ha expresado como sorpresa: “¿dónde

están las académicas?”, es una pregunta que los movimientos de mujeres enuncian en las reuniones que se promueven para organizar los procesos colectivos de cabildeo, presión o seguimiento de los compromisos internacionales firmados por el Estado colombiano. Por su parte [algunas académicas], abiertamente han expresado su reticencia a involucrarse más activamente con el movimiento de mujeres porque “el activismo es un mundo plagado de peleas personales. Muchas de nosotras (las académicas) percibimos la participación en este espacio como una pérdida de tiempo que por lo demás genera mucho desgaste personal”. Sea como sea, la mediación entre las esferas académica y de la militancia es frágil indicando que la función de puente entre la investigación y la sociedad que ciertos programas de género pretenden cumplir no se lleva a cabo a cabalidad. (Wills 2000: 65-67).

Las tensiones alrededor de la “relevancia” del conocimiento que se produce sobre el género no nos deben sorprender. Las mismas tensiones han surgido alrededor de los otros grandes sistemas de jerarquización y discriminación en el mundo occidental: clase y raza. Los puentes entre el estudio y la acción son numerosos y diversos en cada caso. Las críticas que se hacen desde el movimiento de mujeres (y, crecientemente, los movimientos pro equidad de género que no se limitan a las mujeres ni a los problemas que les afectan de manera excluyente) sirven para señalar los límites de lo que es posible hacer en instituciones dedicadas a la docencia y la investigación para las cuales el enganche con los procesos sociales es siempre conflictivo y de segunda prioridad. Por ahora quiero dejar sentado el paralelo entre el género, en este contexto, y los otros criterios de diferenciación social que dan lugar a movimientos de cambio fuera de la universidad. Estos movimientos están implicados en relaciones de alianza y contradicción con la academia, similares a las que existen entre los estudios universitarios de género y los movimientos feministas, de mujeres y de “diversidad” sexual.

LAS DEMÁS OPCIONES Y SUS ARGUMENTOS

¿Cuáles son las fuerzas capaces de producir cambios en el sistema de género de un país? ¿Las leyes? ¿Las políticas públicas? ¿Las actitudes de las personas? ¿La economía? ¿Las estrellas y celebridades con

los modelos de vida que propugnan? ¿El “mercadeo social”? La búsqueda de puntos de presión y zonas estratégicas es de larga data. En definitivo, las universidades no aparecen como candidatas de primera línea en los manuales de *gender mainstreaming* o de “desarrollo con enfoque de género”. Si decidiéramos que las universidades tienen una capacidad limitada para cambiar la situación actual, o si comprobáramos una falta de convicción y compromiso en ellas, ¿cuáles serían las demás opciones de instrumentos que podrían emplearse? En definitiva, el campo educativo sigue en juego, en un lugar prominente, además. Pero hay argumentos importantes a favor de hurgar en otros niveles y modalidades de educación como primera prioridad.

La educación: zonas estratégicas de cambio

Otros de los artículos que se presentan en este volumen entrarán en detalle en las posibilidades y estrategias de cambio en diferentes áreas del sistema educativo. Aquí sólo quiero señalar cuáles serían algunas que podrían confluír e interactuar con las universidades de un modo interesante. En la *educación básica*, por ejemplo, que prepara a los y las jóvenes que postulan a diferentes carreras universitarias, es urgente equiparar a niños y niñas con habilidades mínimas y con la misma confianza en sus capacidades y en el conocimiento de sus talentos. Hay que hacer equivalente la situación social de niñas y niños (ambos saliendo de la casa todos los días, en contacto social con compañeros y pares, relacionadas/os con diversas personas adultas y con diversas instituciones). Se instaurarán procesos de presión sobre el sistema universitario que tendrán que acomodarse a demandas que expresan mayor paridad de mujeres y hombres frente al mercado laboral, las aspiraciones personales de vida y las condiciones objetivas para lograr las metas de cada quien.

En lo que se refiere a la *educación técnica y vocacional*, es urgente trabajar en paralelo con las universidades para derrumbar estereotipos ocupacionales y promover lugares de trabajo integrados. Una mujer que apunta a una carrera en las ciencias e ingenierías, o que pretende desempeñarse como trabajadora “de campo” en especialidades como la arquitectura o arqueología, se vería alentada al saber que el personal de apoyo que puede encontrar incluye a mujeres. De

este modo, ni las técnicas ni las profesionales universitarias quedarían como ocurre demasiadas veces ahora: son lunares, aisladas y hasta asediadas en sus instituciones y grupos de trabajo.

La *educación de personas adultas*, en un marco de “aprendizaje a lo largo de la vida”, abre canales hacia la universidad en varios sentidos. Se trata de satisfacer demandas postergadas de mujeres y varones y también de anticiparse a las necesidades de reciclaje, ampliación de conocimientos, especialización. En el caso de muchas mujeres adultas, el reto es diseñar programas compensatorios de la mala y poca educación básica que recibieron en el pasado.

La universidad como un hueso duro de roer

La universidad se posiciona cerca de los centros de poder y prestigio en cualquier sociedad. Sus ritos y ceremonias expresan el valor de la tradición, la fuerza de la inercia y la resistencia a la novedad. En Perú, como en otros países de América Latina,³ determinadas universidades proveen abogados y jueces, legisladores, economistas, gerentes y administradores para los altos puestos en el gobierno y en las empresas. Estas situaciones crean resistencias al cambio —no se quiere sorprender a los “clientes” con un producto diferente— y determinan que dentro de las universidades existan disputas por la conducción que poco tienen que ver con los desempeños intelectuales o con las interpretaciones más verdaderas de las cosas.

Esto ayuda a entender cómo es que analistas de norte a sur hablan de una realidad poco halagadora que se generaliza en toda la región (Sagot 2002; Bonder 1998) respecto a los cambios logrados en las dos décadas que venimos hablando sobre el género en la universidad. Los estudios de género funcionan mayormente en programas o institutos que constituyen ghettos académicos; se ha logrado poca transformación de los currículos; hay poco cambio en los usos y costumbres de la vida universitaria; se han dado pocas reformas de estructuras y procedimientos que favorezcan la contratación y promo-

3. Larissa Lomnitz (1994) analiza detalladamente los caminos que conducen directamente a los profesionales graduados en la UNAM hacia puestos en el gobierno mexicano.

ción de docentes mujeres y su acceso a recursos, prebendas y reconocimiento en pie de igualdad con los docentes varones.

En este cuadro, uno de los pocos rayos de esperanza concierne a los cambios demográficos que están ocurriendo a nivel del alumnado universitario. Hay más mujeres jóvenes que acceden a la universidad y que persisten hasta graduarse y, en algunas especialidades “no tradicionalmente femeninas”, aumenta la proporción de estudiantes mujeres. Luego, una tendencia de gran importancia es la incorporación de mujeres mayores en programas de pre y post grado. Son mujeres que regresan para terminar carreras profesionales interrumpidas por obligaciones de hijos y familia y son mujeres que descubren sus talentos y ambiciones luego de algunos años de trabajo en otras ramas. Las universidades experimentarán presiones todavía impredecibles gracias a la presencia de estos grupos, comenzando por el aula y las discusiones que se producen allí.

UNA TEORÍA FUERTE

Enseñar sobre el género exige que se tenga un armazón teórico fuerte. Enseñar y tener impacto exigen que haya cierta consistencia entre lo que se dice en una clase y lo que se dice en la otra, en una disciplina y la otra, frente a un problema y frente a otro. Esta situación está lejos de lograrse. Para muchos estudiantes, el “mensaje” sobre el género es extremadamente diverso y disperso; es frecuentemente confuso.

El trabajo académico abarca funciones de constatación e investigación; análisis, interpretación y explicación; y la construcción de un pensamiento crítico respecto a las otras tareas. Nuevamente, León (2004) señala cómo, en el caso de género, se ha hecho mucho más constatación que otra cosa. Esta autora reclama con urgencia un esfuerzo de elaboración teórica y conceptual:

Sin que se tome como una alarma, pienso que los centros académicos tienen “su cuarto de hora” en marcha para avanzar en la crítica epistemológica a los paradigmas del conocimiento y para entender las relaciones de género dentro de las complejidades de la sociedad latinoamericana contemporánea. Aunque este desafío es una empresa intelectual que probablemente tomará varias generaciones y tendrá vigencia por muchos años, no podemos dejar pasar “este cuarto de hora de nuestra

generación” sin avanzar con gran ambición en una producción que deje huella duradera y legitime con fuerza las labores de posteriores generaciones [...]. No sin olvidar que esta ambiciosa tarea se desarrolla dentro de un contexto plagado de dificultades: reformas universitarias que debilitan la educación pública dentro del modelo neoliberal e instituciones académicas frágiles y con escasos recursos para producir conocimiento. (León 2004: 14).

Para usar la frase que Valian (1999) utiliza al cuestionar los avances y retrocesos en el mundo de las políticas públicas, “¿por qué tan lento?” frente a la construcción de teoría. Personalmente creo que se trata, en muchas especialistas, de no querer cerrar ninguna opción (género puede ser, todavía, cualquier cosa; todavía pueden llegar noticias de una pensadora europea u otra con un planteamiento irremisiblemente seductor) y de mantener el género en un ámbito extraordinario, de excepcionalidad frente a casi cualquier teoría social conocida. Mientras tanto, el “cierre” que se presenta como el más probable consiste en incorporar el género en los viejos debates sobre sistemas de diferenciación y jerarquía en las sociedades humanas. “Género” toma su lugar al lado de “clase”, “etnia”, “raza” y otros marcadores de diferencia que, en distintos momentos y combinaciones, establecen diferentes sociedades humanas. Forma parte de un tema supremamente importante, pero no está fuera de los mundos intelectuales conocidos. Si tengo razón, buena parte del trabajo teórico que nos incumbe consiste en proponer qué clase de “sistemas” son estos y cuál es la especificidad del sistema de género. Asimismo, hay que dilucidar las relaciones entre el sistema de género y los demás sistemas de diferenciación y jerarquización que ocurren empíricamente: basados en criterios de edad, generación, etnicidad, nacionalidad, religión, orientación sexual, discapacidad, y en otros criterios más locales o pertinentes en determinadas épocas históricas y no en otras.

¿Por qué ha resultado tan difícil ponernos de acuerdo sobre una teoría de género para luego poder presentar una visión más coherente y articulada frente al reto de elaborar contenidos y materiales para la docencia universitaria? Aparte de querer jugar con todas las opciones abiertas, creo que la opción más real —“sistema de diferenciación basada en género”— tiene dificultades propias:

- Para algunas especialistas, “sistema de género”⁴ requiere o presupone un exceso de “sistematicidad”. Ubica los estudios de género dentro de una cierta corriente —la teoría de sistemas o el estudio de la complejidad— que, para algunas personas establece un conjunto de características (conectividad, integralidad, organización, estructuración) que no quisieran asociar, necesariamente, al género. El fraseo “arreglos de género,” usado en algunos textos latinoamericanos, hace reclamos menos fuertes respecto a la estructura, continuidad y organización del “sistema”, pero tiene la desventaja de la informalidad y vaguedad.
- Para algunas personas, el concepto de “sistemas de género” resulta reduccionista. Tienen la sensación de que algo está quedando fuera; algo que resulta sumamente intrigante o precioso, incluso algo que todavía no vislumbramos pero que podríamos descubrir en el futuro. Al equipararse el “sistema de género” con el sistema de estratificación socioeconómica o con el sistema de relaciones étnicas, hay la percepción de que se pierde de vista una rica elaboración de particularidades alrededor del género.

Armazón conceptual tiene que haber, no obstante los problemas de construirlo a satisfacción de todas las personas que trabajan en esta área y las muchas que desearían incursionar para ciertos propósitos, algunas veces, y nutrirse de nuevos temas, enfoques y propuestas. León (2004) llama la atención sobre los problemas irresueltos alrededor de los conceptos más usados en el trabajo académico sobre el género en América Latina: patriarcado, subordinación, “mujeres” como sinónimo de “género”, sexualidad.

Con un ánimo similar, Minnich (1990), en un tratado que pretende ser un estado del arte en relación con el género y la academia en los países noratlánticos, habla de *mystified concepts* (“conceptos mitificadores”) los que, aunque aparentan ser esclarecedores, son

4. Diferentes analistas han propuesto variantes: “sistema de sexo-género” (Rubin 1975; Harding 1983); “esquemas” y las “estructuras” que determinan (Valian 2001); “estructura ideológica, relativamente autónoma y hegemónica” (Grant 1993).

imposibles de fijar y conducen a error entre expertas adeptas en la materia y usuarios ocasionales por igual. La lista comienza con los conocidos “mujer”, “hombre”, “sexo” y “género”. La discusión —o definición— de “género” que propone esta autora dice lo siguiente:

Género [...] es un *tema* que se aborda a través de la exploración del sistema de significado dominante, incluyendo sus expresiones políticas, económicas, históricas y sociales, y es un *concepto revelador* que nos inicia en esa exploración, emerge a través de ella, y es refinado mientras continuamos nuestro trabajo (de manera similar a como la historia es el tema de la Historia y el concepto que nos permite construir ese contenido). Y ya que podemos y hacemos temas de nuestros conceptos (como podemos estudiar el concepto de historia/Historia), el concepto de género es en sí mismo también un tema a ser estudiado, un meta-concepto.

Más adelante, Minnich agrega a su trío (género como dominio de conocimiento, como concepto exploratorio, y como meta-concepto) el género como concepto estratégico, que despierta la motivación, canaliza las intenciones y propósitos, y guía la acción.

Otra dificultad que se presenta en el camino hacia la difusión de nuevas concepciones sobre el género concierne a ciertos dogmatismos que se perciben asociados a los estudios académicos de género: que el poder y la desigualdad son omnipresentes, que son hechos trascendentes más allá de otras dimensiones de la realidad, que el mundo ideal sería un mundo sin género. Con demasiada facilidad, aun dentro de la universidad, el género se asocia a denuncias, polaridad, el carga montón y el tremendismo. Al respecto, Minnich (1990: 144) ofrece el siguiente comentario en su discusión sobre el género y la academia del Norte, imagen “en el espejo” del retrato que queremos construir para el Sur:

La implicancia obvia de todo este análisis es que el sistema de género es injusto y peligroso. Pero el propósito de usar el concepto de género para desmitificar, para desarrollar nuevos temas, para permitirnos crear en vez de participar sin elección en las “estrategias” sistémicas, no es desacreditar por completo todo lo que es y ha sido creado y expresado en términos generizados. Esa no es necesariamente la meta, como tampoco la meta de comprender el concepto de raza sea para eliminar

todo lo que encontramos expresado y representado dentro de sistemas donde la raza es una variable orgánica del poder, la cultura, la identidad. Hay cualidades, experiencias, valores, trabajos, sistemas de pensamiento y cultura que expresan el género, y la raza, y la clase, que podríamos desear afirmar, revalorar, no dismantelar.

Entretanto, se han dado algunos intentos recientes fuera de América Latina de precisar los “conceptos fundamentales” de los estudios de género. Hughes, en particular, presenta un análisis sumamente útil sobre las familias de conceptos que se organizan alrededor de cada uno de los *key concepts* (“conceptos claves”) que ella elige. Describe las controversias que los conceptos y su definición han desatado entre especialistas en género y esboza la agenda de investigación que han impulsado.

Hughes 2002	Igualdad Diferencia “Choice” (elección, autonomía) “Care” (cuidado, por ejemplo en la frase “economía del cuidado”) Tiempo Experiencia
Grant 1993	Experiencia (inter alia, “lo personal es político”) Maternidad / pensamiento maternal Opresión “Standpoint” (punto de vista) Cyborg (ver Haraway 1991: “[...] una especie de identidad desensamblada y vuelta a ensamblar, posmoderna, colectiva y personal. Esta es la identidad que las feministas deben codificar”)
Evans 1997	“Público” y “privado”: límites y permeabilidad Representación El cuerpo

Todas estas propuestas de ordenamiento y prioridad exigen un marco capaz de señalar los vínculos entre un concepto y otro. Aunque menos “mitificadores” que “hombre” y “mujer”, estos conceptos están todavía demasiado lejos de los marcos interpretativos que maneja la mayoría de académicos peruanos. Sigue en pie la demanda de León: las especialistas en género que trabajan en América Latina y que pretenden esclarecer los sistemas de género locales, nacionales y regionales —con eso aumentando su capacidad para atraer a colaboradoras/es y facilitar los aprendizajes de estudiantes— deben hacer

su propio esfuerzo de construcción de conceptos y teoría. Tal esfuerzo contribuiría con lo mejor que la academia puede ofrecer a encaminar acciones transformadoras de la sociedad peruana actual.

LA MODERNIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: UNA TAREA PENDIENTE

La equidad de género (como las garantías de oportunidades para grupos postergados sobre la base de cualquier otra categoría “marcada”, perteneciente a cualquier otro sistema de diferenciación) encuentra su lugar en instituciones modernas; es decir, instituciones que funcionan de acuerdo a reglas claras, que aplican criterios de calidad y mérito, que son abiertas a la crítica, que admiten observadores internos y externos, que poseen metas claras frente a las cuales miden su productividad y cumplimiento. Cuando las instituciones son anticuadas y su función es cuestionada, es difícil evitar que éstas sean capturadas por grupos opuestos por definición a los principios de igualdad del derecho, acceso, apertura y democratización. Indiscutiblemente, muchas de las universidades en el país distan de ser el tipo de institución que puede sostener un proyecto de equidad.

Las universidades, idealmente, cumplen funciones que son irremplazables, sobre todo por las sinergias que se producen en una comunidad académica e intelectual que se desenvuelve en el marco de la libertad de pensamiento, crítica y expresión. El cumplimiento de estas funciones acarrea retos particulares dentro de los proyectos de modernización y democratización. Con Rosa Mendoza, y con la colaboración de muchos/as colegas docentes universitarios de todo el país, trabajamos sobre varias de las actividades y funciones de las universidades en el curso a distancia que se elaboró para el Programa de Estudios de Género de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Anderson y Mendoza 2000): “El género en la docencia universitaria”.⁵ Traigo a la discusión aquí algunos de los puntos críticos, si

5. Los doce módulos son: 1) ¿Qué es esto de “género”?; 2) La argumentación a favor del cambio; 3) El peso de la historia escolar; 4) El curso universitario; 5) En el aula; 6) La vida en el laboratorio; 7) El rendimiento, los estándares y la evaluación; 8) Aspiraciones y modelos; 9) El problema de la autoestima; 10) Pasando de la raya.

hacemos un rápido análisis del estado de las cosas en las universidades peruanas hoy.

La didáctica y el material de enseñanza

La mayoría de los cursos universitarios no usa textos diseñados explícitamente para un público de estudiantes específico. Se trabaja con artículos, fragmentos de libros, ejemplos de otros países, argumentos desde otros puntos de vista. Los textos y lecturas requieren un esfuerzo de “traducción” por parte de los docentes, quienes a su vez suelen usar métodos de enseñanza trillados y poco efectivos. En este contexto, resulta doblemente difícil incorporar bibliografía reciente con los contenidos adecuados para promover el aprendizaje y la reflexión crítica sobre los sistemas de género.

El método, la argumentación y la prueba

La investigación empírica no goza de mayor prestigio en la tradición académica dominante. Tampoco están muy difundidas las herramientas para realizar investigaciones originales. El contacto con la realidad propia y cercana resulta difícil para docentes y estudiantes, a veces debido a limitaciones estrictamente materiales. Existen deficiencias en las prácticas de argumentación y evaluación de los *truth claims* (“reclamos de verdad”) de diferentes interpretaciones y opiniones. En este contexto, el énfasis en el género como parte importante de la explicación de un hecho es difícil de hacer valer sobre la base de su valor objetivo.

La evaluación de los estudiantes y docentes

Los criterios de evaluación del rendimiento y el potencial de los y las estudiantes son sumamente variables. Estudiantes mujeres talentosas corren el riesgo de ser subvaloradas e invisibilizadas. Ellas mismas no pueden formarse una idea de su potencial ni reciben el aliento y

Las prácticas indebidas; 11) El mercado laboral; 12) Retos y estrategias para la acción.

la ayuda concreta que necesitarían para perfilar su futuro y alcanzar metas ambiciosas. Entre mujeres docentes, existen numerosos —a veces clamorosos— casos de postergación en sus formas más crudas y discriminatorias. Entre otros efectos negativos, tales situaciones hacen que el esfuerzo de estas mujeres pierda valor como modelo para otras mujeres más jóvenes.

La gestión democrática y transparente

La democracia en las aulas, junto con la transparencia y la democracia en las instancias de gobierno de las universidades, proveen el trasfondo para las decisiones respecto a los derechos de unos y otros, la justicia y la igualdad de oportunidades. Aunque las prácticas en el aula van cambiando notablemente en los últimos años, y la distancia entre docente y estudiante se ha acortado, sigue habiendo un uso frecuente del autoritarismo y la arbitrariedad. El gobierno de muchas universidades privadas nuevas depende de un grupo de inversionistas. En otras, nuevas y viejas, públicas y privadas, son grupos políticos dispuestos a utilizar cualquier método para asegurar su permanencia en el poder. Todo esto va en contra de la posibilidad de prácticas justas referidas al lugar de hombres y mujeres en las universidades y en las sociedades mayores.

El rol social de la universidad

La articulación entre la universidad y la sociedad crea el campo donde los conocimientos pueden construirse, probarse y aplicarse. La sociedad envía señales respecto al saber que resulta prioritario para la resolución de problemas sentidos. Determinados tipos de conocimientos son particularmente relevantes en sociedades como la peruana donde la pobreza y la desigualdad son problemas graves. Ya se habló de las conexiones entre los estudios de género en la academia y los movimientos feministas, gay y otros que apelan a criterios de género. Indudablemente, una universidad que tiene ideas claras respecto de su relación con las demandas sociales cobija más fácilmente el estudio y la enseñanza sobre el género. Sin embargo, en la

mayoría de universidades peruanas, esta relación es débil y dependiente de voluntades e iniciativas personales o de pequeños grupos.

CONCLUSIONES

Mis conclusiones resaltan los puntos más urgentes de acción, a la luz del análisis que he hecho de la situación actual, sus riesgos y oportunidades.

Otros ámbitos educativos

Para lograr transformaciones de la realidad de la manera más rápida y eficiente, con las limitaciones de recursos que existen, es probablemente mejor atender otros niveles y modalidades de educación, antes que el universitario. Argumento de peso es el de los números: la educación básica, y aun la técnica, toca a más personas que la educación superior universitaria. Sin embargo, otro factor de peso es la gran resistencia de la universidad a innovar y cambiar más allá de lo superficial. Esto significa que los costos de promover reformas en las universidades son altos, mientras que pueden ser menores en zonas menos álgidas, políticamente hablando, del sistema educativo. Quiero recalcar, una vez más, en este cuadro de prioridades, el gran potencial de la educación no formal e informal y de la educación de personas adultas en todas sus modalidades.

La universidad tiene un papel que jugar en este proyecto. Puede hacer la investigación que se necesita para fijar líneas de intervención. Puede diseñar estrategias y materiales y puede formar a los cuadros profesionales que trabajarían en programas nuevos. Puede establecer pautas de evaluación y hacer evaluaciones profundas y matizadas. La universidad, a fin de aplicar su propio proyecto de equidad de género, se beneficiará cuando lleguen a sus puertas mujeres y hombres que han tenido una experiencia diferente de formación básica, y que han absorbido nuevas visiones de las cosas a través de múltiples aprendizajes informales.

Los cambios internos

En lo que se refiere a la institución universitaria, y por más difícil que resulte implementar la propuesta, queda bastante claro que la práctica tiene que anteponerse a la prédica. Las universidades tienen que enseñar a través del ejemplo lo que significaría vivir en un mundo sin discriminación de género. Este principio establece otra prioridad. Los cambios en los sistemas de gobierno y en las relaciones entre varones y mujeres, docentes y estudiantes, deben suceder incluso antes de “la lección” que se lee y discute en el aula. En esta conexión, ocupan un lugar central el destierro radical de ciertas formas de asedio sexual que son bastante frecuentes, así como la sanción drástica de la explotación sexual cuando ocurra.

Los cambios que se viven enseñan más que los cambios que se analizan a la distancia. La reforma de la institución universitaria hacia una mayor justicia de género le da legitimidad a la universidad cuando ésta propone ideas sobre la justicia al resto de la sociedad y sus instituciones.

La construcción conceptual y teórica

Aceptando el reto planteado por Magdalena León, concuerdo en que es necesario concentrar energías en la construcción de teoría y conceptos. La educación universitaria se halla en una disyuntiva algo análoga a la de la educación básica: acceso o calidad.

En nuestro caso, el “acceso” ha aumentado toda vez que la proporción de hombres y mujeres que estudian en la universidad se va igualando, se ha ganado cierto lugar para los estudios de género, los temas despiertan cierto interés, se bromea y a veces se toma en serio el problema del “lenguaje inclusivo”, entre algunos otros indicios. Pero la “calidad” no se logra mientras el mensaje sea tan poco consistente, contundente y relacionable con la realidad. Hacer teoría y esclarecer los conceptos son elementos necesarios de la “calidad”. Mientras se realizan los cambios en otros puntos del gran sistema educativo nacional, formal e informal, las universidades tienen sus importantes tareas de preparación para los procesos que se deben desatar.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Sonia, Nancy SApORTA, Marysa NAVARRO y Patricia CHUCHRYK
1992 “Feminism in Latin America: From Bogotá to San Bernardo”. En Sonia Álvarez y Arturo Escobar (eds.), *The Making of Social Movements in Latin America. Identity, Strategy and Democracy*. Westview Press.
- ANDERSON, Jeanine y Rosa MENDOZA
2000 “El género en la docencia universitaria”. Curso a distancia. Programa de Estudios de Género de la Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- BONDER, Gloria (ed.)
1998 *Estudios de la mujer en América Latina*. Washington: CIDI-OEA.
- EVANS, Mary
1997 *Introducing Contemporary Feminist Thought*. Cambridge: Polity Press.
- GRANT, Judith
1993 *Fundamental Feminism. Contesting the Core Concepts of Feminist Theory*. Routledge.
- HARAWAY, Donna
1991 *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association Books.
- HARDING, Sandra
1983 “Why Has the Sex/Gender System Become Visible Only Now?”. En Sandra Harding y Merrill Hintikka (eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and the Philosophy of Science*. Dordrecht: Reidel.
- HERZFELD, Michael
2001 “Displays of Order”. En *Anthropology. Theoretical Practice in Culture and Society*. Blackwell Publishers.

HUGHES, Christina

- 2002 *Key Concepts in Feminist Theory and Research*. Sage Publications.

LEÓN, Magdalena

- 2004 “Tensiones presentes en los estudios de género”. Conferencia inaugural del seminario “Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre movimiento social, la academia y el Estado”. Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 23-26 de octubre.

LOMNITZ, Larissa

- 1994 “Las relaciones horizontales y verticales en la estructura social urbana de México”. En *Redes sociales, cultura y poder: ensayos de antropología latinoamericana*. México: FLACSO.

MENELEY, Anne

- 1996 *Tournaments of Value. Sociability and Hierarchy in a Yemeni Town*. University of Toronto Press.

MINNICH, Elizabeth Kamarck

- 1990 *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

RUBIN, Gayle

- 1975 “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”. En Rayna R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press.

SAGOT, Monserrat

- 2002 “Los estudios feministas en Centro América: contándonos a nosotras mismas desde la academia”. Ponencia presentada en el seminario “Feminismos latinoamericanos: retos y perspectivas”, México, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, abril.

VALIAN, Virginia

- 1999 *Why so Slow? The Advancement of Women*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

WILLS, María Emma

- 2000 “Los cinco viajes de los feminismos en Colombia (1980-1999): avances y estancamientos”. Documento de trabajo del proyecto Sociedad Civil y Gobernabilidad Democrática en los Andes y el Cono Sur. En *Cuadernos de Investigación Social* 13. Lima: Departamento de Ciencias Sociales, PUCP.

Tercera Parte

Las desigualdades de género en la educación en zonas rurales

La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?

*Carmen Montero*¹

INTRODUCCIÓN

La cobertura nacional del sistema educativo, en términos de tasas de matrícula de primaria de menores, registra niveles asombrosamente altos, aun para las niñas de familias pobres y de zonas rurales. En efecto, la gran mayoría de niños y niñas de 6 a 11 años están matriculados en una escuela. Katy, Bryan, Linder, Yandira, Marianela, Giuliño, Denitzon, Florecita, cientos de miles de ellos llegan cada mañana a pie, en motocar o en combi, cargando coloridas mochilas o sencillas taleguitas a algún local escolar de su localidad. Sin embargo, las estadísticas reportan también que todavía, iniciado el siglo XXI, hay importantes segmentos de la población infantil que asisten de manera irregular y con atraso a escuelas bastante pobres en las que aprenden muy poco, y que hay adolescentes y jóvenes que tienen una escolaridad corta, de insuficiente duración. ¿Qué está pasando entonces?, ¿tiene sentido hablar de una educación excluyente cuando la mayoría de niños y niñas están en las escuelas?, ¿hemos superado este problema?, ¿o será más bien que la exclusión tiene ahora manifestaciones nuevas y diferentes? Me inclino a pensar que los viejos temas de la exclusión, entendida originalmente como la falta de acceso al sistema, se han ido superando en buena parte y, sin resolverse totalmente se han sumado a ellos prácticas segmentadas y discriminato-

1. Instituto de Estudios Peruanos.

rias que excluyen de una escolaridad oportuna y completa, de una enseñanza de calidad y del acceso a los aprendizajes a importantes proporciones de nuestra población infantil. Como dice Gentili (2000: 6): “La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado (hacia el interior de la propia institución escolar)”.

En el transcurso del 2004 tuve la oportunidad de atender dos encargos. Uno proveniente de la Red Nacional de Educación de la Niña-Red Florecer, y otro de Save the Children-UK. En el primero de ellos se me pidió que presentara elementos para establecer una línea de base para el seguimiento de la Ley de Promoción de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Ley N° 27558). En el segundo se me pidió que trabajara la magnitud de la exclusión educativa en el Perú.

Ambos estudios, de alguna manera, se complementan. Me lleva a constatar, una vez más, que 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, más aún si pertenecen a familias pobres y si son indígenas, siguen siendo el último eslabón de una larga cadena de carencias y pobreza que afectan a la educación peruana. Además, es entre las niñas que actualmente asisten a las escuelas rurales y las que ven frustrados sus estudios de nivel básico que se corre el riesgo de reproducir las brechas educativas y sociales que afectan a la sociedad peruana en su conjunto. Los dramáticos resultados de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), las noticias sobre esterilizaciones forzadas realizadas en la época de Fujimori, las persistentes denuncias sobre violaciones, violencia familiar y abusos, la incidencia del embarazo adolescente, son hechos que nos recuerdan los nefastos efectos de la crisis educativa y la importancia de que el Estado y los agentes educativos se comprometan e inviertan de una vez por todas en universalizar una educación de calidad.

Es a partir de lo que encontré en esos estudios que he organizado mi exposición. En ella quisiera básicamente avanzar en dos líneas de reflexión. En primer lugar, buscaré afinar la mirada respecto a la

situación educativa de las niñas de zonas rurales utilizando como herramienta de análisis el concepto de exclusión educativa, en una acepción más completa y compleja que la mera noción del (no) acceso. En segundo lugar, intentaré levantar la idea de que la presencia ahora masiva de las niñas en las escuelas del campo constituye una valiosa oportunidad; que es necesario atenderlas debidamente, motivarlas, retenerlas, incentivar las buenas relaciones con sus compañeros de aula, promover sus aprendizajes significativos, y contribuir a cambiar desde allí, desde abajo y desde lo más lejano, las condiciones de integración de las mujeres a la vida nacional y la reducción de la desigualdad social.

CONCEPTOS PREVIOS:

LAS NOCIONES DE EXCLUSIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En términos generales, excluidos son aquellos que no participan de un bien porque se les niega —de manera intencional o de facto— el acceso al disfrute de algo. Así, quienes no participan, quienes no están integrados, son excluidos. Pero, ¿de qué están excluidos?

El concepto de exclusión social² es un concepto *relativo*, que requiere de la definición previa de parámetros a partir de los cuales se ubica a los individuos o grupos sociales como integrados o excluidos. Es además un concepto *cambiante* en tanto pueden variar en el tiempo los criterios con los que se define la situación de inclusión-exclusión. La exclusión puede ser una *propiedad de las sociedades*, en la medida en que exista un marco institucional que discrimina y reglas o normas que explícita o tácitamente restringen la participación; puede ser también un *atributo de las personas*, de aquellas que se encuentran en situaciones de desventaja, aisladas, carentes de vínculos. Adicionalmente, existe una dinámica causal acumulativa por la cual los factores que hacen que una persona o grupo sea socialmente excluido se retroalimentan y refuerzan entre sí. Una suerte de círculo vicioso en el que juegan, de manera perversa, dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, hace que confluyan los mecanis-

2. Ver Figueroa (1996), Jordan (1996), Gacitúa y Davis (2000), Arriba González (2002), Hills (2002) y Nun (2003).

mos discriminatorios para ubicar entre los más excluidos a los pobres, los indígenas, las mujeres y los niños.

Llevando estas ideas, apenas perfiladas al paso, al campo de la educación, encontramos en primer lugar que en la sociedad actual la educación formal constituye un componente fundamental para definir la ubicación futura de los individuos y grupos sociales; dependiendo del acceso que tengan o no a una educación de calidad, las personas tendrán mayores o menores posibilidades (no garantías) de integrarse satisfactoriamente al conjunto de la sociedad.³ La sociedad de la información, el mejoramiento de la competitividad, la vigencia de los derechos ciudadanos, el fortalecimiento de la democracia, el bienestar, el crecimiento y el desarrollo requieren de una población educada e integrada, que conozca y comparta códigos comunicativos comunes, sin por ello violentar ni desconocer sus usos, costumbres y particularidades. Esa posibilidad de cambio y de progreso se está jugando actualmente en nuestras instituciones educativas de nivel básico. Más aún, debemos considerar que los niños, niñas y adolescentes no son solamente “el futuro del país”, como es costumbre decir; son también sujetos de derechos que requieren de una inversión sustantiva que favorezca sus condiciones de integración social presente.

Pero ¿quiénes participan de la educación? y ¿quienes padecen de la exclusión educativa? Tiempo atrás solíamos limitarnos a concebir y plantear la demanda de inclusión como equivalente al acceso a una escuela primaria. Quienes estaban incorporados a las aulas, quienes se matriculaban, participaban —supuestamente— de los beneficios del sistema educativo. Ahora, por mandato constitucional y por ley, la escolaridad obligatoria se ha hecho extensiva a los niveles de inicial y secundaria y, frente a la crisis persistente de la educa-

ción peruana, hemos tomado plena conciencia de que el acceso a las escuelas es una condición necesaria pero no una condición suficiente para ejercer el derecho a la educación.

En efecto, el derecho a la educación no se limita a la obtención de un lugar en las aulas. El derecho a la educación implica, por lo menos, el logro de tres componentes. En primer lugar, el *acceso*, es decir, la matrícula, asistencia regular y permanencia a lo largo de toda la educación básica. En segundo lugar, el derecho a la educación implica también un *proceso* educativo en el que la escolaridad oportuna, la continuidad “sin tropiezos” (sin repetición ni abandono) y la disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos de calidad permitan vivir una experiencia escolar fructífera. Por último, y lo más importante, el derecho a la educación, y todo el funcionamiento del sistema en su conjunto, solamente tienen sentido si es que los niños, niñas y adolescentes logran los *aprendizajes* que la escuela prometió, para los que fueron y son reclutados y por los que sus familias están apostando.

EVOLUCIÓN: LOS AVANCES Y LÍMITES

Sin duda alguna, el sistema educativo peruano ha logrado importantes avances en el acceso de la población a las escuelas. Las generaciones anteriores tuvieron menos años de escolaridad y más analfabetismo (ver gráficos 1 y 2). Los peruanos de 1940 tenían apenas 1.9 años de escolaridad promedio y 57.6% de analfabetismo. Iniciando la década del 2000, la educación promedio había ascendido a 8.9 años y la tasa de analfabetismo a nivel nacional se había reducido a 11.9%.

3. El modelo planteado por Figueroa (1996: 20) en su estudio sobre la relación entre exclusión y desigualdad, nos ofrece una pista útil y adecuada. El autor identifica como componentes de la exclusión social: la exclusión económica (el acceso a sistemas de producción y mercados); la exclusión política (el acceso al poder, a la ciudadanía, a los derechos); y la exclusión cultural (el acceso a códigos comunes de comunicación e interacción: idioma, alfabetismo y escolaridad; adhesión a valores éticos y religiosos; acceso a la no discriminación).

GRÁFICO 1
PERÚ 1940 - 2002: años promedio de estudio
(población de 15 años y más)

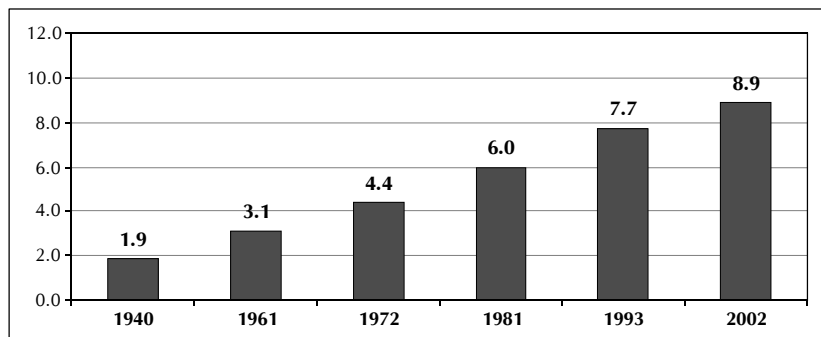
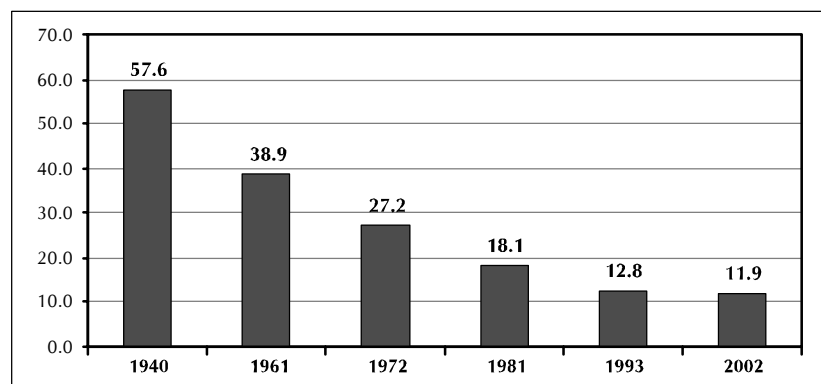


GRÁFICO 2
PERÚ 1940 - 2002: tasa de analfabetismo
(población de 15 años y más)



Estos espectaculares logros coexisten sin embargo con un amplio rango de desigualdad que afecta fundamentalmente a las poblaciones rurales en general y a las mujeres campesinas en particular. Los datos (ver gráficos 3 y 4) ponen en evidencia las diferencias de nivel educativo entre hombres y mujeres de zonas urbanas y rurales, encontrándose que mientras los varones de las ciudades han alcanzado

diez años de educación promedio, las mujeres de zonas rurales tienen un promedio de escolaridad de sólo 4.5 años, inferior a la primaria completa; por otro lado, mientras los hombres de zonas urbanas registran apenas 2.9% de analfabetismo, para las mujeres del campo la tasa de analfabetismo es de 37.4%; es decir, algo más de la tercera parte de las mujeres de 15 y más años de edad en el campo no leen ni escriben.

GRÁFICO 3
PERÚ 2002: años promedio de estudios por sexo y área
(población de 15 años y más)

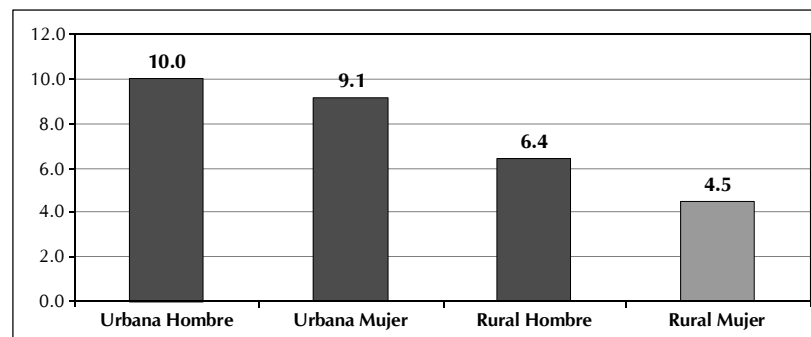
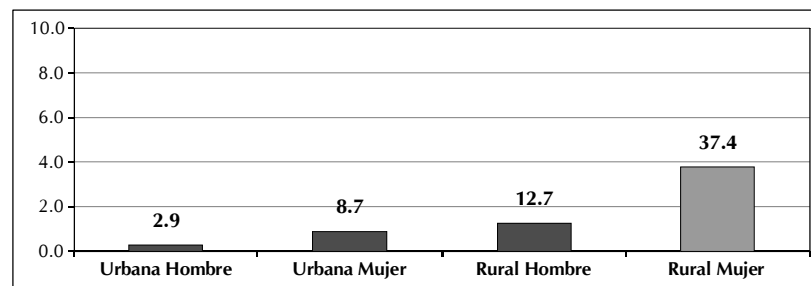


GRÁFICO 4
PERÚ 2002: tasa de analfabetismo por sexo y área
(población de 15 años y más)



Puede argumentarse, reforzando justamente la idea de que la exclusión educativa es un asunto del pasado, que son las mujeres de edades mayores —aquellas que fueron niñas cuando el sistema educativo estaba poco expandido— las que estarían bajando el promedio para el conjunto. La información por grupos de edad nos indica más bien que entre las generaciones jóvenes persiste la desigualdad y que el logro de la educación básica completa no está todavía garantizado para las jóvenes mujeres del campo. Como veremos más adelante, el riesgo de romper la relación con la escuela se agudiza para las mujeres de zonas rurales en la pubertad y la adolescencia. A estas edades, aquellas que difícilmente podrán sostener o recuperar su condición de estudiante tienen ya un rezago importante en sus años de escolaridad y se ubican siempre por debajo de lo obtenido por los hombres de su propio ámbito o de la ciudad y por las mujeres de zonas urbanas (ver cuadro 1 y gráfico 5). En efecto, entre los 12 y 14 años de edad, las mujeres de zonas rurales tienen ya por lo menos un grado menos de estudio en promedio que las mujeres y hombres de las ciudades; entre los 15 y 17 esta distancia se ha acrecentado: mientras los chicos y chicas de la zona urbana tienen 8.7 y 8.8 años de educación promedio ellas registran solamente 6.8 años de escolaridad. En los grupos de edad que siguen, entre los 18 a 24 años y los 25 a 29 años, la diferencia se ha hecho aún mayor: los jóvenes de la ciudad tienen alrededor de 11 años de educación promedio porque continuaron en la ruta escolar y las mujeres de zona rural quedaron con 7 o 6 años de estudios. Indudablemente, si bien superaron la escolaridad de sus madres y abuelas, encontraron un tope.

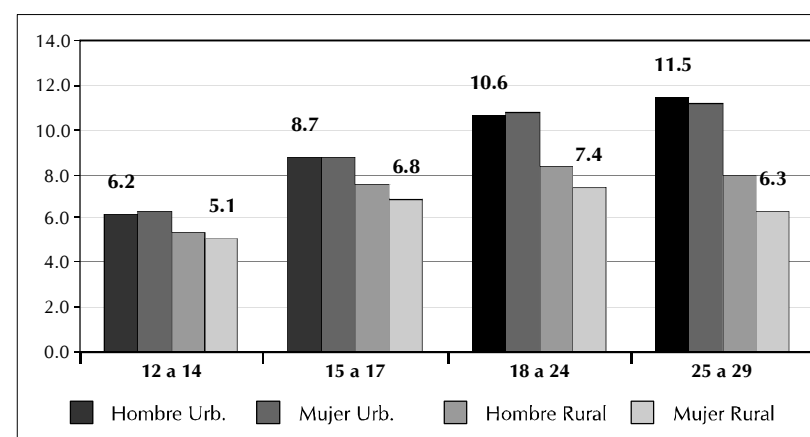
CUADRO 1. *Perú 2002: promedio de años de educación alcanzado por la población según grupos de edad, por sexo y área*

Grupo de edad	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
Niños y adolescentes				
3 a 5	0.0	0.0	0.0	0.0
6 a 8	0.9	0.9	0.7	0.8
9 a 11	3.5	3.6	3.0	2.9
12 a 14	6.2	6.3	5.4	5.1
15 a 17	8.7	8.8	7.5	6.8
Jóvenes y adultos				
18 a 24	10.6	10.8	8.4	7.4
25 a 29	11.5	11.2	7.9	6.3
30 a 39	11.2	10.4	7.2	5.0
40 a 49	10.6	8.9	6.0	3.3
50 y más	8.0	5.8	3.3	1.3

Fuente: INEI, ENAHO 2002
Elaboración: IEP

GRÁFICO 5

PERÚ 2002: promedio educativo en las generaciones jóvenes



Algo similar sucede con la tasa de analfabetismo; los datos indican una y otra vez que el analfabetismo se concentra entre las mujeres de áreas rurales, probablemente pobres y de condición indígena, y que esto tiende a reproducirse —aunque con menor incidencia— entre las generaciones jóvenes. Entonces, aunque parezca sorprendente, el analfabetismo, indicador importante de los niveles de inclusión o marginación que puede mostrar una sociedad en la que los códigos básicos de la comunicación moderna suponen el conocimiento y manejo suficiente de la lengua escrita, no es un asunto del pasado. Entre las jóvenes mujeres de zonas rurales, las nacidas después de los años setenta, que debieron iniciar su escolaridad durante los gobiernos de los presidentes Velasco, Morales Bermúdez, Belaunde, García y Fujimori, hay proporciones significativas en condición de analfabetas: 13.5% de las mujeres rurales de 18 a 24 años y 18.9% de las de 25 a 29 años son analfabetas (ver cuadro 2). Ellas, probablemente madres ahora, estarán en serias dificultades para apoyar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de la lectoescritura.

CUADRO 2. Perú 2002: tasas de analfabetismo de la población de 15 y más años de edad por grupos de edad, según sexo y área

Grupo de edad	Total	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
15 a 17	2.8	0.8	1.2	3.7	8.4
18 a 24	3.6	1.7	1.2	4.4	13.5
25 a 29	5.0	0.9	3.0	5.4	18.9
30 a 39	7.8	1.4	4.5	6.8	30.3
40 a 49	12.3	2.2	8.9	12.4	45.4
50 y más	27.9	7.2	23.7	30.5	72.9
Total	11.8	2.9	8.7	12.7	37.4
Número de analfabetos	2,150,449	172,141	565,332	362,581	1,050,395

Fuente: INEI, ENAHO 2002
Elaboración: IEP

Vistos los grandes avances y los límites que afectan a las mujeres de zonas rurales, resulta importante analizar en mayor detalle qué es lo que está pasando con la escolaridad de las niñas del campo.

LA SITUACIÓN DE LAS NIÑAS DE ÁREAS RURALES: TEMAS Y MAGNITUDES

En el marco del mejoramiento de toda la escuela pública y de la educación de zonas rurales en particular, la situación educativa de las niñas demanda todavía una atención especial. Levantadas gran parte de las barreras que negaban el acceso de las mujeres a la educación, parecen subsistir sin embargo una serie de restricciones que les limitan el acceso pleno a una educación básica de calidad. Haciendo referencia a las tres dimensiones de la exclusión educativa indicadas anteriormente: el acceso, el proceso y el logro educativo, buscaré dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿van o no van a la escuela?, ¿cómo viven su escolaridad?, ¿qué y cuánto aprenden?

El (no) acceso: ¿van o no van?

Circula todavía la idea de que las familias campesinas no valoran la educación de las mujeres, que tienden a privilegiar la formación de los hijos hombres y que gran parte de las niñas permanecen marginadas de las aulas escolares. Por otro lado hay quienes afirman que eso ha sido superado y que no existe ninguna evidencia de discriminación en perjuicio de las niñas. En honor a la verdad, debemos identificar, entre estas dos posiciones extremas, un punto de equilibrio.

Es cierto que buena parte de las niñas de áreas rurales, sean de la costa, de la zona andina o de la amazónica, son matriculadas y asisten a la escuela (por lo menos aparecen así registradas en las estadísticas nacionales). Las niñas campesinas, aun las de familias pobres extremas o de condición indígena, han ido ganando su lugar en las escuelas, lo cual es un dato importante porque nos pone por delante una agenda distinta a la de la mera demanda de matrícula. Pero, en honor a la verdad también, debemos reconocer que ésta es una situación diferenciada según la edad que ellas tengan.

Algunas referencias puntuales al respecto:

- a) Las niñas están matriculadas sobre todo en las escuelas primarias que son las que existen en mayor número y están más cercanas a su comunidad y a su vivienda. En efecto, la tasa de asisten-

cia en la edad que corresponde a la educación primaria llega en la actualidad casi al 95 %. Entre los 6 y 11 años la incorporación de las niñas y niños a la escuela es, en términos relativos, bastante alta tanto en el ámbito rural como en el urbano.

- b) En el grupo de edad que corresponde al nivel de inicial, el déficit de atención es alto en cualquier ámbito, pero es aún más alto en el ámbito rural, quedando fuera de los CEI y PRONOEI un 56.5 % de las niñas y 58.1 % de los niños pequeños.
- c) En la adolescencia, entre los 12 y 17 años, es que se presentan los mayores problemas de escolaridad de las mujeres de zonas rurales. A estas edades, una cuarta parte de ellas (25.6 %) no asiste más a la escuela.
- d) Las diferencias entre hombres y mujeres en razón de su acceso a la escuela, no son significativas en el conjunto de la población de 3 a 17 años: un 16.4% de los varones no asiste a la escuela y 17.3% de las mujeres está en similar situación (ver cuadro 3). Es sin duda más pronunciada la brecha entre zonas urbana y rural. Tampoco se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en los diferentes grupos de edad (salvo tres puntos porcentuales a favor de los varones) entre los y las adolescentes. Es más bien en el contexto de las zonas rurales, lo que corresponde además a hogares en situación de pobreza y de pobreza extrema, donde las brechas entre hombres y mujeres se hacen más pronunciadas, sobre todo en el tramo de edad que coincide con la adolescencia. En efecto, a la edad de 12 a 17 años, las adolescentes mujeres de zonas rurales tienen una probabilidad mayor que sus pares varones y bastante mayor que las mujeres y hombres de zonas urbanas de ser excluidas del sistema.
- e) ¿Cuántas son las que quedan fuera del sistema? Según las estimaciones hechas a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (2002), 426 mil niñas de zonas rurales no asistían a la escuela. Ellas representan un 27.3 % del millón y medio de niños y niñas

de 3 a 17 años que, a nivel nacional, no están matriculados ni asisten a un centro o programa educativo.

De estas 426 mil niñas, 211 mil tenían de 3 a 5 años, casi 41 mil tenían entre 6 y 11 años y cerca de 175 mil eran adolescentes de 12 a 17 años.

CUADRO 3. *Perú 2002: porcentaje que no asiste a la escuela según grupo de edad y sexo por área*

	Total 3 a 17 años			
	3-5 años	6-11 años	12-17 años	
Total	16.8	48.7	3.4	16.3
Total mujeres	17.3	47.9	3.3	17.8
Total hombres	16.4	49.4	3.6	14.8
Total rural	21.7	57.3	5.5	21.8
Total urbano	13.4	41.9	1.9	12.8
Rural mujeres	22.7	56.5	5.0	25.6
Rural hombres	20.6	58.1	6.0	18.3
Resto urbano mujeres	13.6	44.6	1.7	12.5
Resto urbano hombres	13.6	45.5	2.1	12.0
Lima Metropolitana mujeres	13.3	35.9	2.5	14.3
Lima Metropolitana hombres	13.1	39.2	1.3	13.1

Fuente: INEI, ENAHO 2002-IV trimestre
Elaboración: IEP

CUADRO 4. *Perú 2002: distribución de la población que no asiste a la escuela por área, sexo y grupo de edad*

	Grupos de edad (niños/as y adolescentes)			
	Total 3 a 17 años	3 a 5	6 a 11	12 a 17
Cifras absolutas				
Total excluidos	1,563,278	823,863	132,440	606,974
Total mujeres	794,580	404,468	63,127	326,985
Total hombres	768,697	419,395	69,313	279,989
Rural mujeres	426,606	210,987	40,876	174,743
Rural hombres	398,902	213,507	49,010	136,385
Urbana mujeres	367,974	193,481	22,251	152,242
Urbana hombres	369,795	205,888	20,303	143,604
Total rural	825,508	424,494	89,886	311,128
Total urbano	737,769	399,369	42,554	295,846
Distribución porcentual				
	%	%	%	%
Rural mujeres	27.3	25.6	30.9	28.8
Rural hombres	25.5	25.9	37.0	22.5
Urbana mujeres	23.5	23.5	16.8	25.1
Urbana hombres	23.7	25.0	15.3	23.7
Total rural	52.8	51.5	67.9	51.3
Total urbano	47.2	48.5	32.1	48.7
Total excluidos	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: INEI, ENAHO 2002-IV trimestre
Elaboración: IEP

El proceso: ¿cómo viven su escolaridad?

Es con relación al proceso que se ponen de manifiesto cuestiones centrales que afectan a la educación de las niñas del campo; tanto por la trayectoria escolar que registran como por las condiciones en las que estudian.

Respecto a la *trayectoria escolar*, encontramos lo siguiente (ver cuadro 5):

- a) Si bien el *inicio de la educación primaria* ha logrado, a través del tiempo, un ajuste creciente y cada vez un mayor número de ni-

ñas y niños son matriculados en 1° de primaria a los 6 años de edad, hay todavía un 26.8% de niñas de zonas rurales que comienza la primaria con uno o más años de atraso. Esto les resta, de entrada, posibilidades de culminar su educación básica.

- b) Los niveles de *desaprobación y retiro* de un grado son altos: 22% de las niñas que estudian primaria terminan un año escolar en condición de desaprobadas o retiradas. Esto, como es claro, incrementa en ellas el riesgo de abandono prematuro de la escuela.
- c) Los niveles de *repetición* de las niñas en 2° y 3° de primaria son también elevados: 13.0 y 19.6%, respectivamente, lo que agrava el riesgo de fracaso escolar.
- d) *El desfase entre la edad normativa y la edad en que cursan un grado* se va incrementando a lo largo de la primaria: una tercera parte de las niñas rurales que cursa el 3° de primaria tiene ya diez o más años de edad (cuando debieran tener sólo 8); y 41% de las niñas rurales que cursa el 6° de primaria tiene 13 y más años de edad (cuando debieran tener sólo 11).

Como dicen en el campo, “a las niñas les gana la edad”. Esto significa que tendrán más dificultad para asistir regularmente o para mantener su relación con la escuela en tanto son crecientemente requeridas por la familia para ir asumiendo, con mayor dedicación, otras obligaciones y labores. La fragilidad de la relación entre las niñas y la escuela, se agudiza en la adolescencia. La adolescencia de las mujeres inicia una etapa en la que se pone de manifiesto un menor margen de tolerancia frente a los “reveses” en la trayectoria escolar. Las tareas domésticas, la responsabilidad en el cuidado de hermanos menores o familiares ancianos, el pastoreo y hasta el trabajo en la chacra alejan a las adolescentes de las escuelas, sobre todo si se ve que van lento, que aprenden poco, que parece perder sentido el esfuerzo de enviarlas y que se eleva el costo de prescindir de su ayuda en el hogar.

Como consecuencia de lo anterior, y de la insuficiente cobertura de colegios secundarios a los que puedan desplazarse diariamente

las alumnas o la eventual resistencia a que migren a un centro poblado mayor que disponga de colegio secundario, llegan menos mujeres que hombres al umbral de la secundaria.

Sucede además algo curioso: los hombres inician y cursan la secundaria con mayor atraso que las mujeres; 44.9% de los varones de zonas rurales cursan el 1° de secundaria con 2 y más años de atraso, mientras que entre las mujeres se trata solamente del 18.1%. ¿Significa esto que las adolescentes mujeres están en mejor pie para iniciar y cursar la secundaria? Parecería más bien que “las que llegan” y logran estudiar secundaria constituyen un segmento seleccionado del conjunto. Las “ganadoras”, aquellas que tuvieron una trayectoria fluida y sin mayor retraso, son las que tienen mayor probabilidad de seguir estudios de secundaria.

CUADRO 5. *Perú 2002: datos sobre la trayectoria escolar en primaria y secundaria de menores por sexo y área (%)*

	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
PRIMARIA				
Edad de inicio				
Inicio 1° de primaria: % edad adecuada	75.2	76.0	68.8	67.8
Primaria: % inicia con extraedad (7 y más)	16.9	15.8	25.8	26.7
Aprobación				
Primaria: % aprobados	79.8	80.5	72.0	71.5
Primaria: % desaprobados y retirados	9.1	8.3	21.2	21.5
Repetición				
Total primaria: % que repite	5.3	4.8	13.2	13.0
2° primaria: % que repite	10.4	9.5	13.2	13.0
3° primaria: % que repite	7.4	6.9	19.9	19.6
4° primaria: % que repite	5.7	5.1	13.1	13.0
5° primaria: % que repite	4.4	3.9	11.0	10.6
6° primaria: % que repite	2.0	1.7	5.5	5.3
Atraso				
1° primaria: % con 2 y más años de atraso	3.4	3.3	9.9	10.6
2° primaria: % con 2 y más años de atraso	9.4	8.7	22.4	22.5
3° primaria: % con 2 y más años de atraso	12.7	11.9	33.6	33.4

...sigue

	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
PRIMARIA				
Atraso				
4° primaria: % con 2 y más años de atraso	14.3	13.4	38.5	37.7
5° primaria: % con 2 y más años de atraso	15.8	14.6	42.3	40.9
6° primaria: % con 2 y más años de atraso	16.6	15.6	43.8	40.9
SECUNDARIA				
Edad de inicio				
Inicio 1° de secundaria: % edad adecuada	43.0	45.4	25.3	28.9
Secundaria: % inicia con extraedad (13 y más)	43.1	39.1	67.5	62.9
Aprobación				
Secundaria: % aprobados	59.3	65.8	58.4	60.4
Secundaria: % desaprobados y retirados	17.3	16.1	12.4	8.9
Repetición				
Total secundaria: % que repite	4.7	3.2	5.2	4.2
1° secundaria: % que repite	6.2	4.2	6.1	5.0
2° secundaria: % que repite	6.4	4.5	6.4	5.2
3° secundaria: % que repite	4.8	3.3	5.3	4.1
4° secundaria: % que repite	3.0	1.9	3.7	2.9
5° secundaria: % que repite	1.9	1.2	2.8	2.2
Atraso				
1° secundaria: % con 2 y más años de atraso	21.6	18.1	44.9	18.1
2° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.9	17.3	43.7	17.3
3° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.1	16.2	43.6	16.2
4° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.5	16.1	43.9	16.1
5° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.4	16.1	43.2	16.1

Fuente: Ministerio de Educación, censo escolar 2002

Elaboración: IEP

Respecto a las *condiciones de estudio*, lo más importante es lo siguiente:

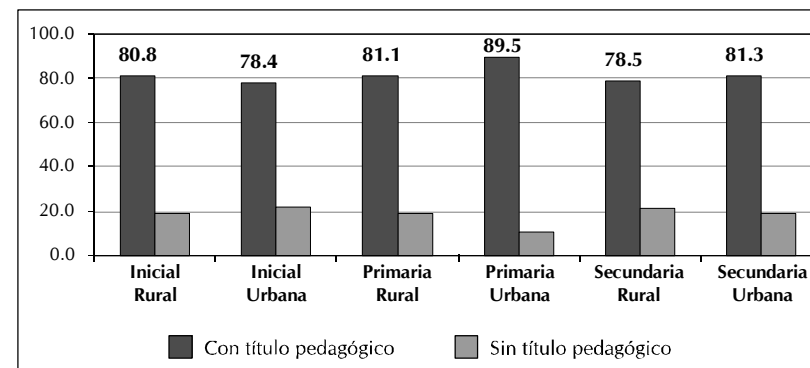
- a) Las *características materiales* de la mayoría de instituciones educativas rurales no garantizan un ambiente de estudio que propicie los aprendizajes; son hartamente conocidas las descripciones y referencias acerca de la pobreza de los locales, la falta de servicios

públicos (agua, desagüe, electricidad), la precariedad del equipamiento y de los recursos pedagógicos. En los últimos años han llegado a las escuelas y hasta a manos de los alumnos y alumnas millones de textos escolares; lo que falta es trabajar para promover su uso, capacitando a los maestros para hacer de los textos un recurso pedagógico. Por su parte, los padres de familia y las autoridades comunales aportan con su trabajo, como lo hicieron desde siempre, para el mejoramiento de los locales, pero disponen también de escasos recursos y es insuficiente lo que pueden hacer.

- b) Un indicador importante de las condiciones pedagógicas podría ser, en principio, el *nivel de formación* que tienen los docentes actualmente en servicio. El magisterio no es más, como lo era antes, un contingente que no se preparó formalmente para la docencia. Entre el 80% y 90% de los maestros, hasta los de zonas rurales, han pasado por las aulas de los institutos superiores pedagógicos o de las facultades de educación de las universidades. Además, importantes cantidades de maestros que trabajan en zonas rurales han tenido acceso a los programas de capacitación —PLANCAD, PLANCGED, PLANCAD EBI— desarrollados por el Ministerio de Educación (en convenio con entes ejecutores en cada región) entre 1996 y el 2001 y a múltiples ofertas de formación en servicio existentes a nivel nacional. Como es claro, lo importante no es solamente el nivel de formación que tengan los maestros sino la calidad y pertinencia de esa formación (Montero, Ames, Uccelli y Cabrera 2004 y 2005).

GRÁFICO 6

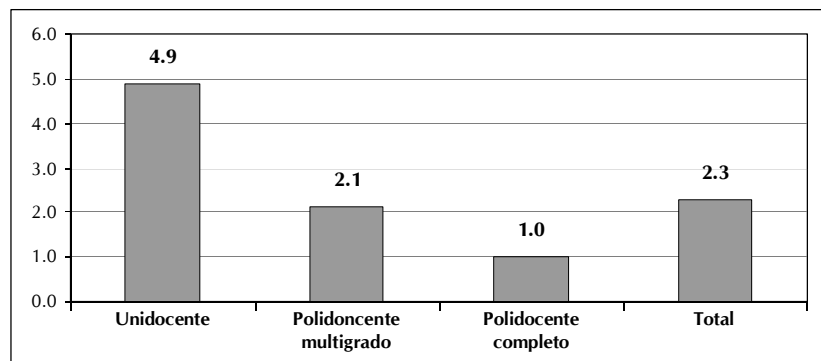
PERÚ - 2002: personal docente con y sin título pedagógico por nivel educativo y área



- c) *El multigrado y el manejo de la diversidad* son también temas centrales. La educación primaria rural es masivamente multigrado: los maestros deben atender a más de un grado y en algunos casos (en las escuelas unidocentes) a todos los grados a la vez. Ello significa que el docente se encuentra ante un alumnado diverso, en niveles de aprendizaje, en edades, en capacidades. Esto es así en la primaria rural, siempre fue así y, previsiblemente no cambiará. Sin embargo, hasta la fecha es poco a casi nada lo que se hace en los pedagógicos y en las universidades para formar a un maestro capaz de desempeñarse en el aula multigrado.

GRÁFICO 7

PERÚ - 2002: número de secciones/grados por docente en primaria rural estatal



- d) *La programación y el manejo del tiempo* son otra fuente de desencuentros. Los horarios y calendarios (a pesar de que las normas permiten su diversificación y adecuación) mantienen su rigidez en la gran mayoría de casos. Esto afecta, por un lado, las posibilidades de cumplimiento y asistencia regular de niñas y niños del campo que cumplen múltiples tareas laborales y domésticas y, por otro, disminuye sensiblemente el tiempo efectivo de trabajo escolar. Existe un alto desperdicio del tiempo y una insuficiente cantidad de tiempo efectivo de aprendizaje. Pero la situación es aún más grave en las escuelas polidocentes multigrado y unidocentes, a las que llegan a laborar los docentes sin conocimiento y manejo de estrategias de trabajo multigrado que les permitan hacer un uso eficiente del trabajo simultáneo de todos los grados a su cargo y muchas veces reparten el tiempo de trabajo en aula entre cada grado; como resultado de esto, el tiempo de atención y enseñanza que reciben los alumnos y alumnas del aula multigrado disminuye notablemente.
- e) A los elementos señalados se agregan una serie de factores, de difícil medición, que inciden significativamente en la vida escolar, en el modo como las niñas experimentan su escolaridad y en la

calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos por ejemplo a:

- Los limitados avances en la *diversificación curricular* y en las prácticas interculturales.
- El *trato* que reciben los niños, niñas y adolescentes de parte de sus maestros y de sus compañeros de estudio.
- La *relación* de respeto o subordinación que practican y fomentan los docentes con sus alumnos/as y con los padres y madres de familia.
- La cercanía o distancia que sienten y ejercen los padres de familia respecto a los hechos de la escuela, entre otros.

Los casos extremos, que requieren ser erradicados del sistema educativo peruano, son aquellos en que los maestros hacen uso de la violencia física y psicológica (golpe, agresión, abuso, burla, humillación) o entablan una relación de desprecio frente a las preocupaciones y opiniones de los padres de familia (lo que ha sido constatado en el campo, en la relación entre docentes y pobladores de comunidades indígenas), aquellos en que los alumnos/as son víctimas de abuso sexual, aquellos en que persisten prácticas corruptas.

- f) Con relación a la equidad de género, la Ley 27558, en tanto ley de promoción de la educación de las niñas y adolescentes de zonas rurales, establece:
- La *equidad de trato y la desaparición de prácticas discriminatorias* por motivos de raza, insuficiente manejo de la lengua oficial y extraedad.
 - La *promoción de la participación femenina*, es decir, la promoción de un liderazgo femenino democrático, con estímulos y oportunidades para que, en igualdad de condiciones que los varones, las niñas y adolescentes rurales aprendan a intervenir y liderar, con estilos democráticos, las instituciones y asociaciones escolares, infantiles, juveniles y comunales.

- El *cambio de estereotipos sexistas* a través del acceso al conocimiento científico y la tecnología moderna, la práctica de deportes y la participación en certámenes escolares que permitan a las niñas la adquisición de conocimientos y habilidades.
- La *protección contra el abuso sexual*, con el logro de aprendizajes oportunos acerca del proceso de transformaciones personales que se producen durante el periodo de la pubertad y del valor y significado de tales cambios en el desarrollo femenino, la capacitación de los docentes rurales en temáticas de prevención, atención y cuidado de la sexualidad de las niñas y adolescentes rurales, la creación y funcionamiento de comités escolares, municipales, comunales para la prevención de ese delito, la aplicación de severas sanciones administrativas para los casos en que los culpables fueran trabajadores del sector educación, y el desarrollo de actividades de capacitación y diálogo con los padres de familia, para que orienten la educación de sus hijas y las orienten durante todo el proceso de desarrollo de su sexualidad.
- Los mecanismos de *visibilización* de la situación educativa de las niñas y adolescentes rurales, mediante la creación de un fondo editorial sobre equidad de género y educación rural “que publicará literatura especializada con temas de familia, sexualidad, seguridad de género, reproducción y otros asuntos que formen parte de un modelo diferenciado de educación para el segmento educativo femenino [...]”.

Estas disposiciones, pertinentes e importantes, están todavía lejos de ser una práctica común en las escuelas rurales y tampoco se aprecian movimientos importantes hacia su cumplimiento a nivel del Ministerio de Educación, de los gobiernos regionales, de los organismos intermedios y de las instituciones educativas. En los registros etnográficos, testimonios y entrevistas que tuvimos oportunidad de recoger desde años atrás (Montero *et al.* 1998, 2001 y 2002), pudimos encontrar que en esa diversidad de ambientes que son las escuelas rurales hay unos más amables, estimulantes y tolerantes y otros más duros y agresivos; en ellos se daban (se dan todavía) una serie de expresiones de violencia,

burla, humillación, maltrato, desaliento, descalificación, dirigidas a las niñas y adolescentes, campesinas indígenas; las agresiones procedieron no sólo de sus compañeros —de quienes pueden en última instancia defenderse— sino de sus maestros y maestras. Por otro lado, el silencio y el retraimiento dentro del aula, parecían instrumentos de resistencia de las niñas y adolescentes frente a la adversidad. No se puede generalizar, pero sí debemos llamar la atención y mantener la actitud de alerta frente a este tipo de manifestaciones.

Por otro lado, en visitas realizadas recientemente a escuelas de comunidades en zonas de costa, sierra y amazonía,⁴ nos ha parecido percibir un cambio positivo; ¿se debe a los mensajes llegados por capacitaciones, campañas, intervenciones de ONG u otros agentes? No lo sabemos. El hecho es que hemos encontrado en la mayoría de casos una dinámica distinta en las relaciones profesor/a-alumno/a y entre los alumnos mismos, menos expresiones altisonantes o autoritarias, más cordialidad, más estímulos, compañerismo, un movimiento más libre y espontáneo y manifestaciones parecidas. Las niñas están en las aulas, juegan, participan, se expresan; mientras ellas juegan voley, los muchachos juegan fútbol; mientras ellas juegan jaxses (*pis pis* en Aco-bamba), ellos juegan con canicas (*daño* en Huancavelica); se bromean, colaboran, participan juntos de múltiples actividades. Por supuesto, todo esto coexiste con los rituales semi-marciales de la formación escolar, con reiteradas quejas de los profesores por la falta de colaboración de los padres (lo que no se ajusta a la verdad) y, lo que es más serio, con una ausencia impresionante de contenidos educativos relevantes y pertinentes.

- g) Un último conjunto de factores relativos a las condiciones de estudio tiene que ver con la situación de los alumnos y alumnas. ¿Están bien alimentados?, ¿disponen de comodidades y materiales para estudiar? Los reportes sobre la incidencia de la pobreza

4. Se trata del trabajo de campo realizado en el marco de la consultoría sobre prácticas de interculturalidad para mejorar la escuela rural, en ejecución.

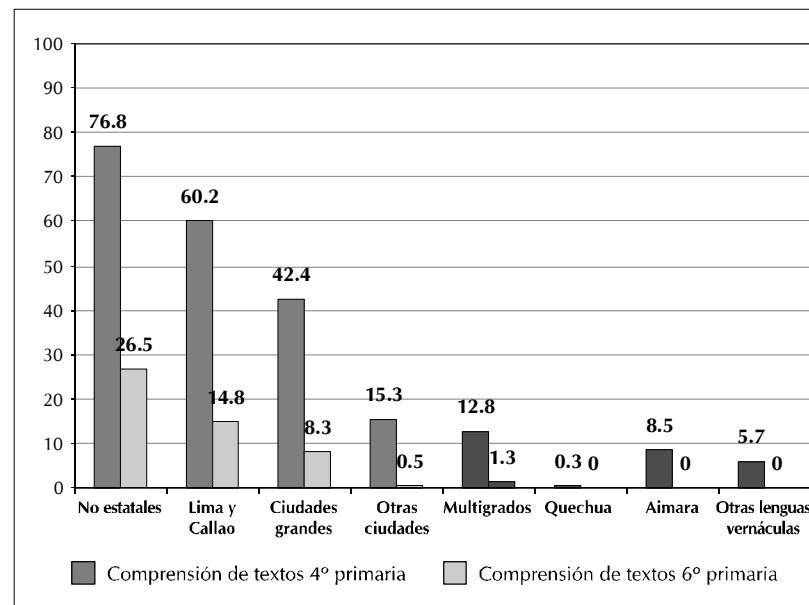
en la población rural peruana son bastante elocuentes al respecto. ¿Cuántos recursos pueden destinar las familias pobres para apoyar la educación de sus hijos e hijas?

El logro: ¿qué y cuánto aprenden en la escuela?

Con relación a los aprendizajes, propósito principal y último del proceso educativo, los resultados de la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2001⁵ (ver gráficos 9 y 10) muestran de manera dramática el fracaso de la escuela pública y las brechas que separan a los niños, niñas y adolescentes de diferentes segmentos sociogeográficos y culturales. Así lo reportan, por ejemplo, los bajos niveles alcanzados en comprensión de textos y en operaciones matemáticas básicas en 4° y 6° de primaria. En efecto, solamente 12.8% de los alumnos de escuelas multigrado, 8.5% de escuelas aymara, 5.7% de otras lenguas vernáculas y 0.3% de alumnos quechua hablantes lograron un nivel suficiente de comprensión de textos en 4° de primaria; en 6° grado los logros fueron todavía más desalentadores, y en el caso de matemáticas, el rendimiento es también menor.

Estimamos que, como parte del conjunto de estudiantes de escuelas multigrado, quechua, aymara y de otras lenguas vernáculas, las niñas de zonas rurales están quedando mayoritariamente excluidas de los aprendizajes básicos que fueron a buscar en las escuelas.⁶

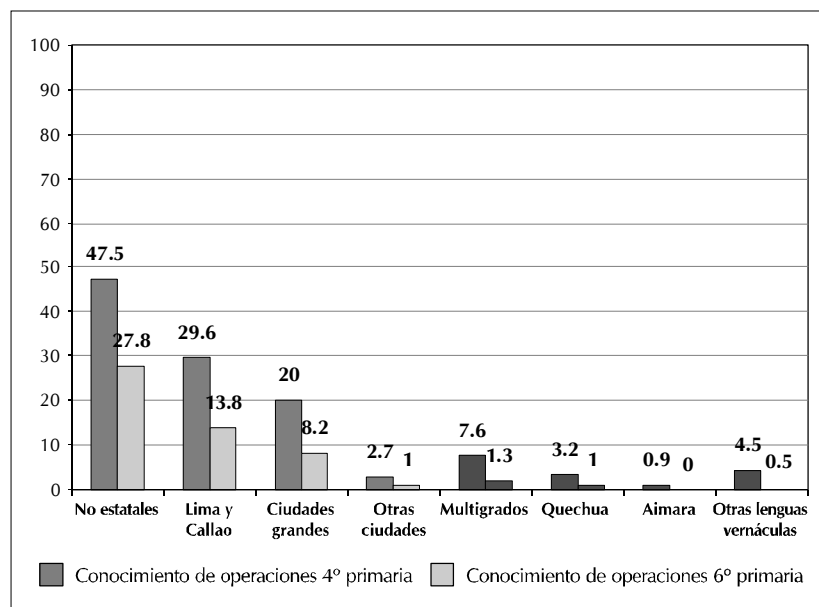
GRÁFICO 8
PERÚ 2001: comprensión de textos de nivel suficiente en 4° y 6° de primaria (%)



5. Documentos sobre los resultados de las citadas pruebas divulgados por el Ministerio de Educación y la OECD-UNESCO.

6. Será interesante conocer los resultados de la evaluación del 2004, próximos a publicarse.

GRÁFICO 9
PERÚ, 2001: conocimiento de operaciones de nivel suficiente en 4° y 6° de primaria (%)



NOTA FINAL

¿Ha superado la educación peruana las prácticas discriminatorias que ponen en el lugar más rezagado a la infancia de zonas rurales, y dentro de ella a las niñas? Revisando, como lo hemos hecho, los distintos campos en que se define la exclusión educativa parece evidente que no, a pesar de los notables avances y cambios. La exclusión educativa es un fenómeno vigente. Los excluidos no son solamente los que no asisten a la escuela sino también gran parte de los que se han incorporado al sistema. El derecho a la educación no se cumple en una serie de aspectos que tienen que ver con el acceso, el proceso y el logro educativo: hay déficit de acceso, sobre todo en los niveles de inicial y secundaria, la trayectoria escolar tiene serios “tropiezos” y grandes carencias y, por último, no se logran los aprendizajes que

la educación promete. Por otro lado —quiero ser optimista—, hay elementos que abonan a favor de una visión relativamente prometedora para el mejoramiento de la educación de las mujeres de zonas rurales: las niñas van masivamente a la escuela primaria y parecen estar más a gusto con esta experiencia, los padres y madres de familia quieren también que sus hijas se eduquen, las niñas se van haciendo crecientemente “visibles” para muchos docentes y, lo que es muy importante, hay una especie de reflector social que busca poner en el centro del debate el tema de la calidad educativa para el logro de aprendizajes.

Creo que en este último punto —calidad educativa para los aprendizajes— está la clave para romper el círculo vicioso que genera desaprobación, repetición, atraso y el consiguiente abandono temprano de la escolaridad (factores que afectan de manera especial la trayectoria escolar de las niñas y adolescentes de zonas rurales). Me parece que si desde el inicio de la escolaridad (inicial con mayor cobertura y primeros grados de primaria) se incentivara el mejoramiento del rendimiento escolar y el logro de aprendizajes significativos, bajarían los niveles de desaprobación, repetición y atraso escolares, aumentando por tanto las posibilidades de permanencia de las niñas en el sistema. Está visto que las niñas del campo disponen de menos tiempo de vida para dedicarse a su condición de estudiantes, de allí que el atraso escolar sea determinante para sus posibilidades de permanencia en el sistema. Pero vimos también que hay “ganadoras”, y que ellas son las que llegan al umbral de la secundaria en edades más adecuadas, habiendo acumulado menos años de atraso a lo largo de la primaria.

En este contexto parece imprescindible aprovechar y fortalecer la relación ya establecida entre las niñas de zonas rurales y la escuela. La buena escuela atrae y retiene, de modo que es preciso enfatizar el enriquecimiento de la escuela rural dotándola de los recursos materiales y pedagógicos suficientes, adecuados y pertinentes, a la par que se desarrollan esfuerzos por ampliar la cobertura de los niveles de inicial y secundaria rural. Una estrategia integral de cambio educativo demandará sin duda la renovación académica y el reconocimiento profesional del cuerpo docente, como única garantía para revertir el colapso actual de la educación.

REFERENCIAS

ARRIBA GONZÁLEZ DE DURANA, Ana

- 2002 *El concepto de exclusión en política social*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Documento de Trabajo 02-01. Disponible en: www.iesam.csic.es

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

- 2004 *Hatun willakuy*. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: CVR.

FIGUEROA, Adolfo, Teófilo ALTAMIRANO y Denis SULMONT

- 1996 *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima: Organización Internacional del Trabajo (OIT) e Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL).

GACITÚA, Estanislao, Carlos SOJO y Shelton H. DAVIS (eds.)

- 2000 *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: FLACSO, Banco Mundial.

GENTILI, Pablo

- 2000 “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. Ponencia. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

HILLS, John, Julian LE GRAND y David PIACHAUD (eds.)

- 2002 *Understanding Social Exclusion*. Nueva York: Oxford University Press.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

- Censos nacionales*.
2002 *Encuesta Nacional de Hogares*.

JORDAN, Bill

- 1996 *A Theory of Poverty and Social Exclusion*. Cambridge: Polity Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Estadística educativa*. Lima.

- 2001 *Evaluación nacional de rendimiento estudiantil 2001*. Lima.

MONTERO, Carmen

- 2004 “Magnitud de la exclusión en la educación peruana” (mimeo). Documento elaborado para Save the Children UK.
2004 “Bases para el seguimiento de la situación educativa de las niñas y adolescentes de áreas rurales en el Perú (Ley N° 27558)” (mimeo). Documento de trabajo elaborado para la Red Florecer.

MONTERO Carmen, Patricia AMES, Zoila CABRERA, Andrés CHIRINOS,

Mariella FERNÁNDEZ DÁVILA y Eduardo LEÓN

- 2002 *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Documento de Trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación-MECEP.

MONTERO Carmen, Patricia OLIART, Patricia AMES, Zoila CABRERA y

Francesca UCCELLI

- 2001 *La escuela rural: modalidad y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo 2. Lima: Ministerio de Educación-MECEP.

MONTERO, Carmen, Patricia OLIART y Patricia AMES

- 1998 “Estudio sobre la exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención” (mimeo). Lima: IEP.

MONTERO Carmen, Patricia AMES, Francesca UCCELLI y Zoila CABRERA

- 2004 “La formación de docentes en cinco regiones del Perú: oferta, demanda y calidad” (mimeo). Informe final de la consultoría realizada para PROEDUCA-GTZ. Lima: IEP.
2005 “Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna”. En *Cuadernos de Formación Continua* 3. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

NUN, José

- 2003 *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tercera Parte

Las desigualdades de género en la educación en zonas rurales

La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?

*Carmen Montero*¹

INTRODUCCIÓN

La cobertura nacional del sistema educativo, en términos de tasas de matrícula de primaria de menores, registra niveles asombrosamente altos, aun para las niñas de familias pobres y de zonas rurales. En efecto, la gran mayoría de niños y niñas de 6 a 11 años están matriculados en una escuela. Katy, Bryan, Linder, Yandira, Marianela, Giuliño, Denitzon, Florecita, cientos de miles de ellos llegan cada mañana a pie, en motocar o en combi, cargando coloridas mochilas o sencillas taleguitas a algún local escolar de su localidad. Sin embargo, las estadísticas reportan también que todavía, iniciado el siglo XXI, hay importantes segmentos de la población infantil que asisten de manera irregular y con atraso a escuelas bastante pobres en las que aprenden muy poco, y que hay adolescentes y jóvenes que tienen una escolaridad corta, de insuficiente duración. ¿Qué está pasando entonces?, ¿tiene sentido hablar de una educación excluyente cuando la mayoría de niños y niñas están en las escuelas?, ¿hemos superado este problema?, ¿o será más bien que la exclusión tiene ahora manifestaciones nuevas y diferentes? Me inclino a pensar que los viejos temas de la exclusión, entendida originalmente como la falta de acceso al sistema, se han ido superando en buena parte y, sin resolverse totalmente se han sumado a ellos prácticas segmentadas y discriminato-

1. Instituto de Estudios Peruanos.

rias que excluyen de una escolaridad oportuna y completa, de una enseñanza de calidad y del acceso a los aprendizajes a importantes proporciones de nuestra población infantil. Como dice Gentili (2000: 6): “La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado (hacia el interior de la propia institución escolar)”.

En el transcurso del 2004 tuve la oportunidad de atender dos encargos. Uno proveniente de la Red Nacional de Educación de la Niña-Red Florecer, y otro de Save the Children-UK. En el primero de ellos se me pidió que presentara elementos para establecer una línea de base para el seguimiento de la Ley de Promoción de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (Ley N° 27558). En el segundo se me pidió que trabajara la magnitud de la exclusión educativa en el Perú.

Ambos estudios, de alguna manera, se complementan. Me lleva a constatar, una vez más, que 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, más aún si pertenecen a familias pobres y si son indígenas, siguen siendo el último eslabón de una larga cadena de carencias y pobreza que afectan a la educación peruana. Además, es entre las niñas que actualmente asisten a las escuelas rurales y las que ven frustrados sus estudios de nivel básico que se corre el riesgo de reproducir las brechas educativas y sociales que afectan a la sociedad peruana en su conjunto. Los dramáticos resultados de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), las noticias sobre esterilizaciones forzadas realizadas en la época de Fujimori, las persistentes denuncias sobre violaciones, violencia familiar y abusos, la incidencia del embarazo adolescente, son hechos que nos recuerdan los nefastos efectos de la crisis educativa y la importancia de que el Estado y los agentes educativos se comprometan e inviertan de una vez por todas en universalizar una educación de calidad.

Es a partir de lo que encontré en esos estudios que he organizado mi exposición. En ella quisiera básicamente avanzar en dos líneas de reflexión. En primer lugar, buscaré afinar la mirada respecto a la

situación educativa de las niñas de zonas rurales utilizando como herramienta de análisis el concepto de exclusión educativa, en una acepción más completa y compleja que la mera noción del (no) acceso. En segundo lugar, intentaré levantar la idea de que la presencia ahora masiva de las niñas en las escuelas del campo constituye una valiosa oportunidad; que es necesario atenderlas debidamente, motivarlas, retenerlas, incentivar las buenas relaciones con sus compañeros de aula, promover sus aprendizajes significativos, y contribuir a cambiar desde allí, desde abajo y desde lo más lejano, las condiciones de integración de las mujeres a la vida nacional y la reducción de la desigualdad social.

CONCEPTOS PREVIOS:

LAS NOCIONES DE EXCLUSIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En términos generales, excluidos son aquellos que no participan de un bien porque se les niega —de manera intencional o de facto— el acceso al disfrute de algo. Así, quienes no participan, quienes no están integrados, son excluidos. Pero, ¿de qué están excluidos?

El concepto de exclusión social² es un concepto *relativo*, que requiere de la definición previa de parámetros a partir de los cuales se ubica a los individuos o grupos sociales como integrados o excluidos. Es además un concepto *cambiante* en tanto pueden variar en el tiempo los criterios con los que se define la situación de inclusión-exclusión. La exclusión puede ser una *propiedad de las sociedades*, en la medida en que exista un marco institucional que discrimina y reglas o normas que explícita o tácitamente restringen la participación; puede ser también un *atributo de las personas*, de aquellas que se encuentran en situaciones de desventaja, aisladas, carentes de vínculos. Adicionalmente, existe una dinámica causal acumulativa por la cual los factores que hacen que una persona o grupo sea socialmente excluido se retroalimentan y refuerzan entre sí. Una suerte de círculo vicioso en el que juegan, de manera perversa, dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, hace que confluyan los mecanis-

2. Ver Figueroa (1996), Jordan (1996), Gacitúa y Davis (2000), Arriba González (2002), Hills (2002) y Nun (2003).

mos discriminatorios para ubicar entre los más excluidos a los pobres, los indígenas, las mujeres y los niños.

Llevando estas ideas, apenas perfiladas al paso, al campo de la educación, encontramos en primer lugar que en la sociedad actual la educación formal constituye un componente fundamental para definir la ubicación futura de los individuos y grupos sociales; dependiendo del acceso que tengan o no a una educación de calidad, las personas tendrán mayores o menores posibilidades (no garantías) de integrarse satisfactoriamente al conjunto de la sociedad.³ La sociedad de la información, el mejoramiento de la competitividad, la vigencia de los derechos ciudadanos, el fortalecimiento de la democracia, el bienestar, el crecimiento y el desarrollo requieren de una población educada e integrada, que conozca y comparta códigos comunicativos comunes, sin por ello violentar ni desconocer sus usos, costumbres y particularidades. Esa posibilidad de cambio y de progreso se está jugando actualmente en nuestras instituciones educativas de nivel básico. Más aún, debemos considerar que los niños, niñas y adolescentes no son solamente “el futuro del país”, como es costumbre decir; son también sujetos de derechos que requieren de una inversión sustantiva que favorezca sus condiciones de integración social presente.

Pero ¿quiénes participan de la educación? y ¿quienes padecen de la exclusión educativa? Tiempo atrás solíamos limitarnos a concebir y plantear la demanda de inclusión como equivalente al acceso a una escuela primaria. Quienes estaban incorporados a las aulas, quienes se matriculaban, participaban —supuestamente— de los beneficios del sistema educativo. Ahora, por mandato constitucional y por ley, la escolaridad obligatoria se ha hecho extensiva a los niveles de inicial y secundaria y, frente a la crisis persistente de la educa-

ción peruana, hemos tomado plena conciencia de que el acceso a las escuelas es una condición necesaria pero no una condición suficiente para ejercer el derecho a la educación.

En efecto, el derecho a la educación no se limita a la obtención de un lugar en las aulas. El derecho a la educación implica, por lo menos, el logro de tres componentes. En primer lugar, el *acceso*, es decir, la matrícula, asistencia regular y permanencia a lo largo de toda la educación básica. En segundo lugar, el derecho a la educación implica también un *proceso* educativo en el que la escolaridad oportuna, la continuidad “sin tropiezos” (sin repetición ni abandono) y la disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos de calidad permitan vivir una experiencia escolar fructífera. Por último, y lo más importante, el derecho a la educación, y todo el funcionamiento del sistema en su conjunto, solamente tienen sentido si es que los niños, niñas y adolescentes logran los *aprendizajes* que la escuela prometió, para los que fueron y son reclutados y por los que sus familias están apostando.

EVOLUCIÓN: LOS AVANCES Y LÍMITES

Sin duda alguna, el sistema educativo peruano ha logrado importantes avances en el acceso de la población a las escuelas. Las generaciones anteriores tuvieron menos años de escolaridad y más analfabetismo (ver gráficos 1 y 2). Los peruanos de 1940 tenían apenas 1.9 años de escolaridad promedio y 57.6% de analfabetismo. Iniciando la década del 2000, la educación promedio había ascendido a 8.9 años y la tasa de analfabetismo a nivel nacional se había reducido a 11.9%.

3. El modelo planteado por Figueroa (1996: 20) en su estudio sobre la relación entre exclusión y desigualdad, nos ofrece una pista útil y adecuada. El autor identifica como componentes de la exclusión social: la exclusión económica (el acceso a sistemas de producción y mercados); la exclusión política (el acceso al poder, a la ciudadanía, a los derechos); y la exclusión cultural (el acceso a códigos comunes de comunicación e interacción: idioma, alfabetismo y escolaridad; adhesión a valores éticos y religiosos; acceso a la no discriminación).

GRÁFICO 1

**PERÚ 1940 - 2002: años promedio de estudio
(población de 15 años y más)**

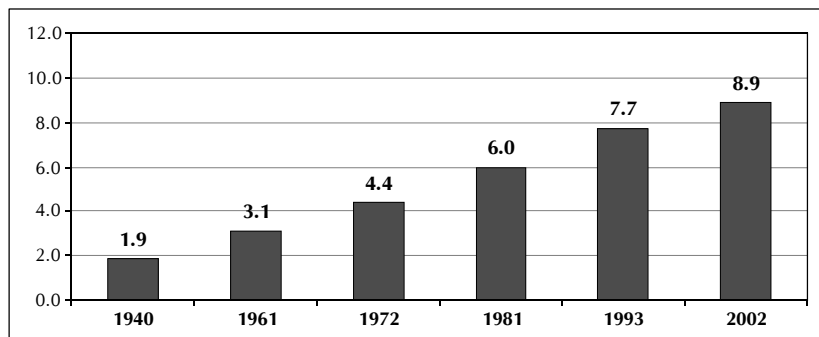
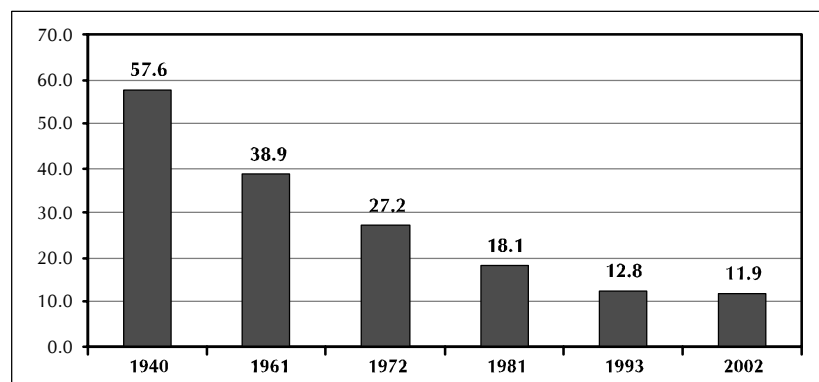


GRÁFICO 2

**PERÚ 1940 - 2002: tasa de analfabetismo
(población de 15 años y más)**



Estos espectaculares logros coexisten sin embargo con un amplio rango de desigualdad que afecta fundamentalmente a las poblaciones rurales en general y a las mujeres campesinas en particular. Los datos (ver gráficos 3 y 4) ponen en evidencia las diferencias de nivel educativo entre hombres y mujeres de zonas urbanas y rurales, encontrándose que mientras los varones de las ciudades han alcanzado

diez años de educación promedio, las mujeres de zonas rurales tienen un promedio de escolaridad de sólo 4.5 años, inferior a la primaria completa; por otro lado, mientras los hombres de zonas urbanas registran apenas 2.9% de analfabetismo, para las mujeres del campo la tasa de analfabetismo es de 37.4%; es decir, algo más de la tercera parte de las mujeres de 15 y más años de edad en el campo no leen ni escriben.

GRÁFICO 3

**PERÚ 2002: años promedio de estudios por sexo y área
(población de 15 años y más)**

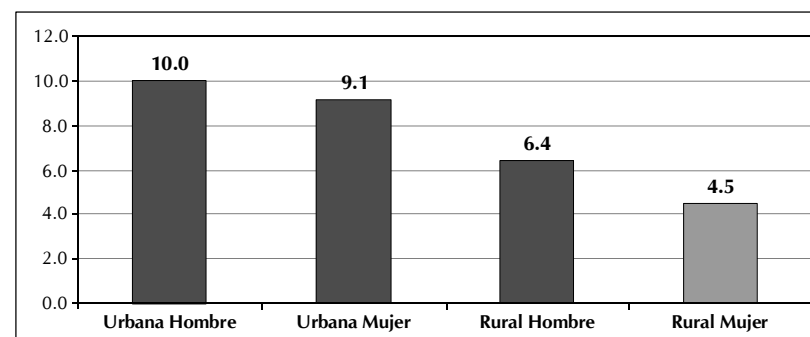
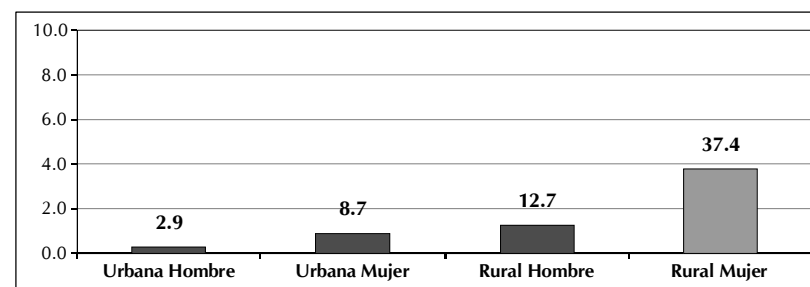


GRÁFICO 4

**PERÚ 2002: tasa de analfabetismo por sexo y área
(población de 15 años y más)**



Puede argumentarse, reforzando justamente la idea de que la exclusión educativa es un asunto del pasado, que son las mujeres de edades mayores —aquellas que fueron niñas cuando el sistema educativo estaba poco expandido— las que estarían bajando el promedio para el conjunto. La información por grupos de edad nos indica más bien que entre las generaciones jóvenes persiste la desigualdad y que el logro de la educación básica completa no está todavía garantizado para las jóvenes mujeres del campo. Como veremos más adelante, el riesgo de romper la relación con la escuela se agudiza para las mujeres de zonas rurales en la pubertad y la adolescencia. A estas edades, aquellas que difícilmente podrán sostener o recuperar su condición de estudiante tienen ya un rezago importante en sus años de escolaridad y se ubican siempre por debajo de lo obtenido por los hombres de su propio ámbito o de la ciudad y por las mujeres de zonas urbanas (ver cuadro 1 y gráfico 5). En efecto, entre los 12 y 14 años de edad, las mujeres de zonas rurales tienen ya por lo menos un grado menos de estudio en promedio que las mujeres y hombres de las ciudades; entre los 15 y 17 esta distancia se ha acrecentado: mientras los chicos y chicas de la zona urbana tienen 8.7 y 8.8 años de educación promedio ellas registran solamente 6.8 años de escolaridad. En los grupos de edad que siguen, entre los 18 a 24 años y los 25 a 29 años, la diferencia se ha hecho aún mayor: los jóvenes de la ciudad tienen alrededor de 11 años de educación promedio porque continuaron en la ruta escolar y las mujeres de zona rural quedaron con 7 o 6 años de estudios. Indudablemente, si bien superaron la escolaridad de sus madres y abuelas, encontraron un tope.

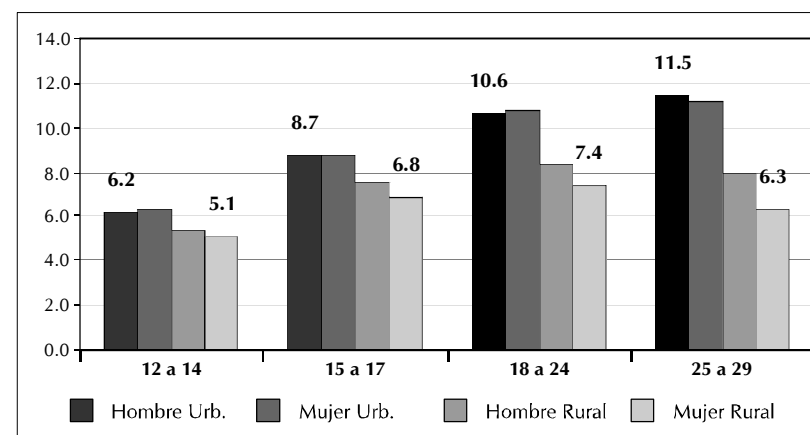
CUADRO 1. *Perú 2002: promedio de años de educación alcanzado por la población según grupos de edad, por sexo y área*

Grupo de edad	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
Niños y adolescentes				
3 a 5	0.0	0.0	0.0	0.0
6 a 8	0.9	0.9	0.7	0.8
9 a 11	3.5	3.6	3.0	2.9
12 a 14	6.2	6.3	5.4	5.1
15 a 17	8.7	8.8	7.5	6.8
Jóvenes y adultos				
18 a 24	10.6	10.8	8.4	7.4
25 a 29	11.5	11.2	7.9	6.3
30 a 39	11.2	10.4	7.2	5.0
40 a 49	10.6	8.9	6.0	3.3
50 y más	8.0	5.8	3.3	1.3

Fuente: INEI, ENAHO 2002
Elaboración: IEP

GRÁFICO 5

PERÚ 2002: promedio educativo en las generaciones jóvenes



Algo similar sucede con la tasa de analfabetismo; los datos indican una y otra vez que el analfabetismo se concentra entre las mujeres de áreas rurales, probablemente pobres y de condición indígena, y que esto tiende a reproducirse —aunque con menor incidencia— entre las generaciones jóvenes. Entonces, aunque parezca sorprendente, el analfabetismo, indicador importante de los niveles de inclusión o marginación que puede mostrar una sociedad en la que los códigos básicos de la comunicación moderna suponen el conocimiento y manejo suficiente de la lengua escrita, no es un asunto del pasado. Entre las jóvenes mujeres de zonas rurales, las nacidas después de los años setenta, que debieron iniciar su escolaridad durante los gobiernos de los presidentes Velasco, Morales Bermúdez, Belaunde, García y Fujimori, hay proporciones significativas en condición de analfabetas: 13.5% de las mujeres rurales de 18 a 24 años y 18.9% de las de 25 a 29 años son analfabetas (ver cuadro 2). Ellas, probablemente madres ahora, estarán en serias dificultades para apoyar a sus hijos e hijas en el aprendizaje de la lectoescritura.

CUADRO 2. Perú 2002: tasas de analfabetismo de la población de 15 y más años de edad por grupos de edad, según sexo y área

Grupo de edad	Total	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
15 a 17	2.8	0.8	1.2	3.7	8.4
18 a 24	3.6	1.7	1.2	4.4	13.5
25 a 29	5.0	0.9	3.0	5.4	18.9
30 a 39	7.8	1.4	4.5	6.8	30.3
40 a 49	12.3	2.2	8.9	12.4	45.4
50 y más	27.9	7.2	23.7	30.5	72.9
Total	11.8	2.9	8.7	12.7	37.4
Número de analfabetos	2,150,449	172,141	565,332	362,581	1,050,395

Fuente: INEI, ENAHO 2002
Elaboración: IEP

Vistos los grandes avances y los límites que afectan a las mujeres de zonas rurales, resulta importante analizar en mayor detalle qué es lo que está pasando con la escolaridad de las niñas del campo.

LA SITUACIÓN DE LAS NIÑAS DE ÁREAS RURALES: TEMAS Y MAGNITUDES

En el marco del mejoramiento de toda la escuela pública y de la educación de zonas rurales en particular, la situación educativa de las niñas demanda todavía una atención especial. Levantadas gran parte de las barreras que negaban el acceso de las mujeres a la educación, parecen subsistir sin embargo una serie de restricciones que les limitan el acceso pleno a una educación básica de calidad. Haciendo referencia a las tres dimensiones de la exclusión educativa indicadas anteriormente: el acceso, el proceso y el logro educativo, buscaré dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿van o no van a la escuela?, ¿cómo viven su escolaridad?, ¿qué y cuánto aprenden?

El (no) acceso: ¿van o no van?

Circula todavía la idea de que las familias campesinas no valoran la educación de las mujeres, que tienden a privilegiar la formación de los hijos hombres y que gran parte de las niñas permanecen marginadas de las aulas escolares. Por otro lado hay quienes afirman que eso ha sido superado y que no existe ninguna evidencia de discriminación en perjuicio de las niñas. En honor a la verdad, debemos identificar, entre estas dos posiciones extremas, un punto de equilibrio.

Es cierto que buena parte de las niñas de áreas rurales, sean de la costa, de la zona andina o de la amazónica, son matriculadas y asisten a la escuela (por lo menos aparecen así registradas en las estadísticas nacionales). Las niñas campesinas, aun las de familias pobres extremas o de condición indígena, han ido ganando su lugar en las escuelas, lo cual es un dato importante porque nos pone por delante una agenda distinta a la de la mera demanda de matrícula. Pero, en honor a la verdad también, debemos reconocer que ésta es una situación diferenciada según la edad que ellas tengan.

Algunas referencias puntuales al respecto:

- a) Las niñas están matriculadas sobre todo en las escuelas primarias que son las que existen en mayor número y están más cercanas a su comunidad y a su vivienda. En efecto, la tasa de asisten-

cia en la edad que corresponde a la educación primaria llega en la actualidad casi al 95 %. Entre los 6 y 11 años la incorporación de las niñas y niños a la escuela es, en términos relativos, bastante alta tanto en el ámbito rural como en el urbano.

- b) En el grupo de edad que corresponde al nivel de inicial, el déficit de atención es alto en cualquier ámbito, pero es aún más alto en el ámbito rural, quedando fuera de los CEI y PRONOEI un 56.5 % de las niñas y 58.1 % de los niños pequeños.
- c) En la adolescencia, entre los 12 y 17 años, es que se presentan los mayores problemas de escolaridad de las mujeres de zonas rurales. A estas edades, una cuarta parte de ellas (25.6 %) no asiste más a la escuela.
- d) Las diferencias entre hombres y mujeres en razón de su acceso a la escuela, no son significativas en el conjunto de la población de 3 a 17 años: un 16.4% de los varones no asiste a la escuela y 17.3% de las mujeres está en similar situación (ver cuadro 3). Es sin duda más pronunciada la brecha entre zonas urbana y rural. Tampoco se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en los diferentes grupos de edad (salvo tres puntos porcentuales a favor de los varones) entre los y las adolescentes. Es más bien en el contexto de las zonas rurales, lo que corresponde además a hogares en situación de pobreza y de pobreza extrema, donde las brechas entre hombres y mujeres se hacen más pronunciadas, sobre todo en el tramo de edad que coincide con la adolescencia. En efecto, a la edad de 12 a 17 años, las adolescentes mujeres de zonas rurales tienen una probabilidad mayor que sus pares varones y bastante mayor que las mujeres y hombres de zonas urbanas de ser excluidas del sistema.
- e) ¿Cuántas son las que quedan fuera del sistema? Según las estimaciones hechas a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (2002), 426 mil niñas de zonas rurales no asistían a la escuela. Ellas representan un 27.3 % del millón y medio de niños y niñas

de 3 a 17 años que, a nivel nacional, no están matriculados ni asisten a un centro o programa educativo.

De estas 426 mil niñas, 211 mil tenían de 3 a 5 años, casi 41 mil tenían entre 6 y 11 años y cerca de 175 mil eran adolescentes de 12 a 17 años.

CUADRO 3. *Perú 2002: porcentaje que no asiste a la escuela según grupo de edad y sexo por área*

	Total 3 a 17 años			
	3-5 años	6-11 años	12-17 años	
Total	16.8	48.7	3.4	16.3
Total mujeres	17.3	47.9	3.3	17.8
Total hombres	16.4	49.4	3.6	14.8
Total rural	21.7	57.3	5.5	21.8
Total urbano	13.4	41.9	1.9	12.8
Rural mujeres	22.7	56.5	5.0	25.6
Rural hombres	20.6	58.1	6.0	18.3
Resto urbano mujeres	13.6	44.6	1.7	12.5
Resto urbano hombres	13.6	45.5	2.1	12.0
Lima Metropolitana mujeres	13.3	35.9	2.5	14.3
Lima Metropolitana hombres	13.1	39.2	1.3	13.1

Fuente: INEI, ENAHO 2002-IV trimestre
Elaboración: IEP

CUADRO 4. *Perú 2002: distribución de la población que no asiste a la escuela por área, sexo y grupo de edad*

	Grupos de edad (niños/as y adolescentes)			
	Total 3 a 17 años	3 a 5	6 a 11	12 a 17
Cifras absolutas				
Total excluidos	1,563,278	823,863	132,440	606,974
Total mujeres	794,580	404,468	63,127	326,985
Total hombres	768,697	419,395	69,313	279,989
Rural mujeres	426,606	210,987	40,876	174,743
Rural hombres	398,902	213,507	49,010	136,385
Urbana mujeres	367,974	193,481	22,251	152,242
Urbana hombres	369,795	205,888	20,303	143,604
Total rural	825,508	424,494	89,886	311,128
Total urbano	737,769	399,369	42,554	295,846
Distribución porcentual				
	%	%	%	%
Rural mujeres	27.3	25.6	30.9	28.8
Rural hombres	25.5	25.9	37.0	22.5
Urbana mujeres	23.5	23.5	16.8	25.1
Urbana hombres	23.7	25.0	15.3	23.7
Total rural	52.8	51.5	67.9	51.3
Total urbano	47.2	48.5	32.1	48.7
Total excluidos	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: INEI, ENAHO 2002-IV trimestre
Elaboración: IEP

El proceso: ¿cómo viven su escolaridad?

Es con relación al proceso que se ponen de manifiesto cuestiones centrales que afectan a la educación de las niñas del campo; tanto por la trayectoria escolar que registran como por las condiciones en las que estudian.

Respecto a la *trayectoria escolar*, encontramos lo siguiente (ver cuadro 5):

- a) Si bien el *inicio de la educación primaria* ha logrado, a través del tiempo, un ajuste creciente y cada vez un mayor número de ni-

ñas y niños son matriculados en 1° de primaria a los 6 años de edad, hay todavía un 26.8% de niñas de zonas rurales que comienza la primaria con uno o más años de atraso. Esto les resta, de entrada, posibilidades de culminar su educación básica.

- b) Los niveles de *desaprobación y retiro* de un grado son altos: 22% de las niñas que estudian primaria terminan un año escolar en condición de desaprobadas o retiradas. Esto, como es claro, incrementa en ellas el riesgo de abandono prematuro de la escuela.
- c) Los niveles de *repetición* de las niñas en 2° y 3° de primaria son también elevados: 13.0 y 19.6%, respectivamente, lo que agrava el riesgo de fracaso escolar.
- d) *El desfase entre la edad normativa y la edad en que cursan un grado* se va incrementando a lo largo de la primaria: una tercera parte de las niñas rurales que cursa el 3° de primaria tiene ya diez o más años de edad (cuando debieran tener sólo 8); y 41% de las niñas rurales que cursa el 6° de primaria tiene 13 y más años de edad (cuando debieran tener sólo 11).

Como dicen en el campo, “a las niñas les gana la edad”. Esto significa que tendrán más dificultad para asistir regularmente o para mantener su relación con la escuela en tanto son crecientemente requeridas por la familia para ir asumiendo, con mayor dedicación, otras obligaciones y labores. La fragilidad de la relación entre las niñas y la escuela, se agudiza en la adolescencia. La adolescencia de las mujeres inicia una etapa en la que se pone de manifiesto un menor margen de tolerancia frente a los “reveses” en la trayectoria escolar. Las tareas domésticas, la responsabilidad en el cuidado de hermanos menores o familiares ancianos, el pastoreo y hasta el trabajo en la chacra alejan a las adolescentes de las escuelas, sobre todo si se ve que van lento, que aprenden poco, que parece perder sentido el esfuerzo de enviarlas y que se eleva el costo de prescindir de su ayuda en el hogar.

Como consecuencia de lo anterior, y de la insuficiente cobertura de colegios secundarios a los que puedan desplazarse diariamente

las alumnas o la eventual resistencia a que migren a un centro poblado mayor que disponga de colegio secundario, llegan menos mujeres que hombres al umbral de la secundaria.

Sucede además algo curioso: los hombres inician y cursan la secundaria con mayor atraso que las mujeres; 44.9% de los varones de zonas rurales cursan el 1° de secundaria con 2 y más años de atraso, mientras que entre las mujeres se trata solamente del 18.1%. ¿Significa esto que las adolescentes mujeres están en mejor pie para iniciar y cursar la secundaria? Parecería más bien que “las que llegan” y logran estudiar secundaria constituyen un segmento seleccionado del conjunto. Las “ganadoras”, aquellas que tuvieron una trayectoria fluida y sin mayor retraso, son las que tienen mayor probabilidad de seguir estudios de secundaria.

CUADRO 5. *Perú 2002: datos sobre la trayectoria escolar en primaria y secundaria de menores por sexo y área (%)*

	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
PRIMARIA				
Edad de inicio				
Inicio 1° de primaria: % edad adecuada	75.2	76.0	68.8	67.8
Primaria: % inicia con extraedad (7 y más)	16.9	15.8	25.8	26.7
Aprobación				
Primaria: % aprobados	79.8	80.5	72.0	71.5
Primaria: % desaprobados y retirados	9.1	8.3	21.2	21.5
Repetición				
Total primaria: % que repite	5.3	4.8	13.2	13.0
2° primaria: % que repite	10.4	9.5	13.2	13.0
3° primaria: % que repite	7.4	6.9	19.9	19.6
4° primaria: % que repite	5.7	5.1	13.1	13.0
5° primaria: % que repite	4.4	3.9	11.0	10.6
6° primaria: % que repite	2.0	1.7	5.5	5.3
Atraso				
1° primaria: % con 2 y más años de atraso	3.4	3.3	9.9	10.6
2° primaria: % con 2 y más años de atraso	9.4	8.7	22.4	22.5
3° primaria: % con 2 y más años de atraso	12.7	11.9	33.6	33.4

...sigue

	Hombre urb.	Mujer urb.	Hombre rural	Mujer rural
PRIMARIA				
Atraso				
4° primaria: % con 2 y más años de atraso	14.3	13.4	38.5	37.7
5° primaria: % con 2 y más años de atraso	15.8	14.6	42.3	40.9
6° primaria: % con 2 y más años de atraso	16.6	15.6	43.8	40.9
SECUNDARIA				
Edad de inicio				
Inicio 1° de secundaria: % edad adecuada	43.0	45.4	25.3	28.9
Secundaria: % inicia con extraedad (13 y más)	43.1	39.1	67.5	62.9
Aprobación				
Secundaria: % aprobados	59.3	65.8	58.4	60.4
Secundaria: % desaprobados y retirados	17.3	16.1	12.4	8.9
Repetición				
Total secundaria: % que repite	4.7	3.2	5.2	4.2
1° secundaria: % que repite	6.2	4.2	6.1	5.0
2° secundaria: % que repite	6.4	4.5	6.4	5.2
3° secundaria: % que repite	4.8	3.3	5.3	4.1
4° secundaria: % que repite	3.0	1.9	3.7	2.9
5° secundaria: % que repite	1.9	1.2	2.8	2.2
Atraso				
1° secundaria: % con 2 y más años de atraso	21.6	18.1	44.9	18.1
2° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.9	17.3	43.7	17.3
3° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.1	16.2	43.6	16.2
4° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.5	16.1	43.9	16.1
5° secundaria: % con 2 y más años de atraso	20.4	16.1	43.2	16.1

Fuente: Ministerio de Educación, censo escolar 2002

Elaboración: IEP

Respecto a las *condiciones de estudio*, lo más importante es lo siguiente:

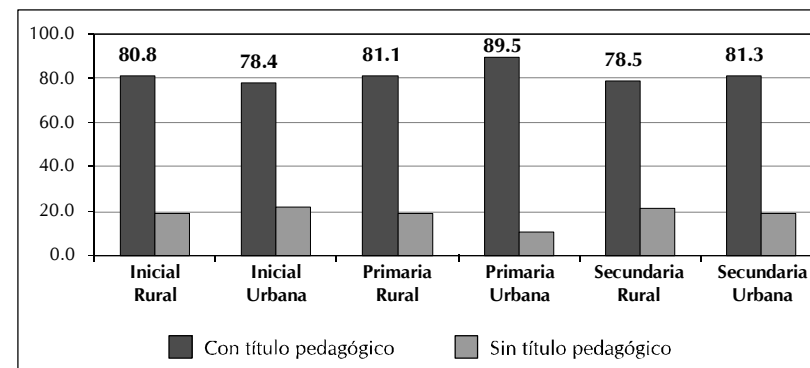
- a) Las *características materiales* de la mayoría de instituciones educativas rurales no garantizan un ambiente de estudio que propicie los aprendizajes; son harto conocidas las descripciones y referencias acerca de la pobreza de los locales, la falta de servicios

públicos (agua, desagüe, electricidad), la precariedad del equipamiento y de los recursos pedagógicos. En los últimos años han llegado a las escuelas y hasta a manos de los alumnos y alumnas millones de textos escolares; lo que falta es trabajar para promover su uso, capacitando a los maestros para hacer de los textos un recurso pedagógico. Por su parte, los padres de familia y las autoridades comunales aportan con su trabajo, como lo hicieron desde siempre, para el mejoramiento de los locales, pero disponen también de escasos recursos y es insuficiente lo que pueden hacer.

- b) Un indicador importante de las condiciones pedagógicas podría ser, en principio, el *nivel de formación* que tienen los docentes actualmente en servicio. El magisterio no es más, como lo era antes, un contingente que no se preparó formalmente para la docencia. Entre el 80% y 90% de los maestros, hasta los de zonas rurales, han pasado por las aulas de los institutos superiores pedagógicos o de las facultades de educación de las universidades. Además, importantes cantidades de maestros que trabajan en zonas rurales han tenido acceso a los programas de capacitación —PLANCAD, PLANCGED, PLANCAD EBI— desarrollados por el Ministerio de Educación (en convenio con entes ejecutores en cada región) entre 1996 y el 2001 y a múltiples ofertas de formación en servicio existentes a nivel nacional. Como es claro, lo importante no es solamente el nivel de formación que tengan los maestros sino la calidad y pertinencia de esa formación (Montero, Ames, Uccelli y Cabrera 2004 y 2005).

GRÁFICO 6

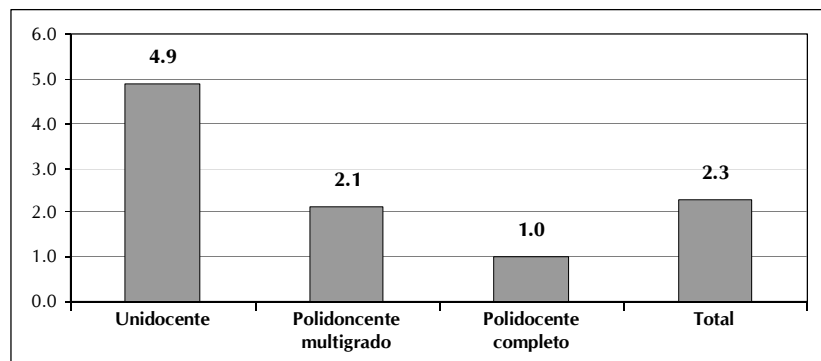
PERÚ - 2002: personal docente con y sin título pedagógico por nivel educativo y área



- c) *El multigrado y el manejo de la diversidad* son también temas centrales. La educación primaria rural es masivamente multigrado: los maestros deben atender a más de un grado y en algunos casos (en las escuelas unidocentes) a todos los grados a la vez. Ello significa que el docente se encuentra ante un alumnado diverso, en niveles de aprendizaje, en edades, en capacidades. Esto es así en la primaria rural, siempre fue así y, previsiblemente no cambiará. Sin embargo, hasta la fecha es poco a casi nada lo que se hace en los pedagógicos y en las universidades para formar a un maestro capaz de desempeñarse en el aula multigrado.

GRÁFICO 7

PERÚ - 2002: número de secciones/grados por docente en primaria rural estatal



- d) *La programación y el manejo del tiempo* son otra fuente de desencuentros. Los horarios y calendarios (a pesar de que las normas permiten su diversificación y adecuación) mantienen su rigidez en la gran mayoría de casos. Esto afecta, por un lado, las posibilidades de cumplimiento y asistencia regular de niñas y niños del campo que cumplen múltiples tareas laborales y domésticas y, por otro, disminuye sensiblemente el tiempo efectivo de trabajo escolar. Existe un alto desperdicio del tiempo y una insuficiente cantidad de tiempo efectivo de aprendizaje. Pero la situación es aún más grave en las escuelas polidocentes multigrado y unidocentes, a las que llegan a laborar los docentes sin conocimiento y manejo de estrategias de trabajo multigrado que les permitan hacer un uso eficiente del trabajo simultáneo de todos los grados a su cargo y muchas veces reparten el tiempo de trabajo en aula entre cada grado; como resultado de esto, el tiempo de atención y enseñanza que reciben los alumnos y alumnas del aula multigrado disminuye notablemente.
- e) A los elementos señalados se agregan una serie de factores, de difícil medición, que inciden significativamente en la vida escolar, en el modo como las niñas experimentan su escolaridad y en la

calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos por ejemplo a:

- Los limitados avances en la *diversificación curricular* y en las prácticas interculturales.
- El *trato* que reciben los niños, niñas y adolescentes de parte de sus maestros y de sus compañeros de estudio.
- La *relación* de respeto o subordinación que practican y fomentan los docentes con sus alumnos/as y con los padres y madres de familia.
- La cercanía o distancia que sienten y ejercen los padres de familia respecto a los hechos de la escuela, entre otros.

Los casos extremos, que requieren ser erradicados del sistema educativo peruano, son aquellos en que los maestros hacen uso de la violencia física y psicológica (golpe, agresión, abuso, burla, humillación) o entablan una relación de desprecio frente a las preocupaciones y opiniones de los padres de familia (lo que ha sido constatado en el campo, en la relación entre docentes y pobladores de comunidades indígenas), aquellos en que los alumnos/as son víctimas de abuso sexual, aquellos en que persisten prácticas corruptas.

- f) Con relación a la equidad de género, la Ley 27558, en tanto ley de promoción de la educación de las niñas y adolescentes de zonas rurales, establece:
- La *equidad de trato y la desaparición de prácticas discriminatorias* por motivos de raza, insuficiente manejo de la lengua oficial y extraedad.
 - La *promoción de la participación femenina*, es decir, la promoción de un liderazgo femenino democrático, con estímulos y oportunidades para que, en igualdad de condiciones que los varones, las niñas y adolescentes rurales aprendan a intervenir y liderar, con estilos democráticos, las instituciones y asociaciones escolares, infantiles, juveniles y comunales.

- El *cambio de estereotipos sexistas* a través del acceso al conocimiento científico y la tecnología moderna, la práctica de deportes y la participación en certámenes escolares que permitan a las niñas la adquisición de conocimientos y habilidades.
- La *protección contra el abuso sexual*, con el logro de aprendizajes oportunos acerca del proceso de transformaciones personales que se producen durante el periodo de la pubertad y del valor y significado de tales cambios en el desarrollo femenino, la capacitación de los docentes rurales en temáticas de prevención, atención y cuidado de la sexualidad de las niñas y adolescentes rurales, la creación y funcionamiento de comités escolares, municipales, comunales para la prevención de ese delito, la aplicación de severas sanciones administrativas para los casos en que los culpables fueran trabajadores del sector educación, y el desarrollo de actividades de capacitación y diálogo con los padres de familia, para que orienten la educación de sus hijas y las orienten durante todo el proceso de desarrollo de su sexualidad.
- Los mecanismos de *visibilización* de la situación educativa de las niñas y adolescentes rurales, mediante la creación de un fondo editorial sobre equidad de género y educación rural “que publicará literatura especializada con temas de familia, sexualidad, seguridad de género, reproducción y otros asuntos que formen parte de un modelo diferenciado de educación para el segmento educativo femenino [...]”.

Estas disposiciones, pertinentes e importantes, están todavía lejos de ser una práctica común en las escuelas rurales y tampoco se aprecian movimientos importantes hacia su cumplimiento a nivel del Ministerio de Educación, de los gobiernos regionales, de los organismos intermedios y de las instituciones educativas. En los registros etnográficos, testimonios y entrevistas que tuvimos oportunidad de recoger desde años atrás (Montero *et al.* 1998, 2001 y 2002), pudimos encontrar que en esa diversidad de ambientes que son las escuelas rurales hay unos más amables, estimulantes y tolerantes y otros más duros y agresivos; en ellos se daban (se dan todavía) una serie de expresiones de violencia,

burla, humillación, maltrato, desaliento, descalificación, dirigidas a las niñas y adolescentes, campesinas indígenas; las agresiones procedieron no sólo de sus compañeros —de quienes pueden en última instancia defenderse— sino de sus maestros y maestras. Por otro lado, el silencio y el retraimiento dentro del aula, parecían instrumentos de resistencia de las niñas y adolescentes frente a la adversidad. No se puede generalizar, pero sí debemos llamar la atención y mantener la actitud de alerta frente a este tipo de manifestaciones.

Por otro lado, en visitas realizadas recientemente a escuelas de comunidades en zonas de costa, sierra y amazonía,⁴ nos ha parecido percibir un cambio positivo; ¿se debe a los mensajes llegados por capacitaciones, campañas, intervenciones de ONG u otros agentes? No lo sabemos. El hecho es que hemos encontrado en la mayoría de casos una dinámica distinta en las relaciones profesor/a-alumno/a y entre los alumnos mismos, menos expresiones altisonantes o autoritarias, más cordialidad, más estímulos, compañerismo, un movimiento más libre y espontáneo y manifestaciones parecidas. Las niñas están en las aulas, juegan, participan, se expresan; mientras ellas juegan voley, los muchachos juegan fútbol; mientras ellas juegan jaxses (*pis pis* en Aco-bamba), ellos juegan con canicas (*daño* en Huancavelica); se bromean, colaboran, participan juntos de múltiples actividades. Por supuesto, todo esto coexiste con los rituales semi-marciales de la formación escolar, con reiteradas quejas de los profesores por la falta de colaboración de los padres (lo que no se ajusta a la verdad) y, lo que es más serio, con una ausencia impresionante de contenidos educativos relevantes y pertinentes.

- g) Un último conjunto de factores relativos a las condiciones de estudio tiene que ver con la situación de los alumnos y alumnas. ¿Están bien alimentados?, ¿disponen de comodidades y materiales para estudiar? Los reportes sobre la incidencia de la pobreza

4. Se trata del trabajo de campo realizado en el marco de la consultoría sobre prácticas de interculturalidad para mejorar la escuela rural, en ejecución.

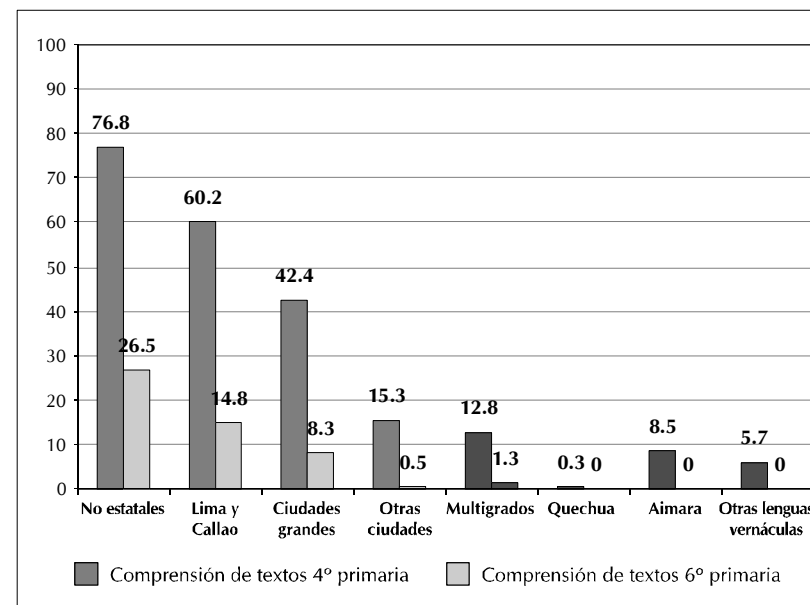
en la población rural peruana son bastante elocuentes al respecto. ¿Cuántos recursos pueden destinar las familias pobres para apoyar la educación de sus hijos e hijas?

El logro: ¿qué y cuánto aprenden en la escuela?

Con relación a los aprendizajes, propósito principal y último del proceso educativo, los resultados de la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2001⁵ (ver gráficos 9 y 10) muestran de manera dramática el fracaso de la escuela pública y las brechas que separan a los niños, niñas y adolescentes de diferentes segmentos sociogeográficos y culturales. Así lo reportan, por ejemplo, los bajos niveles alcanzados en comprensión de textos y en operaciones matemáticas básicas en 4° y 6° de primaria. En efecto, solamente 12.8% de los alumnos de escuelas multigrado, 8.5% de escuelas aymara, 5.7% de otras lenguas vernáculas y 0.3% de alumnos quechua hablantes lograron un nivel suficiente de comprensión de textos en 4° de primaria; en 6° grado los logros fueron todavía más desalentadores, y en el caso de matemáticas, el rendimiento es también menor.

Estimamos que, como parte del conjunto de estudiantes de escuelas multigrado, quechua, aymara y de otras lenguas vernáculas, las niñas de zonas rurales están quedando mayoritariamente excluidas de los aprendizajes básicos que fueron a buscar en las escuelas.⁶

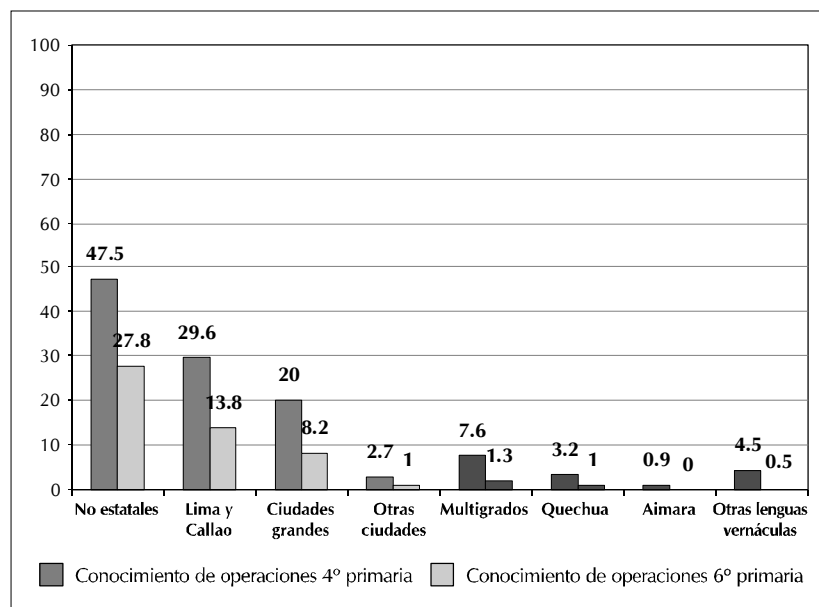
GRÁFICO 8
PERÚ 2001: comprensión de textos de nivel suficiente en 4° y 6° de primaria (%)



5. Documentos sobre los resultados de las citadas pruebas divulgados por el Ministerio de Educación y la OECD-UNESCO.

6. Será interesante conocer los resultados de la evaluación del 2004, próximos a publicarse.

GRÁFICO 9
PERÚ, 2001: conocimiento de operaciones de nivel suficiente en 4° y 6° de primaria (%)



NOTA FINAL

¿Ha superado la educación peruana las prácticas discriminatorias que ponen en el lugar más rezagado a la infancia de zonas rurales, y dentro de ella a las niñas? Revisando, como lo hemos hecho, los distintos campos en que se define la exclusión educativa parece evidente que no, a pesar de los notables avances y cambios. La exclusión educativa es un fenómeno vigente. Los excluidos no son solamente los que no asisten a la escuela sino también gran parte de los que se han incorporado al sistema. El derecho a la educación no se cumple en una serie de aspectos que tienen que ver con el acceso, el proceso y el logro educativo: hay déficit de acceso, sobre todo en los niveles de inicial y secundaria, la trayectoria escolar tiene serios “tropiezos” y grandes carencias y, por último, no se logran los aprendizajes que

la educación promete. Por otro lado —quiero ser optimista—, hay elementos que abonan a favor de una visión relativamente prometedora para el mejoramiento de la educación de las mujeres de zonas rurales: las niñas van masivamente a la escuela primaria y parecen estar más a gusto con esta experiencia, los padres y madres de familia quieren también que sus hijas se eduquen, las niñas se van haciendo crecientemente “visibles” para muchos docentes y, lo que es muy importante, hay una especie de reflector social que busca poner en el centro del debate el tema de la calidad educativa para el logro de aprendizajes.

Creo que en este último punto —calidad educativa para los aprendizajes— está la clave para romper el círculo vicioso que genera desaprobación, repetición, atraso y el consiguiente abandono temprano de la escolaridad (factores que afectan de manera especial la trayectoria escolar de las niñas y adolescentes de zonas rurales). Me parece que si desde el inicio de la escolaridad (inicial con mayor cobertura y primeros grados de primaria) se incentivara el mejoramiento del rendimiento escolar y el logro de aprendizajes significativos, bajarían los niveles de desaprobación, repetición y atraso escolares, aumentando por tanto las posibilidades de permanencia de las niñas en el sistema. Está visto que las niñas del campo disponen de menos tiempo de vida para dedicarse a su condición de estudiantes, de allí que el atraso escolar sea determinante para sus posibilidades de permanencia en el sistema. Pero vimos también que hay “ganadoras”, y que ellas son las que llegan al umbral de la secundaria en edades más adecuadas, habiendo acumulado menos años de atraso a lo largo de la primaria.

En este contexto parece imprescindible aprovechar y fortalecer la relación ya establecida entre las niñas de zonas rurales y la escuela. La buena escuela atrae y retiene, de modo que es preciso enfatizar el enriquecimiento de la escuela rural dotándola de los recursos materiales y pedagógicos suficientes, adecuados y pertinentes, a la par que se desarrollan esfuerzos por ampliar la cobertura de los niveles de inicial y secundaria rural. Una estrategia integral de cambio educativo demandará sin duda la renovación académica y el reconocimiento profesional del cuerpo docente, como única garantía para revertir el colapso actual de la educación.

REFERENCIAS

ARRIBA GONZÁLEZ DE DURANA, Ana

- 2002 *El concepto de exclusión en política social*. Madrid: Unidad de Políticas Comparadas, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Documento de Trabajo 02-01. Disponible en: www.iesam.csic.es

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

- 2004 *Hatun willakuy*. Versión abreviada del informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: CVR.

FIGUEROA, Adolfo, Teófilo ALTAMIRANO y Denis SULMONT

- 1996 *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima: Organización Internacional del Trabajo (OIT) e Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL).

GACITÚA, Estanislao, Carlos SOJO y Shelton H. DAVIS (eds.)

- 2000 *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. San José de Costa Rica: FLACSO, Banco Mundial.

GENTILI, Pablo

- 2000 “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. Ponencia. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ).

HILLS, John, Julian LE GRAND y David PIACHAUD (eds.)

- 2002 *Understanding Social Exclusion*. Nueva York: Oxford University Press.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

- Censos nacionales*.
2002 *Encuesta Nacional de Hogares*.

JORDAN, Bill

- 1996 *A Theory of Poverty and Social Exclusion*. Cambridge: Polity Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- Estadística educativa*. Lima.

- 2001 *Evaluación nacional de rendimiento estudiantil 2001*. Lima.

MONTERO, Carmen

- 2004 “Magnitud de la exclusión en la educación peruana” (mimeo). Documento elaborado para Save the Children UK.
2004 “Bases para el seguimiento de la situación educativa de las niñas y adolescentes de áreas rurales en el Perú (Ley N° 27558)” (mimeo). Documento de trabajo elaborado para la Red Florecer.

MONTERO Carmen, Patricia AMES, Zoila CABRERA, Andrés CHIRINOS,

Mariella FERNÁNDEZ DÁVILA y Eduardo LEÓN

- 2002 *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Documento de Trabajo 18. Lima: Ministerio de Educación-MECEP.

MONTERO Carmen, Patricia OLIART, Patricia AMES, Zoila CABRERA y

Francesca UCCELLI

- 2001 *La escuela rural: modalidad y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo 2. Lima: Ministerio de Educación-MECEP.

MONTERO, Carmen, Patricia OLIART y Patricia AMES

- 1998 “Estudio sobre la exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención” (mimeo). Lima: IEP.

MONTERO Carmen, Patricia AMES, Francesca UCCELLI y Zoila CABRERA

- 2004 “La formación de docentes en cinco regiones del Perú: oferta, demanda y calidad” (mimeo). Informe final de la consultoría realizada para PROEDUCA-GTZ. Lima: IEP.
2005 “Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna”. En *Cuadernos de Formación Continua* 3. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

NUN, José

- 2003 *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Las escuelas, las familias y el género

*Martín Benavides*¹

INTRODUCCIÓN

La idea que este artículo quiere desarrollar es que en comparación con otras instituciones, el sistema educativo ha venido desempeñando un mejor papel en igualar las oportunidades de niños y niñas. Independientemente del hecho de que es mucho aún lo que falta por recorrer, no se puede dejar de señalar que parte de la todavía limitada lucha por la igualdad de género ha sido encabezada por la escuela como institución.²

No obstante, a pesar de los avances en la etapa educativa inicial, la situación de hombres y mujeres en los mercados de trabajo, por ejemplo, sigue siendo perjudicial para las segundas. Las brechas salariales de género siguen existiendo incluso si se comparan personas de igual nivel educativo, edad y experiencia (ver Ñopo 2003). Si asumimos que una de las maneras —no la única por cierto— de po-

-
1. Investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Este artículo es un extracto del estudio publicado en M. Benavides y H. Ñopo (2005a), *Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions*. Educate Girls Globally-BID.
 2. Cuando nos referimos a la escuela como institución, se está hablando de guiones generales que orientan el desarrollo de la escuela. En ese sentido, no se habla aquí de lo que individualmente ocurre con profesores y alumnos. Por ello, esta apuesta institucional por la igualdad desde la escuela puede coincidir con prácticas discriminatorias por parte de los profesores.

der evaluar la relación entre género y sociedad es a partir de la forma cómo se insertan hombres y mujeres en el mercado laboral, debemos concluir que estamos lejos aún de la meta de la equidad.

Esto ocurre también en otros países. De acuerdo a Riordan, en Estados Unidos los logros educativos no se transfieren inmediatamente en cambios fuera del contexto escolar. La equidad de género no se logra en el mercado laboral, donde las mujeres continúan siendo subvaluadas, excluidas de puestos de liderazgo y obtienen menores salarios que los hombres igualmente calificados (Riordan 2003). No obstante, de acuerdo a Mickelson, la discrepancia entre logros educativos y logros ocupacionales por parte de las mujeres, no necesariamente implica una anomalía, sino que puede ser el resultado de una evaluación distinta de los retornos a la educación por parte de las mujeres. Los logros educativos serían para éstas un medio para mejorar la calidad de vida en el ámbito privado (comunidad, familia) y no solamente un medio para mejorar su estatus (Mickelson 2003).³

Los logros educativos y sociales de las personas no dependen entonces únicamente de lo que haga o deje de hacer la escuela, tal como ha sido señalado también por los análisis de rendimientos educativos. Se ha mostrado en ellos cómo las diferencias entre características de familias están detrás de los resultados desiguales entre estudiantes, incluso comparando aquellos que vienen de escuelas similares (Benavides 2003).

En materia de género se podría argumentar lo mismo. La escuela no es la única institución que interviene en la formación de la cultura, por lo cual aquello que vaya a ocurrir al final con los hombres y mujeres, dependerá también de cómo intervienen otras instituciones, como por ejemplo las familias.⁴ Debido a ello, parte de la explicación para los aún limitados éxitos en materia de equidad de género es que los existentes pero incompletos avances de la escuela en reducir

3. Este argumento coincide con los desarrollos recientes del paradigma feminista que desafía la dicotomía entre lo público y lo privado. Se sugiere, desde esa perspectiva, que los límites entre ambas esferas son menos marcados para las mujeres que para los hombres (Mickelson 2003).

4. Señalamos a la familia por ser de interés en este artículo, pero se podría hablar también de los medios de comunicación.

desigualdades de género, coincidirían con procesos de socialización familiar que se seguirían resistiendo al cambio. Con mayor intensidad que la escuela como institución, las familias vendrían contribuyendo a la formación de expectativas muy diferenciadas sobre roles de género, y esas expectativas diferenciadas podrían estar jugando un rol importante en la reproducción de las diferencias de género en los mercados laborales.⁵

Esta situación la asociamos a un cambio normativo a nivel global a través del cual se espera que la escuela promueva la igualdad de oportunidades, fenómeno que no alcanza los comportamientos privados de las familias, a menos que ellas mismas logren acceder a ciertos niveles educativos.⁶ En las zonas con menor presencia institucional de la escuela (como en la zona rural, donde se concentra la mayor parte de los adultos sin educación) se puede esperar por tanto un menor logro de la equidad.

En las siguientes secciones se ofrece información para documentar las ideas anteriormente expuestas. Por un lado, se presenta información sobre los avances por parte de la escuela en reducir las desigualdades de género, y por otro lado, se presenta información sobre las percepciones y expectativas desiguales sobre roles de género en las familias rurales de la sierra sur peruana.⁷

5. De hecho, existen estudios que muestran que las expectativas salariales de los hombres son significativamente diferentes (mayores) de las de las mujeres, incluso cuando se comparan personas con iguales características educativas, edad y experiencia. Ver Moreno et al (2004). Por el lado de los empleadores, se tiene evidencia sobre cómo ellos tienen a su vez expectativas diferentes respecto a lo que pueden hacer los hombres y las mujeres en determinadas ocupaciones. Ver M. Benavides y H. Ñopo (2005b).

6. Esta idea se basa en los estudios que vinculan a la expansión educativa con el fomento de las ideas sobre ciudadanía y democracia, y que afirman que la escuela no necesariamente neutraliza por completo los comportamientos discriminatorios, pero sí ayuda a reducirlos.

7. La encuesta se realizó en los departamentos de Puno, Huancavelica, Apurímac y Ayacucho. Se encuestaron aproximadamente mil hogares con hijos en cuarto grado de educación primaria que asistían en el año 2004 a una muestra representativa de escuelas.

El impacto institucional de la masificación educativa sobre la igualdad de género en la educación

La masificación de la educación a nivel internacional y la consecuente difusión del valor de la educación han ido eliminando crecientemente el uso de características tradicionales de los estudiantes, como el género, del proceso escolar. Desde esa perspectiva, la escuela como institución se ha convertido en el medio más importante a través del cual una creciente ideología de igualdad de género ha buscado transformar las prácticas de hombres y mujeres (Baker y Letendre 2005). La escuela, a diferencia de otras instituciones, ha venido cumpliendo globalmente un rol distinto en la búsqueda de la igualdad. Esto ha producido, por ejemplo, que según estudios internacionales la proporción de países que muestran diferencias de género haya caído de 33 % a 9 % entre los años sesenta y noventa (Baker y Letendre 2005).

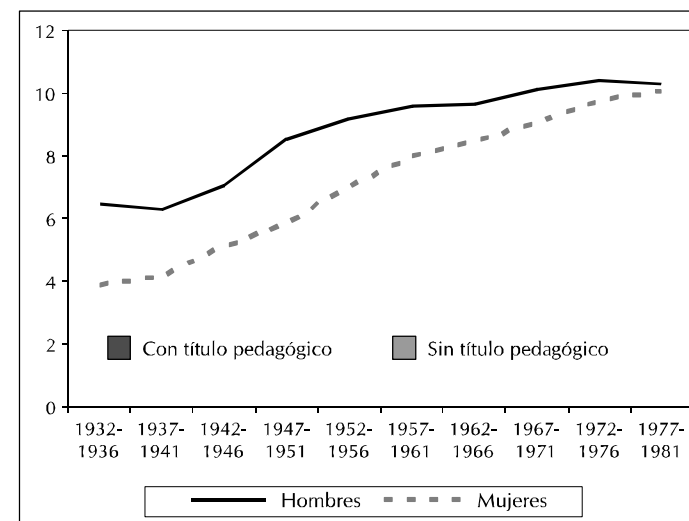
Un ejemplo de cómo a nivel de los diferentes sistemas educativos se ha ido expandiendo esta ideología de la igualdad son los acuerdos y campañas internacionales, tales como la declaración de Jomtiem, Educación para Todos y las Metas del Milenio. En todas ellas, el tema de género adquiere una importancia especial, lo cual propicia que los sistemas nacionales eviten comportamientos discriminatorios. En el caso de las Metas del Milenio, el género tiene un rol protagónico que no tienen otras dimensiones, como por ejemplo la etnia o la clase.⁸ Esos acuerdos sirven de alguna manera de grandes guiones para la forma como deben operar los sistemas educativos nacionales y en general los proyectos de desarrollo.

El Perú es uno de los países en los cuales el sistema educativo ha avanzado mucho en materia de género. Como resultado de la expansión educativa, las desigualdades de género han ido reduciéndose en el tiempo, con más fuerza en los sectores urbanos que en los rura-

8. De hecho, una de las metas (la tercera) se relaciona con el tema del género. Su objetivo es eliminar la disparidad de género en primaria y secundaria para el 2005 y en todos los niveles de la enseñanza para el 2015.

les.⁹ No obstante, cifras del Ministerio de Educación calculan que la tasa de analfabetismo para las mujeres mayores de cuarenta años es aún de un 32 %, mientras para los hombres es de 12 % (Ministerio de Educación 2005).

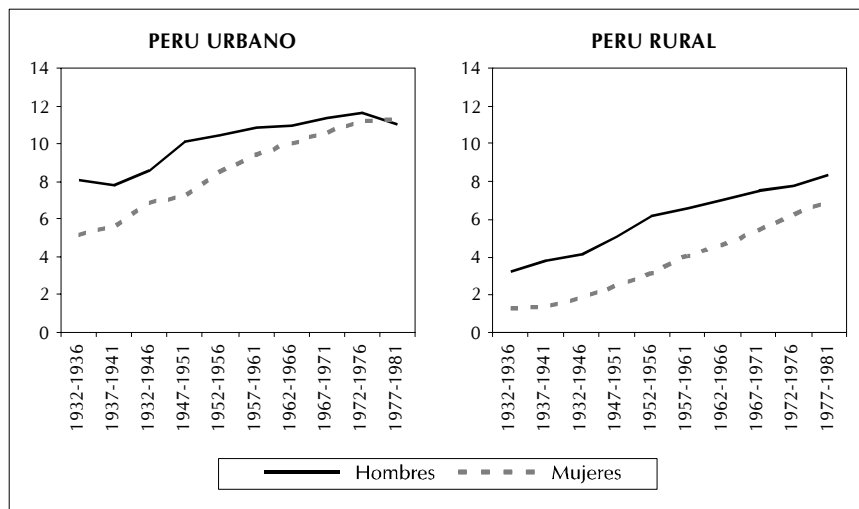
GRÁFICO 1
***Nivel educativo (años de estudio),
por cohortes de edad y género***



Fuente: ENAHO 2002 IV
Elaboración propia

9. 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.

GRÁFICO 2
Nivel educativo (años de estudio),
por cohortes de edad y género según área de residencia

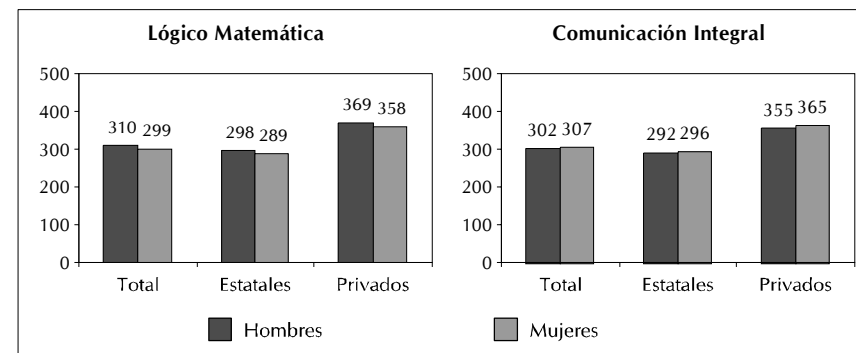


Fuente: ENAHO 2002 IV
Elaboración propia

Lo mismo puede señalarse de las diferencias en los desempeños académicos. Por un lado, ellas son pequeñas, y por otro, son favorables a los hombres en matemáticas y a las mujeres en comunicación. Es decir, no podemos hablar de una diferencia académica general a favor de los hombres.¹⁰

10. En otros países latinoamericanos ocurre lo mismo. 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).

CUADRO 1. Evaluación Nacional 2001 - 4to grado de primaria
según género y tipo de gestión de la escuela
(puntaje total)



Fuente: Caro et al. (2003)
Elaboración propia

De otra parte, a nivel de lo que se denomina el currículo intencional también hay avances positivos. Por un lado, no existen ya currículos diferenciados para hombres y mujeres. Por otro, si bien los materiales educativos aún continúan representando de forma desproporcional a hombres y mujeres en las imágenes (ver cuadro 2), la reproducción de estereotipos (por ejemplo, con relación a los roles de hombres y mujeres y sus actitudes en las imágenes) no es tan marcada y sistemática como se ha señalado en estudios anteriores. Por ejemplo, los resultados de Anderson (1983 y 1987) son bastante más alarmantes que los de Benavides y Ñopo (2005), ya que el sesgo de género se expresa más enfáticamente en los libros que dicha autora analizó.¹¹

En general, se puede señalar que si bien la reproducción de los estereotipos de género en los libros escolares no ha desaparecido a través del tiempo y en algunos ejes de análisis permanece notablemente (como se observa en los cuadros 3-6), la magnitud de las diferencias no es tan grande, encontrándose actualmente ciertos casos en los que se busca representar la igualdad. La mayor presencia relativa de hombres en actividades escolares, y de mujeres en activida-

11. No obstante, es preciso aclarar que los análisis no son del todo comparables.

des recreativas, es la diferencia que se presenta de forma más clara y sistemática en todos los materiales analizados.

CUADRO 2. *Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros en imágenes de libros*

	4to grado		6to grado	
	Comunicación integral	Personal social	Comunicación integral	Personal social
Hombres	63.10	57.25	75.80	68.70
Mujeres	36.90	42.75	24.20	31.30
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: libros de texto del Ministerio de Educación correspondientes a cuarto y sexto grados de primaria
Elaboración propia

CUADRO 3. *Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros, de acuerdo a actividades que realizan. Comunicación integral - 4to grado*

Tipos de actividad	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
Doméstica	1	0.6	1	1.8
Escolar	49	31.8	12	21.1
Afectivo-familiar	6	3.9	3	5.3
Laboral	6	3.9	2	3.5
Recreativa	74	48.1	31	54.4
Otra	18	11.7	8	14.0
Total	154	100.0	57	100.0

Fuente: libro de comunicación integral del Ministerio de Educación correspondiente a cuarto grado de primaria
Elaboración propia

CUADRO 4. *Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros, de acuerdo a actividades que realizan. Comunicación integral – 6to grado*

Tipos de actividad	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
Doméstica	0	0.0	1	4.3
Escolar	31	44.3	3	13.1
Afectivo-familiar	1	1.5	2	8.7
Laboral	5	7.1	3	13.1
Recreativa	26	37.1	12	52.1
Otra	7	10.0	2	8.7
Total	70	100.0	23	100.0

Fuente: libro de comunicación integral del Ministerio de Educación correspondiente a sexto grado de primaria
Elaboración propia

CUADRO 5. *Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros, de acuerdo a actividades que realizan. Personal social - 4to grado*

Tipos de actividad	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
Doméstica	3	6.8	5	15.2
Escolar	10	22.7	5	15.2
Afectivo-familiar	11	25.0	9	27.3
Laboral	9	20.5	1	3.0
Recreativa	10	22.7	11	33.3
Otra	1	2.3	2	6.1
Total	44	100.0	33	100.0

Fuente: libro de personal social del Ministerio de Educación correspondiente a cuarto grado de primaria
Elaboración propia

CUADRO 6. *Proporción de hombres y mujeres en imágenes de libros, de acuerdo a actividades que realizan.*

Personal social - 6to grado

Tipos de actividad	Hombres (n)	Hombres (%)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
Doméstica	0	0.0	1	2.8
Escolar	3	4.1	1	2.8
Afectivo-familiar	4	5.4	2	5.6
Laboral	28	37.8	9	25.0
Recreativa	22	29.7	11	30.5
Otra	17	23.0	12	33.3
Total	74	100.0	36	100.0

Fuente: libro de personal social del Ministerio de Educación correspondiente a sexto grado de primaria
Elaboración propia

Esos cambios positivos coexisten con otros procesos que van en dirección opuesta. Por ejemplo, de acuerdo a Espinosa (2004),¹² el tratamiento del género no está bien conectado entre los diferentes cursos y sólo se vincula 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.

EL PROBLEMA DEL ESCASO NIVEL EDUCATIVO DE LOS ADULTOS PARA ACOMPAÑAR LOS AVANCES

Como se dijo en la introducción, las familias, en particular aquellas de menor nivel educativo, no logran acompañar los cambios en el sistema educativo. La idea es que esas familias no han logrado interiorizar los aspectos normativos y los discursos de igualdad que se difunden desde el sistema educativo y debido a ello tienen menos “incentivos” para educar a hombres y mujeres por igual. Esto puede

ser muy problemático si se considera que la población de cuarenta o más años de edad analfabeta llega a ser en la zona rural de un 40 % aproximadamente (Ministerio de Educación 2005). De acuerdo a las mismas cifras, sólo 8 % de las jefas de hogar o esposas de jefes de hogares con miembros en edad escolar, tiene secundaria completa.

En el Perú y otros países se ha documentado los vínculos entre el acceso a la educación y las expectativas educativas. Por ejemplo, Uccelli (1999) afirma que el nivel educativo es uno de los factores que se relacionan con las expectativas educativas y por tanto con las decisiones educativas de las familias: los padres con algún nivel educativo son más favorables a la educación de sus hijos que los que no han tenido ninguna experiencia escolar. Lareau y McNamara (1999), por su parte, sostienen que todos los padres y madres tienen una alta expectativa educativa para sus hijos y que esto se relaciona con la imagen de la educación formal como indispensable para el éxito posterior. Sin embargo, para estos autores, el nivel educativo de los padres marca una diferencia en la medida en que los padres y madres con mayor nivel educativo tienen altas expectativas educativas para sus hijos, mientras que los padres y madres con bajo nivel educativo van ampliando sus expectativas a medida que sus hijos van avanzando. Es decir los padres y madres con bajo nivel educativo depositan menos expectativas iniciales y van evaluando el desempeño de sus hijos para construirlos. En ese sentido, hijos o hijas de padres o madres menos educados tendrían menores probabilidades de asistir a la escuela, en la medida en que hay menos expectativas sobre su impacto.

Por otra parte, el vínculo entre educación, expectativas y género ha sido estudiado por otros autores. A mayor nivel educativo de los padres, mayor es la probabilidad de que los niñas estén matriculadas, asistan y culminen la escuela. Por ejemplo, según Rose y Al-Samarrai (2001), las niñas tienen mayor probabilidad de asistir a la escuela si sus madres saben leer y escribir. El nivel educativo de los padres tiene una fuerte incidencia sobre todo en la educación de las mujeres.

12. Ver también su artículo en el presente volumen.

Las percepciones de los padres y madres rurales

En lo que sigue mostramos información sobre estereotipos de género en familias rurales, y sobre la forma como la educación de los padres y madres tiene mucho que ver con la existencia o no de expectativas diferenciadas.

El estudio consistió en codificar respuestas de padres y madres a preguntas vinculadas a sus percepciones sobre una imagen que se les presentaba. La imagen provenía de un texto escolar y en ella se veía a los hombres mayores trabajando en la chacra, las mujeres mayores cocinando, los niños peleándose y la niñas jugando a la ronda. Primero se codificaron las respuestas en un grupo pequeño de cuestionarios, luego se analizaron en grupo y prepararon los códigos que se presentan en el anexo 1. Se buscó ser muy conservadores en las respuestas mirando en detalle si había suficiente evidencia para registrar las respuestas. Debido a ello se crearon categorías intermedias como la “neutral” o “ambivalente”.¹³

Tal como se observa en los siguientes cuadros, sólo para los casos de Ayacucho y Puno, la mayoría de las respuestas fueron codificadas como conservadoras. Esta proporción podría aumentar si consideramos las respuestas de tipo “neutral”. La segunda categoría es la de las respuestas críticas. En tercer lugar están las respuestas de tipo ambivalente.

Luego se analizó las respuestas de acuerdo a características de los padres. Lo que se observa es que las percepciones son bastante homogéneas entre los diferentes grupos, aunque los hombres y los menos educados son los más conservadores, y los de lengua nativa son los menos críticos y más conservadores.

De acuerdo a esta data, las familias rurales tienen mayoritariamente creencias conservadoras, lo cual podría estar detrás de la existencia de relaciones de género aún desiguales en dichas zonas.¹⁴ Uno podría imaginarse, siguiendo lo que la bibliografía sugiere, que

13. Utilizamos traductores para entender mejor las respuestas.

14. No se tienen datos de prácticas concretas, por lo cual no se sabe si efectivamente esas creencias se reflejan en comportamientos estereotipados.

los padres y madres podrían tomar decisiones educativas y socializar a niños y niñas de acuerdo a esos patrones conservadores.

CUADRO 7. *Percepciones sobre roles de género en Puno*

	n	Porcentaje
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
Total	605	100.00

Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 8. *Percepciones sobre roles de género en Ayacucho*

	n	Porcentaje
Perspectiva crítica	48	11.59
Neutralidad	19	4.59
Opinión conservadora	218	52.66
Opinión ambivalente	35	8.45
No opina / en blanco	23	5.56
No sabe / no entiende la pregunta	24	5.8
No responde a la pregunta	11	2.66
Otra	36	8.7
Total	414	100.00

Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 9. *Percepciones sobre roles de género, según sexo del encargado. Puno y Ayacucho*

	Encargado	Encargada	Total
Perspectiva crítica	100 (23.7)	120 (25.64)	220 (24.72)
Neutralidad	16 (3.79)	18 (3.85)	34 (3.82)
Opinión conservadora	245 (58.06)	251 (53.63)	496 (55.73)
Opinión ambivalente	38 (9.00)	44 (9.4)	82 (9.21)
Otra	23 (5.45)	35 (7.48)	58 (6.52)
Total	422 (100)	468 (100)	890 (100)

Nota: proporciones entre paréntesis
Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 10. *Percepciones sobre roles de género, según nivel educativo del encargado o encargada. Puno y Ayacucho*

	Ninguno o Primaria	Secundaria o Superior	Total
Perspectiva crítica	150 (24.15)	69 (25.84)	219 (24.66)
Neutralidad	25 (4.03)	9 (3.37)	34 (3.83)
Opinión conservadora	356 (57.33)	139 (52.06)	495 (55.74)
Opinión ambivalente	59 (9.5)	23 (8.61)	82 (9.23)
Otra	31 (4.99)	27 (10.11)	58 (6.53)
Total	621 (100)	267 (100)	888 (100)

Nota: proporciones entre paréntesis
Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 11. *Percepciones sobre roles de género, según lengua materna del encargado o encargada. Puno y Ayacucho*

	Castellano	Lengua nativa	Total
Perspectiva crítica	35 (33.33)	183 (23.43)	218 (24.6)
Neutralidad	4 (3.81)	30 (3.84)	34 (3.84)
Opinión conservadora	44 (41.9)	450 (57.62)	494 (55.76)
Opinión ambivalente	7 (6.67)	75 (9.6)	82 (9.26)
Otra	15 (14.29)	43 (5.51)	58 (6.55)
Total	105 (100)	781 (100)	886 (100)

Nota: proporciones entre paréntesis
Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

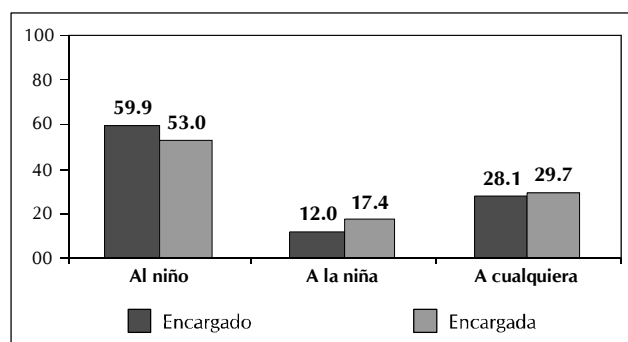
Las decisiones educativas (hipotéticas) de las familias rurales

Los datos presentados no nos dicen mucho sobre decisiones educativas. A pesar de ello, sí existe evidencia sobre diferencias entre los hombres y mujeres en etapas más avanzadas del ciclo educativo, aquellas donde la oferta universal y gratuita no está del todo garantizada (a diferencia de la primaria). Si bien los porcentajes de deserción en primaria y secundaria son muy similares entre hombres y mujeres (alrededor del 4% en primaria y 7% en secundaria), las tasas de transición a la secundaria no lo son. Mientras dicha tasa alcanza a ser 94% para los hombres, llega a ser de un 89% para las mujeres (Ministerio de Educación 2005). En zona rural, por otro lado, las diferencias en las tasas de deserción de secundaria entre hombres y mujeres son mucho mayores, sobre todo para las mujeres pobres y de lengua nativa (Saunders y Winter 2004). Parte de la explicación de esas diferencias tiene que ver con decisiones propias de los estudiantes, por ejemplo con el no querer estudiar o con su propio desem-

peño (Alcazar y Valdivia 2005; Uccelli 1999). En esta sección se presentan datos para considerar otra posible explicación: el género. Para ello se analizan decisiones hipotéticas de las familias sobre la continuación del ciclo educativo, en especial la educación superior.

En los cuadros que siguen a continuación se observa que la mayoría de los padres y madres prefieren enviar a un hombre a la educación superior. Hay, sin embargo, una marcada heterogeneidad. Los padres menos educados, los hombres y los de habla nativa optan preferentemente por el hombre. No obstante, el efecto de la educación parece ser mayor. Para poder analizar el impacto de la variable educativa estimamos un modelo multivariado de tipo cualitativo (ver anexo 2). El modelo 3, el cual incorpora todas las variables en conjunto nos señala que, controlando por diferentes variables personales y sociales, los padres más educados, especialmente aquellos que acceden a la educación secundaria y superior, tienen menores probabilidades de definir sus decisiones sobre la base del género, al menos hipotéticamente. Los padres y madres más educados serían entonces menos estereotipados y más meritocráticos en sus decisiones.

CUADRO 12. *¿A quién enviaría a la universidad?, según sexo de la persona encargada*



Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 13. *¿A quién enviaría a la universidad?, según nivel educativo de la persona encargada*

	Ninguno o Primaria	Secundaria o Superior	Total
Al niño	814 (60.34)	201 (43.32)	1015 (55.98)
A la niña	205 (15.2)	67 (14.44)	272 (15.00)
A cualquiera	330 (24.46)	196 (42.24)	526 (29.01)
Total	1349 (100)	464 (100)	1813 (100)

Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

CUADRO 14. *¿A quién enviaría a la universidad?, según lengua materna de la persona encargada*

	Castellano	Lengua nativa	Total
Al niño	125 (48.08)	891 (57.52)	1016 (56.16)
A la niña	44 (16.92)	227 (14.65)	271 (14.98)
A cualquiera	91 (35.00)	431 (27.82)	522 (28.86)
Total	260 (100)	1549 (100)	1809 (100)

Fuente: Encuesta de Hogares Rurales-GRADE
Elaboración propia

NO OLVIDAR A LAS FAMILIAS: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS, UN IMPERATIVO PARA LAS POLÍTICAS DE GÉNERO

El último hallazgo señala la importancia de la educación para neutralizar opiniones estereotipadas sobre roles de género, especialmente en un contexto rural de muy poca educación por parte de los adultos. Esto nos lleva a pensar sobre la necesidad de trabajar programas de educación de adultos en los cuales se trate el tema de género.

El problema es que la política educativa peruana no le ha prestado la debida atención a la forma como las familias intervienen en los resultados educativos y se ha centrado, más bien, en aspectos directamente relacionados con el sector. Generalmente las intervenciones educativas han operado en el contexto escolar. El impacto de las familias sobre la educación se ha considerado como un elemento externo con el cual no se puede hacer nada y, por lo tanto, no se le incorpora ni en el diseño de las políticas ni en los programas. Debido a ello se ha terminado desplazando a las familias por completo, tanto del diseño como de los programas mismos. A pesar de que se exigen cosas de ellas (por ejemplo, que participen de los consejos educativos institucionales-CEI, que lean y llenen las libretas escolares), no se generan políticas para las mismas. Más que una política *desde* el sector educativo, hemos tenido una política *para* el sector educativo. Una política hacia dentro. Y creo que lo que está necesitando la política educativa es ser cada vez más una política no solamente educativa sino también social.

Existe, entonces, una concepción muy cerrada sobre qué es la política educativa, que sin querer termina teniendo un efecto de boomerang. Ésta se ha centrado mucho en el docente, en su capacitación, en la escuela y su gestión. Pero si no tomamos en cuenta las diferencias entre familias, es poco lo que se puede hacer, sobre todo en contextos de pobreza. Por ejemplo, de nada servirán profesores altamente capacitados en temas de género, si las familias deshacen todo lo que el profesor pueda avanzar con comportamientos estereotipados.

ANEXO 1

Categorías: opinión sobre la diferencia en las actividades que realizan hombres y mujeres

- 1) Perspectiva crítica: se opone a los “típicos” estereotipos femeninos y masculinos (físicos, de roles, de capacidad, etc.), reivindicando, en el mejor de los casos, tanto a hombres como a mujeres.
 - No hay diferencias, ambos trabajan por igual.
 - Las mujeres también trabajan en la chacra.
 - Hombres y mujeres trabajan en chacra o cocina, no hay diferencias.
- 2) Neutralidad: no se presenta una argumentación y/o posición clara frente al tema, si bien, en sentido estricto, puede considerarse una posición conservadora.
 - Creo que así es la forma de vida de las comunidades.
 - Es la costumbre en el campo, será difícil de cambiar.
 - Así se vive aquí.
- 3) Opiniones conservadoras: se refuerzan los “típicos” estereotipos femeninos y masculinos (físicos, de roles, de capacidad, etc.).
 - Manifiesta que los hombres realizan el trabajo más fuerte y las mujeres realizan el más débil.
 - Mientras que los hombres realizan labores del campo u otras tareas más rudas, las mujeres todavía realizan labores dedicadas más a los quehaceres de la casa.
- 4) Opiniones ambivalentes: la respuesta presenta tanto elementos conservadores como críticos.
 - El trabajo de los hombres es más fuerte. Machtetear, lampear es trabajo fuerte. Las mujeres hacen trabajos más suaves, como cosechar, pañar, aunque algunas que están acostumbradas también pueden hacer trabajos fuertes.
 - Casi no hay diferencia, lo único es que los trabajos fuertes (como cargar peso) lo hacen los hombres, también los choferes son hombres.

- Cuando el trabajo es intelectual, tanto los hombres como las mujeres pueden hacerlo; cuando el trabajo es físico es diferente porque los hombres tienen más fuerza que las mujeres.
- 5) No opina / en blanco.
- No quiso responder.
 - No aceptó.
- 6) No sabe / no entiende.
- No sabe, no responde, la persona es analfabeta y no sabe expresarse, no entiende bien lo que se le dice.
 - No sabe.
- 7) No responde a la pregunta: responde otra cosa.
- Niños pretenden aprender carpintería.
 - Que si no trabajan no hay comida.
- 8) Otras.
- Las mujeres son mejores pastoras que los hombres.
 - Es difícil que cambie el hombre; es machista aquí. Además, la mayoría de las chicas en el pueblo no estudian, sólo buscan su marido.
 - Hacen cosas diferentes porque los hombres son más fuertes y casi no se enferman. Los hombres no botan sangre y las mujeres sí, eso es malo porque a las mujeres les puede dar hemorragia.
 - Siempre hay diferencias: los hombres son más fuertes y saben más que las mujeres, ellos tienen más experiencia.

ANEXO 2

¿A quién enviaría a la universidad? Multinomial logit - Ratios de odds (Categoría de base: "Cualquiera")

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Características individuales						
Sexo (1 = hombre, 0 = mujer)	1.16 [1.32]	0.76 [1.75]*	1.53 [3.50]***	0.90 0.90	1.48 [3.14]***	0.89 [0.70]
Edad	1.00 [0.32]	0.99 [1.78]*	0.98 [2.63]***	0.98 [2.60]***	0.98 [2.41]**	0.98 [2.44]**
Lengua materna (1 = nativa, 0 = castellano)	1.47 [2.53]**	1.11 [0.50]	1.13 [0.77]	0.93 [0.34]	1.21 [1.14]	0.94 [0.29]
Características demográficas						
Ambos padres a cargo de la educación del niño o niña	1.18 [1.27]	1.30 [1.41]	1.17 [1.15]	1.26 [0.23]	1.26 [1.68]*	1.30 [1.36]
Número de niños en el hogar	1.07 [1.39]	0.92 [1.25]	1.05 [0.93]	0.90 [1.52]	1.03 [0.61]	0.95 [0.70]
Número de miembros por cuarto	0.96 [1.08]	0.95 [1.12]	0.95 [1.44]	0.95 [1.00]	0.95 [1.54]	0.96 [0.90]
Características socioeconómicas						
Educación Primaria			0.63 [2.61]***	0.90 [0.43]	0.67 [2.15]**	0.99 [0.05]
Educación Secundaria			0.25 [6.65]***	0.43 [2.93]***	0.30 [5.56]***	0.50 [2.26]**
Electricidad (1 = sí, 0 = no)			0.93 [0.64]	1.27 [1.50]	0.90 [0.90]	1.00 [0.02]
Acceso a programas sociales						
Acceso a programas sociales no educativos					1.39 [2.10]*	0.99 [0.04]*
Acceso a programas sociales educativos					1.83 [2.86]***	1.83 [1.70]**
Desempeño educativo						
Al menos un niño o niña repitió					1.17 [1.26]	0.76 [1.58]
Al menos un niño o niña asiste con extraedad					0.71 [1.68]*	0.57 [2.10]**
Contexto geográfico						
Ayacucho 1/		1805 0.01			1.14 [0.71]	0.57 [2.38]**
Huancavelica 1/			1801 0.03		1.08 [0.43]	0.61 [2.16]**
Puno 1/					0.86 [0.92]	0.32 [5.04]***
Observaciones						1794
Pseudo R2						0.05

z-estadísticos en corchetes

* significativa al 10%; ** significativa al 5%; *** significativa

REFERENCIAS

- ALCAZAR, L. y N. VALDIVIA
2005 *Análisis de la deserción escolar en el Perú: evidencias a partir de encuestas y de técnicas cualitativas*. Reporte de investigación. Lima: GRADE.
- ANDERSON, Jeanine
1983 “Los textos escolares y la marginación femenina”. En *Autoeducación*, año 3, núm. 6.
1987 “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 1.
- BAKER, D y G. LETENDRE
2005 *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. California: Stanford University Press..
- BENAVIDES, M.
2003 “Los caminos de la desigualdad en la escuela peruana”. En *Boletín Análisis y Propuestas 7*. Lima: GRADE.
- BENAVIDES, M y H. ÑOPO
2005a *Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions*. Reporte de investigación. Educate Girls Globally-BID. Lima: GRADE.
2005b *Women in the Labor Markets. A Problem of Expectations. Perú 1986-2001*. Reporte de investigación. Educate Girls Globally-BID. Lima: GRADE.
- CARO D., G. ESPINOSA, C. RODRÍGUEZ y D. ZACHARIAS
2003 *Factores asociados al rendimiento estudiantil*. Lima: Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), Ministerio de Educación.
- ESPINOSA, G.
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”. En M. Benavides (ed.), *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.

- GUADALUPE, C
2002 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), Ministerio de Educación.
- LAREAU, A. y E. MCNAMARA
1999 “Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class and Cultural Capital in Family School Relationships”. En *Sociology of Education*, vol. 72, enero.
- MICKELSON, R.
2003 “Gender, Bourdieu, and the Anomaly of Women’s Achievement Redux”. En *Sociology of Education*, vol. 76, núm. 4.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2004a *Comunicación integral*. Libro de texto para sexto grado. Lima: MED.
2004b *Personal social*. Libro de texto para sexto grado. Lima: MED.
2004c *Comunicación integral*. Libro de texto para cuarto grado. Lima: MED.
2004d *Personal social*. Libro de texto para cuarto grado. Lima: MED.
2005 *Indicadores de la educación Perú 2004*. Lima: MED, UEE.
- MORENO M., H. ÑOPO, J. SAAVEDRA y M. TORERO
2004 “Gender Racial Discrimination in Hiring: A Pseudo Audit Study for Three Selected Occupations in Metropolitan Lima”. En *IZA Discussion Paper 979*.
- ÑOPO, H.
2005 “Las diferencias de género en los mercados de trabajo peruanos”. En *Boletín Análisis y Propuestas 8*. Lima: GRADE.
- RIORDAN, C.
2003 “Failing in School? Yes; Victims of War? No”. En *Sociology of Education*, vol. 76, núm. 4.
- ROSE, P. y S. AL-SAMARRAI
2001 “Household Constraints on Schooling by Gender: Empirical Evidence from Ethiopia”. En *Comparative Education Review*, vol. 45, núm. 1, febrero.

SAUNDERS, M y C. WINTER

- 2004 “Las desigualdades de género en la educación en América Latina: resultados de las nuevas investigaciones”. En D. Winkler y S. Cueto, *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*.

SIMCE

- 2005 *Análisis de las diferencias de logro en el aprendizaje escolar entre hombres y mujeres. Análisis y comunicación de resultados*. Santiago de Chile: SIMCE-CHILE.

UCCELLI, F.

- 1999 “Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos”. En Martín Tanaka (comp.), *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres

*Patricia Ames*¹

INTRODUCCIÓN

Las áreas rurales han sido consideradas tradicionalmente como espacios “iletrados”, tanto desde el sentido común como desde el discurso académico (Godenzzi *et al.* 2000; Maddox 2001). Sin embargo, pocos han sido los esfuerzos en el país por indagar efectivamente cómo se usan la lectura y la escritura en el campo y qué cambios en esta imagen recurrente pueden haberse dado en las últimas décadas a partir de la expansión masiva de la escolarización.

La investigación sobre la que se basa esta ponencia (Ames 2004a) tomó justamente esta pregunta como punto de partida. El estudio estaba orientado a explorar diversos dominios de la escritura (el hogar, la escuela, la comunidad) en la vida de niños y niñas rurales y cómo estos diferían o presentaban semejanzas entre sí. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación se fueron haciendo evidentes algunas diferencias en los usos letrados de varones y mujeres que dejaban entrever la posibilidad de un patrón generizado en torno al uso de la escritura. Dos ámbitos en particular, el hogar y la comunidad, mostraban usos y significados de lo letrado que se correspondían con funciones públicas y privadas y que aparecían en manos, de manera predominante, mas no exclusiva, de varones en el caso de los usos públicos de lo letrado y de mujeres en el caso de los usos privados.

1. Universidad Peruana Cayetano Heredia e Instituto de Estudios Peruanos.

Si bien este no era el foco principal del estudio, los hallazgos del mismo ofrecen algunas pistas para indagar en los usos diferenciados que varones y mujeres dan a la palabra escrita en el contexto estudiado, que es el propósito de esta presentación.

El estudio se orienta desde un marco conceptual específico, el de los nuevos estudios de literacidad, el cual cuestiona la concepción de la literacidad² como una habilidad meramente técnica. Por el contrario, el aspecto técnico de la literacidad es visto como parte de una concepción más amplia que considera la literacidad como una práctica social implicada en relaciones de poder y embebida en significados y prácticas culturales específicas (Street 1993, 1995; Barton 1994).

Esta perspectiva está relacionada también con nuevos enfoques pedagógicos y teorías socioculturales del aprendizaje que enfatizan la importancia del significado y el contexto social y no sólo las habilidades de codificación en el aprendizaje de la literacidad (Czerniewska 1996; Stromquist 1997; Crawford 1995; Fosnot 1996; Steffe y Gale 1995). Estas teorías enfatizan que los aspectos claves del funcionamiento mental sólo pueden ser comprendidos considerando los contextos sociales en los cuales se enmarcan, ya que el conocimiento se logra a través de la participación en prácticas sociales. El aprendizaje, como la acción humana en general, es situado en contextos culturales, históricos e institucionales. Esto es, se insiste en la naturaleza social y culturalmente situada del aprendizaje.

2. Con el término literacidad se hace referencia a la capacidad de leer y escribir, es decir, de hacer uso de la palabra escrita para expresarse, comunicarse, obtener y producir información. Prefiero usar el término literacidad, derivado del inglés literacy, que da cuenta de ambas habilidades. Su traducción al castellano podría ser “alfabetización” o “alfabetismo”, término que por desgracia está demasiado asociado a la enseñanza formal de la lectura y la escritura en sus dimensiones técnicas (y usualmente en la lengua dominante) como para representar cabalmente el concepto. Muchos traductores han optado por traducir el término como “cultura escrita” (como, por ejemplo, en las traducciones de los trabajos de Goody [1996] por Gedisa), pero sigue siendo un concepto muy vago y amplio. Con la difusión de los nuevos estudios sobre literacidad, este término empieza a ser usado crecientemente en la bibliografía en castellano (ver por ejemplo Arnold et al. 2000; Zavala 2002; Ames 2002; Zavala, Niño Murcia y Ames 2004).

Desde este marco conceptual es necesario por lo tanto preguntarse por las maneras en que los sujetos usan la palabra escrita y qué significados sociales se construyen alrededor de ella. En esta ponencia, nos preguntamos además por los rasgos particulares que adquieren estos significados con relación al género de los sujetos involucrados.

En el presente documento, desarrollamos en la primera parte una descripción general de los usos y prácticas letrados identificados en la comunidad y los significados asociados a estos usos. En una segunda parte nos abocamos al ámbito del hogar, y en ambos casos discutimos el papel de varones y mujeres en estos eventos y los significados diferenciados que se atribuyen a la escolarización de niñas y niños. En la tercera parte, discutimos brevemente las prácticas letradas en la escuela, para finalmente, en la cuarta y última parte, plantear algunas reflexiones en torno al papel de las identidades y la palabra escrita a la luz de lo observado en estos tres dominios.

LA LITERACIDAD EN LA COMUNIDAD

El estudio se realizó en San Antonio, un caserío mestizo ubicado a orillas del río Ucayali, en la provincia de Coronel Portillo (Ucayali). Las cincuenta familias que habitan el caserío se dedican principalmente a la pesca, que venden diariamente en el puerto de Yarinacocha, y a la agricultura de roza y quema en pequeñas chacras familiares. La población es hispanohablante, aunque está rodeada de algunas comunidades shipibas y algunos niños y jóvenes de estas comunidades acuden a los centros educativos del caserío. El caserío no cuenta con electricidad, agua potable o desagüe. El agua se acarrea del río y pocas familias poseen letrinas. En contraste con otros pequeños caseríos de similares características, San Antonio posee un centro de salud y centros educativos de inicial, primaria (multigrado) y secundaria.

La educación básica parece tener una larga historia en el caserío, ya que el poblador más antiguo (nacido en 1913, hijo de uno de los fundadores) señaló haber recibido dos años de instrucción básica en el mismo caserío, indicando que ese era el único servicio disponible en esa época. Fue recién a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la gran expansión de la escolaridad en el país, que se ofreció la

primaria completa y recién en la década de 1980 se tuvo acceso a la secundaria.

Sin embargo, ya que la instrucción básica ha estado disponible desde hace tiempo en el caserío, la mayoría de la población ha logrado cierta escolarización, como muestra el cuadro 1. Aunque la mitad de los pobladores ha completado sólo parte de su educación primaria, la otra mitad ha podido terminarla e incluso acceder a algunos años de educación secundaria.

CUADRO 1
Años de estudio de los pobladores de más de 15 años

Años de estudio	Varones	Mujeres	Casos	%	% acumulado
0	3	3	6	4	4
1-3	7	16	23	15	19
4-6	28	17	45	30	49
7-10	19	17	36	24	73
11 o más	23	17	40	27	100
Total	80	70	150	100	

Fuente: censo comunal, San Antonio, noviembre 2000

La gente de San Antonio ha logrado más años de escolaridad que el promedio nacional para áreas rurales, si bien aún está por debajo del promedio urbano y muchos no lograron completar la educación secundaria (ver cuadro 2).

CUADRO 2
Promedio de años de estudio para la población de más de 15 años

Población de más de 15 años	San Antonio ³	Población rural ⁴	Población urbana ⁵
Varones	7.4	5.1	9.2
Mujeres	6.8	3.7	8.3

3. Fuente: censo comunal, San Antonio, noviembre 2000.

4. Fuente: INEI, Encuesta nacional de hogares 1997 (cit. en Montero y Tovar 1999).

5. Ibíd.

El número de años de estudio se ha incrementado de generación en generación, como muestra el cuadro 3, una tendencia sin duda relacionada con la expansión de los servicios educativos en la región y el país. En efecto, los grupos de edad que asistieron a la escuela después de 1960 tienen más del doble de años de estudio promedio que los grupos de mayor edad.

CUADRO 3
Años de estudio de la población de más de 15 años por grupos de edad⁶

Grupo de edad	N	Promedio de años de estudio
Más de 55	24	3
46-55	19	4
36-45	24	7
26-35	31	9
16-25	52	9
Total	150	7

Fuente: censo comunal, San Antonio, noviembre 2000

A juzgar por las actividades productivas de los pobladores, el tamaño de la población y su distancia respecto a centros urbanos, San Antonio tiene sin duda un carácter eminentemente rural. Sin embargo, no coincide con los estereotipos que asocian a los pobladores rurales con un escaso o nulo acceso a la escolaridad. Esto sugiere la necesidad de evitar generalizaciones sobre las comunidades rurales, teniendo en cuenta que los varios cambios ocurridos en épocas recientes y las historias particulares de cada asentamiento rural pueden haber producido diferencias entre ellos.

Conviene señalar estos datos ya que el discurso predominante que ha sostenido que las áreas rurales son fundamentalmente “iletradas” tiende a pasar por alto los cambios en la escolaridad de la población rural en las últimas décadas. Este discurso ha influido asimismo en los maestros y maestras rurales, que tienden a considerar

6. Las diferencias entre los promedios de varones y mujeres son pequeñas, no excediendo en ningún caso más de un año.

a los padres y madres de familia rurales como poco educados en el mejor de los casos, ignorantes en el peor, y por tanto poco capaces de ofrecer apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas.

Sin embargo, la investigación en torno a la vida comunal y a una muestra de 9 familias muestra un panorama muy diferente, en el cual la literacidad es usada en varias formas y está relacionada a diferentes propósitos como parte de las actividades cotidianas en la comunidad y el hogar, como veremos a continuación.

En el ámbito comunal, la literacidad juega un rol central en las organizaciones locales del caserío y es usada intensamente por ellas. Estas organizaciones (asamblea comunal y su junta directiva, las asociaciones de padres de familia, el club de madres, el comité del Vaso de Leche, los clubes deportivos) deben manejar diversos tipos de documentos para diferentes propósitos relacionados con la organización de la vida comunal. La literacidad en este caso permite a las personas, por un lado, establecer una relación con el Estado y las instituciones públicas para acceder a los bienes y servicios que ofrecen. Por otro lado, la literacidad también juega un rol en la organización interna de la comunidad (por ejemplo, la organización de festividades locales, el control de la fuerza de trabajo comunal). Además de estos usos más bien colectivos de la literacidad, los pobladores de San Antonio también la usan de modo individual al aproximarse a las instituciones públicas como la escuela, el centro de salud, el Ministerio de Pesquería y el de Agricultura y en los varios momentos de adquisición de sus documentos de identidad. La literacidad aparece así como un requerimiento central de la burocracia estatal tanto a nivel colectivo como individual, y ratifica lo que Nugent (1996) señala como una relación mediada por lo escrito entre el Estado peruano y sus ciudadanos. La literacidad es también usada en las transacciones comerciales en las que los pobladores usualmente se ven envueltos y en los eventos religiosos en los que participan (ver Ames 2004b para un recuento más detallado de los usos de la escritura en el ámbito comunal).

Para servir al pueblo: la literacidad como un recurso personal y colectivo

Los usos de la literacidad están interrelacionados con los valores adjudicados a la misma. La literacidad no es solamente usada en las esferas públicas de la vida, como las organizaciones locales, sino que también es vista como una herramienta para la participación social y pública de los pobladores. Cuando se indaga por la utilidad de saber leer y escribir, los pobladores señalan que ello habilitará a sus hijos para llegar a ser autoridades o representantes del caserío. De esta forma podrán “servir” a su pueblo.

La noción de servicio fue recurrente en las entrevistas a autoridades y padres de familia. Los pobladores enfatizan esta dimensión cuando se refieren a posiciones de autoridad y representación comunal. Como el señor Wilson señala, refiriéndose a la importancia de la educación para la vida comunal:

[cuando los niños sean adultos] tienen que ser útil, trabajar para el pueblo o cualquier sitio donde estén ¿no? [...] por eso yo le digo a mis hijos que vean ¿no? que uno no solamente va a vivir en una comunidad por gusto, hay que servir verdaderamente con ese amor a nuestro pueblo, con lo que se pueda, realmente recibir el cargo y hacer ver que uno realmente tienes la capacidad para que asumas tal cargo ¿no?⁷

Para el señor Wilson, la literacidad es una herramienta necesaria para llegar a ser un miembro útil de la comunidad, para servir “verdaderamente” y “con amor”. El señor Roberto⁸ también enfatiza que ocupar estos cargos es un “servicio” cuando señala que las autoridades locales no reciben un salario: “nosotros lo hacemos en honor a nuestro caserío, prestando nuestros servicios.” Los pobladores enfatizan que la literacidad es importante no sólo para sus hijos, sino también para su propia vida de adultos y cuando ocupan cargos en las organizaciones locales:

7. Todas las citas son transcripciones literales de entrevistas grabadas. Los nombres reales han sido cambiados por seudónimos.

8. Teniente gobernador. Ha ocupado otros cargos en el pasado: agente municipal, primer policía, presidente de la APAFA de secundaria.

Patricia: ¿Y para esos cargos que ha participado, lo que ha estudiado le ha servido para ejercer esos cargos?

Señor Pablo: Sí, bastante [...] por ejemplo [...] cualquier documento, sí, todo nos enseñan en el colegio, en primaria, a hacer solicitudes, recibos [...] en algo siquiera me sirvió ¿no? para servir al pueblo.

Ser analfabeto, por el contrario, se ve como una restricción para participar en las organizaciones locales, debido a las actividades de lectura y escritura que involucran estos cargos:

Patricia: ¿sería difícil por ejemplo tener un cargo? [para alguien que no sepa leer y escribir]

Señor Brando: Sería difícil [...] si por ejemplo no sabe escribir, difícil un cargo.

La literacidad por lo tanto es vista como una herramienta tanto para participar en las organizaciones locales como para servir al caserío y compartir el propio conocimiento:

Patricia: ¿Sus estudios [en la escuela] le han servido para ejercer los cargos?

Señor Luis: Sí, bastante, mucho, de algo de lo que he aprendido comparto mis conocimientos en cualquier cargo que tengo, de lo poco que he aprendido.⁹

La literacidad por lo tanto es vista no sólo como una herramienta personal, sino también como una colectiva, ya que es compartida con la comunidad. Esta dimensión colectiva puede apreciarse especialmente en el caso de la señora Rita, una mujer analfabeta que es presidenta de una de las organizaciones de mujeres:

Señora Rita: En el Vaso de Leche tenemos como en toda organización una directiva y en esa directiva va presidenta, vicepresidenta, secretaria de actas, secretaria de economía, este, fiscal, tenemos dos vocales, ya entonces, para eso yo de aquí me voy, colaboro cuando hay algunos

9. Vicepresidente de la junta directiva comunal y de la APAFA de inicial, tesorero de la APAFA de primaria, presidente de uno de los clubes deportivos del caserío y del comité agrario.

documentos que ir a preguntar allá en la oficina, ellos colaboran, entonces yo me voy allá, pregunto, y ellos me dan una muestra, allá ya me dan una muestra, entonces yo soy bien franca pues señorita, yo soy bien franca, porque yo con mi franqueza me parece que quedo bien ¿no? no miento, de ahí señor o señorita así, que trabaje, “quiero que usted me haga entender o me dé dos repasadas aquí mismo para poder entender ¿no? para poder poner en mi mente” “¿por qué señora?” me preguntan, “yo no sé leer le digo” “¿y como ha estado usted, asume este cargo?”, me dice, porque para este cargo uno puede pensar que una persona que no sabe leer ni escribir va a ejercer un cargo, “las señoras confían en mí pues le digo” yo más que todas, yo voy por los diez años, soy nombrada por decisión del pueblo, ya es decisión del pueblo [...] el cargo porque no sé leer ni escribir y todos han dicho que para eso está la secretaria, entonces yo vengo con el documento de allá, vengo yo un poco en mi mente pongo ¿no? que me expliquen allá y vengo a mi reunión, les explico a ellos cómo es, y les digo esto hay para hacer un nuevo padrón, se hace las muestras que nos dan ahí están, entonces las secretarías lo hacen.

Patricia: Claro, ahí se apoyan entre todos.

Señora Rita: Sí pues, entre todos ellos, secretarías, todo, ya o sea de varias cabezas ya van saliendo las ideas ¿no? la secretaria confecciona todos los oficios o las solicitudes con eso yo ya me voy a firmar acá todo si es para sacar copia voy a la copiadora saco copia voy entrego ahí revisan los documentos y todo sale perfecto señorita solamente firmo nomás en los papeles que me dan para firmar y mi firma sé hacer.

El testimonio de la señora Rita desafía una noción común incluso en el caserío: que los analfabetos no pueden actuar como representantes comunales. Por el contrario, su caso devela que otras habilidades (como la confianza y las redes) pueden ser de igual o mayor importancia para desempeñar estos cargos. Cuando ella debe enfrentarse a los documentos escritos, busca la ayuda de otras mujeres o parientes alfabetos, usando sus redes y la organización misma para resolver los requerimientos letrados de su cargo. Este tipo de arreglos ha sido resaltado en otras situaciones, donde personas no alfabetizadas consiguen ayuda de otras personas alfabetizadas en la comunidad, que actúan como escribas (Lund 1997; Street y Street 2004), o incluso de sus propios hijos en edad escolar (Zavala 2001; Hartley 1994). Barton (1994) y Street y Street (2004) enfatizan que la literacidad puede ser considerada como un bien o servicio que circula dentro de

la comunidad, como otros servicios, y por lo tanto no hay una necesidad de que cada individuo la adquiera.

Aunque este no es el caso de San Antonio, donde la adquisición de la lectura y la escritura es vista como una necesidad para cada individuo, el caso de esta mujer muestra una estrategia alternativa para enfrentar la falta de literacidad. En esta estrategia, la gente puede usar mediadores para cumplir con los requisitos escritos. Esto puede ser un remanente de una situación pasada donde menos gente en San Antonio tenía acceso a la literacidad y la escolarización. O podría ser una situación actual en otros poblados rurales en los cuales hay mayor cantidad de analfabetos, como algunos estudios en comunidades andinas señalan (Zavala 2002; Lund 1997; De la Piedra 2004). En cualquier caso, lo reportado hasta aquí muestra la dimensión colectiva de la literacidad, que es considerada una herramienta a ser compartida con otros, al mismo tiempo que se reconoce su necesidad y utilidad individuales.

Las nociones relacionadas con la literacidad como una herramienta para la participación en la vida social y pública confirman su importancia en la esfera pública, así como los significados colectivos que la literacidad, como recurso, conlleva para los pobladores. Debemos sin embargo prestar una mayor atención respecto a quién, en el caserío, está envuelto en este uso de la literacidad y qué implica.

La literacidad, la participación local y el género

Si consideramos que los representantes de las organizaciones locales tienden a ser quienes más frecuentemente deben enfrentar la tarea de la lectura y la escritura, es interesante anotar que los representantes y autoridades locales tienden a ser varones, excepto en el caso de las organizaciones de mujeres. En San Antonio, los varones ocupan la mayoría de estos cargos (ver cuadro 4), aunque las mujeres participan activamente en todas las organizaciones sociales, asistiendo a las asambleas y expresando sus opiniones. En las entrevistas a los pobladores, tanto varones como mujeres señalan que las mujeres están más ocupadas con la casa y los deberes domésticos y por ello no pueden participar tanto como representantes o autoridades, que son cargos que toman tiempo.

CUADRO 4
Distribución de varones y mujeres en cargos comunales en organizaciones locales (periodo 2001-2002)

Representantes de:	Varones	Mujeres
Junta directiva comunal	6	0
APAFA de inicial (JD)	1	5
APAFA de primaria (JD)	3	3
APAFA de secundaria (JD)	6	0
Club Deportivo San Antonio (JD)	5	1
Club Deportivo Juventud en Marcha (JD)	7	0
Club de Madres (JD)	0	6
Comité del Vaso de Leche (JD)	0	6
Teniente gobernador	1	0
Agente municipal	1	0
Total	30	21
Total en organizaciones mixtas¹⁰	30	9

Ser un representante comunal involucra cierto estatus y poder, aun a un nivel local, pero significativo. Y parece que los varones tienen más probabilidades de acceder a tal poder y estatus. Las entrevistas contribuyen a sostener esta hipótesis. Como hemos notado, los padres consideran la literacidad importante para los niños, pues ello les permitirá ser autoridades comunales cuando sean adultos. Sin embargo, cuando se refieren específicamente a las niñas, no mencionan esto, sino que enfatizan que las niñas serán mejores madres y podrán ayudar a sus propios hijos con las tareas y con la escuela. En efecto, como veremos en el siguiente acápite, las mujeres están a cargo de ayudar a los niños con las tareas y el aprendizaje de la literacidad.

Esta evidencia parece indicar una suerte de patrón generizado en el uso de la literacidad, en el cual los varones son vistos como más capacitados para afrontar los usos públicos de la literacidad que las mujeres. La literacidad es también deseable para las mujeres,

10. Excluyendo las organizaciones de mujeres, que en tanto tales, sólo tienen mujeres entre sus miembros y juntas directivas.

pero principalmente para mejorar su rol en la esfera doméstica. Diferentes usos de la literacidad, por lo tanto, pueden hallarse asociados al género de los sujetos. Barton y Padmore (1991) sugieren que la diferenciación de las prácticas letradas de acuerdo al género aparece relacionada a roles de género más amplios en las relaciones personales y de poder en el hogar. Un tipo particular de literacidad conectado con las posiciones de poder y estatus y con las relaciones con el mundo de afuera aparece principalmente reservado para los varones.

Harvey (1989), en su estudio sobre la participación femenina en la política local en Ocongate, señala que una explicación común para la menor participación de las mujeres en la política y la vida pública ha sido su falta de escolaridad. Sin embargo, ella indica que este punto de vista confunde el efecto con la causa. La pregunta es por qué las mujeres han tenido menos acceso a la educación que los varones y si el incremento de la escolaridad en la generación pasada cambiará radicalmente la posición de las mujeres en la sociedad o incluso en la política local. El caso de San Antonio muestra que la escolaridad puede ser importante para promover la participación de las mujeres, pero no necesariamente implica un cambio en su estatus. En efecto, nuevas generaciones de mujeres en San Antonio han adquirido más años de escolarización, pero ello no parece haber llevado a un incremento en su participación en cargos locales de autoridad.

En este caserío no es posible pensar que las mujeres carecen de las habilidades de lectura y escritura y/o los años de escolaridad necesarios para afrontar los deberes públicos y la producción de documentos. Aunque los años de estudio son una manera imperfecta e indirecta de aproximarse a las habilidades letradas, es sin embargo el mejor indicador disponible. La información proporcionada más arriba (ver cuadro 2) muestra que el promedio de años de estudio para mujeres y varones difiere por sólo medio año, y que ambos promedios están alrededor de los 7 años, ligeramente por encima de la primaria completa. Por supuesto, existen mujeres con escasa o ninguna escolaridad, pero hay también otras con secundaria completa, especialmente entre las generaciones de madres más jóvenes. El hecho de que las mujeres manejen los requisitos letrados de sus pro-

pias organizaciones (club de madres, Vaso de Leche) también muestra que no carecen de estas habilidades.

Aunque en general las mujeres están ligeramente atrás de los varones en sus promedios de escolaridad (siguiendo una tendencia por lo demás nacional), esto no parece explicar su ausencia de cargos comunales, ya que aun las mujeres más educadas del caserío no ocupan tales cargos. Las mujeres con mayor escolarización también apoyan el argumento de que es más probable que los varones ocupen esos cargos, como parte de su rol, ya que los deberes domésticos de las mujeres obstaculizan su participación.

Patricia: Los cargos los ocupan más varones, ¿no?, ¿por qué?

Señora Luisa: Porque [...] a veces una mujer está en la casa ¿no? y en cambio este los varones pues, ellos como varones pues que, uno decimos así pues ellos que ocupen mejor el cargo, como son varones.

Patricia: Pueden estar saliendo, yendo.

Señora Luisa: Yendo, saliendo, en cambio [nosotras] no podemos salir así nomás por nuestros hijos, tienes que hacer en la casa, si cae por ejemplo una reunión en la mañana, nosotras tenemos que hacer en la casa, en cambio él como varón pues se va [...], eso más que todo, ¿no? [...] para qué, uno de recibir un cargo no sería pues malo, es como una ayuda para nosotros, para aprender.

La señora Luisa tiene secundaria completa y ha sido secretaria del comité del Vaso de Leche y promotora de un programa de salud básica. Por ello llamaba aún más la atención que considerara “natural” que los varones ocuparan virtualmente casi todos los cargos a nivel comunal. Pero es bastante específica en las razones que alejan a las mujeres de dichos cargos: sus deberes domésticos. A la vez, señala que no se trata de una falta de motivación, pues considera que el ocupar un cargo constituye un espacio de aprendizaje útil.

El caso contrastante de la única mujer en ocupar una posición de poder no invalida el argumento. Hasta mediados del 2001, una mujer, la directora del colegio secundario, ocupaba el puesto de teniente gobernador. Como mujer profesional, directora de una institución educativa, proveniente de la costa y la ciudad (asociadas con un status más alto), ella poseía un estatus especial, que le ayudó a lograr tal cargo. Como Harvey (1989) señala para el caso de la región andi-

na, las mujeres de estatus más alto son tratadas usualmente como varones.¹¹

Los roles de género y los aspectos de poder y estatus relacionados con el género, por lo tanto, estarían en la base de esta exclusión de las mujeres de las posiciones de autoridad. Ello puede llevar también a un patrón generizado en el uso de la literacidad, en el cual los varones dominan sus usos públicos e institucionales. Esto podría asimismo revelar jerarquías entre los diferentes usos de la literacidad, en las cuales aquellos con mayor estatus están asociados a las esferas públicas y masculinas.

LA LITERACIDAD EN EL HOGAR

La literacidad sin embargo no está sólo presente en la esfera pública y en el ámbito comunal. En la esfera más íntima del hogar, la literacidad juega asimismo un papel en la vida cotidiana. Tiene un rol en la organización doméstica, a través del uso de listas de compras para los amigos o parientes que viajan a la ciudad. También sirve para comunicarse con los parientes fuera del caserío,¹² usando tanto mensajes cortos como cartas (e incluso la combinación de llamadas telefónicas y cartas). La literacidad también es valorada y usada para obtener información y entretenimiento a través de la lectura de periódicos y libros e incluso consejo moral a través de la lectura de la Biblia.

Asimismo, la literacidad juega un rol en la expresión de sentimientos personales como el amor y el afecto. Esto es más evidente (aunque también más difícil de observar) en el uso de cartas de amor entre adolescentes y entre amantes adultos, pero también aparece en el diario de un adolescente y en breves mensajes afectivos que los niños escribían en mis libretas. Las cartas de amor expresan, en un lenguaje formal pero explícito, los sentimientos de quien escribe y permitirían una manera alternativa de hacerlo si las expresiones

11. Incluyendo, por ejemplo, un mayor respeto en los rituales o el lugar que se le asigna en la mesa.

12. Cada familia en el caserío tiene al menos un pariente que vive fuera del mismo.

abiertas de afecto en el discurso oral aparecen como menos apropiadas (Besnier 1993).¹³

Otro evento letrado claramente observable en los hogares es el “hacer la tarea”. En contraste con otros eventos letrados que ocurren como parte de la vida familiar, hacer la tarea aparece como un evento más formal y estructurado y revela una dinámica influenciada por los procedimientos escolares. Hacer la tarea es una actividad en sí misma, en la cual el adulto, usualmente la madre, y el niño o niños se sientan juntos y revisan las tareas del día. La madre lee las instrucciones y guía al niño o niña en la tarea, usualmente proporcionando las respuestas o ejemplos requeridos por el ejercicio, siguiendo un patrón común en la escuela: la madre determina la actividad del niño o niña, proporciona indicaciones, espera que el niño o niña practique la lectura y la escritura, identifica los errores, los corrige y proporciona respuestas a las preguntas de la tarea.

Esta interacción contrasta agudamente con la interacción entre madres e hijos en actividades cotidianas, donde la madre provee menos instrucciones verbales explícitas, involucra al niño a través de la participación activa en la actividad y corrige sus errores sin una sanción verbal explícita. Al hacer la tarea, la interacción entre la madre y el niño parece imitar la interacción entre maestro y estudiantes en la escuela. Las madres parecen aplicar su propia experiencia como estudiantes y siguen los consejos de los maestros sobre las mejores maneras de apoyar la escolaridad de sus hijos e hijas, aplicando lo que Street et. al. (en prensa) llaman las prácticas del “dominio escolar” en el “espacio del hogar”.

Profesora Penny: [el año pasado] había una niña en tercer grado. La puse en el grupo de segundo grado porque no sabía dictado [...] no la aprobé y su mamá me preguntó por qué [...]. Yo le había dicho a ella, “Enséñale dictado, hazle dictado en la casa. Enséñale las tablas, al menos sumas”. Le dije: “Tu niña sólo juega aquí todo el día, ella tiene que practicar [...]”. Ella no se preocupó en ese momento. ¿Qué podía hacer? Le hice repetir de grado.

13. La escritura para expresar sentimientos y experiencias personales también se reporta en un estudio realizado en una comunidad de los Andes del sur (De la Piedra 2004).

Al replicar las prácticas escolares, tanto maestros como madres privilegian esta forma de aprendizaje. Otras formas de aprendizaje (por ejemplo, la participación espontánea de los niños y niñas en otros eventos letrados en el hogar) no son consideradas como para mejorar y promover el aprendizaje de la lectura y escritura.

El ayudar a los niños a hacer la tarea es un evento que aparece fundamentalmente (aunque no de modo exclusivo)¹⁴ en manos de las mujeres. Al poner en relación las prácticas letradas en la comunidad y en el hogar, parece perfilarse con más claridad una división del trabajo respecto a la palabra escrita: los adultos varones tienden a asumir las actividades letradas relacionadas con las organizaciones locales y la participación pública, mientras que las mujeres adultas tienden a encargarse de las actividades de instrucción de la lectura y escritura en el hogar. Esta división es un reflejo de la división sexual del trabajo y los roles de género que asignan a las mujeres la responsabilidad por el trabajo doméstico y la crianza de los niños. La tradicional división por género en los roles parentales cruza los diferentes grupos sociales en las sociedades occidentales.¹⁵ Sin embargo, ello puede variar en otros contextos, como se ha anotado para el caso de las comunidades andinas (Uccelli 1999), dependiendo de cómo sean consideradas y conceptualizadas las actividades letradas. En efecto, en el estudio de Uccelli, al ser las madres mayormente analfabetas y los varones los que poseen cierto conocimiento de la lectura, la escritura y el castellano, son muchas veces estos los que apoyan a los hijos e hijas en las tareas. Lo mismo se ha observado en una comunidad shipiba.¹⁶ En estos casos, la adquisición del castellano y la lectura y

14. Otros agentes en la práctica de ayudar a hacer la tarea son las hermanas y hermanos mayores. Asimismo, en contadas ocasiones, se recurre al padre, especialmente cuando se trata de algún tema que la madre considera complejo.

15. Ver Laureau (1989) para una comparación entre la participación de los padres de la clase media alta y de la clase trabajadora en la escuela. Aunque los padres de ambos grupos sociales varían en el grado, calidad y cantidad de participación en la escolaridad de sus hijos, es claro en este estudio que las madres en ambos grupos sociales están todavía más involucradas que sus compañeros varones en la escolaridad de sus hijos.

16. Informe etnográfico de F. Velásquez. Proyecto La Escuela Rural. Prioridades y Modalidades de Atención, IEP, 1998.

la escritura son vistas como tareas de eminente relación y necesidad con el mundo de afuera y por tanto son los varones, más asociados a este mundo, quienes se abocan a ellas. En San Antonio, el patrón de uso de la literacidad en el hogar revela su carácter más bien doméstico y por tanto esta tarea recae en las mujeres.

Esta división de lo doméstico y lo público en manos de mujeres y varones revela diferentes posiciones (generizadas) de poder y estatus en el hogar y en la comunidad. Estas posiciones se refuerzan también a través de la forma en que se perciben los roles económicos de padres y madres: el padre es considerado el principal proveedor económico, ya que él gana dinero a través de la actividad pesquera o la agricultura. Se considera que la ocupación principal de la madre es "su casa", es decir el trabajo doméstico, que no tiene el mismo valor económico (monetario) que las actividades masculinas. Aunque las observaciones de la vida comunal muestran que las mujeres y madres están también fuertemente involucradas en la producción agrícola, y en cierta medida en la pesca, su participación en ambas actividades es subestimada y rara vez reportada.

LA LITERACIDAD EN LA ESCUELA

La escuela en la que estudian los niños y niñas de San Antonio es una escuela multigrado, con tres profesores que atienden los seis grados de educación primaria. A pesar de los esfuerzos por introducir un nuevo modelo pedagógico con un enfoque activo, centrado en el niño/a y con espacio para la diversificación curricular que reconozca la variedad cultural y social de los estudiantes, en ésta como en muchas otras escuelas, todavía se observa el predominio de estrategias de enseñanza y aprendizaje de corte tradicional.

La escuela de San Antonio, por ejemplo, ofrece un limitado rango de eventos letrados a los niños y niñas, aún cuando el aprendizaje de la lectura y la escritura es una preocupación central para los docentes y dedican la mayor parte de sus lecciones a ella.¹⁷ Las es-

17. Un 55 % de las clases observadas y un 57 % de las lecciones anotadas en el cuaderno de una muestra de niños y niñas de los seis grados estaban dedicados al área de comunicación integral.

trategias de enseñanza y aprendizaje usadas por los docentes se basan mayormente en el copiado, dictado, la lectura en voz alta y el aprendizaje memorístico, aunque dos de los cinco docentes observados trataban de desarrollar más actividades de producción escrita y comprensión de lectura y estaban más atentos a producir experiencias de aprendizaje significativo para sus alumnos.¹⁸

Los eventos letrados variaban entre aquellos de corte más mecánico, que eran los más numerosos, y otros de tipo más activo y creativo, que eran los menos. Mientras que los últimos tenían clara relación con las innovaciones producidas a partir de la introducción del nuevo enfoque,¹⁹ los primeros caían en un enfoque más “tradicional”, como lo reconocían los propios maestros. Más allá de ello, la literacidad en la escuela se caracterizaba por su descontextualización con relación a las experiencias de los niños y niñas y estaba fuertemente asentada en sus usos al interior de la escuela. Era tratada más como un objeto a ser conocido o una habilidad a ser manejada, pero sus dimensiones comunicativas y sociales rara vez aparecían. Los eventos letrados que forman parte de la vida familiar y comunal rara vez se consideran en el trabajo escolar, y cuando se hace, es sólo para incluir la enseñanza del formato de determinados tipos de documentos (cartas, solicitudes, recibos, etc.) que son requeridos por el Estado o usados en el mercado. A pesar de que estos textos podían ser considerados como más familiares para los niños y niñas, y ofrecían una oportunidad de reflexionar acerca de ellos, la tarea usualmente requerida a los alumnos era reproducir el formato unas cuantas veces para memorizar sus partes y componentes.

Los maestros y maestras, al igual que los padres y madres, consideraban la literacidad como algo muy importante y fundamental para el futuro de niños y niñas. Sin embargo, este énfasis en el “futu-

18. Como la investigación se realizó a lo largo de dos años escolares, observé a tres docentes el primer año y a dos más el segundo año, que reemplazaron a aquellos que se habían ido, totalizando cinco docentes. Sin embargo, la escuela siempre funcionó con un personal de tres docentes.

19. Me refiero a la orientación pedagógica que se introdujo como parte del Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Primaria-MECEP (1996-2001), caracterizada por la pedagogía activa, centrada en el niño, y con fuerte influencia del constructivismo (ver Ames 2004c).

ro” y en los requerimientos de la vida adulta no permite que se promuevan y exploren los usos de la literacidad en el “presente” de los niños, más allá del aprendizaje de la misma en el contexto formal del aula de clase. Es decir, no se promovía una mayor apropiación de la literacidad por parte de niños y niñas de manera que responda a sus necesidades, intereses e inquietudes actuales y de esa manera se dejaba de lado toda una dimensión del uso y significado de la literacidad en la vida cotidiana de los niños y niñas. Es decir, la escuela, lejos de ofrecer un rango más amplio de habilidades letradas a niños y niñas, ofrecía un rango más bien estrecho y orientado hacia los usos que la escuela sancionaba como necesarios, ligados básicamente al trabajo escolar.

La observación en aulas se concentró principalmente en los usos y significados de la literacidad, por lo que no atendimos de manera particular las diferencias de atención hacia niños o niñas. Sin embargo, de la revisión de una muestra de 16 de las 55 sesiones observadas podemos decir que las docentes usaban el genérico masculino para dirigirse a niños y niñas, si bien cuando se referían a alguno en particular lo(a) llamaban por su nombre; encontramos también que tanto niños como niñas tomaban la iniciativa para hacer preguntas de aclaración o para responder a las preguntas de la profesora, si bien los varones a veces acaparaban más la atención, hablando más fuerte. En general, se recurría con mucha frecuencia a las preguntas colectivas y tanto niñas como niños respondían a coro. Cuando las profesoras asignaban turnos de participación, ya sea para responder preguntas, leer en voz alta o resolver ejercicios en la pizarra, encontramos un número ligeramente mayor de turnos asignados a los niños, aunque otras veces, dado el tamaño relativamente pequeño de la clase (entre 15 y 21 alumnos), se buscaba que todos los alumnos y alumnas tuvieran un turno.²⁰ En general, niños y niñas se relacionaban bien, y sólo registramos tres ocasiones (una en cada clase) en que surgió algún episodio en el que un niño molestaba a una niña.

20. Por ejemplo, en quinto y sexto grados, los turnos varón/mujer fueron 13/9, 1/1, 2/0 y 5/1; en tercero y cuarto fueron 8/5, 10/7 y 8/4; y en primero y segundo 3/0 y 5/6. La composición por género varía en cada salón, siendo igual en primero y segundo; más niñas en tercero y cuarto, y más niños en quinto y sexto.

En dos de ellos, a pesar de la queja de la alumna, la profesora no intervino. En el tercer caso, la profesora escuchó y reaccionó de inmediato para corregir la actitud del niño. Tampoco indagamos por el curriculum oculto con relación al género, pero ello no significa que no estuviera presente. En un aula encontramos por ejemplo imágenes visuales que retrataban roles muy diferenciados para varones y mujeres (ver recuadro). Los personajes femeninos brillaban por su ausencia en los temas de clase, a diferencia de los personajes masculinos que eran más fáciles de encontrar. Este es un punto sin embargo que merecería mayor profundización, y que es abordado por otras autoras en el presente volumen (Espinoza, Valdivia).²¹

21. Otro hecho que demuestra la necesidad de profundizar sobre las relaciones de género en la escuela es la práctica recurrente de algunos docentes varones de mantener relaciones con alumnas adolescentes, que en muchos casos terminan en embarazos (se pudieron identificar al menos cuatro casos en los últimos años). La mayoría de estos casos sin embargo se da en secundaria, dominio no explorado en esta investigación.

Un breve tour por el paisaje visual en el aula

El aula de quinto y sexto grados, como las demás, está organizada por rincones de aprendizaje. El rincón de ciencia y ambiente tiene figuras y nombres de animales (una cebra y una oveja), así como de lugares y paisajes tomados de revistas y con algunas palabras como títulos: ciudad, Lima, Arequipa, Asia, aunque las fotos no coinciden con los sitios mencionados. El rincón de personal social tiene varias fotografías de mujeres en bikini, modelos o ganadoras de concursos de belleza; también hay fotografías de niños blancos y rubios, pósters del centro de salud, un jugador de fútbol, dos héroes nacionales y dibujos de artefactos eléctricos. También en el área de comunicación integral encontramos una mujer en bikini, un niño rubio, una televisión, una foto del entonces presidente Fujimori, autos, aparatos eléctricos y etiquetas con los nombres de algunas figuras. El área de lógica matemática tiene números, fracciones y escritura de números decimales (estos últimos se añadieron paulatinamente). Hay también una bodeguita, un rincón de aseo, y algunas flores y mariposas, así como cadenetas de papel en el techo. Las normas de la clase están escritas en un papelote, y hay también cuatro afiches con slogans como: “Todos somos importantes”, “Que aprender sea un placer”, “El castigo no educa, hablar es mejor”, “Cuidemos el medio ambiente”. Tras la fiesta de la primavera, encontramos un enorme cartel, adornado de flores y mariposas hechas de papel de distintos tipos y colores, con la siguiente inscripción: “S.M. Vivian I”, es decir, su majestad Vivian I, el nombre de la niña que ese año fue elegida como reina de la primavera. Una cruz, estampas religiosas y tres frases al respecto (“Dios es amor”, “Jesús ama a nosotros”, “Yo tengo fe”) encima de la pizarra completan el paisaje.

Una lectura rápida del paisaje visual del aula nos dice varias cosas: los referentes de las figuras son más foráneos que locales (ciudades del Perú y del mundo, niños rubios, animales de otra

...sigue

zona), hacen referencia a algunas figuras nacionales (los héroes, el presidente), ofrecen poco material impreso de lectura significativa (palabras sueltas, frases generales) —a excepción quizás de las normas del aula y los afiches del centro de salud—. Nos muestra también dos representaciones contrastantes de varones y mujeres: las figuras de varones son héroes, el presidente de la república, un jugador de fútbol. Las figuras femeninas son mujeres exuberantes en bikini, resaltando la belleza como un atributo propio (¿deseable?) de las mujeres. La notoriedad de la fiesta de la primavera y la elección de una reina, ¿tendrá alguna relación con ello? El paisaje visual y letrado del aula se asemeja a un collage, a pesar de la estructura por rincones, donde es difícil encontrar un uso pedagógico claro. Contrasta además con el paisaje visual y letrado de la comunidad, donde cada afiche o cartel refiere a una función concreta: el letrado de la bodega, el bar o la panadería, de la posta, la escuela o el colegio, la indicación de que se vende pan u otros productos, etc. Sin duda hay varias lecturas posibles de este paisaje y, a pesar de su aparente falta de orden, transmite también mensajes identificables: pareciera ser un espacio que mira y valora lo de afuera, lo que está más allá del caserío, lo distinto en términos paisajísticos, raciales, sociales; y también expresa una valoración diferenciada de los roles posibles de varones y mujeres en ese mundo de afuera: la heroicidad, la representación pública, el éxito político, deportivo, histórico, versus la belleza, la sensualidad..., ¿atributos naturales de cada sexo?

LA ESCRITURA, LOS ROLES, LAS IDENTIDADES

Tras este recuento de las divisiones existentes en el uso de la palabra escrita de acuerdo al género de los sujetos, es necesario agregar dos cosas antes de concluir con nuestras reflexiones. Una primera es que más allá de las diferencias en los usos y expectativas, padres y madres quieren que tanto sus hijos como sus hijas aprendan a leer y escribir y culminen su educación, ya que ambos enfrentarán, cuando adultos, las muchas demandas del mundo exterior alrededor de la escritura. Más aún, tanto para varones como para mujeres, la importancia de la escritura se inscribe en significados más amplios, en el ideal de “ser algo (o alguien) en la vida”, de obtener reconocimiento y movilidad social en una sociedad fuertemente estratificada y para evitar ser engañados y continuar en la pobreza. Varones y mujeres quieren que sus hijos e hijas sean “más que ellos” y están dispuestos a hacer variados esfuerzos para lograrlo.

El segundo elemento a resaltar es que este discurso no queda en palabras, sino que llega a la práctica concreta: todas las niñas y niños en el caserío en edad de hacerlo asisten a la escuela primaria.²² Son contados los casos en que se produce la deserción antes de culminar la primaria. Una buena parte de las niñas, asimismo, continúa su educación secundaria, gracias a que existe un colegio secundario en el caserío y no deben trasladarse largas distancias para asistir. Aún así, algunas jóvenes, especialmente las que han repetido algunos años en la primaria y llegan con extraedad a la secundaria, difícilmente completarán la educación secundaria. Formarán pareja desde temprano y pronto serán madres, lo que las alejará de las aulas, para desarrollar su vida como mujeres adultas. La educación secundaria entra pues en conflicto, en algunos casos, con otros proyectos personales, con sus identidades femeninas y el inicio de su sexualidad. Pero nos preguntamos también hasta qué punto la escuela está preparada para inscribir otros sentidos, más significativos, en la identidad

22. Esta situación no parece tan generalizada en el ámbito rural, como nos lo señala Montero en su contribución al presente volumen. Mi propia investigación en otros escenarios rurales del sur andino también indica variaciones (ver Ames 2005).

femenina de las jóvenes que haga merecedor el esfuerzo de culminar su escolaridad. Nos preguntamos también hasta qué punto la comunidad misma, con sus estrechos márgenes para el uso de la literacidad en tanto varón, en tanto mujer, ofrece una perspectiva de futuro y de sentido al hecho de culminar la escolarización secundaria.

Gee (2004) señala que el aprendizaje es, finalmente, un juego de identidades. Aprendemos jugando a ser lo que creemos que podemos ser: científicos, doctores, maestros, etc. Si nuestro entorno (escolar, familiar, comunal) nos da mensajes en otra dirección (mensajes sobre lo que no podremos ser), nuestras posibilidades y motivación para el aprendizaje encuentran serios obstáculos. Ello nos lleva a pensar que aun dominando los aspectos técnicos de la lectura y la escritura, aun siendo alfabetas, la escritura en sí no cambiará radicalmente la participación de las mujeres rurales en la vida social. Sin duda les dará más herramientas, y otra mirada de sí mismas dado el valor social que tiene la escritura. Pero no podemos esperar que la escritura en sí produzca cambios en las relaciones sociales: la escritura misma está inscrita en dichas relaciones sociales y en ellas, en la forma en que organizamos socialmente el uso de la lectura y la escritura y quiénes tienen acceso a qué formas y tipos de escritura, se establecen también los límites de lo que podemos hacer con ella.

Observando a las nueve familias que seguí de cerca por un año, y a quienes sigo visitando anualmente, creo que sólo las niñas de las familias que cuenten con un proyecto definido de escolarización para sus hijas, ligado a la continuidad de otros estudios o a la migración, y con los recursos necesarios para llevarlo a cabo, podrán dotar de mayor sentido a esta empresa educativa. Pero no serán todas.

Finalmente, quisiera volver a señalar lo que ya se decía en un inicio: el estudio realizado no estaba destinado, originalmente, a develar los usos específicos que varones y mujeres tienen de la escritura en las zonas rurales. Esta ponencia reflexiona sobre los hallazgos que se hicieron evidentes con relación a este punto en el transcurso de la investigación, pero sin duda se requiere una exploración más dirigida por preguntas específicas en torno a este tema, que permita develar con más detalle los diversos usos y significados que tiene la escritura para varones y mujeres y cómo estos se constituyen en la práctica cotidiana y con relación a las identidades de género.

Uno de los puntos que merecería mayor atención, por ejemplo, es el relacionado con las organizaciones de mujeres surgidas tanto en ámbitos urbanos como rurales en las últimas dos décadas, y el papel que ellas han cumplido en ofrecer nuevos espacios para el despliegue de las habilidades letradas de las mujeres adultas. Aunque estas organizaciones han sido objeto de numerosos trabajos académicos, poco se ha indagado sobre esta temática, a pesar de que dichas organizaciones representan nuevos espacios o locus de producción escrita (ver Niño Murcia 2005).

Con sus limitaciones, espero que esta reflexión pueda contribuir en la problematización de las complejas relaciones entre género y literacidad, y nos ayude a identificar con mayor precisión los varios factores que coadyuvan u obstaculizan la experiencia educativa de las niñas y mujeres rurales, tanto dentro como fuera de los espacios educativos formales.

REFERENCIAS

- AMES, Patricia
- 2002 *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP, 2002.
- 2004a "Multigrade Schools in Context: Literacy in the Community, the Home and the School in the Peruvian Amazon". Ph.D. diss., Universidad de Londres.
- 2004b "La literacidad en un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus". En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- 2004c *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: posibilidades y desafíos*. Serie Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural, núm. 2. Lima: GTZ.
- 2005 "When Access is not Enough: Educational Exclusion of Rural Girls in Peru". En E. Unterhalter y S. Aikman, *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*. Oxford: OXFAM.

- ARNOLD, Denise, Juan de Dios, YAPITA, Luisa ALVARADO, Nelson PIMENTEL y Ricardo LÓPEZ
2000 *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA-ILCA.
- BARTON, David
1994 *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
1993 "Literacy and Feelings: The Encoding of Affect in Nukulae-lae Letters". En Brian Street (ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAWFORD, Patricia
1995 "Early Literacy: Emerging Perspectives". En *Journal of Research in Childhood Education* 10 (1), pp. 71-86.
- CZERNIEWSKA, Pam
1996 "Learning to Read and Write in English". En Nell Mercer y Joan Swann, *Learning English: Development and Diversity*. Londres: Routledge y Open University Press.
- DE LA PIEDRA, María Teresa
2004 "Oralidad y escritura: el rol de los intermediarios en una comunidad quechuahablante de los Andes peruanos". En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.
- FOSNOT, Caroline Twomey
1996 "Constructivism: A psychological Theory of Learning". En Caroline Twomey Fosnot, *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- GEE, James Paul
2004 *Situated Language and Learning: A Critique on Traditional Schooling*. Londres: Routledge.
- GODENZZI, Juan Carlos, Elizabeth FLORES y Eliana RAMÍREZ
2000 "Quiero tomar la palabra: comunicación e integración de las niñas en la escuela, la familia y en la comunidad". Po-

- nencia presentada en la II Conferencia Nacional por la Educación de las Niñas Rurales, Lima, 28-29 de septiembre.
- GOODY, Jack
1996 *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: GEDISA.
- GREGORY, Eve y Anne WILLIAMS
2000 *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. Nueva York y Londres: Routledge.
- HARVEY, Penélope
1989 *Género, autoridad y competencia lingüística: participación política de la mujer en pueblos andinos*. Lima: IEP.
- LAREAU, Annete
1989 *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Londres: The Falmer Press.
- LUND, Sara
1997 "On the Margin". En R. Howard-Malverde (ed.), *Creating Context in Andean Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- MADDOX, Brian
2001 "Literacy and the Market: The Economic Uses of Literacy among the Peasantry in North-West Bangladesh". En Brian Street (ed.), *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Londres: Routledge.
- MONTERO, Carmen y Teresa TOVAR
1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE-Perú, IEP, Foro Educativo.
- NIÑO MURCIA, Mercedes
2005 "The Hand Writing of a Peruvian Village: Literacy as a Gendered Practice" (manuscrito).
- NUGENT, Guillermo
1996 *El poder delgado: fusiones, lejanías y cercanías en el diseño cultural peruano*. Lima: Fundación Friedrich Hebert.

STREET, Brian

- 1995 *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Ethnography and Development*. Nueva York: Longman.
- 1993 *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

STREET, Brian y Joanna STREET

- 2004 "La escolarización de la literacidad". En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

STREET, Brian, Dave BAKER y Alison TOMLIN

- (en prensa) *Numeracy Practices at Home and at School*. Volumen 4 de Series on Leverhulme Numeracy Research Programme. Dordrecht: Kluwer.

STEFFE, Leslie y Jerry GALE (eds.)

- 1995 *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

STROMQUIST, Nelly

- 1997 *Literacy for Citizenship. Gender and Grassroots in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press.

UCCELLI, Francesca

- 1999 "Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos". En *El poder visto desde abajo: democracia educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

ZAVALA, Virginia

- 2002 *(Des) encuentros con la escritura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

ZAVALA, Virginia, Mercedes NIÑO-MURCIA y Patricia AMES (eds.)

- 2004 *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Cuarta Parte

Experiencias educativas para promover la equidad de género en la escuela

La promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco

*Rosa María Mujica*¹

Desde hace poco más de dos años venimos trabajando, el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) y Fe y Alegría 44, un proyecto con treinta escuelas rurales de la provincia de Quispicanchi, Cusco, que busca retener a las niñas en la escuela para que terminen, por lo menos, la educación primaria.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA ZONA

Una de las características de la población de Quispicanchi es su naturaleza rural. Ella está distribuida en tres cuencas y organizada en comunidades campesinas. El índice de ocupación de la población económicamente activa alcanza el 27.52 % en actividades de subsistencia. Los que se dedican a la agricultura alcanzan un ingreso personal mensual de 45.11 soles. Los indicadores muestran una realidad de pobreza y pobreza extrema o pobreza crónica, según los métodos convencionales de necesidades insatisfechas, nivel o capacidad de ingreso/consumo personal.

Los datos encontrados en la línea de base, y que nos impulsaron a intervenir en esta realidad, son conmovedores y nos interpelan. Sólo el 17.44 % de viviendas tiene agua potable, el 30 % tiene luz. La tasa de mortalidad infantil llega a 113.41/mil, siendo la atención de salud por parte del Estado de tres médicos para la provincia, es de-

1. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

cir 0.4 médicos por 10 mil habitantes. El analfabetismo alcanza al 62.2 % de la población y de ellos el 20 % son hombres y el 55.2 % mujeres, lo que supera las estadísticas oficiales de analfabetismo en el país. Si sumamos estas cifras al 51.46 % de primaria incompleta, nos da un resultado, entre “analfabetismo puro” y “analfabetismo funcional”, del 92.05 %.

Según el censo escolar de la Unidad de Servicios Educativos (USE) de Quispicanchi del año 1993 para toda la provincia, solamente el 15.16 % de alumnos matriculados en primer grado de primaria finalizaron el 6to grado, y solamente el 4.51 % finalizaron quinto de secundaria.

Las deserciones escolares junto con la extraedad provocan que ya en el segundo grado de primaria coexistan alumnos desde siete hasta doce o más años de edad. Esta característica supone una dificultad adicional para los alumnos, así como para el propio docente.

Otro problema importante de la provincia de Quispicanchi deviene de la variedad de tipos de escuelas que funcionan en ella. Circunscribiéndonos exclusivamente a las treinta escuelas integradas en el PERFAL 44,² tenemos que el 20 % son escuelas de gestión polidocente, el 30 % son escuelas unidocentes y el 50 % son escuelas multigrado. Pero en estos tres tipos “oficiales” de escuelas se esconden otras variedades que hacen más complejo el cuadro y que conducen a una diversidad de al menos diez tipos de escuelas:

Las escuelas unidocentes, que oficialmente son aquellas conformadas por un solo profesor y cuatro grados (de primero a cuarto de primaria), en la realidad del PERFAL 44 se subdividen en tres categorías:

- Una escuela con cinco grados y un profesor
- Ocho escuelas con cuatro grados y un profesor
- Una escuela con dos grados y un profesor

Las escuelas multigrado, que oficialmente son aquellas que imparten los seis grados de primaria con un número de profesores que puede variar entre dos y cinco, tienen en la realidad del PERFAL 44 una amplia diversidad:

- Cinco escuelas con seis grados y dos profesores
- Cuatro escuelas con seis grados y tres profesores
- Una escuela con seis grados y cuatro profesores
- Tres escuelas con seis grados y cinco profesores

De las escuelas polidocentes completas, que son aquellas que tienen un profesor por cada grado o por cada salón de clase, tenemos cinco en el ámbito del PERFAL 44.

Además, existen en el PERFAL 44 dos escuelas que no son clasificables en ninguno de los tipos oficiales:

- Una escuela con cuatro grados y dos profesores
- Una escuela con cinco grados y dos profesores

Esta variedad de escuelas tiene gran importancia para nuestro trabajo ya que influye directamente en el modo y ritmo de la enseñanza en cada centro; en las relaciones con los padres de familia y con la comunidad campesina; en el desarrollo del Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), el cual es inexistente en las escuelas unidocentes y multigrado; y en la carga administrativa que soportan los docentes de las escuelas unidocentes y multigrado. Todos ellos son factores que terminan por incidir en la calidad educativa de las escuelas.

Otro problema que tenemos es el idioma, ya que el quechua es la lengua materna del 82 % de la población de Quispicanchi y del 100 % de las comunidades. La superposición de códigos de interpretación de la realidad, que aparece como generadora de interferencias lingüísticas en la comunicación, en definitiva comporta la superposición de estructuras mentales. Esto genera que en las comunidades de la zona los alumnos salgan de la escuela casi tan analfabetos como entraron, por el intento de superposición de una cultura letrada a una cultural oral.

Por otro lado, no existe relación entre lo aprendido en la escuela y el medio real de existencia, lo que se traduce en vivencias de polaridades divergentes. Como resultado se generan complejos étnico-culturales o, en su defecto, el rechazo alienador de la propia identidad cultural.

2. Programa de Educación Rural de Fe y Alegría 44.

Por último, cabe citar que en el ámbito comunal los niños casi nunca van a la escuela antes de los 6 años, es decir no asisten a la educación inicial, lo que significa que de los 0 a los 2 años están aislados del mundo exterior, en función de la supervivencia (lactancia), y carecen de un sistema de estimulación temprana; y que de los 3 a los 6 años, la direccionalidad del juego es el mundo del trabajo, careciendo de un sistema de aprestamiento para la lecto-escritura. En una economía familiar de autosubsistencia, el niño es un actor productivo más.

En el año 2002, año de inicio del proyecto, teníamos 472 niñas matriculadas en primer grado de primaria y sólo 36 en quinto año de secundaria. Mientras el 49.58% estaba en la edad adecuada en primer grado de primaria, sólo el 8.4% lo estaba en quinto de secundaria.

Para enfrentar estos desafíos, el PERFAL 44 y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) decidimos unir nuestros saberes y experiencias previas y, mediante un convenio, elaborar un proyecto para intervenir en temas de derechos humanos, derechos de los niños y niñas y equidad de género en la zona, proyecto que hoy cuenta con el apoyo de la Fundación Ford.

Cabe destacar que el PERFAL 44 viene trabajando en Quispicanchi desde hace ocho años.

FACTORES ELEGIDOS DE INTERVENCIÓN

Un primer factor en el que decidimos intervenir es el de la mala formación y poca motivación de los maestros que hacen de la escuela un espacio hostil para las niñas. Las escuelas rurales peruanas están pensadas para niños varones y no toman en cuenta las necesidades específicas de las niñas ni en la infraestructura de los locales escolares, ni en la metodología y contenidos de estudio. Esto es un problema que es invisible para los docentes y que nosotros decidimos visibilizar, con la conciencia de que era el primer paso que debíamos dar.

Por otro lado, los maestros no cuentan con materiales didácticos específicos que faciliten su trabajo con los niños y niñas y menos con los padres y madres de familia. Crear y editar materiales atracti-

vos en quechua y castellano que sean sugerentes y que nos aseguren aprendizajes claves, fue otro de los temas que decidimos asumir.

En tercer lugar, teníamos claro que había que trabajar con los padres y madres de familia, de manera especial con las madres, que consideran que las niñas deben quedarse en la casa para ayudar en las tareas domésticas y que la escuela es un espacio sólo para los varones. A esto se suma el temor que tienen los padres de que las niñas formen pareja en la escuela y queden embarazadas, alterando así los planes que ellos tienen para ellas. ¿Cómo hacerlo?, es algo que hemos ido aprendiendo en el camino y que trataremos de explicar a continuación.

Finalmente, pero al mismo tiempo el más importante y la razón de ser de nuestra intervención, decidimos trabajar con las propias niñas y niños de primaria. Trabajar la poca autoestima de las niñas que las hace excluirse del sistema escolar o abandonar la escuela muy tempranamente, desarrollar en ellas y ellos la conciencia de derechos, despertar el sentimiento de igualdad, trabajar la equidad de género como teoría y como práctica cotidiana, se convirtieron en nuestros mayores desafíos.

El proyecto busca incidir directamente, entonces, sobre tres de las causas del problema seleccionado: la falta de materiales adecuados; la deficiente capacitación y motivación de los docentes; y la baja consideración de los padres y madres de familia respecto de la educación de sus hijas.

OBJETIVOS PLANTEADOS EN EL PROYECTO

Como objetivo general nos propusimos promover la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños indígenas, con el fin de que logren un desarrollo personal que facilite su integración en mejores condiciones a la vida familiar, comunitaria y nacional.

Como objetivos específicos nos propusimos:

1. Acrecentar las capacidades pedagógicas de los y las docentes para fortalecer la autoestima de las niñas, ofrecer condiciones de aprendizaje equitativas para niños y niñas, educar a las fami-

lias rurales en equidad de género y sexualidad y entender los efectos de la discriminación sobre las niñas.

2. Desarrollar en niños y niñas rurales una conciencia de equidad de género y la capacidad de exigir el cumplimiento de su derecho a la educación.
3. Comprometer a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas en equidad de género y sexualidad, para fortalecer las condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades educativas para las niñas.
4. Evaluar, sistematizar y difundir la experiencia y el modelo para promover la equidad de género en las escuelas rurales.

HIPÓTESIS DE INTERVENCIÓN

Partimos de la hipótesis general de que en la medida que los maestros comprendan y se solidaricen con la situación de inequidad de las niñas, hagan de la escuela un espacio acogedor para ellas y cuenten con la propuesta curricular, con los materiales pedagógicos y con la metodología adecuada que los ayude a incorporar la perspectiva de género en la escuela; y en la medida que los padres de familia, en especial las madres, reconozcan a las niñas como sujetos de derecho y valoren la educación de sus hijas como un medio para el desarrollo personal y social, se logrará que las niñas asistan a la escuela, permanezcan en ella y terminen la educación primaria.

Elaboramos también un conjunto de hipótesis específicas para cada uno de los factores de intervención que nos ayudan a dirigir mejor el trabajo a realizarse. Estas fueron:

1. Si los docentes, los padres de familia y las alumnas y alumnos conocen los derechos humanos, los derechos de la mujer y en especial los derechos de los niños y niñas, darán un primer paso hacia el respeto de las niñas y su efectiva inclusión en el proceso educativo, en condiciones de equidad con sus compañeros varones.

2. La capacitación de los docentes de las escuelas rurales en temas claves que abarquen no sólo el conocimiento de los derechos humanos, los derechos de la mujer y los derechos de las niñas y niños, sino también la equidad de género, la sexualidad, la promoción de la autoestima y la resolución democrática de conflictos, hará que estos docentes sean agentes claves de cambio en la escuela y promotores adecuados de la equidad de género.
3. Los materiales educativos que introduzcan los derechos humanos, los derechos de la mujer, la equidad de género, la salud sexual y reproductiva y los derechos de las niñas y los niños y que apoyen los ejes transversales del currículo, tendrán un efecto directo en los aprendizajes de niños y niñas y en que se reconozcan como sujetos de derechos.
4. En la medida que los docentes conserven su condición de líderes de la comunidad rural, serán los agentes más adecuados para transmitir a las familias y a sus propios alumnos y alumnas los conocimientos adquiridos en los cursos talleres para posibilitar los cambios de actitud necesarios para lograr una educación con equidad. En la medida que los docentes rurales tengan las visitas de acompañamiento, apoyo y evaluación que realizarán los promotores supervisores, se logrará que, a pesar de la difícil situación en la que trabajan, los docentes de estas zonas andinas se comprometan con los logros de los objetivos del proyecto.
5. El acceso y permanencia de las niñas en la escuela beneficiarán a sus pares varones quienes aumentarán su autoestima, se harán conocedores de su condición de sujetos de derechos y deberes, serán por ello más respetados, y aprenderán actitudes básicas para relacionarse con las niñas en condiciones de igualdad.
6. La difusión de los derechos humanos y de los de la mujer entre padres y madres de familia tendrá beneficiosos efectos en la vida cotidiana de las mujeres y de las niñas y en la vida de la comunidad en general.

7. La ejecución y el logro de los objetivos del proyecto tendrán incidencia en el descenso de los índices de maltrato infantil.

FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS:

IMPACTO Y EFECTO MULTIPLICADOR

Con los maestros y maestras hemos desarrollado en estos poco más de dos años de desarrollo del proyecto, cinco líneas de intervención que son:

1. Cursos talleres: hasta el momento hemos desarrollado cinco cursos talleres donde hemos trabajado temas de derechos humanos, derechos de las niñas y niños, equidad de género, derechos de la mujer, autoestima, sexualidad, resolución democrática de conflictos e incorporación de los temas a la propuesta curricular en uso. Estos cursos talleres han tenido una metodología, de la que hablaremos más adelante, que se basa en la siguiente convicción: lo que no se siente, no se entiende... y lo que no se entiende, no interesa.
2. Trabajo curricular: lo que se ha hecho en el aspecto curricular es una transversalización de los derechos humanos —en especial de los derechos de las niñas y los niños y de las mujeres— y la perspectiva de género en el currículo diversificado elaborado por el PERFAL 44. En este tiempo hemos desarrollado unidades de aprendizaje incorporando los temas, así como una serie de actividades y estrategias que facilitan el trabajo del maestro en el aula.
3. Producción de materiales: para el proyecto hemos elaborado un conjunto de carpetas temáticas y pedagógicas (“Tú tienes derechos”; “¿Podemos hablar de sexualidad?”; “Resolución democrática de conflictos”, etc.), juegos (“La carrera del diagnóstico”; “Promoviendo el debate”; “El dado preguntón”; “Los derechos de la mujer en debate”; “Caminando por los derechos de los niños y niñas”, etc.), afiches (“Vivan mis derechos”; “Si me quieres, no me pegues”), videos (*Las niñas también somos importantes*;

No a la discriminación; Las aventuras de Justina), que facilitan el trabajo con los maestros y les dan las herramientas necesarias para su trabajo en el aula y con la comunidad. El contar con materiales ágiles, sencillos y motivadores les ha dado la seguridad suficiente para transformar sus prácticas y trabajar con otros sectores de la comunidad.

4. Acompañamiento en las aulas: el acompañamiento es para nosotros fundamental, pues es en este espacio donde se va consolidando lo aprendido, manteniendo viva la motivación inicial y estimulando el trabajo que se viene realizando. Por ello, el equipo de maestros promotores visita las escuelas todos los meses. En estas visitas se observa las clases, se participa en la vida del aula, se dialoga con maestros, niños y padres de familia, se evalúa el trabajo que se va realizando en equipo, se sugieren actividades y se comparte la vida cotidiana del maestro y la escuela.
5. Evaluación de los procesos: la evaluación es continua. Como parte de la experiencia hemos logrado desarrollar un diseño integral de evaluación gracias a los aportes de IPEE UNESCO. Esta evaluación tiene dos finalidades:
 - a) Valorar la aplicación del proyecto y los resultados que se va obteniendo, con la finalidad de realizar los cambios necesarios en el momento oportuno.
 - b) Ayudar, a partir de las lecciones aprendidas de la experiencia, a la formulación de un documento de políticas sobre la educación de las niñas rurales en el Perú.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación en el proyecto persigue una serie de objetivos, como son:

1. Monitorear el proceso y los resultados de la implementación del proyecto.

2. Evaluar los materiales producidos y su utilidad en la incorporación de la perspectiva de género tanto en niños y niñas como en maestros y en padres y madres de familia.
3. Valorar los cursos talleres, su impacto y contribución al avance conceptual y actitudinal sobre la perspectiva de género.
4. Identificar los logros y las dificultades que se van presentando en la incorporación de la perspectiva de género en los maestros, padres y madres de familia, y niños y niñas de las escuelas de intervención.
5. Reajustar la intervención en función de los resultados obtenidos.
6. Identificar las transformaciones producidas que puedan generalizarse y aplicarse a otras experiencias.

RESULTADOS ALCANZADOS

El impacto más relevante es el que se refiere a la retención de las niñas en la escuela. En el registro de matrículas vemos que ha crecido el número de niñas de sexto grado de 164 en el 2002 a 231 en el 2004, y que se ha logrado retener al 87% de las niñas entre tercer y cuarto grados, siendo esta retención del 94% en el paso entre cuarto y quinto grados. Hemos logrado cerrar la brecha que existía en tercer y cuarto grados entre niñas y niños.

El impacto en maestras y maestros

A pesar de que el proyecto tiene poco más de dos años funcionando, ya se pueden ver resultados sumamente interesantes. Los maestros y maestras señalan que han descubierto sus derechos: las mujeres dicen que, además, han descubierto su propio valor como mujeres. Esto les está permitiendo, según declaran, cambiar actitudes en su vida personal y de pareja.

Otro logro importante es comprobar que los maestros —que en un inicio usaban el castigo físico y verbal en la escuela como una

práctica “natural”— ahora cuestionan el uso del castigo físico y psicológico tanto en la escuela como fuera de ella. Esto se da de manera conjunta con un cambio en el trato a los niños y las niñas y en la motivación que han tenido para hacer de sus aulas un espacio más acogedor para ellos.

Los maestros han visibilizado a las niñas, ahora las llaman por su nombre, usan un lenguaje inclusivo y comparten las tareas por igual, sin diferencias entre géneros. Entre las anécdotas que registran señalan, por ejemplo, que las niñas no responden cuando la maestra saluda diciendo “Buenos días niños”, y cuando la maestra reclama, ellas le dicen “¿Acaso nos has saludado a nosotras?, nosotras somos niñas, no niños”, lo que evidencia el trabajo realizado.

Los maestros en este tiempo han elaborado unidades de aprendizaje, actividades y diversas estrategias, para incorporar los temas en el currículo.

El impacto en niñas y niños

La mejor evaluación es la que se hace en el aula. Tanto las visitas que hemos realizado como las pruebas aplicadas nos hablan de los aprendizajes de los niños y las niñas logrados en este tiempo.

Lo primero que destaca es la actitud de niños y niñas, especialmente de las niñas. Al inicio encontrábamos niñas que se cohibían ante la visita, que se tapaban con su chompa la boca cuando tenían que hablar, que miraban al suelo... Estas actitudes prácticamente han desaparecido de las escuelas de intervención, y si este fuera el único logro, pues ya habría valido la pena todo el trabajo realizado.

Impresiona ver cómo los niños conocen sus derechos, los defienden y exigen que sus maestros cumplan con sus deberes. Ya es frecuente ver cómo los niños señalan los derechos que tienen, y cuando son interpelados, son capaces de responder con argumentos, lo que nos habla de aprendizajes significativos. Por ejemplo, cuando ellos y ellas afirmaron tener derecho a la educación, se les cuestionó y se les dijo que los varones sí, pero las niñas no, que ellas debían quedarse en su casa. Tanto niños como niñas se opusieron a esta afirmación, señalando que no era así, que las niñas también tienen ese derecho. Preguntados por qué, respondieron “porque somos iguales”, “porque

tenemos los mismos derechos”, y uno de ellos nos dijo “por eso de la equidad había sido, pues”.

Otra anécdota, relatada por uno de los maestros de una escuela lejana, es que los niños reclaman cuando los maestros no asisten a la escuela, les dicen que ellos tienen el derecho de estudiar y que los maestros tienen el deber de enseñarles, lo que los ha obligado a decir cuándo van a faltar, a explicar la razón e incluso a pedir el consentimiento de los alumnos para hacerlo.

Otro impacto notorio en todas las escuelas visitadas, es que niños y niñas comparten espacios de juego, se reconocen mutuamente como valiosos, comparten labores domésticas antes segregadas por género y, lo que es relevante, comienzan a elegir niñas en cargos escolares por primera vez en la historia de esas comunidades.

Sorprende el manejo del concepto de “equidad de género” de niños y niñas pequeños. Visitando una escuela, mientras conversaba con una maestra que había pedido a los niños formar una fila para salir a educación física, una niña se acercó a preguntarle “si hacían filas con equidad o sin equidad”. Asombrada, le pregunté a la niña qué significaba eso y ella me respondió: “Es muy fácil, con equidad significa un niño y una niña, un niño y una niña...; sin equidad, significa niños por acá y niñas por allá”. Esta afirmación demuestra cómo los niños y niñas han comprendido el tema de la equidad.

El impacto en madres y padres de familia

Con una población del 82.22 % de habitantes que hablan quechua y con un promedio educativo de 3.9 años los varones y de 1.5 años las mujeres; con una suma de analfabetismo puro y analfabetismo funcional que nos da la escalofriante cifra de 92 % de mujeres analfabetas en la zona; con una realidad de mujeres rurales que participan activamente en las actividades agrícolas y que a muy temprana edad asumen hijos y familia, nos propusimos trabajar activamente con las madres y los padres de familia para lo cual nos planteamos algunas hipótesis de intervención, que eran las siguientes:

1. Si los padres y madres de familia conocen los derechos humanos, los derechos de la mujer y en especial los derechos de las niñas

y los niños, se logrará dar el primer paso para el respeto a las niñas y su efectiva inclusión en el proceso educativo en condiciones de equidad con sus compañeros varones.

2. Si los padres y madres tienen acceso a sencillos materiales educativos sobre equidad de género que les interesen, les motiven y que rescaten los saberes previos de los participantes promoviendo el diálogo y el intercambio de experiencias entre los mismos, se lograrán cambios reales y duraderos en sus respectivas conductas.
3. La difusión de los derechos humanos y de los derechos de la mujer entre padres y madres de familia tendrá beneficiosos efectos en la vida cotidiana de las mujeres y de las niñas y en la vida de la comunidad en general.

A partir de estas hipótesis, nos propusimos un objetivo para el trabajo que realizaríamos: comprometer a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas en equidad de género y sexualidad, para fortalecer las condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades educativas para las niñas.

Con madres y padres, en este tiempo de intervención, hemos realizado cuatro cursos talleres de capacitación sobre los derechos de las niñas y los niños, sobre cómo fortalecer la autoestima de sus hijos e hijas, sobre sexualidad y derechos de la mujer, y sobre equidad de género. Para ello se han producido materiales específicos bilingües, los que han sido validados con ellos mismos y luego impresos recogiendo la experiencia. Estos han sido: folletos, afiches y juegos de mesa.

Entre los resultados alcanzados hasta el momento, tenemos:

1. Reconocen el valor de sus hijas y los derechos de la mujer en general.
2. Demuestran interés en tener mayores espacios de capacitación.

3. Las mujeres empezaron asistiendo a las capacitaciones en representación de sus esposos, mientras que ahora reclaman ser invitadas “en su propio nombre”.
4. Las mujeres capacitadas rechazan todo tipo de violencia física y reclaman espacios de diálogo con sus parejas.
5. Los varones reconocen los derechos de sus hijas en los derechos de sus esposas.

LECCIONES APRENDIDAS

Son muchas las lecciones aprendidas en estos años de trabajo conjunto. Trataremos de resaltar las más significativas:

1. Cuando se elimina el maltrato físico y psicológico y se revaloriza a los niños y a las niñas, se recupera la alegría en ellos y es posible cambiar sus actitudes y mejorar sus aprendizajes.
2. Trabajar con los maestros de manera cercana y preocuparnos por sus condiciones de vida, han generado que los docentes sean concientes de nuestro compromiso con ellos y de que nos interesa la mejora de sus condiciones de vida, tanto materiales como anímicas. Esto los compromete más con el proyecto y es, sin duda, la causa de su mejor desempeño como maestros y maestras.
3. Lo que se siente y se entiende compromete la vida entera. El trabajo nos ha demostrado que partir de los sentimientos y necesidades de los maestros, padres y madres y de los propios niños y niñas, ha sido central para las transformaciones conseguidas. Cuando ellos y ellas han sido capaces de sentir los problemas en carne propia, cuando han sido capaces de identificarse con las situaciones presentadas, ya sea de exclusión o de violencia y maltrato, y de reconocer el dolor que ellas generan, es que han decidido cambiar las circunstancias de su propia vida individual y colectiva donde estas situaciones se daban.

4. Equidad de género como práctica y no sólo como teoría. Entrar a temas de equidad de género no desde el discurso y la teoría sino desde las experiencias de la vida cotidiana, es lo que nos ha asegurado que el tema se transversalice rápidamente tanto en la vida de la escuela, a través de las propuestas curriculares y organizativas, como en las relaciones al interior de algunas familias.
5. El juego es un elemento pedagógico por excelencia, sin importar edades, condiciones sociales, género y capacidades básicas de lectura y escritura. Ayuda a expresar y compartir las experiencias, los conocimientos y los sentimientos, al mismo tiempo que estimula mejor los aprendizajes y logra desarrollar capacidad de propuesta en los y las participantes.
6. Las dinámicas, y sobre todo los sociodramas, que los participantes realizan con una facilidad inusitada, ayudan a analizar la realidad críticamente y a comprometerse con el cambio.
7. Sin educadores comprometidos con los niños y niñas, con pasión por educar y que asumen su responsabilidad para lograr resultados, los títulos son insuficientes.
8. A una mayor conciencia de la importancia de la educación corresponde una mayor exigencia de calidad. En este tiempo hemos visto que es posible elevar las expectativas en las familias campesinas respecto a la educación de sus hijos e hijas y que ha mejorado la calidad de sus reclamos.
9. Cuando los padres y madres de familia, y en especial las últimas, parten de la memoria de su propia vida carente de oportunidades educativas y de desarrollo personal, valoran y defienden con mayor consistencia una educación de calidad para sus hijos e hijas.
10. La lucha en el ámbito de lo público por parte de los padres y madres de familia se hace posible a partir de la conciencia de

los derechos no respetados, tanto de los suyos propios como de los de sus hijos e hijas, más que a partir del discurso político.

11. El juego permite que los padres y madres se desinhiban y disfruten de esos momentos lúdicos, experiencia que la mayoría no había vivido en su vida.
12. Las actividades lúdicas permiten integrar en grupos y tareas tanto a varones como a mujeres, un aspecto no común en el mundo rural andino.
13. El limitado acceso a los medios de comunicación facilita la comunicación y el diálogo sobre los contenidos del proyecto, permitiendo la toma de conciencia.

A pesar de la difícil situación en la que viven los maestros y maestras en la zona, a pesar de la soledad y el aislamiento en los que se encuentran y de sus pocas posibilidades de actualizarse, estamos muy contentos con la respuesta que hemos encontrado en ellos y ellas, con su compromiso con los niños y niñas, con su voluntad por cambiar las condiciones que alejan a las niñas de la escuela, con su capacidad de asumir el problema y enfrentarlo, con su entusiasmo por los resultados que ellos mismos van viendo, con su creatividad para inventar sesiones de clase, juegos y materiales que ayuden a conseguir los objetivos planteados.

Todavía hay mucho por hacer, no hay duda, pero el camino recorrido nos permite reafirmar la convicción de que es posible mejorar la situación de la gente, en especial de las niñas que viven en extrema pobreza en los Andes peruanos.

La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas¹

Rita Carrillo Montenegro

OTRA RUTA PARA LLEGAR A LA META

En 1994, TAREA y su Área de Educación Ciudadana identificaron, desde la visión de los alumnos y alumnas de secundaria, la discriminación de género como una problemática relevante dentro del conjunto de situaciones de discriminación que se viven al interior de las escuelas. En ese momento, decidimos abordar esta problemática a través de materiales dirigidos a los estudiantes. Así, en 1995 se inició la elaboración de fascículos para trabajar la equidad de género a través del currículo escolar de tercero, cuarto y quinto año de secundaria (Mendoza 1996; Mendoza y Sime 1996). Esta serie se culminó en 1997 con la elaboración de fascículos para primer y segundo año (Carrillo y Tovar 1997).

El proceso de validación del material para adolescentes nos mostró la necesidad de tomar una nueva ruta. Es decir, comprendimos que para concretar experiencias educativas que promuevan la formación integral de mujeres y hombres sin barreras de género, necesitábamos formar docentes capaces de conducir estos procesos educativos con solidez, creatividad y, sobre todo, convicción.

1. Proyecto De la Escuela Mixta a la Escuela Coeducadora, Área de Educación Ciudadana, TAREA, auspiciado por la Fundación Ford en convenio con el Ministerio de Educación (1997-1999).

Iniciamos entonces una experiencia de formación docente en género que se llevó a cabo durante los meses de agosto de 1997 y enero de 1998, con la participación de treinta docentes de centros educativos del cono sur de Lima (15 varones y 15 mujeres) y con un total de 102 horas y media de trabajo. Este capítulo se centra en dicha experiencia.

El reto pedagógico que nos planteamos con la capacitación docente apuntaba a desarrollar, y luego fortalecer, la convicción de que trabajar por la equidad de género es una dimensión de la labor docente. Consideramos que consolidar esta idea es una condición previa a la adquisición y aplicación de instrumentos de análisis y transformación de expresiones discriminatorias de género en la escuela.

Ambas estrategias, elaboración de materiales educativos y capacitación docente, estuvieron orientadas a la tarea de educar para la convivencia democrática, haciendo posible el desarrollo de personas capaces de relacionarse constructivamente, valorando y respetando la diversidad y tolerando las diferencias.

LAS AUSENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PLANTEAMIENTOS PREVIOS AL DISEÑO DEL PROGRAMA

La formación docente en género significa, en primer lugar, introducir un enfoque o categoría de análisis ausente en la formación profesional de maestros y maestras, y por lo tanto inexistente al momento de tratar de explicarse la realidad cotidiana de discriminación, de licencias y fronteras, de relaciones entre hombres y mujeres teñidas de injusticia y desigualdad. Significa dar herramientas que les permitan identificar y problematizar las relaciones de género en la sociedad y la escuela como espacios de reproducción o transformación de la inequidad.

Este enfoque ausente implica comprender cómo a partir de las diferencias sexuales-biológicas incuestionables se han construido los géneros, lo femenino y lo masculino, en el tiempo y en cada cultura, como murallas infranqueables entre los sexos, relacionándolos como opuestos, contrarios y hasta, manipuladoramente, complementarios. Y comprender también lo que perdemos hombres y mujeres en esta absurda dicotomía que pretende naturalizar la desigualdad.

Supone entender la relación existente entre roles y atributos considerados masculinos y femeninos, con la exclusión de la mujer de la escuela durante siglos, la cada vez más abultada cifra de mujeres víctimas de violencia doméstica, la todavía limitada presencia de mujeres en la política, el control sobre su sexualidad y su cuerpo. Significa develar el rostro femenino del analfabetismo, la ausencia de varones en la educación inicial, la masculinización del Congreso, la exclusividad masculina en los mandos militares, las abrumadoras cifras de hombres presos por cometer delitos, la paternidad irresponsable, la escasa preparación de los varones para el cuidado y atención de recién nacidos, y un largo etcétera.

Sin este *lente* para mirar, analizar e interpretar la realidad, es imposible construir una perspectiva de cambio y transformación desde este ejercicio profesional, desde la escuela, desde las aulas.

La perspectiva de género en la formación docente es la herramienta conceptual y metodológica que permite deconstruir pedagógicamente modelos, mitos, creencias y valores —por ende, sistemas que fundamentan relaciones de subvaloración, subordinación, violencia y exclusión—, sin olvidarnos que la trenza de la discriminación entrelaza la cuestión de género, lo sociocultural y lo étnico.

Este gran esfuerzo de deconstrucción supone el cuestionamiento crítico de la discriminación para determinar sus causas, sus mecanismos de reproducción, sus consecuencias e impacto en la vida de mujeres y hombres en la escuela, en el país. Pero a su vez supone “escuchar desde adentro” nuestras propias voces: emociones, sensaciones, percepciones, temores y dudas. Sin este ejercicio de búsqueda de equilibrio entre lo racional y lo subjetivo, el resultado es muy riesgoso: personas discursivas enredadas en explicaciones y palabras sin poder lograr cambios de actitud, o personas obnubiladas y enredadas en el sentir y en los actos, sin poder entender, comprender y transformar (Varios 1997: 164).

En segundo lugar, la formación docente en género significa poner el acento en el currículo oculto, es decir en todo aquello que la escuela enseña pero que no se encuentra explícito en el currículo vigente, y a su vez en la trascendencia del rol que desempeñan de manera inconsciente los y las docentes en la reproducción de inequidades por medio del mismo, operativizándolo.

Este currículo oculto o pedagogía invisible está estrechamente relacionado con la ejecución de rutinas en la escuela, es el reflejo de la cultura escolar misma. En este caso nos referimos a las rutinas de interacción que legitiman, de manera sutil y no tanto, la desigualdad entre hombres y mujeres en todos los espacios de interrelación, desde la gestión hasta la “simple” celebración de una fecha cívica, así como los cursos y sus temáticas que se repiten sin mayor cuestionamiento.

La mirada atenta al currículo oculto y a la trascendencia de las interacciones entre docentes, alumnos y alumnas en la transmisión, reproducción y consolidación de cadenas de discriminaciones también está ausente en la formación del docente. Y dada la función social de los y las docentes, es clave tener conciencia que así como se enseñan conceptos, procesos y procedimientos, también se enseñan “sin querer queriendo” estereotipos, prejuicios, modelos culturales de ser y actuar. Estos saberes de género se transmiten y perpetúan en silencios, miradas, bromas, indicaciones sobre el aspecto físico, la higiene y la vestimenta, posturas corporales aceptadas y rechazadas, lenguaje, expectativas, actitudes frente a la agresión, etc.

Desde esta óptica, es estratégico que los y las docentes se asuman también como “operadores” de lo oculto, que por ser un todo internalizado —en mentes y cuerpos docentes— pasa inadvertido y no se toma en cuenta como elemento pedagógico de transformación.

Atendiendo la pedagogía invisible estamos dando un paso para operar sobre ella y darle un nuevo rumbo: incidir positivamente en los niveles de autopercepción y autoestima de mujeres y varones, así como en sus motivaciones, expectativas respecto al futuro y el fortalecimiento de relaciones de equidad y respeto.

En tercer lugar, y con relación a lo anterior, la formación de docentes desde la perspectiva de género significa tocar su propia identidad, revisar los procesos de construcción de su identidad de género, como producto sociocultural de una época. Entendiendo el género como el conjunto de características, atribuciones y roles asignados culturalmente a uno u otro sexo a partir de las diferencias biológicas, las identidades de género se constituyen por el conjunto de saberes femeninos y masculinos, están marcadas por los discursos o guiones

aprendidos en el proceso de socialización primaria y secundaria (familia, hogar y escuela).

Estos son guiones que norman nuestras conductas y nos demarcan fronteras entre lo posible e imposible para unos y otras. Si no actuamos de acuerdo al guión, quedamos fuera del orden simbólico aceptado, fuera del sistema normativo de las relaciones entre los sexos.

La posibilidad de reconstruir nuestras identidades de género como docentes, significa entonces revisar críticamente los caminos que seguimos y que nos llevaron a ser mujeres femeninas y hombres masculinos. Esta delicada reconstrucción supone recordar los mandatos y/o discursos que nos fueron transmitidos desde la infancia, las representaciones de lo femenino y masculino que acompañaron nuestra vida, las experiencias de género que influyeron de manera determinante en nuestra manera de percibirnos, sentirnos, valorarnos y proyectarnos en la sociedad y por lo tanto de percibir, sentir y valorar a los/as otros/as.

La escuela como institución socializadora ocupa un espacio privilegiado en esta mirada interior del docente y es un punto crucial de encuentro: entre su acción como operario del currículo oculto y su aporte en la construcción de identidades de género. En este proceso de descubrimiento y cuestionamiento, el/la docente pasa de mirar, analizar, revisar las implicancias de su práctica y resistirse naturalmente a las evidencias, a ser el actor social que reconoce en su propia experiencia escolar los aprendizajes de género.

Respecto a este punto de las ausencias, una última reflexión es la referente a la intencionalidad y direccionalidad de los procesos de capacitación y/o formación docente que se implementan desde el Estado y/o algunas instituciones acreditadas. La intención y dirección es la de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y que los resultados sean también positivos (es decir, que se desarrollen competencias y que estas sean “visibles”, “observables”, “medibles”, pero sobre todo útiles para la vida). Estos procesos corren siempre el riesgo de constituirse en experiencias de transmisión de técnicas, enfoques, paradigmas, metodologías, etc., a manera de recetas para “modernizar” las prácticas educativas y estar a tono con los cambios. Aunque la metodología que se emplea en estos proce-

nos intenta ser participativa y con un enfoque de construcción colectiva de la problemática y las vías de solución, el rol de los y las docentes es aún pasivo.

Es decir, no son ellos quienes a partir de grandes cuestionamientos sobre sus dificultades y logros en el aula (o los diagnósticos de la realidad local en la que se inscribe la escuela) deciden los procesos de cambio a emprender. Fueron otros quienes se hicieron cargo de pensar por ellos el qué, el cuándo y el cómo hacerlo. Esto resquebraja la autoestima y autonomía profesional de los y las docentes y la poca o nula convicción de los cambios a su práctica. Estos programas de actualización, mejoramiento de la calidad y capacitación permanente de docentes deberían apuntar a formar el liderazgo educativo en los y las docentes y ubicarlos en su papel de intelectuales públicos. Como lo señala Giroux (1994: 34):

[...] los profesores deben preocuparse de promover la investigación y la comprensión críticas; tienen que proporcionar las condiciones para que los estudiantes aprendan que las relaciones entre saber y poder pueden ser emancipadoras, que sus historias y experiencias tienen importancia y que lo que dicen y hacen forma parte de un esfuerzo mas general para cambiar el mundo que los rodea.

La formación docente en género debe dirigirse también a desarrollar la capacidad de investigar el aula para reflexionar si lo que hacemos es realmente lo que pretendemos. Si queremos formar un pensamiento crítico para cuestionar y transformar prácticas discriminatorias, si queremos formar identidades sin sesgos de género, si queremos promover una convivencia constructiva entre los sexos, es imperativo el esfuerzo creativo de pensar el cómo y el cuándo desde la realidad de nuestra escuela y la vida de los alumnos y alumnas concretos.

EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN: INCORPORANDO LAS AUSENCIAS

Asumiendo creativamente el reto de incorporar las ausencias en la formación docente desde un programa de capacitación piloto al que llamamos “Equidad de género y escuela”, diseñamos tres fases o momentos secuenciales para incorporar el enfoque de género (mirar

la realidad con los *lentes* de género), la perspectiva (hacia donde queremos ir, qué y por qué deseamos transformar) y la investigación-acción (mirar la escuela y posicionarnos como actores de cambio).

Nuestro objetivo fue intervenir en el currículo oculto y en el currículo explícito —los contenidos educativos planteados en los programas curriculares por nivel, por año y por curso— para transformar las escuelas mixtas en espacios coeducadores. Para nosotros la coeducación no se limita a integrar a las mujeres a un espacio que fue concebido para los varones, es en principio un proceso intencionado que reconoce, identifica y desmonta el androcentrismo de la educación y la cultura.

Nos explicamos: nuestro interés fue avanzar hacia una concepción de la coeducación que implicara la perspectiva de género, es decir, que además de combatir la pedagogía invisible y promover la igualdad de oportunidades para el desarrollo de las potencialidades de varones y mujeres, dé un paso más adelante: incorporar al currículo de la escuela saberes transformadores. Así por ejemplo: incorporar el cuidado y la atención de los y las demás, la capacidad de expresar emociones, la capacidad de autoconocimiento y la visibilización de los aportes de las mujeres en la cultura, el pensamiento político, el arte y las ciencias (ver cuadro 1).

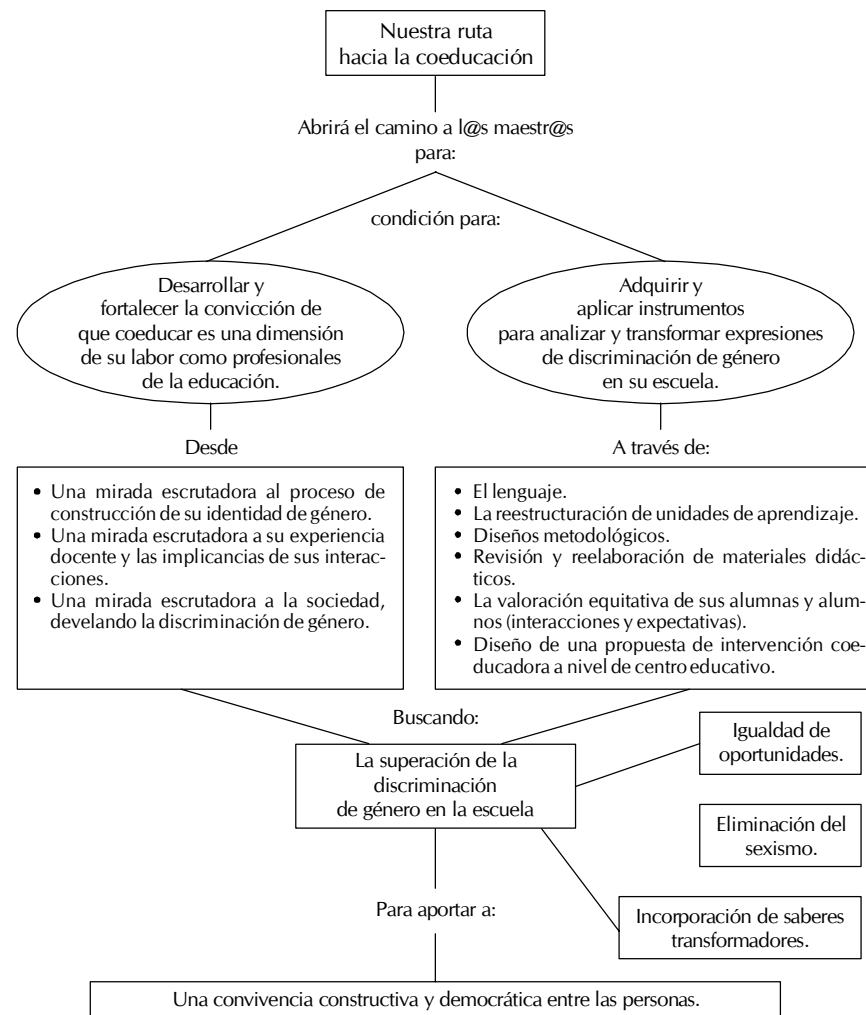
Las fases o momentos de la capacitación fueron: 1) la sensibilización e introducción de enfoques de género a la realidad de la escuela; 2) la reflexión y acción innovadora de la práctica pedagógica-curso/aula; y 3) la evaluación de la experiencia y el diseño de intervención en la escuela.

Entre la primera y la segunda fase planteamos una fase intermedia o subfase: el proyecto de investigación docente sobre las relaciones de género en la escuela, como paso previo a la planificación de la acción innovadora. Cada fase o momento adquiere la estructura de taller con objetivos específicos (ver cuadros 2 y 3).

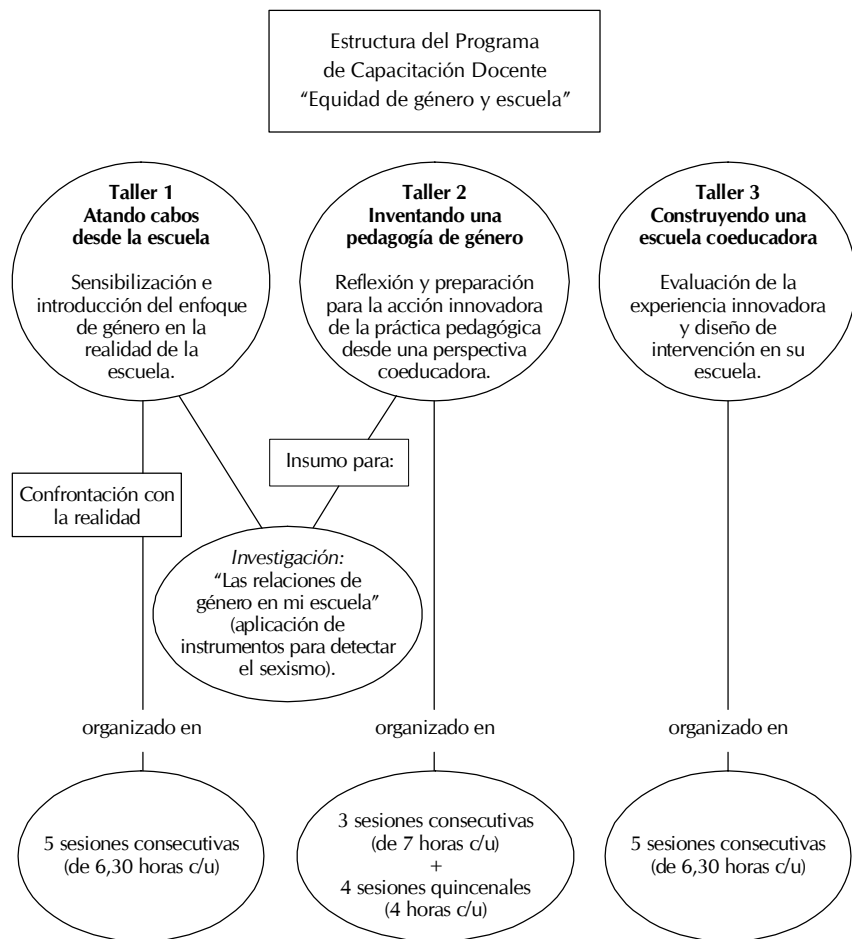
Las preguntas que determinaron nuestras opciones pedagógicas para la capacitación docente en género fueron: ¿cómo formar una convicción?, ¿cómo develar la escuela y el aula como espacios de reproducción del sistema sexo-género?, ¿cómo lograr el reconocimiento crítico de los y las docentes como operadores del currículo oculto?, ¿cómo motivar el cambio transformador hacia la equidad?

Consideramos que mientras los y las docentes no “descubran” que su identidad de género ha sido construida socialmente y no reconozcan críticamente las implicancias que esto ha tenido y tiene en sus vidas, con relación a la percepción y valoración de sí mismos y de los demás, va a ser muy difícil que identifiquen la escuela y el aula como un espacio reproductor de la desigualdad de género. El siguiente paso es el reconocimiento de que su práctica no está exenta de creencias, expectativas y valores de género y que a su vez puede contribuir a la formación de identidades fracturadas.

Cuadro 1



Cuadro 2



Cuadro 3

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE

- I. Desarrollar y fortalecer la convicción de que coeducar es una dimensión de su labor como profesionales de la educación.
- II. Adquirir y aplicar instrumentos para analizar y transformar expresiones de discriminación de género en su escuela, que favorezcan la convivencia democrática.

EJES	ESTRUCTURA	OBJETIVOS POR TALLERES
A. Identidad y discriminación de género en la escuela	Taller 1: ATANDO CABOS DESDE LA ESCUELA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir que su identidad de género ha sido construida socialmente de manera discriminatoria. (I/A) 2. Reconocer que la escuela, como espacio de socialización secundaria, reproduce y refuerza la discriminación de género. (II/B) 3. Asumir con convicción que educar en equidad de género es una dimensión de su labor docente. (I/A y B)
B. Currículum oficial, currículum oculto y proceso de cambio en la escuela.	Taller 2: INVENTANDO UNA PEDAGOGÍA DE GÉNERO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundizar nociones básicas sobre género y escuela a partir de los resultados de la investigación "Las relaciones de género en mi escuela". (I y II/A y B) 2. Potenciar una imagen positiva de sí mismo y de sus alumnos para iniciar procesos de innovación con perspectiva coeducadora (I y II/A) 3. Iniciar procesos de innovación en el aula aplicando principios constructivistas con un enfoque coeducador. (II/B)
A. Identidad y discriminación de género en la escuela B. Currículum oficial, currículum oculto y proceso de cambio en la escuela.	Taller 3: CONSTRUYENDO UNA ESCUELA COEDUCADORA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar las experiencias de innovación coeducadora. (II/B) 2. Analizar las posibilidades y limitaciones de una propuesta coeducadora en su centro educativo. (II/B) 3. Diseñar una propuesta de intervención coeducadora para su centro educativo. (I y II/B)

La investigación docente sobre las relaciones de género en las propias escuelas de los docentes participantes en la capacitación permitió confrontar con la realidad los hallazgos de la primera fase (sensibilización e incorporación de enfoques de género). A la vez, hizo posible diseñar estrategias innovadoras hasta ese momento (1997) de equidad de género (lenguaje inclusivo, interacciones afirmativas con las mujeres y con los varones en diferentes materias, monitoreo de expectativas de rendimiento en alumnos y alumnas, planes de clase con tratamiento no sexista o inclusivo de contenidos). Este ejercicio de creación fue en sí mismo una apuesta por construir nuevos referentes simbólicos en los que lo femenino no connote inferioridad, debilidad, resignación, docilidad; ni lo masculino superioridad, fuerza, competitividad. Queríamos construir nuevos referentes que permitan que mujeres y hombres tengan la oportunidad de vivir las diferencias sin desigualdad ni discriminación.

La fase de evaluación de las experiencias innovadoras supuso, además de revisar la pertinencia de las mismas (intervención sobre el currículo oculto y los contenidos por curso), analizar el impacto en las conductas de alumnos y alumnas (mejora de la convivencia entre sexos, auto percepción de mujeres y hombres). También buscó identificar las limitaciones y posibilidades de la propuesta coeducadora en todo el espacio escolar: gestión de la escuela, organización estudiantil, recreación, programa de formación de madres y padres, orientación vocacional.

LA METODOLOGÍA:

ROMPIENDO ESQUEMAS PARA TRANSFORMAR A LAS PERSONAS

Una propuesta de formación docente que pretende llevar a la persona en su integralidad hacia la toma de posición y acción consecuente con una perspectiva de equidad de género deberá romper muchos parámetros sobre el proceso metodológico. Deberá asimismo enfrentar la necesidad de que éste involucre de manera equilibrada las subjetividades y racionalidades críticas. Este diálogo indispensable fue nuestro norte para lograr los objetivos y resultados a través de la capacitación: ¿cómo pensarse a sí mismo y al mundo con más integralidad? (Alfaro 1992: 32).

El proceso metodológico involucró:

1. Ejercicios corporales de desrutinización, relajación y conocimiento del cuerpo construido también socialmente (cuerpo como *locus* que habla de las marcas del género: formas aprendidas de ocupar el espacio, de contacto y expresión de afectividad, de fuerza física, de somatización y localización del miedo, la alegría, la pena, el entusiasmo, como herramienta para conocer el mundo, como fuente de placer). Esta dimensión significa establecer una relación intencional entre corporalidad y psiquis, penetrar al mundo interior (viajes imaginarios) y establecer contacto también con la propia sabiduría (Hee Pederseen 1997: 78).
2. Ejercicios de descubrimiento como mirada a la realidad personal y a la vez social, marcada por el género, e interrogarse sobre ella. Es la dimensión que involucra la experiencia personal y las historias de vida. De esta manera se activa la necesidad de incursionar en nuevos saberes, conocimientos, informaciones y nuevas búsquedas: mirar el tiempo y los actores de lo doméstico en la vida privada, la construcción de expectativas diferenciadas en los y las integrantes de la familia, los tiempos y actividades de ocio, la violencia sexual, las masculinidades en las pandillas, los embarazos adolescentes, etc.
3. Trabajo personal y grupal de reflexión, que apunta a problematizar los hallazgos a la luz de nuevos esquemas y teorías interpretativas (teorías de género). Es un proceso deconstructivo y constructivo de nuevos saberes que tienen a la base sus saberes previos, identificados en A y B: leer y discutir, investigar, sorprenderse, comprender y seguir analizando el sistema sexo-género o los sistemas desde las vertientes teóricas antropológicas, sociológicas, psicológicas, psicoanalíticas.
4. Plenarios de socialización, discusión y clarificación de los nuevos saberes, de las dudas y temores, de las resistencias naturales al cambio.

Hay que tener en cuenta que este es un proceso formativo complejo y no siempre progresivo. Las resistencias a “ver lo invisible” y reconocerse parte del engranaje de discriminación de género se presentan durante todas las fases y momentos de la capacitación, sobre todo —como es de esperarse— al inicio. Por ello, los ejercicios corporales y de descubrimiento constituyen las estrategias metodológicas esenciales de la fase de sensibilización, ya que permiten encarar y trabajar creativamente las resistencias. Nuestra opción es sensibilizar al profesorado desde el reconocimiento de sus identidades de género; así, la mirada hacia la escuela se realiza con menos tensiones y velos, y le permite desentrañar el peso de su acción como operadores del currículo oculto. Otras propuestas de capacitación docente, como la del Programa de Coeducación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, privilegian en la etapa de sensibilización la mirada a la escuela para detectar la discriminación de género (Bonal y Tome 1997).

El “trabajo” sobre el cuerpo (ejercicios de desrutinización, identificación y reconocimiento del lenguaje corporal como producto cultural) es un recurso fundamental para demostrar cómo el género es un mecanismo de separación social absolutamente integrado en cada ser humano y cómo se manifiesta de forma muy distinta a nivel corporal en hombres y mujeres. Atender los mensajes del cuerpo implica, además del reconocimiento de la dimensión emocional que supone este encuentro, reconocer las maneras particulares en las que nuestros cuerpos se construyen (permisos y fronteras del cuerpo construido).

Los ejercicios de descubrimiento del impacto y acción sutil de los mensajes verbales, corporales, visuales u otros; de las expectativas sobre su vida y desempeño, los mandatos diferenciados respecto a la sexualidad que acompañaron su niñez, adolescencia y juventud constituyendo sus identidades de género, abrieron la puerta a la siguiente fase del programa de capacitación.

En esta segunda fase, llamada de reflexión y acción innovadora (posterior a la aplicación de instrumentos de investigación para detectar el sexismo en sus propias escuelas), el trabajo sobre el cuerpo adquiere un matiz diferente. Ya no abre la reflexión sobre la construcción del género si no más bien prepara para el análisis de los hallazgos

personales y colectivos sobre la discriminación. A través de los viajes imaginarios, salen a la luz las expectativas diferenciadas de los y las docentes respecto a sus alumnos y alumnas (Carrillo 1997), corroborando y afianzando el proceso de análisis de los resultados de la investigación realizada por los propios docentes.

Los trabajos grupales y plenarios apuntan al tratamiento exhaustivo de hallazgos (observación etnográfica de recreos, formaciones, clases de educación física, clases de colegas, de materias diversas) y a la revisión teórica sobre el currículo oculto, sus implicancias y el diseño de estrategias de innovación puntuales por grado y por curso. El proceso de la acción innovadora sigue la siguiente ruta metodológica de construcción colectiva: organización de resultados en cuatro campos de discriminación en el aula (lenguaje, interacciones, expectativas, acompañamiento); identificación de las implicancias de los mismos en la formación de las identidades de alumnos y alumnas; diseño de estrategias de innovación pedagógica, y finalmente, ejecución de la práctica innovadora.

La tercera y última fase de formación recupera el trabajo corporal anterior como promotor y la vez catalizador de temores, dudas y resistencias surgidas durante el proceso de innovación. Esta fase se centra en la evaluación personal de la innovación pedagógica según los campos de acción mencionados, así como la evaluación de la escuela (empleando la herramienta FODA de la planificación estratégica) para la coeducación en equidad de género.

LOS LOGROS Y APRENDIZAJES

Para concluir, ¿qué descubrimos a lo largo de esta compleja y grata experiencia?, ¿qué logramos con este programa de formación docente en concreto?, ¿qué otros resultados obtuvimos?, ¿qué pistas aporta para replantearnos el cambio educativo desde el enfoque y perspectiva de género?

Redescubrimos y reafirmamos que los y las docentes producen conocimiento crítico de gran calidad; que este conocimiento se construye en diálogo con la *persona- docente*, analizando la escuela como totalidad; y además, que conocemos sintiendo, pensando y haciendo.

Descubrimos que la apatía y la resistencia de muchos docentes son síntomas también de la ausencia de sentidos de sus actos educativos, de la confusión y ansiedad que genera el no saber integrar, articular perspectivas transformadoras: equidad de género, interculturalidad, inclusión. De no poseer las herramientas teóricas y metodológicas que se ajusten a sus tiempos posibles de pensar, programar y concretar el acto educativo.

Descubrimos también que la equidad de género es un elemento clave en la visión de sociedad por construir de los y las docentes, que es identificada como parte constitutiva de la justicia social y por lo tanto es parte de su labor formar personas en esta perspectiva.

Logramos con los y las docentes:

1. Incorporar la perspectiva de género en los planes de clase y su ejecución en los cursos de educación física, historia, matemática, arte, lengua y literatura en cinco escuelas del cono sur de Lima (intervención en el currículo explícito y en el oculto).
2. Difundir el lenguaje inclusivo como una opción pedagógica válida para visibilizar a los sujetos —hombres y mujeres— en la escuela y promover el desarrollo de la identidad psicolingüística de las mujeres (al ser nombradas y reconocidas como sujetos productores de discurso).
3. Organizar la Semana de la Coeducación en las cinco escuelas (21 de junio), celebrada en muchos otros países de la región, como Paraguay, Uruguay y Argentina.
4. Nutrir una propuesta de lineamientos de políticas de equidad de género en la escuela para el Ministerio de Educación.
5. Validar el programa de formación y los materiales que se emplearon en las tres fases. Ellos constituyeron la base de los tres módulos de autoformación docente “De la escuela mixta a la escuela coeducadora” y del video de sensibilización *Ampay género* (Carrillo y León 1997; Carrillo y León 1998; León 2001; TAREA 1998).

Un resultado no esperado fue la formación de la red de docentes coeducadores del cono sur y la edición y distribución del boletín *Coeducando*. La red tuvo como objetivo el análisis del androcentrismo en la cultura y la escuela pública peruana a través de los programas y planes curriculares y los materiales educativos oficiales. Asimismo, buscaba la difusión de la propuesta coeducadora en el ámbito local.

CUANDO EDUCAR ES UNA PASIÓN: PISTAS PARA UN CAMBIO EDUCATIVO QUE INCLUYA LA PERSPECTIVA DE EQUIDAD DE GÉNERO

Empecemos por situar a las escuelas como espacios donde las relaciones e intercambios entre docentes y alumnos/as son mediatizados por las normas y valores del sistema sexo-género. Sabiendo que el currículo oculto tiene una fuerza formadora silenciosa y efectiva, los programas de formación docente tienen la posibilidad de visibilizarlo y desmontarlo con los propios docentes, conscientes de su rol de operadores. La convicción de su rol transformador es alimentada por la pasión que suscita el cambio en sus vidas, el reconocimiento de sentidos (propósitos de cambio) y el manejo de herramientas teórico-metodológicas sencillas y pertinentes para promover el cambio en su aula. Desde nuestros aprendizajes en la experiencia que detallamos en este artículo, identificamos algunas pistas para el trabajo con los y las docentes:

Primera pista: incluir la pedagogía invisible como elemento clave en la formación docente y como transversal en los programas de capacitación y actualización docentes (para trabajar equidad de género, inclusión, interculturalidad y otras perspectivas democratizadoras en la educación nacional).

Segunda pista: desmontar desde los materiales educativos para docentes y alumnos/as la matriz androcéntrica y sexista de la cultura. Promover universos de representación no sexista, incluyendo a los varones en espacios que ya ocupan y viceversa a las mujeres. Visibilizar nuevos actores en lo político, lo doméstico, lo artístico, las ciencias, etc.

Teniendo en cuenta que la socialización discriminatoria de género ha limitado el desarrollo de capacidades tanto en hombres como mujeres y que estas constituyen un bagaje previo a la escuela, ésta

debe ofertar un currículo equilibrado y compensatorio que incluya saberes transformadores para ambos sexos.

Tercera pista: identificar e incluir en la curricula saberes transformadores que permitan el desarrollo de competencias que por socialización discriminatoria se han cristalizado de manera excluyente para uno u otro sexo.

REFERENCIAS

- ALFARO, Rosa María
1992 "Educación desde una perspectiva de género". En *La Piragua* 5. Santiago de Chile: CEEAL.
- BONAL, Xavier y Amparo TOME
1997 *Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*. Barcelona: UAB.
- CARRILLO, Rita y Teresa TOVAR
1997 *Para relacionarnos mejor. Fascículos para trabajar la discriminación de género a través del currículo escolar en la secundaria 1º y 2º de secundaria*. Lima: TAREA.
- CARRILLO, Rita y Eduardo LEÓN
1997 *Descubriendo el género en mi vida*. Fascículo 1 del módulo de autoformación "De la escuela mixta a la escuela coeducadora". Lima: TAREA.
1998 *Descubriendo el género en la escuela*. Fascículo 2 del módulo de autoformación "De la escuela mixta a la escuela coeducadora". Lima: TAREA.
- CARRILLO, Rita
1997 "Atando cabos desde la escuela". Memoria de la primera fase del Programa de Capacitación Docente Equidad de Género y Escuela (documento interno). Lima: TAREA.
- GIROUX, Henry
1994 "Los profesionales como intelectuales públicos". En *Kikiriki* 34. Barcelona.

- HEE PEDERSEEN, Christina
1997 *Recordando el futuro*. Lima: Escuela para el Desarrollo.
- LEÓN, Eduardo
2001 *Descubriendo pistas para una pedagogía coeducadora*. Fascículo 3 del módulo de autoformación "De la escuela mixta a la escuela coeducadora". Lima, TAREA.
- MENDOZA, Rosa
1996 *Para relacionarnos mejor. Fascículos para trabajar la discriminación de género a través del currículo escolar en la secundaria 3to - 5to de secundaria*. Lima: TAREA.
- MENDOZA, Rosa y Luis SIME
1996 *Guía de la serie "Fascículos para trabajar la discriminación cultural y de género"*. Lima: TAREA.
- TAREA
1998 *Ampay género: video para trabajar la discriminación de género*. Lima: TAREA.
- VARIOS
1997 *Hacia una pedagogía de género*. Bonn: UNESCO-Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional.

Epílogo

*Patricia Oliart*¹

Agradezco enormemente a Patricia Ames, que me permite ser parte de este importante esfuerzo por situar las múltiples dimensiones y la complejidad del tema de la equidad de género en la educación. Al leer los diversos artículos que componen este volumen y la discusión en torno a ellos, queda claro que estamos ante un tema político de gran importancia vinculado al cumplimiento de la promesa democratizadora de la educación pública, que es examinado desde la posición de sus usuarias más vulnerables: las niñas de los sectores más pobres de la sociedad.

Quisiera contribuir a hacer evidentes los aportes del libro agrupando los temas de modo ligeramente distinto al de los capítulos que lo componen, pensando más bien en diversos espacios de acción y en los actores que cada uno involucra.

EL ESTADO Y LA EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

La presión de las agencias internacionales de desarrollo, sumada al interés generado en la sociedad peruana por este tema, han garantizado que tengamos una ley de promoción de la educación de las niñas, y que el país haya suscrito importantes acuerdos ante la comunidad internacional en favor de garantizar el acceso de las mujeres a una educación escolar de calidad. Por otra parte, aunque el tema de la

1. Universidad de Newcastle upon Tyne, Gran Bretaña.

equidad no haya sido central hasta hace muy poco, numerosos profesionales que trabajan en educación en el país, desde el Estado y fuera de él, han demostrado a través de los años mucha creatividad y capacidad de propuesta para resolver los graves problemas del sector. Hay entonces un acervo importante de diagnósticos, reflexión y propuestas que deben confluir. Tenemos además el Consejo Nacional de Educación que ha logrado que la gravedad de la crisis del sistema educativo ocupe un lugar importante en los medios de comunicación. Pero siguen habiendo escollos.

A pesar de la retórica, los grupos y las personas a cargo de las decisiones políticas en el país no muestran un compromiso profundo y consistente con la educación pública en general, lo que se expresa en tolerancia a la corrupción en el uso de los ya escasos recursos del Estado, una actuación errática, con poca capacidad de asimilación, aprendizaje y acumulación de propuestas y experiencias positivas en el propio sector, y con una gran cantidad de oportunidades desaprovechadas que no permiten remontar problemas graves. Además de la brecha que aún persiste en la matrícula para la secundaria (entre zonas rurales y urbanas y entre varones y mujeres), el acceso a la educación primaria en las zonas rurales (a pesar de la alta cobertura) sigue siendo limitado en la práctica, por la bajísima calidad de la educación que se imparte allí.

Desde el lado de las familias, a estas alturas de la historia, la brecha educativa entre hombres y mujeres parece ser no tanto el resultado de ideas equivocadas acerca de la pertinencia de educar a las niñas, como un efecto de la pobreza y del alto costo relativo de la escolaridad para los padres de las familias más pobres del país. Si la educación resulta ser una inversión costosa que luego no produce el retorno esperado debido a su pobre calidad, no debe sorprender que muchas familias sientan que no vale la pena el esfuerzo. La pobreza es un factor que afecta gravemente la escolaridad, y las investigaciones recientes nos muestran que lo hace de manera distinta si se trata de niños o de niñas o si viven en zonas urbanas o rurales. De modo que en general, la reorientación de las políticas económicas a favor de los más pobres tendría seguramente repercusiones importantes en la matrícula escolar, pero mientras eso no ocurra, es muy probable que cualquier esfuerzo concertado por disminuir el costo

de la educación para las familias más pobres tenga un impacto inmediato en la asistencia de las niñas a la escuela. Los desayunos o almuerzos escolares, la flexibilidad en el calendario escolar de acuerdo a los ciclos agrícolas, o las medidas que garanticen la seguridad en las rutas de las niñas hacia la escuela, son acciones que se han ensayado exitosamente en experiencias singulares, sin lograr siempre la consistencia del Estado en su aplicación nacional y su seguimiento a nivel regional y local. Esa volatilidad en los compromisos del Estado con planteamientos y propuestas que ha tomado tiempo y esfuerzo producir, además de no resolver los problemas, contribuye a un clima de escepticismo y sospecha, y el desgaste que se produce dificulta a su vez el compromiso del sector con cambios que es fundamental propiciar y sostener.

Parte del problema es que la “rentabilidad política” de las acciones conducentes a una educación de calidad y en equidad no es inmediata. Por ello, será muy difícil comprometer al Estado a incrementar su presupuesto en educación si es que los partidos políticos y las personas que han asumido la carrera política no incluyen esta prioridad entre sus preocupaciones. La conformación de grupos de presión para que la sociedad civil abrace estos temas como suyos es entonces crucial para que cualquier agrupación política en el futuro asuma un compromiso con la educación.

LAS CONTRIBUCIONES (Y RESPONSABILIDADES) DE LA ACADEMIA Y EL ACTIVISMO FEMINISTAS

El papel de la escuela como institución reproductora de la cultura patriarcal y la subordinación de las mujeres, fue señalado por el feminismo hace más de tres décadas. La crítica incluía un examen de los estereotipos sexistas reforzados por libros de texto y la de-construcción del “currículum oculto” en la práctica docente. El correlato consecuente con la crítica ha sido la incorporación de figuras femeninas en diversos roles, la recuperación del rol de las mujeres en la enseñanza de la historia, y las recomendaciones para el desarrollo del lenguaje inclusivo dentro del aula, entre otras cosas. Pero hace falta más.

Es imprescindible que los docentes en ejercicio y los estudiantes de educación aprendan a cuestionar y vigilar su práctica hacia los niños y niñas en el aula, y que además acepten pasar por un proceso personal de revisión de sus ideologías de género que haga evidente para sí mismos el impacto que esto tiene en su práctica docente. Si esta tarea no se enfrenta, el lenguaje inclusivo se vuelve una formalidad vacía y los materiales más avanzados y bien diseñados terminan siendo fácilmente traicionados por la maestra o el maestro que no se ha confrontado con sus propias concepciones sobre las relaciones de género.

Las académicas feministas tienen la importante responsabilidad de elaborar y promover estrategias de divulgación de las teorías de género para garantizar su asimilación e integración en la formación y en la práctica docente. Pese a los esfuerzos en marcha,² el impacto en el sector educativo es todavía tenue, y como reconoce Jeanine Anderson, la divulgación de la teoría todavía está marcada por un lenguaje algo oscuro, de difícil asimilación y traducción en la práctica de la enseñanza, inclusive en la educación superior.

Otra tarea importante para la elaboración y articulación de alternativas es vincular de manera clara las propuestas de la educación intercultural con los argumentos a favor de la educación de las niñas, de modo que su aplicación no produzca actitudes contradictorias o impositivas de parte de los organismos intermedios o de los propios docentes. De otro modo, en la pretendida “transversalidad” de ambos enfoques se corre el riesgo de que vayan paralelos, contribuyendo a la falta de coherencia en los esfuerzos por mejorar la educación pública. El aporte epistemológico del llamado “feminismo de la diferencia” crea la oportunidad para discutir ambos enfoques de manera productiva y convergente.

La audiencia obvia para la aplicación de esos aportes, serían las facultades de educación y los institutos pedagógicos, pero es tal vez allí donde tardarán más en llegar (y ese es un esfuerzo en el que no

2. Pienso, por ejemplo, en el diploma de estudios de género de la PUCP, la maestría en género y políticas sociales de la UNMSM, la maestría en género, sexualidad y salud reproductiva de la UPCH, los cursos de la Escuela para el Desarrollo, o las capacitaciones de TAREA, entre otros esfuerzos.

hay que cejar). Sin embargo, los espacios creados para el entrenamiento de docentes pueden ser mucho más receptivos y propicios para la autorreflexión, ejercicio ineludible para modificar concepciones y prácticas discriminatorias por lo general inconscientes.

Tanto en Lima como en provincias, diversas ONG vinculadas a la educación han animado el crecimiento de colectivos y redes de maestros que brindan un apoyo insustituible en su aprendizaje y desarrollo. En ese medio tal vez hace falta multiplicar los espacios en los que se discutan las innovaciones teóricas y metodológicas para el trabajo con docentes en la autorreflexión sobre la interculturalidad y las ideologías de género, de modo que efectivamente se puedan producir cambios trascendentes en la práctica de los maestros, no solamente en la interacción con los niños dentro del aula, sino en sus maneras de pensar, producir y usar sus materiales educativos.

EL ROL DE LOS DOCENTES

En muchas oportunidades las bajas remuneraciones de los maestros se convierten en el único tema posible de ser abordado cuando se habla de la necesidad de mejorar la calidad de la educación. Ciertamente este es un asunto gravísimo e ineludible, pero también lo es el de la calidad de la experiencia escolar para los millones de niños y niñas que asisten a las escuelas públicas del país. No es difícil constatar el empeño de muchos maestros y maestras por ejercer su profesión con dignidad y respeto por sí mismos y por sus estudiantes —estudiando permanentemente, aprovechando ávidamente la menor oportunidad para mejorar su ejercicio profesional—. Hay en ellos y ellas un aliado fundamental que ganar para garantizar que las niñas encuentren en la escuela un espacio respetuoso, seguro y estimulante para ellas.

Algo que no debemos perder de vista es que en el trabajo por mejorar la educación siempre es posible tener un impacto positivo y significativo que justifica ampliamente el esfuerzo desplegado. Pensar en intervenciones aplicables nacionalmente en el sistema público puede resultar abrumador por sus dimensiones y costo, y por la dificultad de lograr consensos y consistencia para la aplicación de orientaciones que van más allá de cambios técnicos o formales. Desde luego

ese es un reto enorme que no se puede abandonar, pero por otro lado, el espacio del aula y el contacto cercano y personal que ésta propicia entre docentes y estudiantes ofrece también un espacio fértil para el optimismo y la acción transformadora de maestros y maestras en su trabajo cotidiano, de modo que siempre se puede influir de manera significativa en la tarea de contribuir al desarrollo de personas dignas, informadas, libres, confiadas en sus capacidades, creativas para usar sus propios recursos y dispuestas a actuar sobre sus circunstancias, por duras que estas sean.

Diagramado en
el *Instituto de Estudios Peruanos* por:
ROSSY CASTRO MORI
Corrección de pruebas:
SARA MATEOS F-M.
Impreso en los talleres gráficos de
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pje. María Auxiliadora 155 - Breña
Lima - Perú
Teléfono: 424-8104 / 332-3229
E-mail: tareagrafica@terra.com.pe