

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



El enfoque de género en las aulas: Alcances y limitaciones de los burócratas de la calle en la implementación del enfoque de género en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana de 2016 a 2023

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Pinchi Morey, Cinthya Valeria

Asesor:

Alayza Mujica, María Rosa


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Alayza Mujica, María Rosa, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado El enfoque de género en las aulas: Alcances y limitaciones de los burócratas de la calle en la implementación del enfoque de género en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana de 2016 a 2023 del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Pinchi Morey, Cinthya Valeria dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 03/07/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 05 de julio del 2024.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Alayza Mujica, María Rosa</u>	
DNI: 07814726	Firma 
ORCID: 0000-0002-6721-931X	

Dedicatoria:

A todas las niñas y mujeres que inspiraron este trabajo y merecen vivir en
equidad.



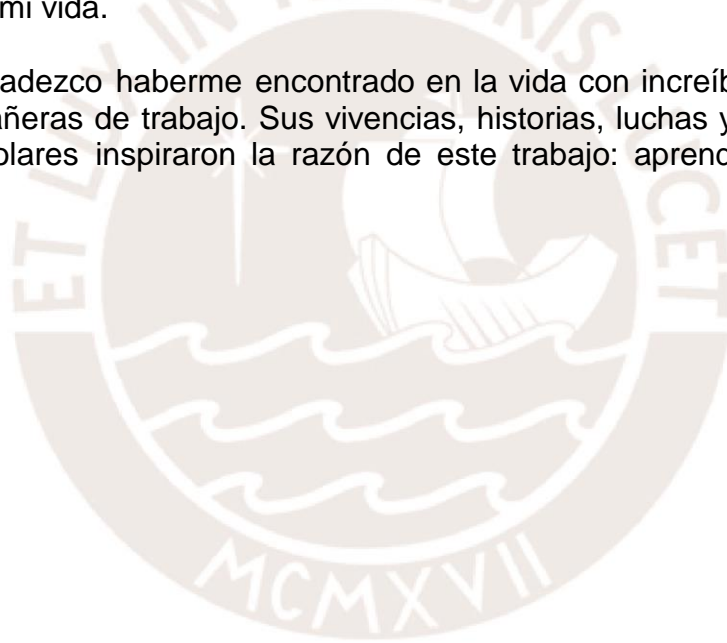
Agradecimientos

Quiero empezar agradeciendo a mi asesora, Rosa Alayza, por su paciencia y sugerencias invaluable en todo el trayecto de esta investigación. Su orientación y experiencia en temas de género han sido fundamentales para dar forma a mis ideas. Mil gracias.

No puedo dejar de agradecer a mi familia. A papá y mamá, docentes que me inspiran día a día a orientar mi vocación a las políticas educativas. Gracias por su soporte constante e interminable en este mar de emociones y dificultades de mi crecimiento profesional. Mi eterno agradecimiento por apoyarme a estudiar una carrera que me apasiona con el alma y por alentar cada uno de mis sueños desde que tengo memoria. A mi hermana y hermano, quienes me enseñan a ser valiente cada día y a la distancia me han brindado su compañía incondicional. A mi abuelita, quien desde el cielo me vio terminar de escribir las últimas líneas de este estudio.

A mis amigxs, quienes, con consejos y compañía, hicieron de mi experiencia universitaria más inolvidable. Gracias por compartir risas, desafíos y momentos que han enriquecido mi vida.

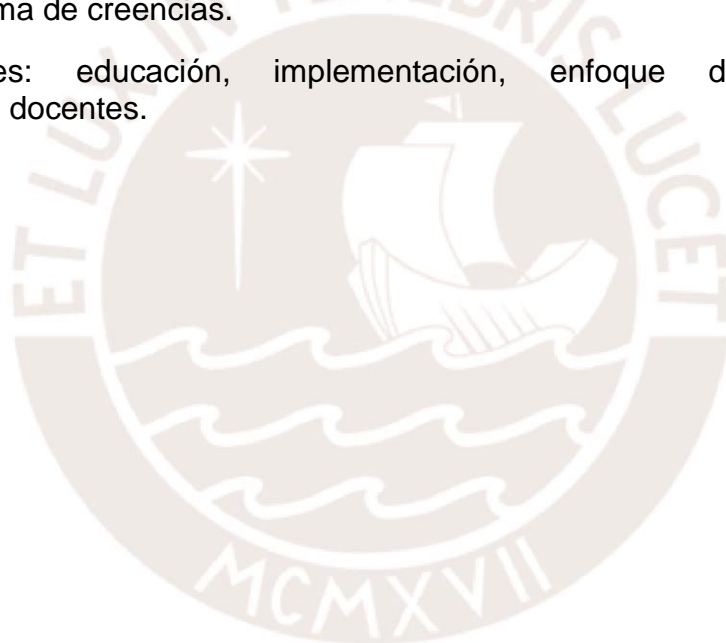
En especial, agradezco haberme encontrado en la vida con increíbles mujeres: mis amigas y compañeras de trabajo. Sus vivencias, historias, luchas y experiencias de sus etapas escolares inspiraron la razón de este trabajo: aprender seguras y en equidad.



Resumen

El presente estudio exploratorio se justifica en la necesidad de aproximarse a los factores que inciden en la implementación del enfoque de género en colegios de zonas urbanas en Lima Metropolitana - Perú de 2016 a 2023. Siendo, además, el tema pertinente coyunturalmente debido a los constantes debates en torno al enfoque de género en las políticas educativas y su relevancia para reducir los niveles de desigualdad en el país. El estudio exploratorio plantea una aproximación cualitativa, descriptiva, y abierta. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de los colegios de la muestra para evaluar las hipótesis. En el estudio se constata que la efectividad de la implementación del enfoque de género es limitada por la carencia de capacitaciones y claridad en los lineamientos entre los docentes, así como por la influencia de sus sistemas de creencias y discrecionalidad. Se destaca la complejidad del proceso de implementación, que enfrenta resistencias del contexto político, colectivos sociales y padres de familia. Se establece una agenda para investigaciones futuras, que aborden la interpretación inexacta del enfoque de género entre docentes, el papel de padres de familia y estudiantes en la implementación, así como la efectividad de capacitaciones para contrarrestar los sesgos del sistema de creencias.

Palabras claves: educación, implementación, enfoque de género, discrecionalidad, docentes.



Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo 1: Estado de la cuestión de la implementación de políticas públicas con enfoque de género	4
1.1. El punto de partida: problemas del Estado peruano.....	4
1.2. Funcionamiento del estado en el sector educación.....	5
1.3. Dimensión de género como objetivo transversal en las políticas educativas..	7
1.3.1. El currículo nacional peruano desde la perspectiva de género.....	8
1.3.2. Actores claves en la implementación de políticas educativas desde la perspectiva de género	10
1.3.2.1. Burócratas de la calle: rol de docentes en la (re)producción de discursos y prácticas en torno al género en los centros educativos:	10
1.3.2.2. ¿Del colegio a la casa?: Rol de la familia en la implementación del enfoque de género	14
Capítulo 2: Marco teórico.....	16
2.1. Pregunta de investigación	16
2.2. Marco teórico.....	17
Capítulo 3: Marco metodológico	22
3.1. Diseño metodológico.....	22
3.2. Muestreo	22
3.3. Entrevistas semi estructuradas	23
3.4. Instrumentos y recojo de información.....	24
3.5. Alcances y limitaciones en el recojo de información	24
3.6. Hipótesis	25
Capítulo 4: El enfoque de género en la calle. Un debate abierto.....	31
4.1. Contextualización	31
4.2. Movimiento anti reforma de género.....	33
Capítulo 5: Discrecionalidad y condicionamientos en los y las docentes en torno al enfoque de género	37
5.1. Sobre la comprensión del enfoque de género.....	37
5.2. Lo personal: creencias y sesgos arraigados	43
5.3. Condicionamiento externo.....	51
5.3.1. Condicionamiento en la institución educativa:	51
5.3.2. De la casa al colegio: choque de esferas.....	56
5.3.3. El debate sigue abierto: contexto polarizado y controversial	58
5.3.4. Aplicación del enfoque de género: condicionamientos externos.....	60
5.3.5. Violencia y acoso en las escuelas: lineamientos del enfoque de género...	65
Capítulo 6: Discusión.....	69
6.1. Discrecionalidad de los burócratas de la calle.....	69
6.1.1. Nociones sobre el enfoque de género de los y las docentes	69

6.1.2. Capacitación docente en temas sustanciales de género	71
6.1.3 Padres de familia: resistencia y negociación con la discrecionalidad de los y las docentes	73
6.1.4. Influencia del contexto en pugna: el enfoque de género en disputa	74
6.2. Fidelidad normativa de los burócratas de la calle.....	76
6.2.1. Dualidad de posturas en torno a la normativa del enfoque de género de acuerdo a su discrecionalidad.....	76
6.2.2. Fidelidad a la norma en un contexto de pugna del enfoque de género:...	79
6.3. Demandas y expectativas del público	82
Conclusiones	86
Referencias bibliográficas.....	90
Anexos.....	99
Anexo A: Conceptos clave del estado de la cuestión.....	99
Anexo B: Conceptos del marco teórico	101
Anexo C: Selección de casos de estudio	102
Anexo D: Preguntas de la entrevista semiestructurada.....	104



Índice de tablas

Tabla 1. Sesgos en el espacio educativo.....	20
Tabla 2. Proceso de asimilación del enfoque de género por parte de docentes.....	26
Tabla 3. Definición y operacionalización de variables.....	29



Índice de figuras

Figura 1. Gráfico de distribución de tipos de demandas por cuestión de género por año y departamento (2016-2023)	33
Figura 2. Gráfico de distribución de actores involucrados en las protestas por cuestión de género por departamento	34
Figura 3. Gráfico de protestas por rechazo al enfoque de género e “ideología de género” según departamento en el Perú	35



Introducción

En los últimos años, uno de los objetivos transversales que ha ido ganando relevancia en la agenda política peruana ha sido ofrecer una educación de calidad y bajo el principio de equidad a todos los niños, niñas y adolescentes en el país. Esta preocupación y discusión en torno a las mejoras en el sector educación viene incorporando una visión que busca lograr la igualdad de género.

Los avances en cuanto a la inclusión del enfoque de género en las políticas educativas han sido considerables en los últimos años. A inicios del 2019, el Estado peruano tomó la decisión, trascendental, de aprobar la Política Nacional de Igualdad de Género (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] 2019) sumado a la incorporación del Enfoque de Igualdad de Género al Currículo Nacional del Ministerio de Educación desde el 2016 (MINEDU 2016). Ambas propuestas se adhieren a la directriz estatal de promover y garantizar una educación desde la perspectiva de género, que permite reducir los índices de desigualdad en el acceso, proceso de aprendizaje y resultados en la etapa escolar. Lo cual, constituye un gran paso respecto al panorama previo en el país (Motta et al., 2017; Rodríguez, 2018), ya que muchos de los funcionarios del sector educación de la década de 1990 afirmaban que, en el país, no existían problemas de género (Muñoz et al. 2006).

A partir de la elaboración del nuevo Currículo Nacional del MINEDU en el 2016 se ha cuestionado el componente de género como enfoque transversal en la formación educativa de los estudiantes. Así, surgió una campaña nacional bajo el lema “Con mis hijos no te metas” que reclamaba al Estado mantenerse al margen de asuntos considerados privados, como la sexualidad. En medio de esta polémica a la que se sumaron como voceros congresistas, candidatos, partidos políticos simpatizantes de la derecha cristiana, pastores y figuras públicas se generaron una ola de críticas a la catalogada “ideología de género”. Este escenario controversial con el enfoque de género planteado en el currículo tuvo gran impacto en Lima Metropolitana, por su cercanía a los debates y las marchas llevadas a cabo en 2017 en los alrededores del MINEDU hasta la Plaza San Martín.

El dilema que surgió a partir de la incorporación del enfoque al modelo pedagógico ha construido aliados y resistencias en las aulas. Si bien los avances de

los años siguientes garantizaron compromisos por parte de los hacedores de las políticas públicas en considerar el tema de género como fundamental en la formación básica de los estudiantes, esto no ha garantizado plenamente su implementación eficaz. Por lo que, reconociendo el problema de género en el sistema educativo, particularmente, en Lima Metropolitana, por su cercanía a las influencias de estos debates, surgen preguntas sobre ¿cómo se implementa el enfoque de género?, ¿qué factores influyen en su implementación? o ¿existen factores de resistencia al enfoque de género en un contexto polarizado?, ¿qué rol cumplen los docentes en este proceso?

El presente estudio exploratorio busca encontrar factores que inciden en la implementación del enfoque de género en los colegios públicos de Lima Metropolitana desde su implementación en 2016 a 2023 respondiendo a la pregunta de investigación de: ¿qué factores inciden en la implementación del enfoque de género en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana?

El estudio de la implementación del enfoque de género en Lima Metropolitana es importante por diversas razones. Primero, a nivel teórico, se trata de un enfoque que ha generado controversia, un amplio debate y movilizaciones que se mantienen. El tema del género ha sido y sigue siendo polémico en el contexto educativo, en el cual tanto docentes como el entorno familiar inciden en su implementación. El análisis de este tipo de casos permite comprender que el estudio de políticas educativas, particularmente en la fase de implementación, puede verse influenciado por factores sociales, elemento que, generalmente, no es ampliamente considerado en la formulación y diseño de políticas. Segundo, el análisis del caso permite observar la importancia de los burócratas de la calle, como los y las docentes, en la implementación de políticas educativas. El estudio de su rol es fundamental para la literatura en torno a la aplicación de políticas en instituciones educativas. Tercero, los estudios sobre la implementación del Currículo Nacional no abordan los temas de género de forma integrada; al mismo tiempo que, no existe bibliografía exhaustiva sobre la implementación del enfoque de género en específico en Lima Metropolitana.

Finalmente, en el plano práctico, el estudio de la implementación del enfoque de género es fundamental porque compromete uno de los objetivos estatales: brindar una educación de calidad con principios de igualdad y equidad. Esto implica

estudiar la eficacia o el fracaso en la aplicación del enfoque en las dinámicas de clase y los mensajes transmitidos por los y las docentes. Además, el contexto educativo es aún más desventajoso para las mujeres, a pesar de estas iniciativas para mejorar la calidad educativa.

Esta propuesta argumenta que la implementación del enfoque de género en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana está principalmente incidida por la discrecionalidad de los burócratas de la calle. Adicionalmente, la influencia del sistema de creencias y valores de los docentes son factores de resistencia que inciden en la implementación del enfoque de género por parte de los docentes en un contexto donde los debates públicos en la esfera pública y de la escuela permanecen.

La estructura del trabajo consta, primero, de la revisión de literatura sobre la implementación del enfoque de género. Luego se presentará la pregunta de investigación, el marco teórico y la hipótesis. En tercer lugar, el marco metodológico, que consta de la definición del diseño, el muestreo, la selección de participantes, los instrumentos y recojo de información y las limitaciones metodológicas. El cuarto capítulo consta la contextualización del objeto de estudio, buscando profundizar en los sucesos de los últimos ocho años en torno al enfoque de género en el Perú. El sexto capítulo desarrollará los hallazgos y análisis realizados a partir de las entrevistas. El capítulo siete abordará las discusiones en torno a los resultados planteados en las entrevistas, observaciones y análisis del currículo. Finalmente, se presentarán las conclusiones, considerando el planteamiento inicial de las hipótesis de la investigación.

Capítulo 1: Estado de la cuestión de la implementación de políticas públicas con enfoque de género

1.1. El punto de partida: problemas del Estado peruano

El Estado peruano ha demostrado ser frágil y ausente en varios sectores del territorio nacional, y que, a su vez, está en proceso paulatino de transformación político-social mediante la formulación y ejecución de políticas públicas. El estudio de estas políticas públicas requiere una evaluación del rol estatal, ya que, la literatura coincide en la existencia de dificultades y restricciones en el Estado peruano para responder de forma efectiva a los problemas sociales, como las brechas educativas. Esta discusión implica observar la debilidad del estado peruano como actor clave en los procesos sociales y económicos.

El punto de partida es reconocer al Estado, de acuerdo a Dargent (2012), como el conjunto de agencias y organizaciones del estado, como ministerios, oficinas, municipalidades, etc., mas no como un actor unitario (p. 16). De modo que, la capacidad estatal en su organización definirá la eficacia en la provisión de servicios, la adecuada respuesta a problemas sociales y el manejo de conflictos en la formulación e implementación de políticas. El estudio de la capacidad estatal ha llevado a reconocer y revalorar el papel del Estado, según Alza (2012), poniendo atención a las actividades que realiza, cómo se desarrollan, la efectividad de estas acciones y, con mayor énfasis, su relación con la sociedad y las formas en que se establecen (Alza 2012, p. 12). Al respecto de esta relación del estado con la sociedad, Evans (1996) plantea que la capacidad estatal depende tanto de autonomía burocrática como de una autonomía enraizada (*embedded autonomy*). Es decir, se trata, por un lado, de aislar a la estructura burocrática para evitar la entrada de influencias externas que amenacen la toma de decisiones, al mismo tiempo que, se inserta la burocracia en lazos sociales y se incorporan canales institucionales que optimicen la dinámica de negociación en la formulación de políticas.

La dinámica burocrática resulta de particular importancia en el estudio de políticas públicas debido a que, es en el diseño, formulación e implementación donde se puede reconocer la influencia de los actores estatales, sociales y transnacionales y su relación entre sí (Weyland 2006, Dargent 2012). Es por ello que, los autores buscan explicar las variaciones de capacidad estatal entre

proyectos de una misma agencia, por qué determinadas áreas desarrollan más capacidad que otras en una misma entidad pública (Migdal, Kohli y Shue 1994; Bersch, Praça y Taylor 2013; Dargent 2015); o las variaciones en la aplicación de una misma política en distintos niveles de gobierno (Augusto et al. 2017; Vargas 2010).

En ese sentido, Dargent (2012) plantea que algunos factores que permiten comprender las diferencias de éxito o fracaso de implementación de normas en áreas del Estado son la capacidad estatal de cada entidad, los retos o sobrecarga de responsabilidades, deficiencias en el mismo diseño, barreras étnicas o género, leyes penetradas de prejuicios al momento de la implementación, etc. Por su parte, Augusto et al. (2017) señala que esta heterogeneidad en la implementación de políticas públicas se intensifica a nivel local, siendo este un fenómeno común en América Latina (O'Donnell 1993, Giraudy 2012). Según los autores, la heterogeneidad en la capacidad local se puede explicar por los recursos financieros e institucionales de los gobiernos subnacionales (Augusto et al. 2017). De modo que, además de estudiar la dinámica del Estado peruano como ente rector, se deben identificar las debilidades y fortalezas de las oficinas locales en la implementación de políticas públicas, ya que los contextos difieren por razones étnicas, culturales, sociales o económicas.

Ahora bien, la capacidad estatal para prevenir, reducir y/o resolver los problemas públicos depende de los procesos de configuración de instrumentos de políticas públicas de la agenda (Alza 2012, p. 12). Por lo que, desde el diseño a la implementación de estas, se deben reconocer dinámicas, intereses, interacciones con la sociedad y los recursos de las entidades públicas. Como se mencionó anteriormente, la debilidad estatal perpetúa un sistema que restringe la acción del estado en el cumplimiento de derechos ciudadanos, particularmente, en sectores como el de educación.

1.2. Funcionamiento del estado en el sector educación

La literatura sobre el funcionamiento del estado en el sector educación identifica avances en la cobertura de los servicios, asignación de presupuestos e implementación de las políticas, al mismo tiempo que, se reconocen déficits, desigualdades y retos pendientes.

En cuanto a su organización, el sistema educativo peruano opera de forma centralizada, a través del Ministerio de Educación (MINEDU), unidades subnacionales y las mismas instituciones educativas. Al respecto, Guadalupe et al. (2017), señala que el MINEDU diseñó políticas de desarrollo organizacional, pero no tuvo mayor alcance en los gobiernos subnacionales debido a restricciones financieras que limitan la autonomía regional económica y administrativa (p. 37). De la misma manera, Muñoz y Soberón (2017), en términos organizacionales, por un lado, las instituciones educativas tienen facultades limitadas por lo que no tienen capacidad de decisión sobre los recursos; y, por otro lado, las funciones del ministerio se enmarcan en la definición de políticas nacionales y no tiene un accionar directo en las instituciones (p. 68). Según los autores, esto revela que el funcionamiento estatal en el sector está enfocado en prescribir las acciones de los demás actores (Muñoz y Soberón 2017), incidiendo en las brechas de implementación, entre las iniciativas planteadas y la ejecución de estas en las aulas.

Por otro lado, Chuquilin y Zagaceta (2017), señalan que a partir del currículo nacional 2016, se puede identificar el desarrollo de fundamentos técnicos, pedagógicos y políticos que acompañan las decisiones en busca de la descentralización. Esto con el objetivo de reconocer el rol de los burócratas de la calle, como docentes y directivos, en los procesos de implementación en las escuelas (Elmore 2018). Así, los autores reconocen que los problemas en la implementación, no logran ser resueltos por la misma política o los diseñadores de la política, sino por los actores que se encuentran más próximos a la implementación de la política (Chuquilin y Zagaceta 2017; Elmore 2018). Aquí se requiere mayor investigación sobre el impacto de las reformas magisteriales y las políticas de capacitación de los profesionales en educación en la discrecionalidad de los docentes en la implementación de las políticas públicas.

La literatura con respecto al funcionamiento del estado en el sector educación también aborda el estudio del contenido de los currículos nacionales como parte de políticas educativas que tienen la finalidad de reformar tanto el contenido como las dinámicas en las instituciones de educación básica. El estudio comparativo de Chuquilin y Zagaceta (2017) rescata las dificultades en alcanzar consensos en torno al cambio curricular, ya que intervienen intereses políticos, económicos y la influencia de organismos internacionales.

1.3. Dimensión de género como objetivo transversal en las políticas educativas

El objetivo de la incorporación del enfoque de género en la educación es promover y garantizar el acceso igualitario a las oportunidades educativas, considerando las necesidades y características particulares de los y las estudiantes, de tal forma que se aseguren espacios educativos que promuevan el trato justo, una enseñanza equitativa y la erradicación de la violencia, discriminación y estereotipos de género.

Uno de los avances importantes en las políticas del sistema educativo peruano es la incorporación de la dimensión de género en el marco de la promoción de igualdad de oportunidades. La literatura actual aborda temas como los avances y dificultades en la incorporación y aplicación del enfoque de género en el currículo nacional y el rol de los actores del sistema educativo en esta implementación.

Concerniente a las políticas de género en el ámbito nacional, Stromquist (2006) identifica patrones en su diseño e implementación: si bien se reconoce el acceso universal a la educación y el principio de igualdad, las políticas no llegan a cubrir todas las implicancias de su aplicación. La autora señala que las políticas educativas priorizan la Educación Básica Regular (EBR) sobre los otros niveles de educación, los docentes no están capacitados en temas de género y no existe una evaluación y seguimiento de la aplicación de las políticas (Stromquist 2006). Esta incorporación limitada de la perspectiva de género en las políticas educativas es estudiada por Muñoz et al. (2006), quienes identifican que la noción de género es solo “retórico” y que su introducción en las políticas del sector educación se deben, fundamentalmente, a la influencia de convenios internacionales.

La falta de iniciativa institucional en la precaria implementación de la noción de género de las políticas educativas es abordada por Stromquist (2006), quien señala que se debe a que, por un lado, las características de las nuevas políticas son poco claras, sumado a la falta de manejo del tema por parte de los docentes. Por otro lado, la autora también atribuye importancia al hecho que el Estado en su mayoría continúa siendo masculino y patriarcal (Stromquist 2006, p. 44), lo cual resulta fundamental en la toma de decisiones en el sector educación cuando hablamos de la inserción y debate de un enfoque de género al currículo. Esto debido a que, a pesar que se desarrollan espacios de deliberación en torno a los contenidos

del material escolar y los objetivos de las políticas, los puntos de vista de quienes ocupan posiciones de poder predominan por su hegemonía y capacidad de presión, a comparación de otros actores (Chuquilin y Zagaceta 2017, p. 119). De hecho, Muñoz et al. (2006), también señala que, por muchas décadas, para el sector educación que genera resistencia a las nuevas políticas, el género aparece como una brecha superada, limitando la discusión y toma de decisiones en torno a este tema, al considerarse algo secundario. En consecuencia, se evidencia tanto la ausencia de mecanismos de participación de maestros de educación básica en la construcción del currículo que implementarán (Chuquilin y Zagaceta 2017) como la falta de espacios y mecanismos que garanticen el seguimiento y continuidad de las acciones con respecto al currículo (Muñoz et al. 2006).

1.3.1. El currículo nacional peruano desde la perspectiva de género

El estudio de la dimensión de género en las políticas educativas requiere el análisis del currículo nacional. La literatura plantea, sobre todo, la tensión entre lo planteado formalmente y su aplicación en los salones de clase.

El estudio de Espinosa (2006) busca aproximarse al tratamiento del tema de género desde el estudio de diferentes planos del currículo. La autora revela problemas en el funcionamiento institucional: la deficiente articulación entre la práctica y la reflexión docente, el precario manejo de algunos de los contenidos que se enseñan sobre género, reproducción de sesgos y prejuicios arraigados, entre otros (Espinosa 2006). Mientras Espinosa (2006) resalta problemas en la implementación del currículo nacional, Benavides (2006) hace énfasis en los avances positivos en el currículo intencional, ya que la reproducción de estereotipos no es tan marcada y sistemática en los materiales educativos como antes (p. 239). De la misma manera, el estudio comparativo de Chuquilin y Zagaceta (2017) de currículos nacionales en México y Perú, revela que en el sistema educativo peruano se trata de dar continuidad y coherencia al modelo, debido a “la voluntad política de producir cambios para reestructurar el currículo y adaptarlo mejor a las necesidades de cada país” (Chuquilin y Zagaceta 2017, p. 128).

De igual forma, Guerrero (2018), realizó un estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica desde una perspectiva de género. La autora identificó que, a pesar de la incorporación, relativamente eficiente, del tema

de género en el currículo y en el material brindado por el MINEDU, existen problemas en su implementación. Mientras que algunas instituciones educativas manifiestan intención en el desarrollo del enfoque de género en las clases, hay directivos y docentes que se rehúsan a abordar estos temas o usar el material brindado porque lo consideran controversial (Guerrero 2018). Según la autora, esto se debe en gran parte a la desinformación respecto a esta perspectiva, sobre todo por la presión familiar y de la comunidad (Guerrero 2018). De hecho, Carrillo (2006) señala que la perspectiva de género en la formación docente es “la herramienta conceptual y metodológica que permite deconstruir pedagógicamente modelos, mitos, creencias y valores” (p. 305). De modo que, a partir del estudio de las dinámicas docente-estudiante desde la perspectiva de género, se pueden construir y (de)construir los sistemas que validan las relaciones de subvaloración, subvaloración, subordinación, violencia y exclusión (Montero 2006; Butler 2006).

Ambos estudios abordan lo que Lipsky (2010) define como las brechas entre las “políticas públicas tal y como están escritas” (policy as written) y las “políticas realizadas” (policy as performed). Así, las políticas planteadas por el MINEDU definen pautas a través del currículo nacional, donde se desarrollan tanto el contenido a abordar en las clases como las estrategias para su ejecución. Sin embargo, realizar la política requiere improvisación de los y las docentes en el escenario educativo que responde a su propia discrecionalidad, lo que implica que puedan rechazar o promover las iniciativas de enfoque de género.

A las problemáticas descritas anteriormente, se suma el reto de integrar el enfoque de género basado en derechos con las perspectivas conservadoras predominantes en el Perú (Motta et al. 2017). De forma que, en el país, la presencia de la iglesia Católica y cristianas sigue siendo muy fuerte a nivel de Lima junto a movimientos como “Con Mis Hijos No Te Metas”, llegando a influir en el desarrollo de planes curriculares, que intervienen en los temas de familia, adolescencia y valores (Motta et al. 2017; Muñoz et al. 2006; Rodríguez y Pease 2020).

La literatura respecto al currículo nacional desde la perspectiva de género requiere estudiar factores culturales y étnicos en su implementación. Así como el rol de otros actores claves en la red del sistema educativo: padres de familia, autoridades locales, líderes comunitarios, etc. En ese sentido, es fundamental el

análisis del rechazo o aceptación del enfoque de género en el currículo nacional y hasta qué punto esto limita su implementación en los salones. Así como las tensiones que surgen entre los directivos de las instituciones educativas y los docentes en torno al desarrollo de temas relacionados a género de forma transversal en las clases.

1.3.2. Actores claves en la implementación de políticas educativas desde la perspectiva de género

1.3.2.1. Burócratas de la calle: rol de docentes en la (re)producción de discursos y prácticas en torno al género en los centros educativos:

El estudio de la implementación del enfoque de género concibe su incorporación y asimilación como un sistema complejo que abarca tanto una dimensión intrapersonal –autocomprensión de los temas– como una dimensión interpersonal (Vásquez 2015). Por lo que, en el marco de las políticas de género en la educación, los y las docentes cumplen un rol protagónico en la producción y reproducción de discursos y prácticas que influyen en la eficacia de la implementación del enfoque de género en las instituciones educativas.

En ese sentido, es clave reconocer estudios como el de Chuquilin y Zagaceta (2017), quienes señalan que “se han tomado decisiones sobre la prescripción del currículo planeado a nivel nacional y el grado de responsabilidad conferida a los docentes para la diversificación del currículo” (Chuquilin y Zagaceta 2017, p. 130). Al respecto, resaltan estudios que buscan comprender las dinámicas entre lo que se espera y lo que se enseña en los salones de clase. Espinosa (2006) plantea conceptos de los diferentes planos del currículo, entre ellos, el intencional y el enseñado. Primero, el currículo intencional de género es “el 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” (Espinosa 2006). Segundo, el currículo enseñado de género es “el conjunto de mensajes y contenidos relacionados con este tema que son transmitidos a los estudiantes a través del proceso pedagógico desarrollado en la escuela” (Espinosa 2006, p. 118). Este tipo de currículo se refiere a todo lo que se enseña en las aulas independientemente de si estuvo planteado en el currículo intencional o no, lo cual se puede identificar a partir de observaciones de aula y entrevistas a estudiantes.

Con respecto a estos conceptos, el análisis del currículo enseñado permite comprender la trascendencia del rol que desempeñan los y las docentes en las aulas, de manera inconsciente, en la reproducción de estereotipos de género. De modo que, este tipo de currículo es el reflejo de la cultura escolar (Carrillo 2006), por lo que, es fundamental tomar en cuenta las rutinas de interacción, mensajes y uso de palabras que legitiman las desigualdades entre hombres y mujeres y limitan la implementación eficaz del enfoque de género.

Asimismo, la plana docente cumple un rol clave en la construcción de subjetividades del alumnado en torno a el enfoque de género y nociones de educación sexual, a través de sus conocimientos profesionales y el currículo oculto, que involucra sus creencias y valores personales, predominantemente, estereotipados (Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020). De acuerdo con Pajares (1992) las creencias “son entendidas como verdades personales indiscutibles que derivan de la experiencia o de la fantasía con un fuerte componente afectivo y evaluativo” (p. 32). Según Catalán (2011), dichos componentes son los que dificultan cambiar o eliminar fácilmente las creencias. En ese sentido, su estudio en este trabajo es de relevancia debido a que es el constructo que guía las decisiones del individuo, como los burócratas de la calle, orienta cómo define las responsabilidades que tienen y la forma en que los alumnos y alumnas aprenden y asimilan las experiencias en su entorno familiar o en la escuela.

De modo que, si bien las y los docentes tienen creencias, prejuicios e inseguridades (Dargent 2012; Espinosa 2009) que influyen en el desarrollo pedagógico, también es fundamental resaltar que el precario manejo de conocimientos de los docentes sobre temas de género (Guerrero 2018; Espinosa 2006; Mujica 2006), es un factor que condiciona la enseñanza desde este enfoque. La implementación eficaz de una educación con enfoque de género, implica no solo el respaldo legal, que con avances progresivos se viene logrando, sino también la formación de docentes para desarrollar acciones pedagógicas bajo este enfoque (Rodríguez 2018; Rodríguez y Pease 2020).

Al respecto, Carrillo (2006) estudia el impacto de la capacitación docente sobre temas de género mediante el análisis del programa de capacitación piloto “Equidad de género y escuela”, que fue diseñado en tres fases secuenciales para

incorporar el enfoque de género. Según la autora, la intervención permitió a las y los docentes producir conocimiento crítico de calidad, a su vez que brindó la posibilidad de promover un espacio pedagógico basado en la justicia social y equidad (Carrillo 2006). Aunque el estudio presenta relevantes conclusiones, queda pendiente estudiar los factores que influyen en el éxito o fracaso de programas de capacitación de docentes sobre temas de género.

El aporte de estos estudios permite comprender la importancia del rol de los docentes en la eficacia de políticas públicas, especialmente, las relacionadas al género. Esto debido a que, su implementación involucra no solo el conocimiento y manejo de contenidos teóricos, sino también la implicancia de las creencias de los y las docentes mediante sus discursos y prácticas (Muñoz et al. 2006; Carrillo 2006; Espinosa 2006). De modo que, aunque existan avances en la introducción de temas de género a la enseñanza, existe respaldo legal a través de políticas y la reforma del currículo nacional, dichas iniciativas se vuelven insustanciales ya que depende de la propia voluntad de cada docente (Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020). De hecho, la educación se ha convertido en un espacio disputado por tensiones, perspectivas opuestas y resistencias tanto en los niveles más altos de toma de decisiones como en la calle, escenario de implementación de la política.

Así también, Brodtkin (2008) señala que el estudio de la implementación de políticas públicas requiere comprender la dinámica de los ejecutores de primera línea, las características sistémicas de su vida laboral que dan forma a sus prácticas, cómo las prácticas rutinarias crean la política y el contenido de la política tal y cómo la han producido (p. 326). En ese sentido, los docentes hacen y rehacen las políticas en la práctica, lo que involucra la intervención de sesgos, creencias, y, particularmente, en la implementación del enfoque de género en los espacios educativos, Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998) identifican seis sesgos principales: el sesgo lingüístico, los estereotipos, la invisibilidad de la mujer, el desequilibrio al privilegiar el punto de vista masculino por sobre el femenino, la irrealidad por la predominancia de estereotipos de roles de género en la forma tradicional de ver a la familia y la fragmentación de la presencia de hombres y mujeres en los materiales curriculares. Estos sesgos arraigados en las personas ganan mayor relevancia en los y las docentes, ya que son ellos quienes definen lo que se enseña y se reproduce en los salones de clase.

El estudio y comprensión de la discrecionalidad de los y las docentes en las instituciones educativas también implica una revisión de las creencias que acompañan estas decisiones prácticas. Rodríguez y Pease (2020) señalan que “el estudio de las creencias docentes ayuda a comprender las complejidades de la implementación del enfoque de género y la educación sexual, dado que influyen en el desarrollo de la práctica pedagógica” (p. 157). Las autoras sustentan que, dado que las creencias son estructuras mentales que permiten entender la realidad educativa desde el aprendizaje hasta la enseñanza docente (Pajares 1992), tienen la capacidad de influir en el desarrollo pedagógico (Moreno 2001) y de limitar el alcance de los nuevos conocimientos en torno al género en la práctica educativa si estos no se alinean con las creencias arraigadas en los docentes (Rodríguez y Pease 2020; Catalán 2011). De modo que, a diferencia de los conocimientos formativos y técnicos, las creencias no se basan en la racionalidad, sino sobre las experiencias, sentimientos, vivencias y la falta de manejo de los temas (Moreno 2001). Según Rodríguez y Pease (2020), esto podría explicar el frecuente incumplimiento de las directrices y normativas institucionales del currículum nacional, por las y los docentes en diversos países.

Bajo esta línea, el estudio de Rodríguez y Pease (2020) permite identificar el sistema de creencias de los docentes en la educación secundaria en el país en torno al enfoque de género y educación sexual mediante una metodología cualitativa, basada en el análisis de entrevistas a docentes utilizando un enfoque fenomenológico. Los resultados del estudio permitieron evidenciar un sistema de creencias conservador en torno a la sexualidad, el sexo y el género, bajo una lógica estereotipada, que limita la implementación del enfoque de género propuesto por el Minedu (Rodríguez y Pease 2020). De modo que, el sistema de creencias docentes tiene la capacidad de sustituir el conocimiento plasmado en las políticas educativas institucionales (Rodríguez y Pease 2020; Catalán 2011), generando tensión entre lo normativo con lo práctico en las instituciones educativas. Con respecto a las limitaciones de este estudio, se reconoce que, si bien permite identificar y analizar las creencias de docentes en torno al género, no se ha examinado su influencia en los procesos de enseñanza dentro de los salones. Asimismo, tampoco se ha estudiado el encuentro entre los sistemas de creencias de los docentes con el de los estudiantes, los padres de familia o los directivos de las instituciones educativas.

La literatura con respecto al rol docente permite comprender que, la incorporación del enfoque de género en el currículum nacional, las iniciativas de políticas educativas desde esta perspectiva y las estrategias planteadas por el Minedu para su implementación, no aseguran su aplicación eficiente. Mas bien, se condiciona a la alineación entre los planteamientos normativos y teóricos con las creencias del profesorado y directivos de las instituciones educativas.

1.3.2.2. ¿Del colegio a la casa?: Rol de la familia en la implementación del enfoque de género

El estudio de la cuestión de género, implica la intervención de factores socioculturales y étnicos (Carrillo 2006). Precisamente, el proceso de educación social comienza en el entorno familiar que está, preeminentemente, basada en comportamientos y estereotipos que perpetúan y reproducen la desigualdad de oportunidades para las mujeres (Trejo et al. 2015).

De acuerdo a Benavides (2006), el sector educativo en el Perú se ha enfocado en realizar una política hacia adentro guiada por lineamientos políticos y disputa de intereses, desplazando el rol de las familias tanto en el diseño como en la implementación de los programas. Esto debido a que, se considera al entorno familiar como un factor externo que no concierne al sistema educativo peruano. De modo que, los avances con respecto a las propuestas legales y metodológicas desde el enfoque de género ni la capacitación docente tendrán resultados eficientes en tanto las familias tienen el poder de deshacer lo que se pudo avanzar sobre el tema (Benavides 2006).

En ese sentido, Benavides (2006) resalta que la escuela no es la única institución que interviene en la formación de la cultura en torno al enfoque de género. A pesar que, con la masificación de la educación, la escuela ha ganado relevancia en la transformación de prácticas desde una perspectiva de género (Baker y Letendre 2005), los procesos de socialización familiar son un factor de resistencia al cambio en torno a la reducción de desigualdades (Benavides 2006). Asimismo, el estudio del rol de la familia como institución en la implementación del enfoque de género en la educación revela que el nivel de estudio de las familias se relaciona con las expectativas educativas y en las decisiones educativas del entorno familiar (Uccelli 1999; Benavides 2006). Uccelli (1999), señala que los padres con

algún nivel educativo muestran mayor predisposición para apoyar la educación de sus hijos, a comparación de quienes no tuvieron ninguna experiencia escolar. Igualmente, el estudio de Benavides (2006), plantea que las familias con menor nivel educativo no logran acompañar los cambios en el sistema educativo dado que no han interiorizado los discursos de igualdad y, por tanto, tienen menos incentivos para promover la igualdad en sus prácticas intrafamiliares. Bajo esta línea, Lareau y McNamara (1999), sostienen que el nivel educativo condiciona las expectativas para sus hijos, ya sea ver la educación como indispensable o sin relevancia para el éxito futuro. Finalmente, Rose y Al-Samarrai (2001), de forma similar a los autores mencionados anteriormente, sobre el vínculo entre educación, expectativas y género, sustenta que el nivel educativo de los padres representa un factor de alta incidencia en la educación de las mujeres, ya que las niñas tienen mayor probabilidad de asistir a la escuela si sus madres son alfabetas.

El estudio de la implementación del enfoque de género ayuda a comprender las complejidades de abordar los temas de género en la educación en los contextos urbanos. Finalmente, es fundamental investigar el rol de los burócratas de la calle, como docentes, en la implementación del enfoque de género, identificando la influencia que tiene su discrecionalidad y el sistema de valores y creencias en el desarrollo de sus clases.

Ver Anexo A: tabla de conceptos del estado de la cuestión.

Capítulo 2: Marco teórico

2.1. Pregunta de investigación

Después de concluir la revisión de literatura, es necesario hacer énfasis en los principales descubrimientos de la misma.

En primer lugar, existen razones para investigar el enfoque de género. Aun no se han realizado muchos trabajos de investigación sobre su implementación en las instituciones educativas. La bibliografía existente abarca principalmente su planteamiento en el currículo nacional, pero se identifican vacíos de información en cuanto a su difusión y aplicación práctica en las aulas.

En segundo lugar, se identifica que el enfoque de género tiene siete años de su incorporación en el currículo nacional y siguen surgiendo cuestionamientos de su implementación. Por lo tanto, es posible reconocer que, a pesar de haber sido plasmado en el documento formal, esto no significa que sea un tema cerrado y libre de controversias. Por el contrario, en el sector educativo sigue siendo un tema polarizado, por lo que existen diversas opiniones, respuestas y acciones por parte de sus actores claves que deben ser estudiados.

Finalmente, la literatura permite reconocer el rol de los y las docentes en este proceso y la implicancia de otros actores. Por un lado, se identifica su alto grado de discrecionalidad en la implementación de las diversas políticas educativas, particularmente, del enfoque de género. De esta manera, es necesario conocer y comprender la magnitud de su rol y los condicionamientos a los cuales se enfrentan.

Por lo tanto, al analizar las conclusiones de esta revisión, es pertinente plantear la siguiente pregunta: ¿Qué factores inciden en la implementación del enfoque de género en Instituciones Educativas de Lima Metropolitana?

Además, se plantean las siguientes preguntas secundarias: i) ¿cuál es el rol de los docentes en la implementación del enfoque de género?, ii) ¿cómo se comprende el enfoque de género en el sector educativo?, iii) ¿de qué manera el contexto polarizado en torno al enfoque de género genera cuestionamientos a su implementación?

2.2. Marco teórico

La implementación del enfoque de género, involucra una serie de actores con diversos niveles de poder de acción, generando diferentes resultados en la aplicación de la política educativa. Por lo que, para responder a la pregunta de investigación, se utilizarán conceptos provenientes de la literatura de políticas y gestión pública, particularmente, en el marco del estudio de la implementación en el ciclo de políticas públicas. En primer lugar, se identificarán los enfoques en la toma de decisiones en el proceso de implementación. En segundo lugar, se discutirá el rol de los burócratas de la calle y su discrecionalidad en la implementación de las políticas públicas.

El estudio de la fase de implementación de políticas públicas ha tenido constantes giros en la academia. Inicialmente, Max Weber (1993) definía a la burocracia como actores racionales que siguen normas, tienen una noción clara de las jerarquías y los procesos que deben realizar para cumplir con los objetivos de la política. Así también, autores como Mintzberd (1984) que la definió como “burocracia maquina” y Mayntz (1987), entienden a la burocracia como conjunto de funcionarios que tienen asimilada la idea de subordinación de su rol y siguen de forma cooperativa las normas. Autores como Berman (1978) se centran en la importancia del desempeño y la micro implementación definida por la entidad. Esta línea de estudios pone énfasis en la adaptación mutua dentro de las mismas instituciones en el nivel más bajo de implementación, siguiendo normas internas en su entorno laboral (Barman y McLaughlin 1974; Berman 1978). Contrariamente, Wright (1993) entendía a la burocracia como imagen de racionalidad política en la primera línea de implementación, ya que la toma de decisiones real viene de élites en niveles superiores de poder.

Este estudio exploratorio de se desarrolla en el marco del enfoque bottom-up de Elmore (1980), quien argumenta que la comprensión del proceso de implementación debe partir del análisis del nivel más bajo, es decir, de las relaciones personales entre los burócratas “de la calle” (street-level bureaucracy) o “de primera línea” y quienes reciben la política. Asimismo, Elmore (1980) argumenta que los hacedores de política y su trabajo en las fases de formulación y diseño de la política, no tienen la capacidad de controlar la implementación dado que es un proceso

profundamente influenciado por factores externos. Este enfoque , difiere de la propuesta top-down de Sabatier y Mazmanian (1993), que enfatiza el análisis de variables legales y objetivas, es decir, lo planteado formalmente, para el análisis de la toma de decisiones en la implementación. A diferencia del modelo top-down, la propuesta de Elmore (1980) permite incorporar el contexto, los recursos, las capacidades y la discrecionalidad como factores de influencia en los procesos de implementación.

A partir de la comprensión del modelo bottom-up, es posible identificar como actores principales, en la implementación de políticas, a los burócratas de la calle. Según Huppe y Buffat (2014), el burócrata “de la calle” es aquel funcionario que trabaja en contacto directo con los ciudadanos individuales, es decir, los consumidores del servicio público. En el presente estudio exploratorio, los burócratas de la calle son los y las docentes de instituciones educativas públicas; y, los y las estudiantes son el público que recibe el servicio educativo. En ese sentido, dado que los burócratas tienen una ocupación y tareas específicas, cuentan con una discreción inherente, al mismo tiempo que funcionan como co-fabricantes de políticas (Huppe y Buffat 2014, Lipsky 2010). Levitsky (2010) plantea como punto clave que la discrecionalidad de los burócratas de la calle es inevitable, constante, inherente y no puede ser controlada por los supervisores de la política pública. Esto significa que, si bien existen lineamientos planteados en el diseño de la política, la discrecionalidad de los y las docentes tiene gran implicancia en la implementación de políticas públicas, particularmente en torno a políticas que podrían desafiar su sistema de creencias, como el enfoque de género.

Al respecto, el enfoque constructivista de Gofer (2014) plantea que los burócratas cumplen sus funciones considerando sus emociones, actitudes y perspectivas. A diferencia del modelo top-down, donde se cuenta con la expectativa de que los burócratas respondan con acciones racionales, enfocarse en los trabajadores de primera línea permite comprender que, en realidad, existen otros factores que intervienen en su desempeño y aplicación de las políticas, como la discrecionalidad (Lipsky 1980/2010). De modo que, la implementación de la política de enfoque de género requiere la toma de decisiones discrecionales. Por lo que, siendo los y las docentes, los trabajadores de primera línea en los procesos

pedagógicos sobre estos temas, sus prácticas rutinarias crean la política y el contenido que se imparte (Huppe y Buffat 2014).

Ahora bien, a pesar de la utilidad que proporciona, la teoría del rol de los burócratas de la calle y su discrecionalidad, posee un vacío importante que la presente propuesta exploratoria intenta llenar: no explica qué factores pueden llegar a influir en ella. Los autores plantean que se debe evaluar cómo se ejerce la discreción y que esta capacidad inherente es capaz de re-diseñar la política en la esfera de implementación (Huppe y Buffat 2014). Esta discrecionalidad, según diversos autores, está relacionada a diferentes características etnográficas, como categorías raciales o étnicas (Wilkins y Williams 2009; Meier 1993; Pitts 2005;) y género (Wilkins 2007), creando una variedad de interpretaciones sobre la política educativa que tienen que aplicar.

Sin embargo, la teoría de discrecionalidad, generalmente, se ve limitada al estudio de la influencia de factores como recursos limitados y presión laboral (Huppe y Buffat 2014; Lipsky 1980/2010) en la toma de decisiones, sin tomar en cuenta no solo características etnográficas sino las construcciones sociales innatas en los burócratas de la calle. De modo que, la presente propuesta exploratoria plantea que los sistemas de creencias cumplen un papel importante en la discrecionalidad de los y las docentes al momento de implementar el enfoque de género. Este factor implica también el reconocimiento del contexto en el que se desarrollan las clases y los conocimientos que poseen los y las docentes sobre temas sustantivos de género. Este último elemento es fundamental en el escenario urbano de Lima Metropolitana, por su intermediación a los debates por la campaña Con mis Hijos no te Metas, particularmente en su rol como docentes.

Al respecto, Levitsky (2010) plantea la teoría en torno a los burócratas de la calle, otorgándoles 3 características principales. En principio, la capacidad discrecional con la que cuentan los burócratas de la calle para cumplir sus funciones. Esta es inherente e inevitable en el ejercicio de su rol. Segundo, además de contar con la capacidad discrecional, también aceptan la legitimidad de la estructura formal de la autoridad (Levitsky 2010, p. 16). De modo que, también entienden la jerarquía de las normas y pautas que requieren su rol. Tercero, que, dada su cercanía con el receptor de la política pública, requiere el despliegue de

dimensiones humanas, creencias y valores personales que influyen en la capacidad discrecional descrita (Levitsky 2010, p. 15). Cuarto, que uno de los problemas que intervienen en el ejercicio de las funciones de los burócratas de la calle es de recursos reducidos, entendiendo estos tanto como recursos materiales como técnicos (capacitaciones, preparación, espacios de formación, etc.) (Levitsky 2010, p. 31). Por último, su rol implica la carga de diversas expectativas por parte del público, de los receptores de la política pública, de sus pares y de sus superiores.

Finalmente, esta propuesta emplea los seis sesgos identificados por Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998) en el espacio educativo para analizar la implementación del enfoque de género. Si bien estos sesgos fueron identificados en material curricular, Tovar (1998) plantea que las dinámicas desarrolladas en clase entre el docente y los estudiantes pueden promover la reproducción de estereotipos de género. Estos son:

Tabla 1

Sesgos en el espacio educativo

Sesgo	Descripción
El sesgo lingüístico	Conlleva el uso predominante del género masculino para generalizar ambos sexos.
El estereotipo	Implica el uso de discursos, estímulos, dinámicas en clase que refuerzan los estereotipos de género. Por ejemplo, la asociación de roles de género a determinadas actividades, ocupaciones, comportamientos.
La invisibilidad	Supone la ausencia de estímulos que presenten a la mujer relacionada a la ciencia, historia, matemática invisibilizando su rol en estas áreas.
El desequilibrio	Este sesgo intenta favorecer y brindar predominancia a la perspectiva masculina, limitando a la femenina.
La irrealidad	La defensa de una visión tradicional y conservadora de la familia (conformada por hombre, mujer e hijos), implicando estereotipos de género, asignando a la mujer un rol reproductivo.

Fuente: Elaboración propia en base a la propuesta de Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998) y Tovar (1998).

El uso de estos sesgos en el análisis del presente estudio exploratorio permitirá identificar de qué manera se está implementando los parámetros del enfoque de género por parte de los burócratas de la calle y si estos replican lo

planteado en el material curricular o si existen otros factores que influyen en su aplicación.

Ver Anexo B: Conceptos del marco teórico.



Capítulo 3: Marco metodológico

En el presente capítulo se presentará la propuesta metodológica de la investigación. Se señalará el proceso de diseño, la selección de casos, la definición de los y las participantes en la investigación, los instrumentos a emplear en este proceso y el recojo de información. A lo largo del capítulo también se precisará el componente ético que se tomará en cuenta de forma transversal y permanente en la investigación.

3.1. Diseño metodológico

La complejidad de la pregunta de investigación, las hipótesis planteadas y la poca literatura sobre la implementación del enfoque de género en los colegios de Lima Metropolitana se desarrolló un estudio exploratorio para abordar a profundidad los casos seleccionados. Se busca lograr una descripción más cercana a la naturaleza de los discursos y significados sociales sobre los temas sustantivos de género en las instituciones educativas.

Se considera este diseño debido a que es relevante profundizar en las perspectivas, significados y opiniones de los docentes sobre el elemento de género en su experiencia pedagógica.

3.2. Muestreo

Con respecto a la selección de casos, el presente estudio exploratorio pretende realizar un estudio de la implementación del enfoque de género en diversos colegios públicos de nivel secundaria. Se ha seleccionado la Unidad de Gestión Local N°3 (UGEL) en Lima Metropolitana que comprende los distritos de Breña, Jesús María, La Victoria, Lima, Lince, Magdalena del Mar, Pueblo Libre, San Isidro y San Miguel. Esta incluye distritos que presentan altos porcentajes de homogeneidad de segregación escolar en sus instituciones educativas de nivel secundaria (Garret et al. 2021). Al ser la UGEL con mayor nivel de homogeneidad permite controlar las diferencias socioeconómicas como factor de incidencia en las variables.

Se inició por establecer un proceso de identificación de las instituciones educativas que permitan visibilizar el proceso de implementación del enfoque de

género. En total se encuentran registradas 76 instituciones educativas de nivel secundaria según la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) en esta UGEL. Para seleccionar las instituciones que formarán parte del estudio, se estableció como criterios que

- i) sean instituciones de Gestión Educativa Pública Directa, no se considerarán aquellos que pertenezcan a las Fuerzas Armadas ni dependencia de Municipalidades;
- ii) sean instituciones mixtas, con la finalidad de comparar la discrecionalidad de los docentes en la implementación de la política en espacios de coeducación de ambos géneros, hombres y mujeres.

Para ello, se revisó la relación de instituciones y programas educativos del censo educativo 2022¹ proporcionada la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE).

Además, de acuerdo a la cercanía entre los distritos, se seleccionaron como casos de estudio a 25 instituciones educativas de los distritos de Breña, Jesús María, Lima, Lince, Magdalena del Mar, Pueblo Libre, y San Miguel, descartando los distritos de La Victoria y San Isidro.

Una de las limitaciones metodológicas en la selección de casos es el tamaño de la muestra, ya que, dada la naturaleza exploratoria del trabajo, se busca realizar un pequeño sondeo tomando en cuenta solo una UGEL de Lima Metropolitana, que, a pesar de los altos grados de homogeneidad en cuanto a segregación escolar, aun presentan diferentes niveles socioeconómicos. De modo que, realizar generalizaciones amplias requeriría un trabajo de mayor alcance que pueda realizar el estudio en más escuelas y más regiones del país. (Ver Anexo C).

3.3. Entrevistas semi estructuradas

Tras identificar la UGEL e instituciones educativas, el criterio de inclusión fue el grado de quinto de secundaria. Se ha seleccionado este grupo de estudio debido a que en 2019 pudieron llevar su primer año de secundaria en clases presenciales, a diferencia de los y las estudiantes de primer a tercer grado. Esto es relevante en

¹ Base de datos actualizada al 24 de noviembre de 2022 con datos de Alumnos, Docentes y Secciones. Incluye la relación de locales escolares adicionales registrados según la Ley 30512.

tanto se busca analizar interacciones y procesos de socialización en las instituciones educativas a partir de las perspectivas de los docentes, lo cual no será posible profundizar en aquellos estudiantes que llevaron dos años de su formación escolar a través de clases virtuales debido a la crisis sanitaria por la COVID-19 entre 2020 y 2021.

3.4. Instrumentos y recojo de información

El presente estudio exploratorio emplea herramientas metodológicas para el recojo de información y operacionalización de las variables (Tabla 3): revisión del currículo y entrevistas.

En primera instancia, en cuanto al análisis del currículo intencional, se revisaron los lineamientos en torno al enfoque de género en el Currículo Nacional de 2016 (MINEDU 2016).

En segundo lugar, se realizaron entrevistas no estructuradas a los y las docentes. Esto permitió conocer las interpretaciones de los actores sobre el enfoque de género, así como identificar sus sistemas de creencias y su incidencia en la implementación del enfoque.

Las entrevistas a docentes abordaron temas vinculados a los posibles sesgos de género en las percepciones que tengan sobre sus estudiantes, cómo trabajan los temas de género y permitió identificar sus sistemas de creencias y valores (Ver Anexo D).

3.5. Alcances y limitaciones en el recojo de información

En el recojo de información, se han entregado solicitudes a las 25 instituciones educativas de la muestra. De estas solicitudes, solo se obtuvo respuesta de 12 instituciones educativas, y se logró concretar entrevistas con 7 docentes de los distritos de Breña, Magdalena y Lima Cercado de los cursos de Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA), Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Formación Ciudadana y Cívica (DPCC).

En 13 de las instituciones educativas de la muestra, las respuestas fueron negativas. En 8 de estas, las autoridades (entre subdirectores, directores, coordinadores pedagógicos), rechazaron desde un inicio la propuesta de

investigación. En 4 IE se tuvo la aceptación inicial, con expectativas de pactar las entrevistas. Sin embargo, las autoridades dejaron de responder a mis comunicaciones y señalan que los y las docentes están organizando sus tiempos, pero sin lograr agendar fechas. Una de las subdirectoras se mostró muy entusiasmada con la propuesta de investigación, no obstante, en el proceso dejó de responder a mis intentos de comunicación y en las visitas a la IE mencionó que los y las docentes no estaban de acuerdo con el tema. Asimismo, en 4 IE las autoridades aceptaron la propuesta de investigación pero que dependerá de mi coordinación personal con los y las docentes. En repetidas fechas me acerqué a las IE a buscar a los y las docentes, pero rechazaron las entrevistas por falta de tiempo y otros por evitar hablar del tema.

En este proceso las autoridades que reciben las cartas de presentación hacían gestos mientras leían el proyecto de investigación, tenían dudas sobre el tipo de preguntas se harían, para lo cual se entregó en cada IE la estructura de la entrevista.

La investigación se ha visto limitada por la baja representatividad de la muestra debido al alto rechazo por parte de las autoridades y docentes de las IE. Al ser un tema controversial, se esperaba tener dificultades en el proceso de recojo de información.

3.6. Hipótesis

Los y las docentes son el vehículo para la transmisión del currículo y el primer acercamiento entre lo que se pretende enseñar y el estudiante. Sin embargo, la implementación de los temas inicialmente planteados se ven influidos por la discrecionalidad de estos burócratas (Brodkin 2008). Esta discrecionalidad está construida en base sistemas de creencias, valores y experiencias con estereotipos de género (Pease et al., 2021).

De modo que, se plantea como hipótesis principal que la implementación del enfoque de género en Lima Metropolitana es principalmente incidida por la discrecionalidad de los burócratas de la calle y la asimilación del enfoque no se produce de forma dicotómica de aceptación o rechazo. Por el contrario, al ser un

tema complejo, es entendido como un proceso gradual, en el cual existen mínimos y máximos.

Se plantea que, por un lado, están aquellos docentes que rechazan por completo el enfoque de género, se niegan a conversar sobre el mismo y lo consideran inapropiado para el contexto educativo. Por otro lado, al otro extremo del espectro planteado, en un primer nivel están aquellos que reconocen el respeto, los valores, el rechazo de la violencia e igualdad de derechos como condiciones mínimas para la educación, pero no creen que es necesario un enfoque de género para lograr esos objetivos en los y las estudiantes. En un segundo nivel, están aquellos docentes que abordan la prevención del acoso, reconoce ciertos estereotipos, pero intenta no reproducirlos y reconoce que el enfoque de género es necesario, pero solo en ciertos cursos. En un tercer nivel, están aquellos docentes que comprenden la importancia del enfoque de género y a pesar de contar con conocimiento limitado sobre este, intenta abordarlo de forma transversal. Un último nivel es aquel en el que los y las docentes manejan información y términos claros sobre el enfoque de género, comprenden su funcionamiento, aplicación e importancia, muestra interés en capacitarse, reconoce los condicionamientos externos, pero mantiene su implementación de forma transversal y clara en los salones de clase. Ver tabla 4.

En los niveles 3 y 4, la capacidad discrecional de los docentes está marcada por el alto grado de legitimidad que les brindan a las normas que rigen sus funciones en torno al enfoque (los lineamientos del currículo). En cambio, en los niveles 1 y 2, el sistema de creencias se sobrepone a la fidelidad de las normas y las pautas asignadas por las estructuras de poder superiores (directores, UGEL, MINEDU, currículo).

Tabla 2

Proceso de asimilación del enfoque de género por parte de docentes.

Nivel	Descripción
Nivel Rechazo 0.	Rechazo total del enfoque de género, se niegan a conversar sobre este y lo consideran inapropiado para el contexto educativo.
Mínimos	Reconocimiento de la importancia de los valores, el rechazo de la violencia y la promoción de la igualdad de derechos como condiciones mínimas. No consideran necesario un enfoque de género para lograr esos objetivos en los y las estudiantes.

Nivel 2	Abordaje de temas como la prevención del acoso, reconocimiento de ciertos estereotipos, pero se identifica un intento por no reproducirlos. Reconocimiento del enfoque de género como necesario, pero solo en ciertos cursos.
Nivel 3	Comprensión de la importancia del enfoque de género, conocimiento limitado del enfoque, intentos intenta abordarlo de forma transversal
Nivel 4. Máximos	Manejo de información y términos claros sobre el enfoque de género, comprensión de su funcionamiento, aplicación e importancia. Muestra interés en capacitación y formación sobre el tema, reconocimiento de los condicionamientos externos, pero mantiene su implementación de forma transversal, clara y con casos prácticos en los salones de clase.

Fuente: Elaboración propia.

Al ser esta propuesta un proceso gradual, los y las docentes no se encuentran necesariamente en un solo nivel todo el tiempo, por el contrario, pueden ir transitando entre niveles de acuerdo al contexto en el que están o la influencia de los factores externos.

Por lo que, a partir de lo planteado, se elaboran las siguientes hipótesis:

En primer lugar, se plantea que no existe una articulación lo suficientemente eficaz entre lo planteado en el currículo sobre el enfoque de género y su implementación debido a la discrecionalidad de los docentes. El sistema de creencias y valores de los docentes influye en los temas que abordan – o no – en clases y la narrativa que transmiten (Catalán 2011; Dargent 2012; Espinosa 2006). Así, si bien puede haber consenso en la igualdad de derechos, los docentes mantienen un sesgo de irrealidad con una visión tradicional-conservadora de la familia (Espinosa 2006). Esto genera que reproduzcan sesgos lingüísticos, estereotipos, promuevan la invisibilidad de las figuras femeninas en sus clases, promuevan el desequilibrio en puntos de vista en las dinámicas pedagógicas. Asimismo, al contar con una capacidad discrecional, optan por no seguir las indicaciones del currículo intencional en torno al género, generando tensiones entre lo que se plantea en la normativa con la realidad en los salones (Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020). Incluso, los docentes pueden llegar a evadir los lineamientos del enfoque en la planificación educativa si no se alinean a sus sistemas de creencias (Moreno 2001; Catalán 2011)

En segundo lugar, se argumenta que, si bien puede haber docentes que muestren un mayor nivel de asimilación del enfoque de género, en la práctica, desenvuelven múltiples sesgos inconscientes arraigados en su enseñanza en las

aulas debido al sistema de creencias, historia o experiencia personal (Espinosa 2006). Los docentes pueden evitar abordar temas de género o reproducir estereotipos de género de forma inconsciente debido a la naturalización de la desigualdad en la educación (Pajares 1992; Rodríguez y Pease 2020). Por lo que, se podría esperar que estos burócratas de la calle asuman que promueven el enfoque de género, aunque no tengan una asimilación total de lo enseñado en clases. De igual forma, se podría esperar que los y las docentes no sepan conscientemente que están promoviendo los lineamientos del enfoque de género.

En tercer lugar, se argumenta que la discrecionalidad de los docentes se ve limitada a la falta de mecanismos de capacitación y formación pedagógica en temas de género (Guerrero 2018; Espinosa 2006; Mujica 2006). Se plantea que los docentes no reciben material pertinente para informarse sobre temas de género o los puntos claves del enfoque planteado por el MINEDU en el Currículo Nacional. El limitado conocimiento en temas de género los lleva a optar por no abordar el enfoque de género como tema transversal en sus clases, incluso con capacitaciones, pues estas pueden ser formales y no adentrarse en las percepciones de los maestros sobre el tema.

En cuarto lugar, se argumenta que los docentes se ven saturados por la demanda pedagógica como burócratas de la calle, entre ellos, la elaboración de planes de clases, trabajo administrativo, reuniones con padres de familia y la IE, que no su capacidad se ve superada por la alta exigencia que implica su labor. Sumado a que no cuentan con incentivos que les motive abordar estos temas en clases, como capacitaciones, información por parte de la UGEL, MINEDU, directivos.

En quinto lugar, se argumenta que los y las docentes verán condicionada la implementación del enfoque de género a factores externos como la presión de los padres de familia o de la Institución Educativa, como sus pares docentes o directivos. Esta influencia externa puede influir en la decisión de no abordar el enfoque de género o pueden ser indiferentes a la presión por el nivel alto de asimilación del enfoque. La influencia externa también proviene de la alta controversia que significa el enfoque en la opinión pública peruana, siendo susceptibles a cambiar o variar sus decisiones en torno a las situaciones coyunturales.

Las hipótesis planteadas para los casos de estudio no están exentas de explicaciones rivales. Una de ellas es aquella que plantea que las brechas de implementación del enfoque de género en las Instituciones Educativas de Lima Metropolitana dependen del nivel de voluntad política de la Unidad de Gestión Educativa Local y del Gobierno Regional. Esta hipótesis es descartable porque el rol del Gobierno Regional se limita a la asignación de presupuestos en material educativo e infraestructura, elementos que no llegan a explicar las brechas de implementación del enfoque de género en términos sustantivos. Por su parte, las Áreas de Gestión Pedagógica de las UGELs si bien planifican capacitaciones para la plana docente y directiva pueden llegar a verse limitadas por los factores mencionados anteriormente. Así, incluso con la promoción de espacios de formación sobre el enfoque por parte de las UGELs, la asimilación práctica de estos dependerá de la discrecionalidad de los y las docentes.

Otra hipótesis alternativa, con cierta relevancia, es la presencia de Organizaciones No Gubernamentales o Asociaciones Civiles que estén generando impacto en torno a los temas de género en las Instituciones Educativas seleccionadas. El trabajo de estos actores puede llegar a ser resaltante en la implementación del enfoque de género ya que podrían tener incidencia en la capacitación de docentes en torno a estos temas y, en efecto, en las dinámicas de socialización de los y las estudiantes. Sin embargo, es fundamental recordar que los y las docentes siguen teniendo la capacidad discrecional sobre el currículo enseñado. Por lo que, la presencia de ONG se vería limitada por la oposición de las y los docentes o podría llegar a competir con estos actores, en tanto sus sistemas de creencias se superponen a los esfuerzos de las ONG en temas de género.

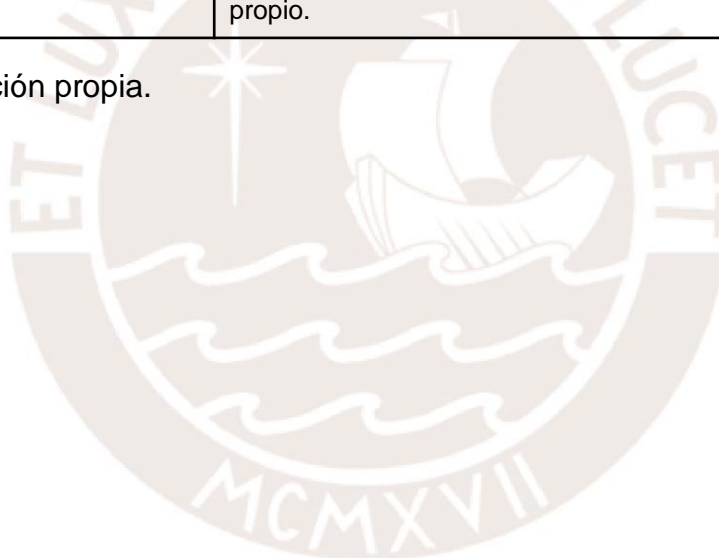
Tabla 3

Definición y operacionalización de variables

Tipo de variable	Concepto	Operacionalización de la variable
Variable dependiente	Implementación del enfoque de género en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana	La discrepancia entre los lineamientos que hay que lograr del enfoque de género planteados en el currículo nacional y los medios que se dan para ello. El proceso de estudio de las brechas de implementación implica un trabajo descriptivo del proceso.

Variable independiente	Discrecionalidad de los docentes	Se realizaron entrevistas a docentes con el objetivo de identificar los sistemas de creencias y valores arraigados que pueden reproducirse en los discursos en clases. Conocer sus experiencias, percepciones en torno al género, lógicas estereotipadas, prejuicios y dinámicas.
Variable independiente	El contexto controversial en torno al enfoque de género.	Se realizaron entrevistas a los y las docentes con el objetivo de conocer sus opiniones en torno al contexto controversial del enfoque de género. Además, se realizó un análisis estadístico de las protestas por cuestión de género desde 2016 a 2023, identificando hitos relacionados a la incorporación al currículo.
Variable independiente	Capacitaciones y formación docente sobre el enfoque de género.	Se realizaron entrevistas a los y las docentes para conocer sus experiencias en capacitaciones brindadas por su institución educativa, la UGEL, MINEDU, o interés propio.
Variable independiente	La saturación del burócrata de la calle e incentivos para la implementación del enfoque de género.	La saturación de docentes de las Instituciones Educativas, y su influencia en la decisión de abordar (o no) temas relacionados al género se analizó por entrevistas. Además, para conocer los incentivos que tienen al considerar los temas de enfoque de género en sus clases: capacitaciones, material brindado por su director, UGEL, MINEDU, o interés propio.

Fuente: Elaboración propia.



Capítulo 4: El enfoque de género en la calle. Un debate abierto

4.1. Contextualización

El 3 de junio de 2016, mediante Resolución Ministerial N°281-2016-MINEDU, el Ministerio de Educación aprobó el Currículo Nacional de la Educación Básica para su entrada en vigencia a inicios del 2017. Esta actualización ha incorporado el uso de las TICs, la orientación vocacional y vínculo con el mundo laboral del estudiante, la formación cívica y ciudadana, la ampliación del alcance del inglés en los niveles educativos, etc. Dentro de estas modificaciones, también se ha incluido, como parte de los enfoques transversales para el perfil del egresado de la EB, el enfoque de género.

La incorporación de este enfoque en el documento educativo ha sido resultado de las múltiples demandas por soluciones sostenibles a largo plazo en las escuelas. Un hito importante ha sido la movilización multitudinaria de agosto de 2016 del movimiento “Ni una menos”, como respuesta a la situación de violencia de género en el país. Ante estas demandas sociales, el Minedu ha incluido, como parte de la mejora educativa, un enfoque que apela a mitigar la situación de desigualdad en la sociedad desde el espacio formativo de las escuelas.

Sin embargo, desde su incorporación en el currículo, la población se ha polarizado y han surgido movimientos sociales de oposición a esta política pública. Uno de los más importantes es el movimiento “Con mis Hijos No te Metas” (CMHNTM), que nació como rechazo al enfoque de género planteado en 2016. Entre sus integrantes resaltan cristianos fundamentalistas, simpatizantes de la derecha cristiana y, principalmente, de la formación política fujimorista Fuerza Popular (El Comercio, 2016).

En enero de 2017, se organizó una de las marchas más grandes por parte del colectivo. Dichas manifestaciones han continuado a lo largo de estos años. Si bien no se volvió a convocar una marcha nacional, la presencia del movimiento se hace notar, todavía, en medios de comunicación y en declaraciones de congresistas simpatizantes. Asimismo, en 2017 el colectivo “Padres en acción” presentó una demanda de acción popular contra la Resolución Ministerial No. 281-2016-MINEDU que aprueba el Currículo Nacional (El Comercio 2017). De acuerdo al colectivo, la

incorporación de la palabra “género” contenida en el currículo aporta una noción de sexualidad “inapropiada” para el espacio educativo (Lovón 2019). No obstante, el Tribunal Constitucional falló en contra del colectivo indicando que el enfoque del currículo apela a la igualdad de género y no a la identidad de género (TCP 2019).

A pesar del fallo, resonó el hecho los jueces Sánchez Melgrarejo y Walde Jauregui consideraron que se debería fallar a favor del colectivo por la falta de participación de los padres de familia en el proceso de formulación del currículo (Lovón 2019). Este contexto legal deja en evidencia que han surgido posiciones polarizadas en la sociedad.

Desde el 2016 la controversia a partir de la incorporación del enfoque ha resaltado en la coyuntura peruana. Desde congresistas de la bancada fujimorista tomando postura del movimiento “CMHNT” y manifestando el surgimiento de un “nuevo conservadurismo popular” (Tuesta 2017) hasta recientes marchas del colectivo contra la conferencia de la OEA (La República 2022).

Así, el enfoque de género ha demostrado mantenerse en el centro del debate en diferentes espacios a lo largo de estos últimos años. De hecho, en septiembre de 2023, el pleno del Congreso aprobó eliminar el uso del lenguaje inclusivo “las, los, les” en textos escolares. Esta noticia generó gran controversia nuevamente y ha polarizado a la población. Tanto congresistas como miembros de los colectivos que rechazan el enfoque de género demostraron su apoyo con la decisión. Esta nueva legislación, como todos los previos debates están en el congreso y medios de comunicación, es decir, en espacios visibles en términos mediáticos, por lo que tienen un alto grado de trascendencia.

Esta serie de eventos deja en evidencia que el enfoque de género, a pesar de haber sido plasmado en el currículo hace ya ocho años, currículo que es difundido y promovido por el Minedu, parece ser un debate abierto. Esto tiene gran implicancia en la implementación por parte de los y las docentes debido a que no es posible reducir los escenarios educativos solamente a la individualidad de los maestros, sino que este contexto de pugna es el espacio donde estos burócratas de la calle toman las decisiones de acuerdo a su discrecionalidad.

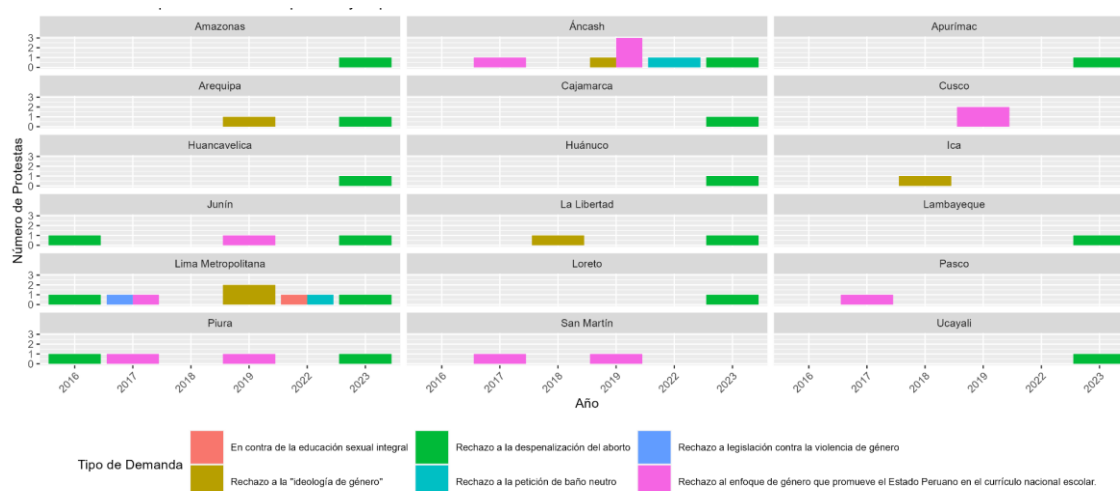
4.2. Movimiento anti reforma de género

La incorporación del enfoque de igualdad de género significó un hito en la agenda de género en el país. Según Vilcapoma (2019) su aprobación “puso en alerta al sector más conservador del Congreso de la República y de la sociedad en general. Así, pudimos observar el origen del colectivo Con Mis Hijos No Te Metas y, como parte de ellos, los evangélicos políticos” (p. 103). Los enfrentamientos en la esfera pública en torno al enfoque de género se plasmaron en protestas protagonizadas por estos colectivos, principalmente evangélicos, llegando a escalar a nivel nacional y abriendo la puerta a nuevas agendas de discusión relacionadas al género.

Antes de la promulgación de la Resolución Ministerial, en el Perú se llevaron a cabo protestas relacionadas a la cuestión de género, principalmente vinculadas al rechazo a la despenalización del aborto. No obstante, si bien la resolución fue aprobada en junio de 2016, no es hasta noviembre de ese año que surge un movimiento en contra de la llamada “ideología de género” (Gallego & Romero, 2019, p. 17) y a partir de 2017 se registran protestas al respecto. En departamentos como Piura, Áncash, San Martín, Pasco y Lima Metropolitana se desplegaron movilizaciones en 2017 (figura 1), involucrando actores como la sociedad civil, movimientos religiosos y el colectivo CMHNTM (figura 2).

Figura 1

Gráfico de distribución de tipos de demandas por cuestión de género por año y departamento (2016-2023)



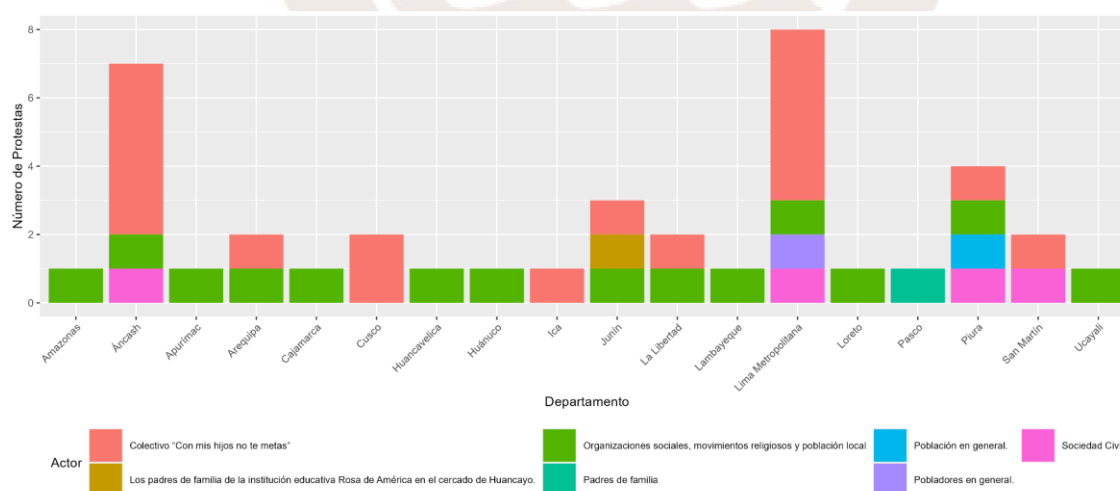
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de protestas vinculadas a movimientos anti reformas de género de la Defensoría del Pueblo.

El hito marcado por la actualización del currículo generó la incorporación de nuevas demandas en las protestas vinculadas a la cuestión de género. Antes del 2016, no existían colectivos ni movimientos organizados ni sólidos capaces de lograr convocatorias masivas. A partir de los gráficos, se puede identificar que los actores involucrados fueron consolidándose en diversos departamentos del Perú (figura 2), incorporando nuevas demandas. Siendo todas estas, producto de un contexto de pugna que surgió a partir del tema de género en el currículo escolar.

Cabe resaltar que, uno de los actores involucrados en las protestas anti reformas de género son los movimientos religiosos (figura 2). De acuerdo con Plasencia (2020), el Movimiento Misionero Mundial logró sostener estrategias de movilización efectivas durante el periodo 2016-2019, liderando las campañas contra la ideología de género en el Perú. Movimientos religiosos como este permitieron, entonces, mantener abierto el debate en torno a la cuestión de género, que tuvo como hito, la incorporación del enfoque al currículo.

Figura 2

Gráfico de distribución de actores involucrados en las protestas por cuestión de género por departamento

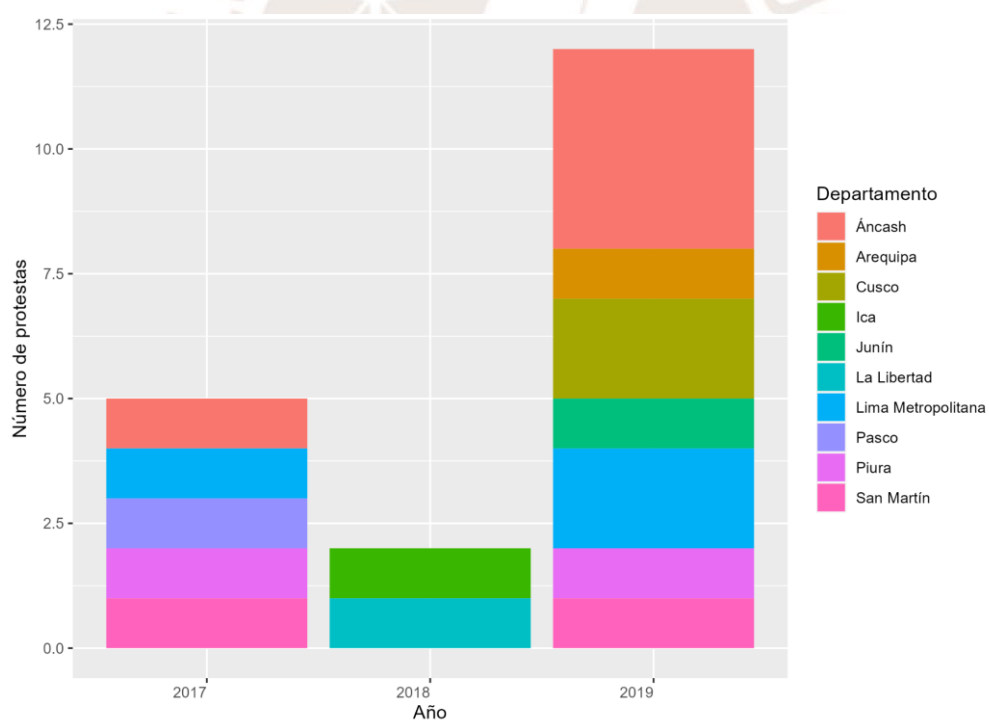


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de protestas vinculadas a movimientos anti reformas de género de la Defensoría del Pueblo.

En cuanto a las protestas vinculadas solo al enfoque de género e “ideología de género”, fueron masivas en 2017, a partir de la incorporación del enfoque en el currículo y nuevamente en 2019. Este último año, de acuerdo con Rolando Luque, adjunto para la Prevención de Conflictos Sociales y la Gobernabilidad de la Defensoría del Pueblo, ha sido un año de convocatoria masiva y nacional de protestas organizadas por el movimiento CMHNTM en oposición al enfoque de género auspiciado por el gobierno nacional. Se llevaron a cabo caravanas el 4 de mayo y un paro y marchas nacionales el 24 de mayo de ese mismo año. Esto guarda relación con la difusión de un link del material educativo que fue catalogado como inapropiado por difundir actos sexuales (RPP 8 de abril de 2019). El hecho fue condenado por la sociedad civil y produjo las convocatorias nacionales que se evidencian en la figura 3.

Figura 3

Gráfico de protestas por rechazo al enfoque de género e “ideología de género” según departamento en el Perú

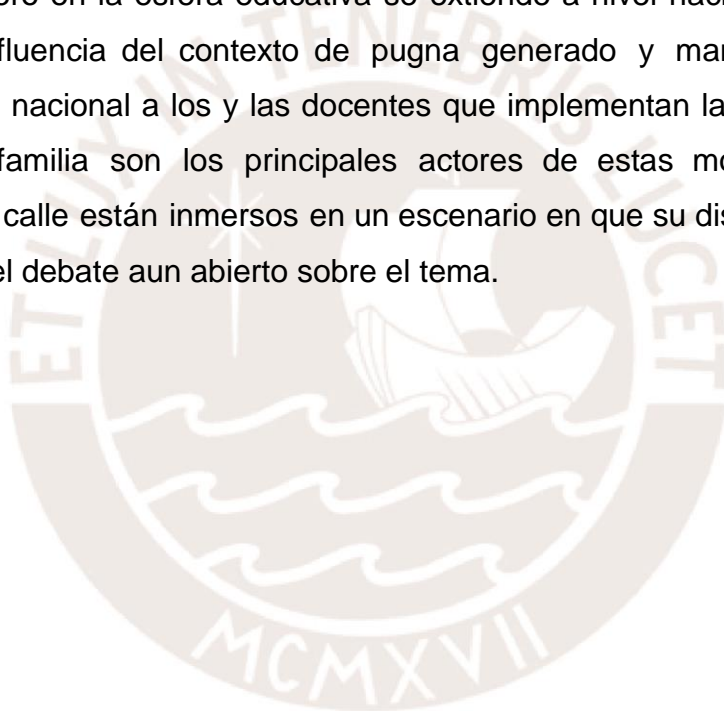


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de protestas vinculadas a movimientos anti reformas de género de la Defensoría del Pueblo.

Desde el 2016 al 2023 se identificaron 40 protestas vinculadas a movimientos anti reformas de género. En años anteriores no se cuentan con registros de este tipo

de protestas. Por lo que, por un lado, la incorporación del enfoque de igualdad de género al currículo escolar generó gran controversia social, consolidando movimientos sociales, entre sociedad civil, padres de familia y grupos religiosos. Y, por otro lado, la pugna entorno a la educación, ha mantenido abierto el debate a la cuestión de género, surgiendo nuevas agendas como el rechazo a la educación sexual integral, rechazo a la legislación contra la violencia de género y solidificando anteriores demandas como el rechazo a la despenalización del aborto.

En cuanto a Lima Metropolitana, el colectivo CMHNTM ha tenido gran presencia en las marchas y movilizaciones organizadas. Sin embargo, su influencia e impacto ha escalado a otros departamentos, revelando que la oposición a la cuestión de género en la esfera educativa se extiende a nivel nacional. De allí que no excluye la influencia del contexto de pugna generado y manifestado en las protestas a nivel nacional a los y las docentes que implementan la norma. En tanto los padres de familia son los principales actores de estas movilizaciones, los burócratas de la calle están inmersos en un escenario en que su discrecionalidad se ve afectada por el debate aun abierto sobre el tema.



Capítulo 5: Discrecionalidad y condicionamientos en los y las docentes en torno al enfoque de género

5.1. Sobre la comprensión del enfoque de género

La aprobación del Currículo Nacional de la Educación Básica implicó consistentes esfuerzos por parte de sus formuladores para la difusión e implementación del mismo. Para ello, el Ministerio de Educación ha brindado oportunidades de capacitación en coordinación con la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), la Dirección General de la Educación Básica Regular y PerúEduca. Esta última es una plataforma educativa que brinda servicios, herramientas y recursos digitales orientados a favorecer los aprendizajes de la comunidad, teniendo mayor uso por parte de los y las docentes. De acuerdo con el MINEDU, la implementación del Currículo se viene dando de manera progresiva desde su aprobación, lo cual implica su diversificación curricular en las regiones, formación docente, herramientas curriculares y material educativo.

Estos esfuerzos por su difusión son reconocidos por los 7 docentes entrevistados, quienes dominan los términos del currículo y su aplicación en las aulas. La docente 4, del colegio en Magdalena, conoce el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Nacional elaborado en 2016, de hecho, señala en específico los enfoques que se han incorporado "para tener un perfil de egresado, diversos enfoques de ambiente, cultura, diversidad. Dentro de ellos, el enfoque de género." (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Al respecto, el docente 2 señala que está de acuerdo con la integración de estos enfoques transversales "porque ya la educación [...] deja de tener un objetivo claro de conocimiento de los conceptos, sino que tiene que ser visto pues de manera general, ¿no? Y ahí entra pues el ambiente, incluso con esto del enfoque de género." (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Todos los y las entrevistadas señalan haber recibido capacitaciones en torno al nuevo currículo, por parte de la UGEL, grupos editoriales y por iniciativa propia. Sin embargo, no sucede así con el caso del enfoque de igualdad de género. Todos

los y las docentes, a excepción de la docente 4 y docente 7 señalan no haber recibido capacitaciones por ninguna entidad ni voluntad propia.

De hecho, el docente 5 advierte que la difusión del nuevo currículo ha dejado muchas aristas abiertas como las indicaciones prácticas para la implementación del enfoque de género. Resalta la importancia de capacitarse, informarse y que las entidades no les brindan las herramientas suficientes para aplicar lo que dice el currículo.

"Solamente así nomás nos mandan, nos dicen, ¿no? Pero así que... Y por supuesto, uno debe sí capacitarse, pues. Deben darte más información, ¿no? Más orientación, pero hasta ahorita, hasta ahorita no hemos recibido nosotros. En el colegio, por lo menos, no." (Docente 5, profesor de Desarrollo Personal, Formación Ciudadana y Cívica, IE Lima Cercado).

Por lo que, surgen distintas interpretaciones y aproximaciones en torno al enfoque de género en las entrevistas. La docente 1 señala que conoce este enfoque del currículo, pero no tiene información sobre sus lineamientos específicos. Cuando se preguntó si se siente cómoda hablando del enfoque de género, me preguntó si me refería a la sexualidad.

Además, tanto los docentes 1 y 5 cuando se les preguntó qué estereotipos de género han escuchado, los docentes asumieron que se preguntaba por las identidades de género.

"Bueno, hombre, mujer y...no definido, como dicen los chicos. ¿No? O sea, lo que repiten los chicos, ¿no? Yo te puedo hablar sobre lo que los chicos mismos nos hablan. No estoy definido, dicen, no sé qué soy, ¿no?" (Docente 1, profesora de Inglés, IE Breña.)

"El problema bien crítico, ¿sabes dónde es? En la identidad de... Lo que es ser varón y lo que es ser mujer. Por ejemplo, un varón, cuando es un homosexual, ¿no? No puede tener hijos. Pero él se siente mujer." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado).

Ambos docentes guiaban la entrevista hacia temas de identidad de género y orientación sexual, demostrando la confusión de términos y nociones del mismo enfoque.

De la misma manera, el docente 2, quien señala que tampoco conoce los lineamientos, tiene una comprensión ambigua del enfoque de género. Por un lado, lo relaciona con el trato igualitario tanto a niños como a niñas:

“A ver, estos lineamientos en específico yo entiendo que están basados en eso, ¿no? En el respeto, en las oportunidades que serían los estudiantes, en no marginarlos [...] Pero sí he escuchado, es, respeto contra la violencia y nada más. [...] Ya lo he leído”. (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Por otro lado, el docente 2 también lo vincula estrechamente con la identidad y orientación sexual, ya que cuando se le preguntó qué entiende por el enfoque mencionó el siguiente ejemplo:

“He tenido también alumnos que tienen pues esto, digamos, ahora se llama creo que decisiones, ¿no? Antes llamábamos, nosotros, inclinaciones. No sé, ese es el término que se usaba, ¿no? Son inclinaciones homosexuales, es decir, pero ahora vemos que son decisiones. Y de igual manera, oportunidades y respeto.” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Similarmente, al preguntar al docente 5 sobre lo que entiende o conoce sobre el enfoque de igualdad de género, este lo reemplaza por la noción de identidad de género, asumiendo que implican lo mismo. Señala, entonces, que el enfoque es cuando los y las estudiantes “no se definen” -en términos de su identidad de género. Asimismo, mencionó ejemplos de estudiantes de diferentes orientaciones sexuales, llegando también a confundirlo con identidad de género, siendo estos dos conceptos distintos.

“Por ejemplo, [...] en el colegio hay algunos jovencitos de... ¿Cómo le podríamos decir? Bisexual, homosexual. Entonces, mayormente a eso nosotros tendemos a dar lo que es género, ¿no? Pero en ciencia el género mayormente lo dábamos a varón y mujer. Pero ese término de identidad de género no está tan definido como debería de ser.” (Docente 5, profesor de Desarrollo Personal, Formación Ciudadana y Cívico, IE en Lima Cercado).

De forma contraria, las docentes 3 y 4 y el docente 7, muestran una comprensión más clara del enfoque, con ciertas variaciones. Por un lado, la docente 3, señala que el enfoque tiene un significado particular en el contexto educativo, que lo diferencia de su aplicación en otros escenarios. La docente reconoce que se vincula a la igualdad:

"El enfoque de género, como te comenté al inicio, es un tema que recién se habla en educación. Obviamente, si hablamos del contexto social, para mí tiene otra definición. Pero si hablamos del contexto educativo, teniendo en cuenta que hay nivel inicial, primaria y secundaria, me pareciera que está más enfocado a la igualdad, como te digo, de niños, de niños, ¿no? De

jóvenes, ¿no?" (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente 3 no identifica los lineamientos específicos, reconoce que aborda los temas de acoso sexual, igualdad en el trato de los y las estudiantes y que debe ser abordado de forma transversal. Sin embargo, tiene cierta dificultad para aterrizar a una definición concreta, pues conoce el enfoque de forma sustancial mas no tiene la capacidad de elaborar una aproximación teórica de esta a partir del currículo. Lo resaltante es que, la docente asocia su conocimiento y mayor manejo de términos del enfoque de género con su formación:

"Bueno, yo como buena sanmarquina tengo otro pensar, tengo otra formación, y creo que la idea es darle la igualdad que buscamos" (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente 3 tiene aproximadamente 14 años de experiencia en la carrera magisterial pública y reconoce que su formación universitaria ha sido indispensable para valorar el enfoque de género y comprenderlo para su implementación. Si bien no ha recibido capacitaciones sobre el enfoque, considera que son necesarias las capacitaciones con guías de aplicación de casos y no solo como teoría:

"Por ejemplo, sociales, ¿qué podría ser para poder fortalecer el enfoque de género? ¿Qué podría ser matemática? ¿Qué está haciendo [el curso de] comunicación? Y así de manera sucesiva." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Así también, la docente 4 plantea esta confusión de términos como una problemática en el sector educativo:

"A nivel del magisterio, creo que, al igual que la mayoría de las personas que no están entendiendo bien, y eso pasa también con nosotros los maestros, creen que hablar de enfoque de género es hablar de una serie de aspectos...Es hablar de sexualidad o de...Identidad, de orientación, identidad sexual. Incluso, la identidad de género para ellos es igual a identidad sexual, ¿no? Entonces, piensan que solamente va desde ese aspecto, ¿no?" (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente 4 se aparta de esta visión compartida de los docentes de confundir los términos y señala que este es un problema para su implementación. De acuerdo con la docente, la falta de conocimiento de los conceptos no solo está presente en los maestros, sino es el reflejo de la controversia en la sociedad y en el magisterio. De la misma forma que la docente 3, esta docente señala que tiene más

de 30 años de experiencia como docente en institución pública, además de ser docente universitaria.

Por su parte, el docente 7 plantea una definición mucho más amplia, teórica y aplicable al contexto educativo que deja en evidencia su preparación docente al respecto:

"[...] [Entiendo que] tenemos que tener en cuenta que los estudiantes no tan solo presentan una dimensión cognitiva, una dimensión conductual, sino que también una dimensión que esté en función de su género. Asumiendo que el género es una identidad formada, que se construye, y que uno debe respetar esos espacios, esas condiciones, esas realidades." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

De hecho, el docente 7 profundiza mucho más en el enfoque y reconoce su importancia equipándose con otras dimensiones educativas. Pues, en tanto existen diferentes formas de aprendizaje para cada estudiante, así también hay necesidad y complejidades distintas dependiendo del género, según afirma el docente:

"Cuando uno desarrolla un tema, de igual manera como hay gente que tiene diferente velocidad, el ritmo de aprendizaje, uno lo hace más rápido, otro más lento, otros tienen otras dimensiones, como digo, que son auditivos y kinestésico, auditivo, y uno tiene que estar enfocado en cada uno. También tiene una realidad de género que uno también tiene que tener bastante presente, ¿no?, cómo se van a relacionar. Y uno tiene que respetar todas las dimensiones" (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

El docente 7 tiene 42 años de experiencia docente, señala haber sido parte de espacios de discusión de alto nivel, sin llegar a especificar este punto. Además, resulta llamativo que, al preguntarle sobre su formación profesional, el docente decidió no compartir el nombre de su casa de estudios, a diferencia de otros docentes entrevistados.

En cuanto a las capacitaciones, la docente 4 señala que ha participado en charlas realizadas por ONG, pero no por parte de la IE o la UGEL y se ha inscrito en cursos por interés propio. Sin embargo, estas capacitaciones han sido parciales, poco sustanciales y no se siente satisfecha con la información recibida:

"Sí ha recibido capacitaciones muy parciales, porque, por ejemplo, vienen y nos hablan de equidad, de igualdad, y que tenemos que respetar a hombre y mujer, básicamente, ¿no? Ni siquiera consideran la posibilidad de que los chicos que tienen otra opción estén dentro del cuadro de, digamos, de la

clasificación de los géneros." (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Además, señala que el problema no solo son las capacitaciones, sino que el currículo no es claro con respecto al enfoque, no brinda las pautas específicas por lo que, los docentes no cuentan con la orientación pertinente para su implementación.

"Estamos en un *stand-by* [a la espera] para saber qué se les enseña a los estudiantes y [...] como no está incluido en el PEN [Proyecto Educativo Nacional] de manera específica, sino muy general, creo que falta hacer un poco de pedagogía con los maestros respecto a de qué entender por género, por enfoque, por diversidad, el respeto a la homosexualidad y una serie de aspectos, ¿no? Entonces, está muy teórico, pero en la praxis no tenemos todavía un documento que nos permita nosotros tener la posibilidad de enseñarles a los chicos sobre igualdad, equidad, tolerancia, empatía, esos aspectos son solo teóricos." (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Esta percepción revela que lo planteado en el currículo no puede ser aplicado en su totalidad en los salones de clases. Según la docente, la falta de una orientación clara y textual de cómo aplicar el enfoque genera estas confusiones de términos y, por último, a rechazar su implementación:

"Yo creo que el maestro, como está acostumbrado a que le den las directrices, las direcciones, ¿no es cierto?, aún en clase, sí nos ayudaría ya que tenemos esa idiosincrasia en clase, ¿no? Porque si no, hay una trifulca entre las áreas". (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Al respecto, genera discusión con lo que menciona el docente 2, pues argumenta que el rol de los profesores tiene mucho más poder que los directores o la representación de ellos como el Minedu, la UGEL y otras autoridades:

"El cargo directivo es sobre todo un cargo público, el profesor tiene más derecho que el director, que el director viene y tiene que rogarte, ¿por qué? Porque tiene miedo a las denuncias" (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Según el docente 2, la discrecionalidad de los docentes tiene mucha mayor influencia en la implementación de los lineamientos del currículo. El director es la figura pública de la IE, pero el desarrollo de las clases recae enteramente en los docentes. Así, a pesar de la introducción de temas de género en la pedagogía, estos se vuelven insustanciales pues depende de la voluntad y creencias de los docentes (Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020)

La falta de claridad en los lineamientos, según los y las docentes, también llega a tener impacto en la comprensión que tienen estos del enfoque. La información brindada por el docente 5 revela que su conocimiento en torno al enfoque de igualdad de género proviene de lo que entiende a partir del título. A diferencia de las docentes 3 y 4 que han leído el enfoque en el currículo y tienen una comprensión sólida al respecto, incluso a diferencia del docente 2 que tiene una noción limitada del enfoque a pesar de haber leído lo que plantea el currículo. El docente 5, señala que no ha leído el texto, pero su interpretación personal le lleva a concluir que hay temas planteados implícitamente que prefiere no abordarlos. Esto sumado a que, a partir de la falta de claridad del programa curricular del enfoque, el docente no considera el enfoque.

"No lo he leído muy bien, voy a ser bien sincero, pero al menos en los títulos, en los primeros sí lo he leído. Pero no te da ese tema de una manera así, digamos así, directa. [...] Sí te habla como, así, escondidamente, no sé si... Y por eso no se desarrolla en la programación curricular en los colegios eso. No se trata porque se considera que no hay información precisa. Se supone que sí, está en el programa curricular, nosotras en las aulas debería estar, pero no lo está".

Finalmente, el docente 7 no solo coincide con los docentes previamente mencionados en cuanto a la falta de claridad en las pautas del enfoque, sino que también plantea que las pocas capacitaciones a las que acudió sobre el enfoque, estas no cumplen con sus expectativas en cuanto a preparación profesional para las aulas. El docente señala que las capacitaciones deberían ser tanto teóricas como prácticas, es decir, abordando casos específicos de aplicación en las aulas y teoría amplia sobre el tema que respalde la información:

"Las reuniones deberían ser más enriquecedoras, me explico. Invitan a una reunión, hablemos sobre violencia, hablemos sobre enfoque de género, pero nos ponen a hacer dinámica y salta, escóndete acá.[...] Yo he trabajado en muy alta competencia y en verdad que ahí no es ese tipo de que vamos a hacer jueguitos. No.[...] tienen que traer experiencias exitosas, que me digan quién es el teórico." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

5.2. Lo personal: creencias y sesgos arraigados

Los y las docentes hacen y rehacen las políticas en la práctica, involucrando sesgos y creencias en la implementación del enfoque de género en el contexto educativo. Rodríguez y Pease (2020) sustentan que, dado que las creencias son estructuras mentales que permiten entender la realidad y plasmarla en el espacio

educativo desde el propio aprendizaje de los estudiantes hasta la enseñanza docente (Pajares 1992), tienen la capacidad de influir en las decisiones pedagógicas de los y las docentes (Moreno 2001) y de limitar el alcance del enfoque de género si no se están en consonancia de los ideas preconcebidas de los docentes (Rodríguez y Pease 2020; Catalán 2011). Si bien en estudios anteriores se identificó que hubo un significativo avance en su aplicación, las creencias continuarán siendo un factor influyente en la discrecionalidad de los docentes.

En el caso de los y las entrevistadas, todos los docentes señalan que no reproducen estereotipos en su discurso pedagógico, pero los escuchan con frecuencia en sus pares.

"La gente tiene una ideología [...] Y clasifica a las personas, a veces, por sus actitudes, por su personalidad. Entonces, yo respeto mucho a cada persona por como es. Así que no... De existir, existe, pero yo me mantengo al margen." (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

"Hace poco tuvimos un bailetón. El año pasado yo recuerdo que dijimos que bailen en parejas, incluso entre hombre-hombre y mujer-mujer Este año parece que ha sido más rígido porque había opiniones contrarias diciendo que [...] va a haber burla. [...]. Pero el año pasado se permitió. Entonces, yo pienso que había una especie de proceso." (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

"Acá, por ejemplo, le dan los regalitos a las... Por el día de la juventud a las profesoras que son solteras, por ejemplo, ¿no? Que no han tenido hijos, dicen, ¿no? Y una colega dice, pero no tienen que resaltar que no han tenido hijos, ¿no? [...] Si yo quiero, eso no me deja de ser mujer, ¿no? Tampoco es un sentirse menos." (Docente 5, profesora de Ciencias Sociales, IE Lima Cercado).

Ambos docentes señalan que ellos no consideran ciertos los estereotipos, pero están constantemente inmersos en esos discursos por parte de otros docentes o la sociedad en general. Estos fragmentos podrían explicar que si bien los docentes entrevistados no manejan un discurso que reproduce estereotipos, sí reconocen su existencia y son capaces de reconocerlos en su entorno. La docente 1, por su parte, señala que parte de su entorno reproduce el sesgo de irrealidad planteado por Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998), esta defensa de una visión tradicional y conservadora promovida por la religión, de la cual la docente se mantiene al margen.

De la misma forma, la docente 4 revela que otros docentes de su institución educativa todavía mantienen estereotipos de género vinculados a la apariencia que dejan en evidencia las resistencias que tienen sus pares para si quiera abordar otros temas esenciales del enfoque de género:

“Todavía nos queda muy arraigado el tema de que el chico debe venir correctamente uniformado. ¿Ya? Entonces, mi pregunta, ¿cuál es correctamente uniformado? [...] Acá hay chicos que tienen el cabello largo, y bueno, los jovencitos de 16, 17, les gusta tener el cabello largo, [...] y hay todavía maestros que dicen que eso es tan terrible. O de pronto las uñas largas, o ponerse dos huequitos [...] Ah, y la homosexualidad es un... algo que aquí, pues, imagínate, ¿no? Es pobrecito, hay que curarlo, hay que sanarlo, hay que hablar con los padres” (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

En efecto, para el docente este tipo de sesgos y estereotipos de apariencia y temas de orientación sexual frenan la libertad del estudiante y la propia implementación del enfoque. Si bien ella no reproduce estos discursos, reconoce que es una problemática en su institución educativa ya que limita el alcance de los objetivos del enfoque y cierra las puertas para si quiera discutir los temas más profundos que plantea.

Asimismo, las entrevistas revelan que los docentes reconocen la influencia de sus creencias en las decisiones que toman en las aulas, específicamente en la implementación del enfoque de género:

“No me molesta, no tengo ninguna ideología religiosa, ni nada de eso. Soy católica, pero respeto mucho a cada persona por como es.” (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

La docente 1, reconoce que la religión puede ser un factor que influye en la discrecionalidad de los docentes, en la forma en que implementan el enfoque de género o en la práctica de valores básicos como el respeto. Sin embargo, es capaz de identificar los valores transversales del enfoque de género independientemente de la religión. No sucede de la misma forma en otra institución educativa, como señala el relato de la docente 4, su colegio cuenta con docentes que mantienen la idea tradicional-conservadora:

“A pesar de la capacitación, actualizaciones, direcciones, sí juega un papel muy importante la idiosincrasia, las creencias, las religiones. Tanto así que las maestras de religión son las más reacias a este tipo de casos, ¿no? Por ejemplo. Hay una dificultad con ellos. Todavía se habla de pecado genial, de

pecado capital, hay una serie de cosas, pero es su creencia, es su religión, a la cual deberíamos ser empáticos. Pero esa falta de empatía, no debería estar en las aulas." (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente 4 plantea este caso como una problemática, ya que sugiere que ese tipo de creencias lleva a sesgos que afectan el aprendizaje y bienestar de los y las estudiantes. La docente señala que, al margen de la religión, deben prevalecer los valores como la empatía, que está plasmado en el currículo nacional.

Dentro de la dinámica en las aulas, resalta que el docente 5 hace una distinción clara entre la participación de hombres y mujeres. El docente señala que las mujeres se desenvuelven más y mejor en las aulas, pero esto lo hace a partir del estereotipo de que las mujeres son más ordenadas y responsables.

"Yo veo, por ejemplo, en los salones, las mujeres participan más que los varones. Sus cuadernos, sus trabajos lo tienen mejor ordenado que los varones. Son más responsables las mujeres." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado).

Esta revelación permite comprender los sesgos arraigados que tienen los y las docentes. La reproducción de estos estereotipos, refuerza la marcada distinción que se hace en el género, asignando a la mujer valores de orden y delicadeza a diferencia de una naturaleza caótica de los varones. Según Azúa (2019) esto tiene efectos en la relación docente-estudiante, debido a que los y las docentes tienen a prestar mayor atención y esfuerzos a los varones, les brindan mayores instrucciones y relegan el seguimiento de aprendizajes a las mujeres (p. 73).

A diferencia del docente 5, la docente 6 señala una comparación diferente en la participación en las aulas. Señala que los varones buscan ganar predominancia en el espacio educativo. Pero la docente no llega a concretar una respuesta en torno a sus acciones para evitarlo o promover la participación equitativa de sus estudiantes.

"Hay aulas que tú ves que sí, que más lidera el varón. Y quiere que los demás se sojuzgan bajo su opinión. Que ellos no, que como que su voz manda." (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, IE Lima Cercado).

Por otro lado, el docente 2, plantea ejemplos de sus vivencias diarias al mencionar a su familia y los roles compartidos que tiene en su hogar como una forma de reconocer que existen estereotipos, pero no los reproduce:

“Yo tengo una hija, tengo hijos, igual también. Todos limpian el baño, todos cocinan.” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Al mencionar este caso de su vida personal deja en evidencia dos puntos. Primero, el docente considera necesario compartirme que en su espacio familiar no reproduce estereotipos para validar su posición como docente que tiene un trato igualitario y se aleja del sesgo de desequilibrio que plantea Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998). Segundo, reconoce que estas prácticas en la esfera privada se reflejan en el espacio educativo, como señala Brodtkin (2008), las prácticas rutinarias crean la política y el contenido de la política tal y cómo la han producido. Posteriormente, el docente lo concreta en un ejemplo:

“Yo, por ejemplo, en mi salón cuando yo digo vamos a ordenar las carpetas, son los chicos, ellos son los que... las chicas no. Y les digo, a ver hija tú también puedes agarrar la silla” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

De acuerdo con Ruíz Bravo (2008), la idea preconcebida que plantea el docente de los hombres como responsables de las actividades que implican esfuerzo físico es producto de sesgos asociados a lo femenino y lo masculino, vinculado la debilidad a las mujeres y la fuerza a los hombres, asumiendo una “naturaleza” diferente para cada uno. Sin embargo, el docente 2 es capaz de reconocer ciertos estereotipos en sus estudiantes, logra rechazar dicho sesgo y promover la igualdad en el espacio educativo. Esto refleja que, de acuerdo a sus iniciales comentarios sobre el enfoque de género, el docente aplica los lineamientos del enfoque de forma inconsciente, ya que no cuenta con la información necesaria para comprender que estos casos son ejemplos planteados en el currículo para la implementación del enfoque de género.

Bajo esta misma línea, el caso planteado por el docente 2 guarda relación con el ejemplo de la docente 2, al señalar que si bien ellos, como docentes, no reproducen estereotipos, son capaces de identificar cuando sus estudiantes manejan estos discursos con roles de género marcados:

“Por ejemplo, ahora tenemos los Juegos de Primavera. Y uno de los Juegos de Quinto de Secundaria es jalar la soga. Entonces, solamente en un aula me dieron la lista combinada de los que van a participar. Pero en las otras aulas prefirieron que todos sean varones porque tienen la ideología de que las

mujeres no tienen fuerza." (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

En un siguiente nivel de asimilación del enfoque de género, la docente 3 reconoce que existen múltiples problemas sociales que deben ser abordados en los salones de clase, mediante el empoderamiento de los y las estudiantes. Este grado de consciencia es producto de sus propias creencias y formación.

"Yo podría decir que tú, por ejemplo, porque de repente tienes una formación, tus padres son profesionales, puedes saber diferenciar, pero un niño que de repente nunca vivió con los papás, que vivió con los abuelos, tiene una mirada distinta. Entonces, todo eso influye, definitivamente." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

De modo que, la docente 3 revela que como parte de sus creencias está la idea de que la formación familiar y profesional influye en la aceptación de diversos temas que se aborden en las clases. Por lo que, introduce este dato de la realidad, en base a sus vivencias personales, para argumentar que el entorno familiar puede generar resistencias a elementos del enfoque de género. De hecho, así como ciertos estudiantes pueden no recepcionar adecuadamente una formación con enfoque de igualdad de género por la realidad familiar en la que crece, así también los docentes pueden rechazar el enfoque en base a la formación y vida personal con la que cuenta.

Se evidencia que la plana docente contribuye a la construcción de subjetividades en los estudiantes en torno a los temas de género, a través de, por un lado, sus conocimientos profesionales; y, por otro lado, a través del currículo oculto que involucra sus creencias y valores personales, predominantemente, estereotipados (Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020). En el caso del primer punto, la docente 3 y 4 han identificado que su formación docente ha sido clave para comprender la importancia del enfoque de género y lograr su implementación. Por lo que, este mismo factor limita a otros docentes a asimilar el enfoque de género:

"Yo creo que influye su formación profesional. Sabemos que la docencia se pierde más o menos hasta los 65 años. ¿Cuál fue la formación que tuvieron? ¿Se habló de un enfoque de género en la universidad donde estudiaron, o en los cursos que llevaron? Entonces, obviamente, esa formación ellos la traen." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Esta forma consciente de identificar las creencias y vivencias personales como parte fundamental del proceso de enseñanza permite asociar a la docente con un nivel mayor de asimilación del enfoque y de su importancia en la práctica educativa.

En relación a lo anterior, los docentes reconocen que la influencia del factor cultural en la discrecionalidad está relacionada con la edad de los docentes:

"Los más antiguos, los que son más radicales a su crianza, ¿no? Pero en realidad la política educativa a nivel nacional tiene mucha apertura al diálogo, a la empatía." (Docente 4, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

"Yo diría que entre los antiguos es muy arraigado [...] que el niño tiene funciones y la niña otras. En cambio, los que somos, digamos, más contemporáneos a este ciclo, no." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Un caso bastante atípico fue el presentado por el docente 7 quien considera que no existen los estereotipos, sino que estos son reflejo de la misma realidad, y que, por tanto, deberían ser reconocidos. El docente plantea una serie de estereotipos que considera como "condiciones" y expresiones de la realidad.

"Yo no creo que exista un estereotipo en sí. [...]. Los hombres y las mujeres somos completamente diferentes. [...] El hombre es mono funcional y la mujer es multifuncional, [...] Los cerebros de las personas son diferentes, las conductas son diferentes. [...] ¿Los profesores de inicial que son? ¿Hombres o mujeres? [...] No es porque exista un estereotipo, sino que lo que busca el niño en esa edad es el aspecto maternal, [...] que la mujer tiene. [...] Quien desarrolla matemáticas es el hombre, no porque no existan mujeres matemáticas, si existen, pero la mayoría es de los hombres, porque explota una dimensión. [...] La mayor cantidad de cárceles son de hombres, son más transgresores de las normas, los mal formados; las mujeres son menos, y eso no es un estereotipo, esa es una condición. [...] En un colegio de mujeres, todo está ordenadito, está tan limpiecito, hay teatro, y participan más. En un colegio de hombres, sucia la pared, que están levantando las piernas, y están imponiéndose. Hay una diferenciación de conductual. [...] Y los asesinos en serie, ¿Hombres o mujeres? [...] Y en atención al público, son las mujeres porque el trato con las mujeres es más cálido." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

El docente no reconoce las expresiones que plantea como estereotipos. De hecho, plantea el problema público de la cárcel como una condición natural de los hombres transgresores de normas. No obstante, el estereotipo de que las cárceles están conformadas principalmente por varones debido a su naturaleza violenta está

en realidad explicada por estereotipos arraigados. La masculinidad busca la defensa de la virilidad, lo que implica retar a los varones de su entorno (Segato 2013), en demostrar su presencia en el espacio público (la calle) y lo abyecto, es decir, alejarse de cualquier comportamiento que acerca al varón a lo femenino u homosexual (Fuller 1997).

A pesar de demostrar los sesgos arraigados e inconscientes que guían la discrecionalidad del docente 7, también reconoce que lo que él denomina “condiciones” de la realidad, son la razón por la cual el enfoque de género es importante. El docente resalta que las diferencias que menciona -alentadas por estereotipos conductuales- deben llevar al cuestionamiento de cómo se está enseñando en las aulas: "Entonces, esa condición, y justamente, por eso existe el currículum, para poder atender todas las dimensiones." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

Finalmente, se puede identificar que, como lo planteamos en la hipótesis, la asimilación del enfoque de género no es lineal. Por el contrario, es un proceso gradual. Por ejemplo, el docente 2 hace énfasis en que para él es “normal” los temas del enfoque de género, de sexualidad y orientación sexual de los y las estudiantes, pero reconoce que es consecuencia de un proceso y negociación de creencias consigo mismo.

“Y te confieso algo, de verdad, antes no sentía así. Pero desde que he tenido estudiantes, [...] líderes, y son líderes porque son bastante conscientes, inteligentes, digamos, también críticos, por Dios, eso no es el problema. En absoluto, tanto hombre como mujer, el problema está cuando sufre” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

De modo que, este proceso de negociación con sus propias creencias es producto de sus experiencias de socialización con sus estudiantes y posiblemente también, como una forma de sobrevivencia para no amenazar su permanencia en el colegio, ya que, como mencionó anteriormente, hay muchos docentes y directivos que tienen miedo a las denuncias. Por lo que, parte de su discurso de aceptación y promoción de ideas de igualdad también pueden ser parte de este proceso de interés en mantener su espacio laboral de acorde a las nuevas necesidades y contextos del espacio educativo actual.

5.3. Condicionamiento externo

5.3.1. Condicionamiento en la institución educativa:

De la misma manera que los y las docentes pueden presentar sesgos personales arraigados que influyen en su discrecionalidad, también existen factores externos que funcionan como condicionantes a la respuesta de los y las docentes en torno al enfoque de género. Estos condicionamientos pueden venir por parte de otros docentes, directores y subdirectores y pueden, por un lado, influir en el docente o, por el contrario, no tener efecto en su percepción del enfoque. De ambas formas, reconocer su existencia en el entorno educativo de los docentes revela un mayor nivel de asimilación del enfoque.

Es importante señalar que dado el grado de polarización del tema por la coyuntura y la controversia que genera, la investigación presentó como limitación que solo participaron en las entrevistas aquellos docentes interesados en el tema y con un grado de aceptación del enfoque de género. Por lo que, no se tuvo acceso a entrevistas por parte de otros docentes. De hecho, en instituciones educativas de Pueblo Libre, Breña y Lima Centro, la respuesta fue de rechazo inmediato por parte de la subdirectora, en otros casos que aceptaron la solicitud, no se ha logrado acordar un espacio para las entrevistas e ignoran mis intentos de comunicación. De modo que, las entrevistas realizadas también permitieron conocer el grado de asimilación del enfoque de género por parte del entorno en la institución educativa hacia aquellos docentes que no aceptaron las entrevistas. Si bien constituye fuente de poca fiabilidad, es resaltante conocer cómo los y las docentes entrevistadas perciben las acciones, creencias, comportamientos y decisiones de sus pares.

Ahora bien, aunque los docentes entrevistados manifestaron no sentirse incómodos con los temas de género planteados por el currículo, están inmersos en los discursos y comportamientos de otros docentes de sus instituciones educativas que reflejan rechazo hacia el enfoque. Por ejemplo, el docente 2 señala que una profesora de su IE asignó un trabajo a sus estudiantes para entrevistar a docentes sobre el enfoque de género. Él contribuyó, pero otros docentes desestimaron las entrevistas y alegaban “no me estés preguntando esas cosas aquí” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña). El docente 2

señala que los otros docentes reaccionan de esta forma porque “es un tema controversial”.

De la misma manera, el docente es capaz de identificar qué condicionantes están en el entorno educativo, desde otros docentes hasta la misma UGE:

"El profesor de religión está en contra, [...] en mi caso yo, que soy un poco más abierta a estas ideas, sí, estoy dispuesta, le puedo enseñar a los chicos, el director de pronto no, entonces, la UGEL tampoco permite, y el otro director del Ministerio de Educación dice que sí, y entonces esa falta de coordinación definitivamente nos deja al stand-by, ¿no?" (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Este fragmento revela que los docentes reconocen que existen detractores del enfoque de género y que tienen alto impacto en la implementación del enfoque. Debido a que, como señala, a pesar que ella sí aplica los lineamientos, pueden ser esfuerzos insuficientes si la UGEL, el Minedu y otros docentes no están alineados a ese mismo objetivo a causa de sus propias creencias y decisiones personales.

Bajo esa misma línea, el docente 7 plantea en la conversación que por parte de la UGEL no se promueven incentivos que les motive a capacitarse, ya sea en temas de género u otros aspectos. Según el docente, los y las docentes están inmersos en medio de la ineficiencia burocrática de las unidades de gestión local.

"Ahora la UGEL da un curso y sin certificación y después pide que uno tenga certificado. Entonces uno tiene que pagar a una entidad particular y después dice, no, no estás asistiendo en el Estado. Pues el Estado no me da certificación. ¿Qué cosa quiere? Me da después de dos años. Se demora en dar." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

Con respecto a los directivos, las entrevistas revelan que, si bien las autoridades de las instituciones educativas responden a las pautas indicadas por el Minedu, también se ven presionados por la controversia del tema. De modo que, incluso si tuvieran la iniciativa de promover el enfoque de género, los docentes perciben que no tienen la capacidad de abordarlo por factores externos:

“Los directivos están alineados a las políticas educativas que ya vienen propiamente del ministerio de Educación. Lo que ellos hacen, me imagino, es socializar, compartir, hacer la réplica, ¿no? Yo más bien diría que ellos están más atados de manos y no podrían mucho [...] (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

“Los chicos tienen toda la disponibilidad de hablar con nosotros, pero todavía los maestros están temerosos de sanciones administrativas, de sanciones laborales”. (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

“Creo que el director y la subdirectora, y esto lo digo sin temor, cumplen más un rol de apatía. De que, bueno, pues, ¿no? Están esperando que el ministerio les diga algo y ellos hacen lo que les dice el ministerio, y eso no solamente con mis directivos, es con todos los directivos de las instituciones educativas. No veo liderazgo pedagógico, menos liderazgo social. Entonces, es mi opinión, [...] porque además es lo que presiento yo y veo y miro. (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

El temor que menciona la docente 4 forma parte de la reacción de los y las docentes a los condicionantes. Esto revela que el grado de discrecionalidad de estos burócratas son vulnerables a los castigos que pueden recibir. Sin embargo, los directivos de la IE de Magdalena son quienes se ven inmersos en mayor medida en una pérdida de discrecionalidad debido a las sanciones burocráticas y al hecho que son la figura pública y cercana del Minedu en la implementación de las políticas, por lo desempeñan un papel al margen y sin tomar postura.

De igual manera, el temor en los y las docentes parece guiar su capacidad discrecional incluso su libertad de expresión. De acuerdo a la docente 6, no se trata de un miedo a las consecuencias por abordar determinados temas, sino que reconoce su posición como burócrata de la calle, cercana e inmediata (Lipsky 2010, p. 8) a los estudiantes. Esta autoconsciencia de su rol le limita a expresarse con claridad y franqueza sobre temas que surgen en las dinámicas escolares:

"No es un temor, sino un cuidado. [...] El detalle está que, en un colegio, en un salón, tú no te puedes exceder, ¿no? Está bien, se respeta lo que tú quieras decidir, porque es tu cuerpo, eres autónomo de tu cuerpo." (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, Lima Cercado).

Esto llega a ser una preocupación para la docente, ya que reconoce que es una limitación a su capacidad formativa y nivel de discrecionalidad en las aulas. Aun más, cuando esto significa un riesgo para la educación integral de sus estudiantes:

"Me preocupa mucho que no se pueda hablar abiertamente de las cosas. Y muchos docentes ya se cuidan de eso. De hablar inclusive, que diga de los métodos anticonceptivos porque se dice [los padres de familias]... Estás promoviendo." (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, Lima Cercado).

Caso contrario reveló la observación en la IE de Breña, pues el subdirector, al presentar mi solicitud, introdujo en la conversación el reciente tema de la prohibición de los términos "las, los, les" por parte del Congreso en los textos educativos. Señaló que estaba en contra de ese lenguaje porque en cuanto a la escritura "no se tiene que trabajar así". Esta discusión dejó en evidencia que el subdirector es capaz de emitir su posición firme de rechazo a ciertos elementos del enfoque de género, pero permite el estudio del tema en su IE.

No obstante, las entrevistas dejan en evidencia que estos condicionantes no los afecta, ya que si bien están rodeados de desincentivos y discursos sesgados por parte de otros docentes y directivos tienen el grado de discrecionalidad para tomar decisiones en las aulas.

"Aquí en el sector público particularmente yo no me trago todo lo que nos plantean, nos proponen" (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña)

El docente 2 señala que "no se traga" todo lo que dice el currículo o la IE, porque la realidad en las clases es totalmente distinta. Señala que el currículo es muy estricto, pero en el aula surgen necesidades distintas. Esto aplica también para el enfoque de género y deja en evidencia la discrecionalidad con la que cuentan los docentes.

Esta misma perspectiva es parcialmente compartida por el docente 5, quien a pesar de no haber leído el enfoque y entenderlo como un cuestionamiento forzado de la identidad de género y orientaciones sexuales de los y las estudiantes, reconoce que su planteamiento en el currículo es muy teórico y se aleja de la realidad en las aulas.

"Mayormente lo he leído de la programación curricular. [...] El currículo es muy teórico [...] lo que nosotros más nos basamos es en el aspecto real. Claro, por supuesto, tenemos algunos conocimientos, nociones sobre esos temas, ¿no? Pero nosotros los convivimos. Una cosa es el aspecto teórico y otra cosa es el aspecto de la convivencia." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado)

No obstante, otras docentes dejan en evidencia que los sesgos y creencias de otros docentes no son un condicionante para ejercer su discrecionalidad:

"Ya más depende de la mentalidad de cada persona, ¿no? Cada uno tiene su propia mentalidad y piensa que las mujeres no sirven para determinado deporte o para determinadas carreras, ¿no? Más que todo en los deportes.

Les discriminan mucho en los deportes.” (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

De forma similar, la docente 6, reconoce la autonomía que gozan los y las docentes, pero que, finalmente, se ve limitada por la precaución que deben tener en la relación docente-estudiante al abordar determinados temas, como los que plantea el enfoque.

"Cada docente es autónomo en su área y su especialidad, entendiendo que cada área también tiene su propio perfil, su propio enfoque. Pero sí tener un cuidado cuando tú expresas". (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, IE Lima Cercado).

Finalmente, un tema abordado por una de las docentes refiere a la saturación que afrontan como burócratas, lo cual les impide explorar a profundidad el enfoque de género para beneficio de sus clases:

"[...] acá en los colegios, y creo que todos los colegios, tenemos el problema de los tiempos. Acá no se puede, no permiten, pues todo un trámite administrativo de que vengan y te hablen de ciertos temas, más aún espinosos. Entonces, ¿qué hacemos los maestros? Como, por ejemplo, yo que tengo una edad y quiero estar un poco más a la vanguardia y entender, pues esto, no matriculamos en cursos online." (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

De forma tal que, la saturación, falta de tiempo y la falta de incentivos de la IE al no incentivar capacitaciones y herramientas de formación docente en temas de género lleva, en algunos casos, a no abordarlo en sus aulas y, en otros casos, a buscar otras alternativas de preparación al respecto. En efecto, en el proceso de aproximación a las IE, en una ubicada en Lima Centro, la subdirectora me planteó que las entrevistas dependerán de los y las docentes pues "nunca tienen tiempo". Este acercamiento a su rutina permite comprender que entre pendientes administrativos y la elaboración de planes de clases, no cuentan con el espacio para formarse en un tema que nunca antes les habían incentivado a abordar. Así, el factor de capacitación docente cumple un rol fundamental en su intención de promover el enfoque de género en las aulas ya que les permite contar con los conocimientos y estrategias pertinentes (Guerrero 2018; Espinosa 2006; Mujica 2006), sin embargo, se enfrenta a desincentivos por parte de la IE y su saturación como burócratas de la calle (Huppe y Buffat 2014; Lipsky 1980/2010)

5.3.2. De la casa al colegio: choque de esferas

El rol de los y las docentes se ve limitado a la esfera privada de los y las estudiantes. De modo que, si bien han surgido avances con la incorporación del enfoque de género en el currículo, ni la capacitación docente ni los esfuerzos por los burócratas de la calle tendrán resultados eficientes en tanto las familias constituyan un factor condicionante para su implementación y tengan el poder de revertir lo avanza (Benavides 2006).

Al respecto, los docentes reconocen la influencia de su rol en la formación de los y las estudiantes, pero también son capaces de identificar que las familias son el factor externo que condiciona su accionar:

"[...] Por ejemplo, el concepto machista en ellas, en ellas y en ellos también [...] Y eso lo traen también de las familias [...]. (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña)

"Bueno, a lo largo de estos años yo diría que los padres, sobre todo las familias tradicionales, donde el hombre o el niño o la niña cumple determinadas funciones y cuando llegan a la escuela y un niño tú, por ejemplo, lo haces barrer, el padre no lo toma bien porque sabemos, o el niño tiene, o los otros que observan esa acción podrían decir, pero eso no corresponde porque tú no eres mujer, viceversa, y lo mismo pasa con las chicas." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

"Por más que le hable o tenga un estilo de intervención respetando su condición de género, es un trabajo ya de afinamiento, pero el trabajo formativo, constructivo fue de la familia. Y de generación en generación." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

Los y las docentes coinciden en que su papel está significativamente limitado por la decisión y formación de los padres y madres de familia. Como señala la docente 2, independientemente de las intenciones del docente de fomentar un ambiente equitativo y rechazando los roles de género, los padres de familia pueden rechazar esas acciones e incluso amenazar la permanencia del docente en el colegio.

Además de la influencia familiar, el docente 5 manifiesta que las convicciones y creencias de los y las estudiantes surgen como resistencia a abordar temas de igualdad, no en temas sustanciales del enfoque de género, pero sí en cuestiones de identidad de género y orientación sexual.

"En el aspecto religioso, ahí sí es otro conflicto más profundo [...] porque yo tengo niñas que son de otra religión. Entonces, a veces yo así, por curiosidad, le digo, pero está bien, pues, que entre mujeres también se casen. Entre hombres también se casen, ¿qué problema? Y le digo, pues, se aman, se quieren. No, profesor, la Biblia dice, no. Varón y hembra Dios ha creado al ser humano. Los mismos estudiantes, dice. Entonces, no, profesor, no puedo. Ese es un pecado." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado).

En efecto, la influencia de otros factores en la implementación del enfoque de género se pudo apreciar en los recreos de los y las estudiantes de la IE en Breña de los docentes 1 y 2. Mientras esperaba a uno de los docentes para solicitarle tiempo para la entrevista, pude notar que un grupo de estudiantes varones se quedan en los pasillos observando a las chicas, lanzando comentarios como "¡mira! ahí va una colombiana", frases de acoso sexual acompañadas de silbidos. Este tipo de comportamientos son el producto de la convergencia de factores que están fuera de los límites de la investigación. Pero resultan significativos para reconocer que, independientemente de los esfuerzos de los docentes y su rol como burócratas, los factores condicionantes externos, sobre todo, los culturales, pueden frenar la implementación del enfoque y su eficacia.

De la misma manera que los y las docentes enfrentan la influencia de los padres de familia, los directivos también tienen esa presión por parte de los padres de familia, "más aun porque hay antecedentes" (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña). El docente 2 hace referencia a los debates públicos, señala que todavía existe la controversia y confrontación entre el espacio educativo y la casa, por lo que su IE no aborda explícitamente los lineamientos del currículo sobre el enfoque de género para evitarse problemas.

Asimismo, los docentes expresan su preocupación por la seguridad de los y las estudiantes, ya que, a pesar de sus esfuerzos por fomentar el respeto y espacios seguros para ellos, esto termina debilitado por lo que sucede en los hogares. El docente 2 señala que su rol se basa en promover el liderazgo y habilidades orales a sus estudiantes para que puedan ser críticos, tratarlos con respeto e igualdad. Pero el problema también es la familia y el entorno. Argumenta que, si bien como docente puede ayudarlos, a veces los estudiantes que revelan su identidad de género u orientación sexual pueden ser víctimas de violencia física y emocional, "sobre todo por parte de su familia, los reprimen" (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña)

No obstante, de igual forma que con el entorno educativo de docentes y directivos, se identifican docentes que no consideran a los padres de familia como un condicionante:

“Estos padres de estas generaciones futuras, son normalmente jóvenes de edad, ¿no? Nosotros los maestros somos más antiguos. Y ellos vienen con una mente mucho más abierta [...] Son muy pocos los padres reacios a este tipo de charlas porque ellos están vivenciando hijos diferentes [...]. Los reacios son un grupo de padres que están tomando la opción de, “con mis hijos no te metas” [...] Pero los papás están hábiles de aprender, de saber más, y que les hablemos a los chicos con las verdades porque ellos nos escuchan a los maestros.” (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

5.3.3. El debate sigue abierto: contexto polarizado y controversial

El contexto, en el espacio educativo, tiene un alto grado de implicación en la implementación del enfoque de género debido a que, si bien los docentes poseen un grado de discrecionalidad en el espacio educativo, no se puede reducir su labor al plano individual. Por el contrario, son burócratas que se desenvuelven en la socialización y dinámicos de la escuela.

Los docentes coinciden en que es un tema polémico por situarse en el ámbito escolar. Esta controversia en torno al enfoque se ha mantenido en los últimos años desde su incorporación en el currículo, por lo que, resulta evidente que los y las docentes han asimilado ese debate.

“[...]considero que es un tema muy polémico porque involucra en la formación propia del niño, del adolescente desde su hogar, la formación que recibe en la escuela” (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La controversia del tema llega a implicar la influencia de los padres de familia en el espacio educativo, quienes también están expuestos a los debates en los medios de comunicación y opinión pública en general:

"Solamente he leído algunas porque ha habido mucho debate en eso y el colegio es como que es algo muy, este, ¿qué te digo? Delicado, se podría decir, de una manera, hablar de este tema porque... hay personas o hay padres muy susceptibles como hay otros también muy abiertos, ¿no? Entonces se malinterpretan." (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, IE Lima Cercado).

De modo que, la discrecionalidad del docente no depende solo de su sesgo de irrealidad, sino del condicionamiento social, el contexto donde hay una pugna latente y abierta por los últimos años, el cual no puede ignorar. Este condicionamiento del contexto los puede llevar a cuestionarse los límites de la implementación del enfoque, porque, como señala la docente 3 y 6, el enfoque involucra la formación del estudiante y, por tanto, también la participación de los padres de familia.

De hecho, la docente 6 planteó en la conversación el punto de mayor controversia en los últimos años, la filtración de material educativo que contenía un link con contenido inapropiado sobre conductas sexuales. Si bien la exministra de educación, Flor Pablo Medina, reconoció el error y afirmó que habría sanciones a los responsables porque se desviaba del objetivo del enfoque de género, también consideraron que se estaba afectando la esencia del enfoque en el currículo (RPP, 8 de abril de 2019). Al respecto, al docente, señala que no se siente cómoda hablando sobre el enfoque de género por controversias como las descritas, revelando que su decisión de considerar el enfoque de género en sus clases se ve ampliamente marcada por este factor coyuntural:

"CÓmoda, no, porque [...] hubo un link que se comentaba, yo no he visto el link, [...] que decía muy abiertamente que como que promueve a un libertinaje de la sexualidad, [...] O sea, es como que el ministerio [...] sutilmente quieren enviar el mensaje, es que sí, todo está libre, no pasa nada, promover ese desorden, [...] de la orientación sexual de cada ser. Y sí hubo un movimiento social, [...] inclusive sacaron un eslogan, creo, ¿no? Con mis hijos no te metas" (Docente 6, profesora de Ciencias Sociales, IE Lima Cercado)

Sin embargo, hay una docente que reconoce que al estar abierto este debate en el espacio de la toma de decisiones, las autoridades y el contexto no permiten mejoras en su formulación, pues considera que se deben rediseñar las pautas de una forma más coherente y práctica para los y las docentes:

"De pronto cabría la posibilidad que el Ministerio, si quiere realizar un proyecto de igualdad, de equidad y un enfoque de género coherente, empodere un grupo de personas idóneas para que podamos los maestros tener acceso a la información correcta, a cómo dirigirnos a los estudiantes, cómo hacerlo con los padres. Una política, poner en agenda política es vital pero lamentablemente ya vemos que no, pues el Congreso ha cerrado todas las posibilidades y estamos nosotros cruzados de brazos." (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

De forma contraria, el docente 7 reconoce la controversia del enfoque, pero no considera que debería ser una limitación para su aplicación ya que es altamente relevante para el contexto actual de los espacios educativos:

"Por más que le hable o tenga un estilo de intervención respetando su condición de género, es un trabajo ya de afinamiento, pero el trabajo formativo, constructivo fue de la familia. Y de generación en generación." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

5.3.4. Aplicación del enfoque de género: condicionamientos externos

En cuanto a la aplicación práctica del enfoque de género, surgen dos posturas. Por un lado, quienes señalan que, si bien lo pueden mencionar de forma general en sus clases, de forma oportuna y cuando surja el tema, pero no consideran pertinente abordarlo en una clase en específico. Por otro lado, están los docentes que defienden su importancia y necesidad de forma transversal en todas las clases. Así, de acuerdo al proceso gradual de asimilación del enfoque de género planteado, puede indicarse diferentes niveles de aceptación e implementación en las aulas.

En primera instancia, aquellos docentes que señalan que no debe ser abordado en todas las clases, también son aquellos que no comprenden de forma sustancial el enfoque.

"Hay áreas que, por ejemplo, desarrollo personal, social y familia, ellos sí desarrollan, fortalecen, pero en cambio en matemática tendría que tomar un caso. Hay áreas que sí están totalmente relacionadas [...]. Se adapta a nuestras clases y donde se aplica la empatía, la responsabilidad, la igualdad, la ciudadanía. [...] son transversales. No es que haya una clase específica." (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

De la misma forma, el docente 2 no tiene una clase específica en la que aplica los lineamientos del enfoque de género, sino que lo incluye de forma transversal. Pero considera que "hay cursos en específico que deberían abordarlo como DPCC, Ciencias Sociales, CTA, religión". (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña). Ambos docentes dejan en evidencia que fluctúan entre los niveles 1 y 2, ya que reconocen los valores esenciales que promueve el enfoque de género, pero consideran que solo debería estar asignado a determinados cursos. Esta visión del enfoque reduce su efectividad y su impacto, debido a que pueden generar la idea que el respeto, la igualdad y

todas las aptitudes del enfoque solo aplican para algunas asignaturas y no de forma transversal en el aprendizaje.

Por su parte, el docente 5 revela que el enfoque de género es entendido solo como un "punto de vista", por lo que queda a discrecionalidad de los y las docentes abordarlo o no. Así, resulta complejo garantizar su implementación en las aulas de forma concreta y tangible. La intervención de este docente permite comprender que la decisión en las aulas recae finalmente en los y las docentes, quienes planifican y desarrollan sus sesiones de aprendizaje en base a lo que consideran relevante para los y las estudiantes.

"Nosotros tenemos nuestros programas y nuestras sesiones de clase, ¿no? Y todas esas sesiones las sacamos de la programación curricular. Las unidades de las unidades de nuestras sesiones. Pero solamente el enfoque nada más se da en un punto de vista cierto, superficial. No así profundamente como para poder desarrollar el tema." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado).

De acuerdo al docente, además de ser una decisión propia no abordar el enfoque de género en sus clases, también es un resultado de la falta de información que posee para ganar claridad en sus conocimientos y tener la capacidad de difundirlo con sus estudiantes. Así, menciona que no aplica el enfoque "por decisión propia, porque nadie me ha capacitado" (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado). Afirmando así que, si tuviera mayor y preparación sí podría aplicar el enfoque de género.

En efecto, hay temas del enfoque de género que se alinean a los prioridades, valores y discurso de los y las docentes, por lo que son ampliamente abordados en clases y espacios institucionales. Por ejemplo, en el currículo se plantea la idea de justicia al promover la asistencia y participación de estudiantes embarazadas en el colegio. De manera que, los y las docentes seleccionan a partir de su discrecionalidad los temas que van de acuerdo a su sistema de creencias y valores.

"Se habla del embarazo precoz, porque salen embarazadas las niñas. Y también se habla de métodos conceptivos, deben utilizar más que todo el preservativo que es lo más factible para los menores de edad. Así porque conocemos nuestra clase, pero sobre las lesbianas, los homosexuales, los varones tienden a inclinarse, desde qué edad, no reciben ni una capacitación, desde qué momento." (Docente 5, profesor de DPCC, IE Lima Cercado).

Sin embargo, también se identifican docentes que reconocen la importancia del enfoque y consideran necesario y pertinente aplicarlo en todo el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes:

“Es un tema que le atañe a toda la educación. Todos los cursos, todas las áreas, todos los roles de los maestros, directivos, padres, incluso personal de servicio administrativo. O sea, no podemos separarnos. Es un tema que nos atrae a todos.” (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente va más allá de la formación en las aulas, sino que apela a que el enfoque de género debe estar presente en toda la comunidad educativa para lograr los objetivos que se esperan. Para la docente, es fundamental admitir que la formación educativa no es fragmentada, por el contrario, representa un contexto influido por todas las aristas de la sociedad, desde los padres y todo el personal que labora en la institución educativa.

Con respecto al reconocimiento y visibilización de figuras femeninas en la formación estudiantil, el docente 2 cree que “se debe leer autores básicos de la literatura, por cultura general, no necesariamente mujeres” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña) y solo incluye un libro de una figura femenina. La docente 6 señala que no considera figuras femeninas en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje y no brinda explicación al respecto. En oposición, las docentes 3 y 4 admiten la relevancia de leer autoras mujeres como forma de “reivindicación social, cultural y política”:

"Yo pienso que sí, porque en realidad hay más reivindicación social, cultural, política de varones" (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

“Siempre [debemos] leer a las mujeres y a los hombres y si hay homosexuales que escriben también.” (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Así, la docente 3 defiende la idea que el empoderamiento de las mujeres no solo recae en los discursos en algunas asignaturas, sino que requiere plantearlo de forma tangible en su aprendizaje. Por su parte, la docente 4, manifiesta -y demanda- que el aprendizaje esté acompañado de diversos autores, mujeres, hombres, homosexuales, como una forma de reivindicar su presencia en los espacios educativos.

No obstante, una de las docentes también plantea que la discrecionalidad de los y las docentes en la elaboración del plan lector es una problemática debido a que pueden influenciar sus creencias y opiniones al elegir los libros, como pudo evidenciarse en el caso del docente 2.

"[...] Los programas curriculares son elección del maestro. Y eso está mal. Porque de pronto yo tengo mis apreciaciones, mis gustos por la literatura, por ciertos autores y todos los autores tienen tendencias culturales, sociales, políticas, religiosas. [...] Autoras peruanas hay pocas, lamentablemente. Pero podemos mirar hacia Latinoamérica, en otros países, y sí deberíamos incluir a las mujeres como parte de la igualdad de género en el grupo [...]. Pero no hay un formato, digamos, una unidad que diga leemos a las mujeres." (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

La docente plantea que el sistema de creencias influye en el desarrollo pedagógico de los y las docentes, pero para fines de lograr un aprendizaje basado en el enfoque de género es necesario dejar de lado el sesgo de invisibilidad (Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998)) y plantear estímulos que reivindiquen a las figuras femeninas en el espacio educativo.

De la misma forma, las docentes plantean casos cotidianos en los que aplican el enfoque de género en las aulas. Esto permite identificar su alto nivel de asimilación del enfoque, ya que son capaces de reconocer las formas prácticas de su implementación y sus intentos de hacerlo de forma transversal.

"Yo sí lo aplico. Yo sí realmente a través de los materiales educativos. [...] yo estoy hablando sobre [...] discurso político, [...] Pero, [los estudiantes comentan]: profesora, el discurso lo dan siempre los hombres, porque la historia lo dice, [...] y ¿las mujeres?, ¿cuál es el papel de las mujeres? [...] Entonces ahí viene un poco [...] ese pensamiento crítico, [...] Que queremos que la estudiante construya" (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

"Cuando trabajamos [en] grupos [...] tratamos de que haya paridad en el grupo. Porque normalmente los chicos, [...] tratan de ponerse hombrecitos por un lado y mujercitas por otro lado. Eso es natural en ellos, por avergüenza y qué sé yo. Pero tratamos entonces los maestros de que el grupo sea heterogéneo [...] para que se vayan acostumbrando a que hay que ser equitativos." (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Este punto también se identifica en la dinámica de participación de estudiantes en las clases de los y las docentes entrevistadas. Por un lado, en cuanto al fomento de la asistencia de aquellas estudiantes embarazadas, todas las

entrevistas dejan en evidencia que estos casos no son un impedimento para el aprendizaje, por el contrario, fomentan la continuidad de su aprendizaje:

“Se le debe de por ahí tratar de apoyar al estudiante. Sus consultas médicas, obviamente, no es el mismo desarrollo de un estudiante que no esté embarazada.” (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

El docente 2 señala haber tenido un par de casos, pero ha promovido su participación y continuidad en tanto sea posible por su salud. Para él, “ver a sus estudiantes asistir a clases, incluso embarazadas, es una gran ilusión” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña) porque le permite reconocer que “quieren estudiar a pesar de los obstáculos”.

Por otro lado, en cuanto al incentivo de la participación sin diferencias, es decir, el rechazo del sesgo de desequilibrio (Sadker y Sadker (1982, citado en Marchesi y Martín 1998)), todas las entrevistas señalan que promueven la participación de forma “igual para todos”. Sin embargo, la docente 3 reconoce que su motivación para construir un espacio de opinión igualitario es reconocer su papel de mujer en el espacio educativo:

"Yo, a lo largo de estos años he visto que en algunos casos o bien los niños se quieren imponer [...] yo obviamente por el hecho de que yo sea mujer, trato lo mejor posible. Me siento identificada porque hay niñas que no necesariamente tienen la facilidad de palabra [...] Entonces yo sí trato siempre de equilibrar, ¿no? [...] No, yo siempre corrijo, no dejo pasar." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Este caso permite analizar, nuevamente, el grado de discrecionalidad de los y las docentes y la implicancia de su sistema de valores y experiencia en la toma de decisiones en las aulas. La condición de mujer de la docente la lleva a promover el enfoque de género con participación equitativa en sus clases, a diferencia del docente 2 que puede incentivar la participación de sus estudiantes independientemente de su historia personal.

Finalmente, el docente 7 valora en gran medida el enfoque de género, reconoce su importancia para promover el respeto de las complejidades de cada género. Sin embargo, resalta que esperaría ver más casos exitosos de su aplicación y que este cuente con un proceso de intervención de diversos actores en su construcción:

"Debería de verse cuál es el impacto que se tiene en el desarrollo del currículo. O sea, qué éxitos se está teniendo entre comillas, y qué tipo de éxitos. Y consultar, pues, los que son especialistas en formación humana, también son las iglesias religiosas, [...] porque es también formativo." (Docente 7, profesor de CTA, IE Lima Cercado).

5.3.5 Violencia y acoso en las escuelas: lineamientos del enfoque de género

Ahora bien, con respecto al tema de prevención y acción en casos de acoso y violencia sexual, su incorporación en el enfoque de género del currículo resulta significativo en el contexto de un aumento de la violencia en jóvenes de secundaria en los últimos años. Según el INEI (2019), entre enero y mayo de 2019, la mayoría de víctimas de violencia sexual fueron adolescentes (47,2%) y jóvenes (27,0%) (INEI 2019). La violencia ha escalado a temas de discriminación en los espacios escolares, particularmente, relacionados a temas de identidad de género y orientación sexual, ya que, en 2019, se reportó un total de 118 casos de violencia escolar motivados por la orientación sexual y/o identidad de género; y antes de la pandemia, se reportaron solo 30 casos en 2017 (Promsex 2021).

De modo que, la violencia escolar por temas vinculados al género y los casos de violencia sexual han aumentado significativamente en los últimos años. De hecho, el regreso a la presencialidad en las aulas, ha planteado el reto de disminuir los casos de violencia en las escuelas, promovido también por el Minedu con la campaña ¡Sácale tarjeta roja a la violencia!

En consecuencia, los temas de prevención y acción en casos de violencia planteados por el Minedu en el enfoque de género cobran aún más valor. Al respecto, todos los y las docentes reconocen que manejan y aplican estrategias de prevención y acción en casos de violencia que observan o sus estudiantes les cuentan.

"Yo tengo dos aulas que son [...] [solo] varones. [...] siempre se les ha dado clases sobre feminicidio, sobre la violencia, sobre respetar al prójimo y respetar a las mujeres." (Docente 1, profesora de inglés de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

Asimismo, identifican que hay otros actores claves que contribuyen a brindar herramientas a los docentes para potenciar su acción en casos de violencia en los y las estudiantes. Por ejemplo, según el docente 2, la municipalidad de Breña dio una charla sobre prevención del acoso a los docentes de la IE.:

“Nos ha iluminado bastante. Porque nos dicen que, si nosotros vemos o nos cuentan algo, nosotros tenemos toda la capacidad de ir de frente a la DEMUNA. Ni siquiera de frente al director, ni a la psicología, ni nada de esas cosas.” (Docente 2, profesor de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña).

En la conversación también se puede identificar que el docente 2 maneja términos relacionados a la prevención del acoso, señala que existen maneras de abordar los casos, por ejemplo, evitar la revictimización y manejar un discurso de apoyo y escucha activa.

Ahora bien, al respecto, la docente 4 también plantea una problemática de este nuevo escenario educativo. Según la docente, por muchos años han entendido la violencia escolar y el acoso como situaciones que se manejan de forma presencial, por lo que el surgimiento de las nuevas tecnologías representa un reto para los y las docentes pues sobrepasa sus límites de acción:

“Nosotros nos planteamos estas problemáticas en manera presencial [...]. Pero nos hemos olvidado de que la forma de comunicación de los chicos se ha ampliado a las cuatro paredes y ellos tienen una ciber comunicación. Por lo tanto, hay un ciberacoso [...]. Hasta ahí no podemos tener el alcance. Primero, porque los maestros desconocen incluso el uso de las redes sociales y todo esto. Y segundo, porque se considera menos negativo el hecho de que sea un ciberbullying o un ciberacoso. Para ellos es una broma.” (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

El nivel de reconocimiento de la docente deja en evidencia su alto grado de compromiso con el enfoque de género sumado a su capacidad de contextualizar los lineamientos a los nuevos espacios educativos, en este caso, la cultura tecnológica emergente en los y las estudiantes. El problema que plantea significa una dificultad para otros docentes por su falta de conocimiento en torno a los temas del ciberacoso.

Finalmente, en cuanto a la importancia del enfoque de género y su incorporación en el currículo, existen múltiples opiniones. Por un lado, docentes 1 y 2 de la IE de Breña señalan que no es necesario plantearlo en un enfoque particular, porque consideran que se debería promover la igualdad. Los docentes hacen énfasis en que, si el enfoque es sobre igualdad, debería ser independiente del género y basado en valores. Por ejemplo, la docente 2, hace hincapié en que debe ser abordado desde un punto de vista de valores, de “respeto, responsabilidad, atención, justicia, equidad, creo que es suficiente para mí” (Docente 2, profesor de

comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Breña). Esta visión aleja a los docentes del objetivo del enfoque al rechazar la importancia de plantear el tema de género en la agenda educativa.

Por otro lado, una docente no solo reconoce la importancia del enfoque de género sino identifica la necesidad de mejores estrategias para su implementación eficaz:

“Yo creo que falta un documento de transición, porque si tú revisas el diseño curricular, [...] las gestiones educativas de las UGELES, está claro ahí el enfoque de género, incluso en los libros está claro, [...] el problema está que el maestro todavía no lo entiende. El problema es el maestro [...] porque dice, “voy a hablar de masturbación, uy, no, ¿cómo voy a hacer?” [...] Pero esto tiene que ver con, de repente, más capacitaciones, más talleres, más formación, y el tema del sistema de creencias del docente.” (Docente 4, profesora de comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

De acuerdo con la docente 4, quien ha dejado en evidencia su amplio manejo de términos del enfoque de género, su interés en capacitarse y aplicarlo en sus clases, menciona que el enfoque no solo es importante, sino que urge plantearlo en la agenda para su mejora. Estas mejoras implican, como ya no mencionando anteriormente, más capacitaciones, talleres y formación a los y las docentes. Esta docente se podría encontrar en el nivel de 4 de aptitudes máximas en la asimilación del enfoque de género dadas las características descritas.

Así también, una docente deja en evidencia que la asimilación del enfoque de género no es lineal, sino que fluctúa entre los niveles. La docente 3, a lo largo de sus intervenciones, ha señalado la importancia del enfoque y la manera transversal en que lo aplica. De hecho, admite la relevancia del enfoque en el contexto histórico del país:

"Definitivamente, porque si no, imagínate, seguiríamos, en este caso, de mujeres muy subyugadas, ¿no? Un poco al relevo de una familia tradicional. Y sabemos que muchas mujeres están relegadas del acceso educativo, ¿no? O son madres más jóvenes [...]." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).

Sin embargo, cuando se le pregunta si defiende o está a favor del enfoque, reacciona a la defensiva y niega defender el enfoque:

"No es que defiendo, ni tampoco es que esté en contra, ¿no? Yo me enfoco mucho en que tanto varones como mujeres debemos tener las mismas

oportunidades." (Docente 3, profesora de Comunicación de 4to y 5to de secundaria, IE en Magdalena).



Capítulo 6: Discusión

A partir de la literatura y las entrevistas realizadas, la discrecionalidad puede presentarse en diversos y complejos matices que permiten una amplia discusión sobre su importancia y trascendencia en la implementación de políticas, particularmente en temas de alta controversia pública como el enfoque de género en el contexto peruano.

El marco teórico y las características principales de los burócratas de la calle permiten plantear diversos puntos de discusión.

6.1. Discrecionalidad de los burócratas de la calle.

6.1.1. Nociones sobre el enfoque de género de los y las docentes

En principio, a excepción del docente 5, todos los entrevistados coinciden que los lineamientos del enfoque de género convergen hacia una educación de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y el respeto de sus derechos, lo cual coincide con los resultados del estudio de Espinoza (2007), el cual señala que existe la concepción compartida entre docentes de vincular el enfoque de género con una formación en valores. El docente 5 es quien presenta mayor confusión en torno al enfoque de género, desviando la entrevista a temas de sexualidad e identidad de género.

Sin embargo, en las entrevistas surgen nuevas y diferentes interpretaciones. Los docentes 1, 2, 5 y 6 vinculan el enfoque con los temas de sexualidad u orientación sexual, cuando en realidad no se plantea de esa forma en el currículo. Además, el docente 2 muestra duda en su respuesta, me cuestiona al determinar si lo que menciona es correcto, denotando duda y cuestionamiento en lo que cree que sabe al respecto. Al mismo tiempo, señala que parte de la construcción de este concepto es producto de lo que ha escuchado o leído, por lo que su grado de interseccionalidad se ve influenciado por factores externos.

Diversos autores introducen la relevancia del sistema de creencias en la implementación de políticas educativas por parte de los y las docentes (Muñoz et al. 2006; Carrillo 2006; Espinosa 2006). Este factor lleva a discusiones y negociaciones internas en cada docente. Este estudio permite corroborar su relevancia en la fase

de implementación del enfoque de género. Y, además, identificar que la ineficiente implementación de este se debe, en parte, a la constante confusión de términos en los y las docentes, como resultado de la incidencia de sus sistemas de creencias y nociones preconcebidas. Por ejemplo, el docente 5 vincula el enfoque de género a una tergiversación de la sexualidad de los y las estudiantes. A lo largo de la entrevista, el docente direcciona la conversación a mencionar los problemas que trae confundir a sus estudiantes con la implementación del enfoque de género. Aunque el docente intenta ser neutral y menciona que apoya las diferentes orientaciones sexuales, esta confusión de términos revela que su sistema de creencias vincula los lineamientos de justicia y equidad de género con temas de sexualidad en el entorno educativo.

No obstante, varios docentes señalan que la decisión final en las aulas la tienen los y las docentes, lo que contiene dos aristas. Por un lado, los docentes 1, 2, 5 y 6 no implementan el enfoque de género porque, a pesar de estar en el currículo, señalan que tienen el poder de definir el rumbo de sus clases. Por otro lado, las docentes 3 y 4 señalan que hacen uso de su discrecionalidad para incorporar elementos del enfoque de género, a pesar de los condicionamientos generados por el contexto y los padres de familias. Por último, el docente 7, quien recibió capacitaciones y reconoce la importancia del enfoque, usa su discrecionalidad para implementar el enfoque de género como él lo entiende. Esto es, de acuerdo a su sistema de creencias, reproduciendo estereotipos y roles de género, asignando determinadas funciones a mujeres y hombres porque, según sus ideales, el enfoque de género es reconocer que ambos son diferentes y tienen roles distintos en la sociedad. Así el docente niega la existencia de “estereotipos” porque los considera “condiciones naturales que nos diferencian entre hombres y mujeres”.

En torno a la confusión de términos relacionados al enfoque de género, en futuras investigaciones, se podría plantear la interrogante de ¿la confusión entre sexo y género es explicado por el uso de la discrecionalidad basados en que todas las diferencias se reducen al sexo (entendido de forma biológica) y no a los roles sexuales (división del trabajo)? ¿el uso de la discrecionalidad en base a sistemas de creencias sesgados es el resultado de la falta de información y capacitación? Y, dado que, esto se replica en los y las estudiantes ¿el uso de la discrecionalidad en

base a sistemas de creencias sesgados tiene que ver con la pugna en el contexto contra el enfoque de género que lo sexualiza?

6.1.2. Capacitación docente en temas sustanciales de género

En primer lugar, los burócratas de la calle se enfrentan a múltiples retos por su cercanía con el receptor de la política pública. En este proceso, Levitsky (2010) resalta la constante emergencia de problemas de recursos recortados, expresados también en la falta de experiencia y capacidad técnica para cumplir sus funciones.

La comprensión del enfoque de género de los y las docentes entrevistados ha revelado que se ajusta tanto al interés de estos en prepararse, en capacidades técnicas y teóricas al respecto como también en la iniciativa de otras entidades en capacitarlos. Por un lado, las entrevistas revelaron que los y las docentes demuestran un alto grado de profesionalismo e interés en preparación no solo en el desarrollo de sus clases sino también en el manejo teórico que está detrás del currículo al recibir capacitaciones al respecto. Estas capacitaciones han sido sobre el contenido del currículo, específicamente con respecto a las competencias más no sobre los lineamientos del enfoque de género. Por lo que, la comprensión de éste por parte de los y las docentes revela múltiples confusiones.

Las entrevistas a los docentes permiten corroborar lo planteado por Levitsky (2010) en la teoría de burócratas de la calle. Existen problemas de recursos reducidos, como formación técnica en el caso de los docentes, que conducen a fortalecer el uso de la discrecionalidad para hacer lo que pueden con lo que tienen, en este caso, ignorar los lineamientos del enfoque a falta de conocimientos claros al respecto. Los docentes 1, 2, 5 y 6 señalan no haber recibido capacitaciones sobre el enfoque de género por parte de la UGEL, su institución educativa ni por interés propio. Por lo que, su comprensión se basa en nociones preconcebidas o producto de su entorno. En cambio, los docentes 3, 4, 7 señalaban haber recibido capacitaciones, aunque limitadas, lo que les permite tener una noción un poco más clara del enfoque, a diferencia de los otros docentes mencionados.

Al respecto es propicio plantearse en futuras investigaciones ¿cómo afectan los recursos limitados, incluida la formación técnica, a la capacidad de los docentes para implementar el enfoque de género? y ¿cómo difiere la aplicación del enfoque

de género entre los docentes que han recibido capacitación y los que no han tenido acceso a dicha formación?

Asimismo, entra en discusión la sobrecarga burocrática y la falta de incentivos planteados en el marco teórico. El docente 7 planteó la cuestión de la falta de incentivos para implementar el enfoque de género. El docente destaca que la UGEL se demora en emitir certificaciones y en algunos casos no las otorga, por lo que, no tienen motivaciones formales para prepararse al respecto.

Esto, se enlaza a la saturación de los burócratas de la calle. El docente 2 señala que hay demasiados temas y prioridades que abordar en el aula, así el enfoque de género pasa a segundo plano. Por ejemplo, el docente señala que tiene que desarrollar temas de preparación académica para sus estudiantes de 5to de secundaria por lo que no encuentra espacios para incorporar el enfoque de género. Esto plantea la cuestión de qué entienden el enfoque de género, como se señaló en el punto anterior. El docente 2, al igual que el docente 1, 5 y 6 comprenden el enfoque como temas específicos que deben ser abordados en cursos como Ciencias y Tecnología y no es una prioridad en aquellos cursos con mayor carga académica y formativa. A diferencia de estos docentes, las docentes 3 y 4 y el docente 7, entienden el enfoque como transversal a todos los cursos y no a un tema en específico. Sin embargo, la docente 3 resalta que, a pesar de la carga burocrática, como la preparación de clases y requerimientos a nivel institucional, ella implementa el enfoque de género porque es parte del aprendizaje cotidiano de cada tema en las aulas. De modo que, en tanto esta docente comprende la transversalidad del enfoque, la carga burocrática no es un limitante para su implementación. Por el contrario, los docentes 1, 2, 5, 6 consideran al enfoque como un tema más en el plan de aprendizaje, por ello las demandas que tienen sobrepasan sus capacidades y entonces no implementan el enfoque.

La teoría en torno a la dinámica de los burócratas de la calle permite identificar las dinámicas de implementación. El estudio logra aterrizar al escenario educativo, identificando que, por un lado, los y las docentes no consideran necesariamente la carga burocrática como una limitante en la implementación del enfoque de género. Por el contrario, se resalta más la insuficiente capacidad técnica

y la prevalencia de sus sistemas de creencias en el ejercicio de su discrecionalidad en las aulas.

6.1.3 Padres de familia: resistencia y negociación con la discrecionalidad de los y las docentes

Otro punto de discusión que surgió a partir de las entrevistas es la percepción que tienen los y las docentes de la influencia que tienen los padres de familia en la toma de decisiones para la implementación del enfoque de género.

Según Levitsky (2010) los burócratas están en constante controversia por su inmediata interacción con los ciudadanos y el impacto que tienen en sus vidas (p. 8). El estudio permite identificar que los padres de familia y el entorno educativo suelen ejercer un constante monitoreo de sus decisiones en las aulas. Si bien resulta natural esta especie de fiscalización, también genera tensiones entre la discrecionalidad del docente y la política formal.

El panorama de la implementación se complica al situar el enfoque de género en una pugna donde los padres y madres tienen un rol activo mediante colectivos que muestran el rechazo a la política. Así, en tanto las creencias son entendidas como “verdades personales indiscutibles” (Pajares 1992), resulta mucho más difícil cambiarlas o eliminarlas (Catalán 2011). Por lo que, como se discutirá a continuación, los docentes se ven inmersos en esa pugna entre sus creencias, el contexto polarizado y la influencia de los padres de familia.

El estudio reveló que existe cierta resistencia para abordar los lineamientos del enfoque por el temor a la presión coyuntural y de los padres de familia. Se reconoció que existe un tema coyuntural que hace que emerja un grupo de padres que pueden ser condicionantes de la discrecionalidad del docente. Pues, aquellos padres y madres de familia que tienen mayor vínculo y asociación con las ideas de colectivos como CMHNM, tienen mayor tendencia a rechazar cualquier tipo de aproximación a lo planteado por el enfoque de género en el currículo. No obstante, también se identificó que los docentes son conscientes del hecho de que el espacio educativo está atravesando por un cambio generacional, cultural y digital. Tanto los y las estudiantes como los padres y madres de familia se vienen desarrollando en un entorno familiar diferente, con avances en cuanto a las ideas en torno al enfoque de

género. Esto, para la docente 4, por ejemplo, hace mucho más fácil su labor como docente en la implementación del enfoque, ya que señala que existe un choque de intereses. En tanto la docente 4 ha recibido capacitaciones por interés propio en temas de género y revela un adecuado manejo de términos, el uso de su discrecionalidad en la intención de abordar el enfoque de género en sus clases se ve limitada el poder que tienen los padres de familia en definir y supervisar el rumbo de las clases de sus hijos e hijas.

De hecho, a lo largo de las entrevistas, sobre todo con los docentes 1, 2, 5 y 6 que confunden los términos y conceptos del enfoque de género con temas de sexualidad e identidad de género, se constató un constante titubeo al mencionar estos temas. Los y las docentes limitaban sus opiniones, refiriéndose a la identidad de género como “lo que los estudiantes deciden ser”. El docente 5 se puso incómodo al mencionar el tema y hacía pausas muy largas para buscar las palabras más adecuadas para responder las preguntas. Al parecer todos estos docentes intentaban limitar sus propias opiniones. Se desconoce si para criticar o defender el enfoque, pero este temor a expresarse es producto de la gran controversia que surge alrededor del tema en el contexto de la opinión pública y sobre todo en el espacio institucional y con los padres de familia.

6.1.4. Influencia del contexto en pugna: el enfoque de género en disputa

Los y las docentes, al ser burócratas de la calle, no pueden ser reducidos a su individualidad, por el contrario, están inmersos a la alta influencia del contexto en el que toman las decisiones en base a su discrecionalidad. De hecho, la visión confusa entre género y sexualidad, donde, además, sexualidad se vincula con la orientación sexual ya se identificó en el estudio de Pease et al. (2021) en adolescentes. La autora identifica que los y las estudiantes confunden estos términos, reflejando desinformación respecto a estos y las dificultades para construir sus propias definiciones (Pease et al. 2021). Así, la autora revela que los adolescentes siguen un patrón de disonancia cognitiva y confusión de términos. En el presente estudio se identifica que la tendencia se repite en los docentes, quienes reducen el enfoque de género a temas solo de sexualidad.

Como se describió anteriormente, los docentes llevan a cabo un proceso de negociación con sus propias creencias, el cual, como se discutirá a continuación es

el resultado de disputas personales con su entorno. Al respecto, Subirats (1994) resalta que la multiplicidad de actores involucrados en la construcción de las representaciones sociales llega a condicionar la implementación de una política pública, en este caso, del enfoque de género. Es en este proceso en que se revela el “juego de la implementación” (Bardach 1977), en el cual la semiautonomía de los actores intenta tener acceso y control a la política bajo sus intereses (p. 51). Por lo que, en este caso de estudio, la diversidad de actores inmersos en la discusión -estudiantes, padres de familia, directivos, etc.-, lleva a los docentes a tratar de decidir si mantener la línea discursiva generalmente aceptada rechazando el enfoque o seguir con su interés en el enfoque.

Las entrevistas revelan que los y las docentes conocen en gran medida el enfoque de género, por la información difundida en los medios y su entorno. De la misma forma, otros docentes entrevistados presentan gran incomodidad al hablar del enfoque producto de su exposición a los medios de comunicación (docente 6). Tanto docentes como estudiantes están inmersos en este contexto de pugna y discusión en torno al enfoque que generan incertidumbre y desconocimiento y esto también abona a errores y desencuentros en las nociones del enfoque. Por ejemplo, la docente 6 señala su preocupación por el debate aún abierto, mencionando casos concretos como la difusión del link del material del MINEDU que difunde contenido sexual inapropiado y cómo esto ha influido en su decisión de abordar con cautela el enfoque de género, o en algunos casos, de no implementarlo.

El contexto de pugna, descrito anteriormente, tiene mayor relevancia con lo señalado por los docentes. Desde la implementación del enfoque en 2016, los gobiernos de turno han resaltado por su acción e inacción. Por un lado, las muestras explícitas de intentos de frenar los avances en torno al enfoque de género se reflejan en las confrontaciones entre el Ejecutivo y el Legislativo sobre el enfoque manteniendo abierto su debate, donde los colectivos, organizaciones civiles y medios de comunicación han intervenido. En el caso del gobierno de Pedro Castillo (2021 - 2022), se resaltan los desafíos en la implementación del enfoque de género, debido a la posible intervención de los grupos conservadores en los textos escolares y cambios constantes de ministros del MINEDU (La República, 28 de julio de 2022). Por otro lado, la influencia del contexto político no solo se refleja en estas tomas de decisiones, sino también en la falta de iniciativa estatal para continuar o reforzar las

capacitaciones, buscar diferentes formas de implementación o difusión del enfoque, etc. Los debates políticos se siguen manteniendo en torno a mantener o no el enfoque en el Currículo y no necesariamente en cómo lograr su implementación eficaz en las aulas. Por lo que, en paralelo a la polarización mediática y pública, la alta burocracia parece tampoco mantener una línea de política pública a lo largo de los gobiernos de turno, haciendo y rehaciendo los lineamientos de implementación del enfoque, lo que genera confusiones en su comprensión por parte de los docentes.

Por lo que, entendemos que el contexto de un debate abierto en torno al enfoque de género, no solo influye en la confusión de términos entre los y las estudiantes, sino que también es un factor que incide en la discrecionalidad de los y las docentes. Así, como se ha identificado en este estudio, la falta de capacitación y claridad en los lineamientos del enfoque se suma a la incertidumbre generada por el contexto de movilizaciones masivas a nivel nacional y su cobertura en los medios de comunicación. De modo que, la distorsión de las nociones del enfoque de género es producto de este contexto de movimiento anti reforma de género que promulgan que el enfoque es una sexualización de la educación.

6.2. Fidelidad normativa de los burócratas de la calle

6.2.1. Dualidad de posturas en torno a la normativa del enfoque de género de acuerdo a su discrecionalidad

Un punto de discusión que surge a partir de las entrevistas es el grado de influencia de la discrecionalidad y la capacidad de los burócratas de aferrarse o renunciar a ella. De acuerdo con Elmore (1980) los hacedores de política y su trabajo en las fases de formulación y diseño de la política, no tienen la capacidad de controlar la implementación porque converge con otros factores externos. En el estudio, por un lado, esto se confirma con lo planteado por diversos docentes; por otro lado, se discute y permite complejizar la teoría.

De acuerdo con la teoría planteada por Levitsky (2010), a pesar de la posibilidad de hacer uso de la discrecionalidad, los burócratas de la calle en gran parte aceptan la legitimidad de la estructura formal de la autoridad (p. 16). Esta estructura formal comprendida por el currículo y entidades educativas, la UGEL, el

MINEDU, los directores, brinda las pautas necesarias para cumplir su rol como burócratas y su desempeño depende de ese grado de legitimidad que le otorgan. Por tanto, la falta de claridad de las pautas en la política formal podría generar tensiones en su toma de decisiones en las aulas. Heather (2018) y Aguilar (2000) argumentan que esta imprecisión de los objetivos de las políticas, así como la amplitud y ambigüedad de las acciones que deben llevar a cabo los burócratas genera la posibilidad de desviar la política de su finalidad inicial. Esto guarda relación con lo mencionado por la docente 4 y el docente 7, quienes coinciden en que la normativa en torno al enfoque de género es imprecisa, no contiene directrices claras ni ejemplos prácticos para implementar el enfoque en las aulas.

Según la docente 4, es necesario contar con pautas claras y específicas de la implementación, a pesar que eso reduzca el grado de discrecionalidad con el que cuentan. De modo que, la docente considera que, en este tipo de casos, del enfoque de género, es relevante contar con un solo discurso institucional para su implementación. Esto difiere de lo estudiado por Rodríguez y Pease (2020), quienes argumentan que el incumplimiento de las normativas institucionales, como lo estipulado en el currículo se debe a que la discrecionalidad de los docentes carece de racionalidad y, por el contrario, se basa en las experiencias, sentimientos y propias vivencias de los docentes. En efecto, ciertos docentes piensan en renunciar a un grado de discrecionalidad para cumplir con los fines y objetivos del currículo, pero esto finalmente depende de su grado de comprensión del enfoque y la negociación con sus creencias.

De modo que lo dicho entra en discusión con lo planteado por Elmore (1980) y Levistky (2010) en un inicio. Si bien la mayoría de docentes entrevistados quiere ser fiel a sus ideas o visiones de cómo enseñar y se aferran a su discrecionalidad. Lo planteado por la docente 4, sugiere que es posible perder un grado de discrecionalidad, si eso implica una mejor y eficiente implementación del enfoque. Aunque esto gana complejidad si se enfrenta con sus creencias, pudiendo rechazar su implementación en las aulas.

En este punto es importante cuestionarse, de cara a futuras investigaciones, ¿hasta qué punto son negociables las creencias?, es decir, ¿las capacitaciones en

verdad ayudarían a relativizar el peso de las creencias en la implementación de una normativa?

De acuerdo a los docentes mencionados, hay una falta de articulación entre lo que se plantea de forma teórica en el currículo y la comprensión que tienen los burócratas de la calle para aplicarlo en las aulas. Por lo que, ellos abogan por superar estas ambigüedades con capacitaciones prácticas y una clarificación de los lineamientos.

Entonces dicho escenario plantea la cuestión de si los docentes buscan en las capacitaciones una suerte de "seguridad" para recibir orientación en torno al enfoque de género en lugar de depender exclusivamente de su discrecionalidad. Las entrevistas sugieren, en ciertos momentos, una ambivalencia entre los docentes, ya que, por un lado, tienden a evitar admitir abiertamente que recurren a su discrecionalidad de manera constante. No obstante, por otro lado, muestran una inclinación hacia la búsqueda de capacitaciones que les proporcionen herramientas prácticas, sin que lo anterior implique la necesidad de abordar una reflexión personal profunda para descubrir la esencia del enfoque de género, su aplicación en las aulas y las percepciones que los estudiantes tienen al respecto. Dicho de otro modo, la valoración de las capacitaciones en los docentes es muy alta, pero con la limitante que ella no incluye una revisión personal de sus propias creencias y la toma de decisiones al respecto. Con lo cual apreciamos en varios docentes la convivencia no resuelta entre el enfoque de género y su marco de creencias que tiende a reinterpretar o competir con lo aprendido en las capacitaciones.

Además, se observa un fenómeno relacionado con la dinámica entre los profesores, considerados generalmente como poseedores de un conocimiento integral, y los estudiantes, quienes en ocasiones desafían esa supuesta certeza. Este desafío se manifiesta a través de actitudes innovadoras, comparaciones con épocas pasadas y la adopción de nuevos usos y costumbres. Resulta pertinente reflexionar sobre cómo estas experiencias influyen en las creencias de los docentes y en su capacidad para lidiar con la diversidad generacional.

Aunque no se postula un cambio automático en las creencias docentes debido a las dinámicas mencionadas, resulta innegable, que surge en ellos y ellas una conciencia acerca de las diferencias en la juventud actual. Algunos profesores

se resisten a estas transformaciones, mientras que otros muestran una mayor disposición a la adaptación. Es interesante destacar que, a pesar de estas variaciones individuales, persiste un modelo vertical en el cual el profesor es percibido como la autoridad omnisciente, lo que reafirma la idea que posee un conocimiento superior, que no posee el o la alumna por su juventud.

Este mantenimiento del modelo jerárquico puede generar una presión significativa en los profesores, ya que se espera que posean un conocimiento exhaustivo y se adapten a las demandas cambiantes de la educación contemporánea. Es en este contexto que se plantea la necesidad de una capacitación continua para los docentes, no solo orientada a actualizar sus conocimientos, sino también a proporcionarles herramientas que les permita afrontar con eficacia las complejidades de la interacción con una generación estudiantil cada vez más diversa en sus perspectivas y experiencias en torno al género. Además, este proceso formativo debería proporcionar espacios propicios para que los docentes puedan expresar y reflexionar sobre su propio sistema de creencias, el cual no siempre se alinea de manera completa con el enfoque propuesto. De lo contrario, enfrentarán un conflicto constante entre "lo aprendido" y "lo asumido" de facto como creencia personal, llevándolos a buscar atajos para conciliar ambas perspectivas.

6.2.2. Fidelidad a la norma en un contexto de pugna del enfoque de género:

El sistema de creencias no solo interviene en el momento de la toma de decisión de implementar o no el enfoque, sino en el proceso previo de la comprensión del mismo para tomar esas decisiones. El docente 5 y 6 señalan que el contexto ha influido en la interpretación que otorgan al enfoque, teniendo efecto en la posterior acción de abordar o rechazarlo en el espacio educativo. De modo que, la asimilación del enfoque de género, como se mencionó, no es un proceso lineal, sino que fluctúa de acuerdo a las variaciones de influencia de factores internos como creencias o externos como la institución educativa, los padres de familia y el contexto.

Sin embargo, según Casas et al. (2012) si bien los burócratas se rigen por las normas, también existe la posibilidad que hagan uso de su discrecionalidad, sobre todo cuando presentan intereses opuestos a las finalidades del mandato original (Bardach 1977). Así, los y las docentes pueden ceñirse a las reglas, procedimientos

y directrices claras y renunciar voluntariamente a su discrecionalidad (docente 4). Pero, también existe la posibilidad de apelar a sus creencias y propios valores (docente 2) y no seguir las directrices de mandos superiores porque en las aulas el docente tiene el “poder”.

En este último caso, según Levitsky (2018), la discrecionalidad deriva en la violación de la norma en tanto sea útil para sus propios intereses y valores (p. 31). En el estudio, se identifica que, por ejemplo, con respecto al abordaje de temas de violencia y acoso en las escuelas, los y las docentes reconocen la importancia de la prevención del acoso y siguen los lineamientos sobre este, revelando un grado significativo de asimilación del enfoque de género. Sin embargo, no son conscientes que estas son pautas planteadas por el enfoque. Así, se deja en evidencia que las acciones y decisiones de los y las docentes no responden necesariamente a la aplicación de los lineamientos del enfoque en su totalidad, sino solo de aquello que se alinean con sus propios intereses e iniciativas.

Las diferentes perspectivas identificadas en el estudio revelan la complejidad de la comprensión del rol del docente en la implementación del enfoque de género. Por un lado, hay quienes sugieren que directrices e indicaciones más claras en el currículo permitiría una mejor implementación. Por otro lado, hay quienes consideran que las pre concepciones, creencias y la dimensión intrapersonal de cada docente le permite ganar discrecionalidad y en eso recae su poder en las aulas (Vásquez 2015). Esto revela lo que Lipsky (2010) define como las brechas entre las “políticas públicas tal y como están escritas” (policy as written) y las “políticas realizadas” (policy as performed), dado que para lograr las pautas planteadas en el currículo nacional implica la acción del docente y el conjunto de elementos personales que lo llevan a tomar la decisión de abordar y cómo lo aborda o no abordarlo por completo. En efecto, Bardach (1977) señala que en este “juego de la implementación”, las maniobras de discrecionalidad y semiautonomía de los burócratas ponen en riesgo los objetivos de la política, llegando a distorsionar los mandatos originales (p. 66) en algunos casos, y en otros favoreciendo la normativa.

La literatura inicial sobre la implementación de la política pública planteaba una cadena causal, donde la implementación era entendida como un resultado inmediato del diseño de la política. Sin embargo, en la práctica es complejo

encontrar una línea continua como señalan Pressman y Wildavsky (1998). En el proceso de implementación hay puntos de inacción y diferentes expectativas (Bardach 2001). Como señala el docente 5, hay estudiantes que profesan la religión y rechazan cualquier vínculo con la llamada “ideología de género” y las orientaciones sexuales; y la docente 4 y 6 que mencionan la presencia de padres de familia cristianos que se oponen a la implementación de cualquier tema vinculado al enfoque de género. Si bien, como se mencionó anteriormente, la comprensión de los temas de sexualidad y orientación sexual muestran confusión producto de contexto en pugna y se alejan del objetivo de la norma, así el hecho que surjan constantemente en la conversación indica que existen diferentes expectativas de lo que se debe inculcar en las aulas y la mínima desviación de lo tradicional, es decir, la reproducción de estereotipos y roles de género, genera aversión y rechazo. Por lo que, de acuerdo a lo identificado en el estudio, es cuestionable asumir que directrices más claras generarían una implementación alineada por completo a los lineamientos y objetivos iniciales.

Sin embargo, la fidelidad a las normas también puede llegar a ser inconsciente debido a la desinformación de las directrices que están estipuladas en el currículo. Los y las docentes señalan hablar ampliamente sobre el embarazo, respeto a sus cuerpos, cuidados y precauciones, etc. El currículo no menciona específicamente el abordaje de estos temas, pero ellos los abordan debido a que lo consideran necesario. Ya sea por la alta incidencia de estudiantes en etapa de inicio de su vida sexual, porque, de acuerdo a sus creencias y el uso de su discrecionalidad, lo consideran relevante para su formación académica o porque son temas vinculados a lo que entienden por género. Lo dicho demuestra que deciden deliberadamente qué temas del enfoque de igualdad de género abordar o qué otros puntos, fuera del currículo formal, tienen la intención de abordar de acuerdo a su discrecionalidad. Y de forma transversal, toman en cuenta los lineamientos que los rigen en su rol porque hasta cierto punto los respetan y les otorgan legitimidad (Levitsky 2010, p. 36).

De manera que, la discusión en torno a la importancia de la discrecionalidad resulta crucial. Según Watherley y Lipsky (1977), esta es necesaria y deseable para obtener resultados favorables para la política pública. No obstante, en el contexto educativo, dada la alta exposición a espacios y situaciones que requieren el

despliegue de dimensiones humanas (Levitsky 2010, p. 15), la capacidad de uso de la discrecionalidad por parte de los burócratas de la calle, también implica renunciar a los lineamientos de la política formal, poniendo en riesgo la eficaz implementación y logro de resultados. En el caso de la docente 4, quien reconoce la importancia del enfoque y entiende de forma adecuada sus lineamientos, hace uso de su discrecionalidad para reforzar la norma y abogar a favor de su implementación en las aulas. No es así, con los docentes 5, 6, quienes haciendo uso de su discrecionalidad abiertamente mencionan que no aplican el enfoque porque no lo consideran necesario, y no es apropiado usarlo explícitamente. Así también, el docente 7, haciendo uso de su discrecionalidad, asume que aplica el enfoque de género, pero de acuerdo a su sistema de creencias, reproduciendo estereotipos de género. Por su parte, los docentes 1 y 2, resultan ser más ambiguos con sus respuestas, pero revelan que su alta discrecionalidad les permite no aplicar el enfoque en sus aulas porque consideran que se debe priorizar el respeto y los valores de forma general y no por género.

6.3. Demandas y expectativas del público

Como se ha señalado, los docentes no solo responden a su discrecionalidad producto de sus creencias y valores, sino también a la norma formal, con la cual entran en negociaciones. No obstante, también resulta fundamental el contexto en el que los y las docentes toman las decisiones. Con lo expuesto por los y las docentes, se revela que gran parte de lo que conocen y comprenden del enfoque de género es producto del contexto (de vida, educativo y político), ya que señalan que han “escuchado y leído” sobre el enfoque. De hecho, Levitsky (2010) entiende a los burócratas de la calle como individuos con diferentes experiencias de vida, personalidades y altamente permeables a los sucesos coyunturales (p. 59). Esta influencia del contexto es fundamental para comprender que la discrecionalidad de los docentes no solo proviene de sus intenciones, sino que son el resultado de su relación con el entorno. En las entrevistas, también surgió la discusión en torno a otros factores de baja influencia como los directores y sus pares en el colegio.

En el “juego de la implementación”, los burócratas de la calle están expuestos a los factores políticos, económicos y sociales particulares del entorno en el que implementan la política (Casas et al. 2021, p. 132). Navarrete y Rubio (2013)

señalan “la implementación de la política no es una aplicación mecánica de sus lineamientos centrales, sino de la lucha de intereses de diversos actores” (p. 86). De modo que, el enfoque de género, un tema controversial desde su incorporación en el currículo, implica la intervención de diversos actores además de los hacedores de la política y los docentes. Padres de familia, movimientos, organizaciones, políticos, líderes de opinión, etc., que se pronuncian al respecto en entornos informales o en los medios de comunicación influyen en el proceso de negociación de los y las docentes y de construcción de su propia posición con respecto a este.

Al respecto, resulta relevante traer a discusión lo planteado por la docente 6, al mencionar la polémica que trajo consigo la filtración de material educativo del MINEDU, el cual contenía un link con contenido inapropiado. Como se mencionó, la exministra reconoció el error por parte de la entidad y lo calificó como “boicot” porque tergiversa el objetivo del enfoque (RPP, 8 de abril de 2019). De modo que, este tipo de sucesos han generado retrocesos en el proceso de aceptación del enfoque de género por parte de la opinión pública, sobre todo los burócratas de la calle.

Levitsky (2010) señala que los burócratas de la calle también se ven afectados por las expectativas que tiene la ciudadanía sobre su rol (p. 45). Por lo que, en el caso de los y las docentes, surgen conflictos en torno a su rol a raíz de las expectativas de los padres de familia, los directores, los medios de comunicación, la opinión pública, etc., esto como resultado del contexto controversial y polarizado. Sin embargo, las entrevistas de los docentes 2 y 4 revelan que el director en las instituciones cumple el rol de figura pública de la IE, pero el desarrollo de las clases recae enteramente en los docentes. Así, a pesar de la introducción de temas de género en la pedagogía, estos se vuelven insustanciales pues depende de la voluntad y creencias de los docentes (Bardach 1977; Levitsky 2010; Plaza 2015; Rodríguez y Pease 2020), a las cuales se aferran por ser un terreno conocido y seguro para ellos.

Con respecto a la aplicación práctica del enfoque de género, las diferentes visiones y prácticas en los salones de clase planteados por los y las docentes reflejan la complejidad de la discrecionalidad de los burócratas de la calle. Si bien ninguno de los entrevistados reconoce reproducir estereotipos o tener sesgos en el

trato a sus estudiantes, la aplicación de temas de género o la selección de autores, como indica el currículo, recae, finalmente, en las decisiones de los y las docentes. En casos como las y los docentes de comunicación e historia, es producto de sesgos inconscientes al no reconocer, por ejemplo, la necesidad de visibilizar el papel de las mujeres en el plan de aprendizaje.

Por otro lado, se pudo identificar una constante transición entre niveles de asimilación del enfoque de género revelando así, que la discrecionalidad de los y las docentes funciona de la misma forma. De forma que, el sistema de creencias parece ser es el que marca los límites de adopción de las concepciones nuevas sobre género.

A modo de cierre de este estudio exploratorio, resulta relevante mencionar que no se encontraron similitudes significativas de docentes dentro de una misma IE. Cada docente despliega una serie de interpretaciones propias en base a su sistema de creencias relacionadas al género y sexo. Si bien surgieron ciertas coincidencias dentro de distritos e IE, pero resaltan más las variaciones. Por lo que, ello no nos permite realizar generalizaciones debido al tamaño de la muestra. De la misma forma, luego de la comparación hecha en función al género de las y los docentes, tampoco se pueden hacer generalizaciones. Surgió mucha variabilidad en las respuestas y no se puede asumir que ser varón les coloca sesgos en contra del enfoque y viceversa con las docentes, muchas de ellas afirmaron no considerar el enfoque.

En suma, lo desplegado en las entrevistas y el análisis revela que el punto de discusión no es la discrecionalidad en sí misma, sino cómo existe la posibilidad de usarla en el terreno de la implementación (Mayers et al. 1998, citados en Maynard-Moody y Musheno, 2018). El uso de la discrecionalidad entra en un proceso de negociación, entre las normas que rigen su desempeño y el conjunto de valores subjetivos como sus creencias y experiencias personales. En esta negociación también influyen los factores externos que se toman en cuenta dependiendo de su permeabilidad a los sucesos del contexto y las expectativas de los padres de familia y colegas. Y, además, no hay iniciativa por parte de la UGEL o directores de desarrollar capacitaciones sobre el tema del enfoque de género. Al respecto, surge la cuestión para futuras investigaciones de ¿por qué el MINEDU no

es más activo en capacitaciones y formación docente si ha impulsado el currículo de género?, y se podría decir que ¿el contexto político controversial influye en que las autoridades nacionales asuman este rol pasivo del Estado frente a la promoción del enfoque de género o ha dependido de posturas contrarias al enfoque de género dentro de la alta burocracia del MINEDU?



Conclusiones

En conclusión, el presente estudio exploratorio presenta como objetivo principal encontrar factores que explican las brechas de implementación del enfoque de género en el contexto educativo desde su incorporación al currículo en 2016 hasta 2023 respondiendo a la pregunta de investigación de: ¿qué factores inciden en la implementación del enfoque de género en colegios de Lima Metropolitana? La controversia latente del tema ha sido un condicionante a lo largo de la investigación. Por lo que, las entrevistas han sido realizadas a aquellos docentes que tienen interés y han aceptado conversar sobre el enfoque. Esto significa un sesgo en las conclusiones planteadas en el estudio, pero también deja en evidencia la polarización de este tema en el periodo estudiado y la necesidad de seguir abordando en futuras investigaciones.

Como se ha desarrollado, el presente estudio exploratorio ha llegado a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, los docentes enfrentan desafíos en la implementación del enfoque de género debido a la falta de recursos, capacitación técnica y claridad en los lineamientos. La mayoría de docentes carecen de conocimientos claros sobre el enfoque y lo consideran un tema secundario, mientras que solo dos docentes demuestran mayor, aunque limitada, comprensión y capacidad para implementar el enfoque. Además, la sobrecarga burocrática y la falta de incentivos también afectan la implementación del enfoque de género. Algunos docentes señalan la falta de reconocimiento y certificaciones, lo que desmotiva la preparación para implementar el enfoque de género. La sobrecarga burocrática también se presenta como un obstáculo, con algunos docentes priorizando otras responsabilidades sobre la integración del enfoque de género en sus clases.

En segundo lugar, se argumenta que, como se planteó en las hipótesis, no existe suficiente articulación entre lo planteado en el currículo sobre el enfoque de género y su implementación debido a la discrecionalidad de los docentes. Por un lado, se identificó que, los y las docentes cuentan con sesgos arraigados que limitan la implementación del enfoque, se encuentran en un constante cuestionamiento de sus propios saberes culturales y están discutiendo activamente en su aula, a solas o

en el desarrollo de la entrevista, con o sin información, sobre el tema del género. Estos sesgos inciden en la confusión de términos entre sexo y género, en la reproducción de estereotipos o en la falta de iniciativa para reconocer la importancia del enfoque en el entorno educativo. Este cuestionamiento permite reconocer el grado de fluidez de la asimilación del enfoque e identificar que no es un proceso lineal, y que a la par, podría ser aprovechado por el MINEDU para generar oportunidades de formación y aprendizaje sustancial de temas de género, en capacitaciones teóricas, prácticas y que cuestionen el sistema de creencias de los y las docentes.

La ambivalencia entre la preservación de la discrecionalidad y la búsqueda de capacitaciones prácticas entre los docentes entrevistados revela la tensión existente entre el deseo de autonomía y la necesidad de orientación externa. La falta de articulación entre la teoría del currículo y la comprensión de los docentes resalta la importancia de superar ambigüedades con capacitaciones específicas y clarificación de lineamientos. La sugerencia de la docente 4 de contar con pautas claras para la implementación, aunque implique una reducción de la discrecionalidad, abre un debate relevante sobre la negociabilidad de las creencias en la implementación de normativas. Este planteamiento confronta las teorías de Elmore (1980) y Levitsky (2010), subrayando la importancia de la capacitación, no solo como herramienta para proporcionar orientación y seguridad, sino también como un medio para cuestionar y negociar las creencias arraigadas de los docentes.

En tercer lugar, se ha llegado a la conclusión que los docentes de los colegios de la muestra no poseen suficiente conocimiento ni información para alinearse a los objetivos del enfoque de género. Aunque existe consenso general entre los docentes sobre los lineamientos del enfoque de género, las entrevistas evidencian discrepancias en sus interpretaciones individuales, influenciadas por sus sistemas de creencias. La falta de claridad conceptual contribuye a la ineficiente implementación, y la discrecionalidad de los docentes se refleja en la confusión de términos, reduciendo el enfoque a un plano de desarrollo de la sexualidad y, consecuentemente, en decisiones divergentes en el aula.

Además, el estudio permite comprender la dinámica entre docentes y estudiantes, donde la resistencia y la disposición a la adaptación son variadas. Se

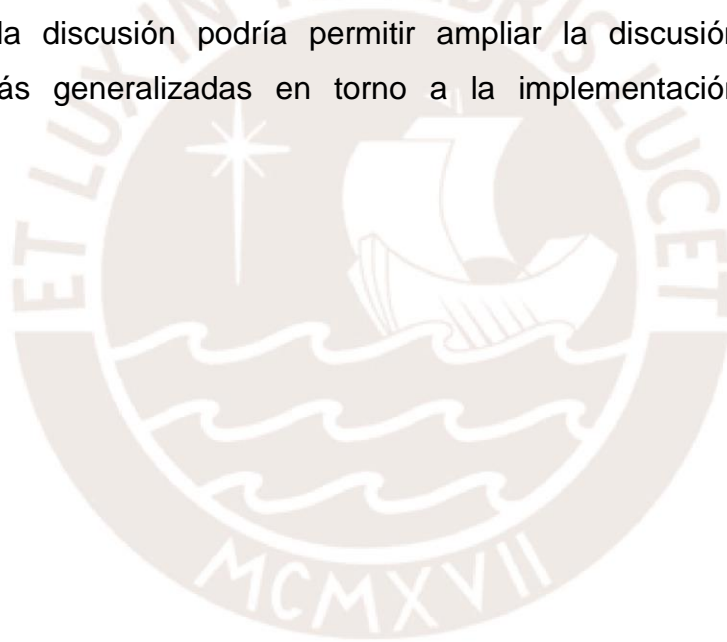
identifica que persiste un modelo jerárquico en la escuela que presiona a los docentes a mantener un conocimiento exhaustivo y adaptarse a las demandas cambiantes. En este contexto, aunque se reconoce la necesidad de directrices claras, el estudio sugiere que la constante alusión a la falta de información por parte de los y las docentes, podría ser una manera de eludir el tema y evitar la reflexión personal necesaria. Por lo que, en futuras investigaciones sería pertinente abordar la discusión de la efectividad de las capacitaciones en la asimilación e implementación del enfoque. Así también analizar cómo los recursos limitados y la formación técnica afectan la capacidad de los docentes para implementar el enfoque, y las diferencias en la aplicación entre los docentes capacitados y los que no lo están.

En cuarto lugar, se plantea que la discrecionalidad de los docentes se ve influenciada por el complejo contexto en torno a las cuestiones de género, con la participación activa de padres de familia y el entorno educativo. Incidentes específicos, como la filtración de material educativo, opiniones públicas polarizadas en la esfera pública política y en la alta burocracia del MINEDU, ejercen una influencia significativa en las percepciones de los docentes. El debate en Lima Metropolitana, con protestas en contra del enfoque de género, contribuye a la incertidumbre y desinformación que afecta su implementación. En contraste, en otras instituciones educativas, las docentes señalan que la decisión de abordar estos temas recae completamente en ellas, a pesar de la falta de respaldo por parte de sus superiores o padres de familia.

El debate en el que se ven inmersos los docentes, particularmente en Lima Metropolitana debido al aumento de casos de movilizaciones y protestas en contra del enfoque de género descrito en el estudio, ejerce una influencia significativa. Aunque se reconoce el cambio generacional y cultural en el entorno educativo favorable al enfoque de género, a la par los docentes son conscientes de la poderosa influencia que los padres de familia ejercen en la definición y supervisión del contenido de las clases. De modo que, ocurre la negociación de los docentes con sus propias creencias en medio de disputas personales con su entorno donde resalta la multiplicidad de actores involucrados en la construcción de representaciones sociales. Así, se concluye que la implementación del enfoque de género se convierte en un proceso complejo, donde la semi autonomía de los docentes busca equilibrar las demandas y expectativas de diversos actores, como

estudiantes, padres de familia y directivos. Y, además, la permeabilidad de los docentes a los sucesos coyunturales y expectativas de la sociedad refuerzan su rol docente como un fuerte referente de conocimiento, lo que contribuye complejizar el uso de su discrecionalidad.

Por último, dado el alcance de este estudio exploratorio, resulta fundamental continuar el análisis de los factores expuestos y su influencia en la implementación del enfoque de género. Particularmente en torno a preguntas de investigación sobre la confusión de términos en torno al enfoque de género y la influencia en la implementación; el rol de madres/padres, estudiantes; el contexto polarizado en el proceso de (re)aprender sobre el enfoque; la discrecionalidad basada en creencias sesgadas frente al enfoque de género; la efectividad de las capacitaciones para relativizar el peso del sistema de creencias, etc. Esta agenda de investigación y las planteadas en la discusión podría permitir ampliar la discusión y aterrizar en conclusiones más generalizadas en torno a la implementación de la política educativa.



Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. (Ed.). (2000a). El estudio de las políticas públicas. *Colección Antologías de Política Pública*. México, Miguel Ángel Porrúa. http://ibcm.blog.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/28/2014/03/Aguilar_Villanueva_Estudio-de-las-PP.pdf
- Alza, C. (2012). *Gestión pública: balance y perspectivas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Augusto, M. C., Dargent, E., & Rousseau, S. (2017). Más allá de la capacidad estatal: sociedad civil e implementación de políticas a nivel subnacional en Cusco y San Martín (Perú). *In Colombia Internacional* (Vol. 90, pp. 99–125). Universidad de los Andes, Bogotá Colombia. <https://doi.org/10.7440/colombiaint90.2017.04>
- Azúa Ríos, Ximena, Saavedra Castro, Pamela, & Lillo Muñoz, Daniela. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación Sesgo de Género en la Escuela a partir de la Observación de Videos de la Evaluación Docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 69-97. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Baker, D y G. Letendre. (2005). *Nacional Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. California: Stanford University Press.
- Bardach, E. (1977). *The Implementation Game*, MIT Press, Cambridge. Barman, P. y M. McLaughlin, (1974): *Implementing Innovations: Revisions for an Agenda for a Study of Change Agent in Education*, Rand Corporation, Santa Monica.
- Benavides, M. (2006). Las escuelas, las familias y el género. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 103 - 148). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/578>
- Berman, P. (1978): "The Study of Macro and Micro-Implementation". *Public Policy*, 26, pp. 157-184.
- Bersch, Katherine, Sérgio Praça y Matthew Taylor. (2013). "State Capacity and Bureaucratic Autonomy within National States: Mapping the Archipelago of Excellence in Brazil". Ponencia presentada en el Princeton-Oxford State Building Workshop, University of Oxford, Reino Unido.
- Brodkin, E (2008). Accountability in Street Level Organizations. *Journal of Public Administration* (31) 317-336. The university of Chicago.
- Burawoy, M, ed. (1991). *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis*. Berkeley: University of California Press. 1.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Carrillo, R. (2006). La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos*

- para una equidad de género en la educación.* (pp. 103 - 148). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Casas Arango, G. I., Aguirre Henao, C. D., & Mancilla López, L. P. (2021). Burócratas y ciudadanos. La burocracia de nivel de calle en la implementación de la política pública de seguridad alimentaria y nutricional en el departamento de Antioquia. *Estudios Políticos*, (61), 125–152. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n61a06>
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán y J. Redondo (Eds.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). La Serena: Editorial Universidad La Serena.
- Centeno, M. Á. (2009). El Estado en América Latina. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 85–86, 11–31.
- Centeno, M., Kohli, A., Yashar, D., & Mistree, D. (2017). States in the Unpacking States in the Developing World: Capacity Performance, and Politics. En *States in the developing world*.
- Chuquilin, J., Maribel, C. & Sarmiento, Z. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 22(72), 109–134. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e8327504-a9d0-402f-979d-bcf822d35fef%40redis>
- Crenshaw, Kimberlé. (1991). Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. En Kvinder, Køn & Forskning. *Intersektionalitet*, número (2-3), pp. 7-20. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i2-3.28090>
- Cuenca, R.; Carrillo, S.; De los Ríos, C.; Reátegui, L.; Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: IEP (Documento de Trabajo 237. Serie Educación 16). https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/923/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf;jsessionid=F57377CD83B23541BE0A68B20D014EC5?sequence=1
- Dargent, E. (2012). *El Estado en el Perú. Una agenda de investigación*. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/136843/El%20estado%20en%20el%20Per%c3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dargent, E. (2015). *Technocracy and Democracy in Latin America: The Experts Running Government*. Nueva York: Cambridge University Press
- Denzin, Norman & Yvonna Lincoln (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (cuarta edición), Thousands Oaks, California: SAGE.

- El comercio (2016). Guía de educación sexual cuestionada no se encuentra vigente. <https://elcomercio.pe/peru/guia-educacion-sexual-cuestionada-encuentra-vigente-151483-noticia/>
- El Comercio. (2017). *PJ anula parcialmente enfoque de igualdad de género en el currículo escolar*. <https://elcomercio.pe/peru/judicial-anula-enfoque-igualdad-genero-curriculo-escolar-noticia-453837-noticia/>
- Elmore, R (1980). “Diseño retrospectivo: Investigación de la implementación y decisiones políticas” en: *Political Science Quarterly*. Vol. 94, Nº 4, (Winter 1979-1980) PP. 601-616).
- 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
- Espinosa, G. (2006). El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 103 - 148). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Estadística de la Calidad Educativa. (24 de noviembre de 2022). Padrón de Instituciones Educativas. Lima. ESCALE. <https://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-ieee>
- Evans, P. (1996). “El estado como problema y como solución”. *Desarrollo Económico* 35 (140): 529-563.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva Cork, Harper & Row.
- Fuller, Norma (1997). “Fronteras y retos: varones de clase media del Perú”.pp. 139-152. En: *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Teresa Valdés y José Olavaria (eds.) Santiago, Chile.
- Gallego, C., & Romero, M. (2019). Sistematización del Ataque al Currículo Nacional de Educación Básica: Seguimiento a la campaña “Con Mis Hijos No Te Metas” en el Perú (2016-2017) [Informe]. Recuperado de <https://promsex.org/wp-content/uploads/2019/02/SistematizacionCMHNTM2019.pdf>
- Garret, P.; Miranda, L.; Marcos, M; Christiansen, A. (2021). Segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana. *Revista peruana de investigación educativa*, 15, pp. 89-119
- Giraudy, A. (2012). “Conceptualizando la fortaleza del Estado: Más allá de los estados débiles o fuertes”. *Revista Ciencia Política* 32 (3): 599-611 <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/11307>

- Gofen, A. (2014). Mind the gap: Dimensions and influence of street-level divergence. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24(2), 473-493.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/521/CurriculoNacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hammersley, M. y P. Atkinson. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Heather C. (2018). Comprender la implementación. Los recursos de los burócratas de nivel de calle para reformar. En: Dussage, M.; Cejudo, G. y Pardo, M. (eds.). *Las burocracias a nivel de calle. Una ontología* (pp. 127-162). México. D. F: CIDE.
- Huppe & Buffat (2014). "A Public Service Gap. Capturing Contexts in a Comparative Approach of Street Level Bureaucracy" *Public Management Review*, 2014 Vol. 16, No. 4, 548–569, <http://dx.doi.org/10.1080/14719037.2013.854401>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Perú: Indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Estadísticas con Enfoque de Género*. (Informe técnico octubre - noviembre - diciembre 2019). Lima: INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-n01_estadisticas-genero_oct-nov-dic2019.PDF
- La República. (2022). *Colectivo "Con mis hijos no te metas" marcha contra la conferencia de la OEA en Lima*. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/10/06/colectivo-con-mis-hijos-no-te-metas-marcha-contra-la-conferencia-de-la-oea-en-lima>
- La República (28 de julio de 2022). Educación con retrocesos en aprendizajes, evaluación docente y enfoque de género. <https://larepublica.pe/sociedad/2022/07/28/pedro-castillo-educacion-con-retrocesos-en-aprendizajes-evaluacion-docente-y-enfoque-de-genero-ministerio-de-educacion-curriculo-escolar>
- 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
- Ley N° 4125 del 2011. *Ley que crea dentro del sistema educativo nacional la modalidad de educación básica en alternancia*. 30 de junio de 2011. [https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPortal/EC862EEACE3B85AB052578D300630472/\\$FILE/4125EducacionBssicaAlternancia.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPortal/EC862EEACE3B85AB052578D300630472/$FILE/4125EducacionBssicaAlternancia.pdf)

- Lipsky, M. (1980/2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, (30th anniversary expanded edition), New York: Russel Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2018). Dilemas del individuo en el servicio público. En: Dussage, M.; Cejudo, G. y Pardo, M. (eds.). *Las burocracias a nivel de calle. Una ontología* (pp. 127-162). México. D. F: CIDE.
- Lovón, C. (2019). El enfoque de género en el Currículo Nacional: Cuatro preguntas claves para entender la resolución de la Corte Suprema. *Instituto de Derechos Humanos PUCP*.
<https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/el-enfoque-de-genero-en-el-curriculo-nacional-cuatro-preguntas-clave-para-entender-la-resolucion-de-la-corte-suprema/>
- Mainwaring, Scott y Timothy R. Scully. (2009) “América Latina: Ocho Lecciones de Gobernabilidad”. En: *Journal of Democracy en Español*, Volumen I, Julio 2009.
- Mainwaring, Scott. (2009). “Deficiencias estatales, competencia entre partidos y confianza en la representación democrática en la región andina”. En: Tanaka, Martín (Ed.), *La Nueva Coyuntura Crítica en los Países Andinos*. Lima: IEP.
- Marchesi, A. y E. Martín. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial
- Maynard-Moody, S. y Musheno, M. (2018). Agente del Estado o agente de los ciudadanos: Dos narrativas sobre la discrecionalidad. En: Dussage, M; Cejudo, G. y Pardo, M. (eds.). *Las burocracias a nivel de calle. Una ontología* (pp. 85-126). México, D. F.: CIDE .
- Mayntz, R. (1987). *Sociología de la organización*. Madrid: Alianza.
- Meier, K. J. (1993) Latinos and Representative Bureaucracy: Testing the Thompson and Henderson Hypotheses. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 3:4 pp. 393–414.
- Migdal, Joel, Atul Kohli y Vivienne Shue. (1994). “Introduction: Developing a State in Society Perspective”. En *State Power and Social Forces. Domination and Transformation in the Third World*, editado por Joel Migdal, Atul Kohli y Vivienne Shue, 1-7. Cambridge: Cambridge University Press
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP]. *Política Nacional de Igualdad de Género*, Decreto Supremo 008 2019, MIMP (2019)
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel

- Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 103 - 148). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación.
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Moreno, M. (2001). *El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos (tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). *De la normativa a la práctica: La política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Lima: Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad.
https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf
- Mujica, R. (2006). La promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 103 - 148). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación.
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Muñoz, F. G.; Ruiz Bravo, P. M.; Rosales, J. L. (2006). El género y las políticas educativas en el Perú 1990 - 2003. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 71 - 100). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación.
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Muñoz, F., & Soberón, L. (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*.
<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5448/Revisi%C3%B3n%20de%20las%20pol%C3%ADticas%20educativas%202000-2015%20continuidades%20en%20las%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20en%20educaci%C3%B3n%20en%20Per%C3%BA%2C%20aprendizajes%2C%20docentes%20y%20gesti%C3%B3n%20descentralizada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarrete Yáñez, B., & Figueroa Rubio, P. (2013). Los problemas de la implementación TOP-DOWN a nivel local. Un estudio de caso sobre seguridad ciudadana. *Documentos Y Aportes En Administración Pública Y Gestión Estatal*, 1(20), 81–109. <https://doi.org/10.14409/da.v1i20.1293>
- O'Donnell, Guillermo (1993). "Acerca del Estado, democratización y algunos problemas conceptuales: una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas". *Desarrollo Económico* 33(130): 163-184.

- O'Donnell, Guillermo. (1993). "On the State, Democratization and Some Conceptual Problems: A Latin American View with Some Post-communist Countries". *World Development* 21 (8): 1355-1369. DOI: dx.doi.org/10.1016/0305-750X(93)90048-E
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332
- Pease, María; Henry Zambrano; Stefano De la Torre-Bueno; Estefanía Urbano; Cesar Aranibar & Franco, Rengifo (2021). *El mundo interno adolescente: identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida. Tomo I*. Lima. PUCP.
- Piñuel Raigada, José (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido", *Estudios de sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp.1-42
- Pitts, D. W. (2005) Diversity, Representation and Performance: Evidence About Race and Ethnicity in Public Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15:4 pp615–31.
- Placencia, C. (2020). *Activismo religioso conservador en las calles: La estrategia de movilización de las iglesias del Movimiento Misionero Mundial contra la "ideología de género" (2016-2019)*. [Tesis de Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP.
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media (tesis doctoral)*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf
- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oukland*. México: Fondo de Cultura Económica
- Promsex. (2021). *Informe anual sobre la situación de los derechos humanos de las personas LGBTI en el Perú*. <https://promsex.org/wp-content/uploads/2022/05/InformeAnualDerechosLGBTI2021.pdf>
- Resolución N.ª 204-2021-MINEDU. *Creación del nuevo "Modelo de Servicio Educativo Secundario en Alternancia"* (24 de mayo de 2021). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1938488-204-2021-min-edu>
- Rodríguez, A. (2018). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/13039>
- Rodríguez, A., & Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 153–186. https://doi.org/10.3426/rpie.12.2020_6

- 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 de febrero.
- RPP Noticias. (9 de abril de 2010). Minedu: *Link con contenido sexual en texto escolar "es una forma de boicotear" el enfoque de género*. <https://rpp.pe/politica/gobierno/minedu-link-con-contenido-sexual-en-texto-escolar-es-una-forma-de-boicotear-el-enfoque-de-genero-noticia-1190630>
- Ruíz, P. (2008). Una aproximación al concepto de Género. En *Igualdad de oportunidad y política. Material de trabajo*. Instituto para la Democracia y Asistencia Electoral. IDEA Internacional.
- Sabatier, A & Mazmanian, D (1993) "La implementación de la Política Pública: un marco de análisis". *La implementación de las políticas*, 323-372.
- Segato, R. (2013) *Las estructuras elementales de la violencia. Universidad Nacional de Quilmes*. [Capítulo 1: La estructura de género y el mandato de violación]
- Stetsenko, A. & Igor Arieivitch (2004). The self in cultural historical activity theory: reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory & Psychology*, 14(4), 475-503.
- Stromquist, N. (2006). La dimensión de género en las políticas educativas. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. (pp. 29 - 48). LIMA. Instituto de Estudios Peruanos, PNUD, Universidad Peruana Cayetano Heredia - Facultad de Educación. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- Subirats, J. (1994). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Tovar, T. (1998). *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: TAREA.
- Trejo, María; G., Llaven y H. Pérez. El enfoque de género en la educación. *Revista Atenas*, vol. 4, núm. 32, octubre-diciembre, 2015, pp. 49-61. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>
- Tribunal Constitucional del Perú (2019). *Sentencia recaída en el expediente N.º 01479-2018-PA/TC*. Colectivo Padres en Acción contra el Poder de Justicia. Recuperada de [<https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2019/01479-2018-AA.pdf>]
- Tuesta, F. (2017). Un nuevo conservadurismo popular. El Comercio. <https://elcomercio.pe/politica/opinion/nuevo-conservadurismo-popular-fernando-tuesta-402959-noticia/>
- 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.
- Vargas, J.(2010). "En los intersticios de la política de descentralización: direcciones regionales de educación y proyectos educativos regionales en Ayacucho y

- Huancavelica". En *El Estado, viejo desconocido: visiones del Estado en el Perú*, editado por Martín Tanaka, 301-351. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA.
- Vásquez, V. (2015). *Modelo teórico de la estructura y dinámica de las identidades sexuales (tesis de titulación)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4442/Vasquez_mv.pdf?sequence=1
- Vilcapoma, D. (2019). *Evangélicos políticos en el Congreso: estrategias de lucha en contra del enfoque de igualdad de género en el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica*. [Tesis de licenciatura en Ciencia Política y Gobierno, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP.
- Weatherley, Richard & Lipsky, Michael. (1977). Street-Level Bureaucrats and Institutional Innovation: Implementing Special Education Reform. *Harvard Educational Review*, 47 (2), pp. 171-197.
<https://doi.org/10.17763/haer.47.2.v870r1v16786270x>
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica
- Weyland, Kurt. (2006). *Bounded Rationality and Policy Diffusion: Social Sector Reform in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- Wilkins, V. M. (2007) Exploring the Causal Story: Gender, Active Representation, and Bureaucratic Priorities. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 17:1 pp77–94.
- Wilkins, V. M. and Williams, B. N. (2009) Representing Blue: Representative Bureaucracy and Racial Profiling in the Latino Community. *Administration & Society*, 40:8 pp775–98.
- Wright Mills, Charles. (1993). *La élite del poder*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Anexo A: Conceptos clave del estado de la cuestión

Concepto	Definición	Autores que lo respaldan
Estado peruano frágil y ausente	El Estado peruano muestra debilidades y falta de presencia en varios sectores del territorio nacional. Está en proceso de transformación política y social mediante la formulación y ejecución de políticas públicas. Se observa como un actor clave con dificultades para abordar efectivamente los problemas sociales.	Dargent (2012), Alza (2012), Evans (1996), Weyland (2006), Migdal, Kohli y Shue (1994), Bersch, Praça y Taylor (2013), Augusto et al. (2017), Vargas (2010)
Capacidad estatal	La capacidad del Estado para organizar y ejecutar acciones que incluyen la provisión de servicios, respuesta a problemas sociales y manejo de conflictos en la formulación e implementación de políticas.	Dargent (2012), Alza (2012), Evans (1996), Augusto et al. (2017)
Dinámica burocrática	Importancia de las actividades estatales en el diseño, formulación e implementación de políticas públicas, destacando la influencia de actores estatales, sociales y transnacionales, y las variaciones en la capacidad estatal entre proyectos y áreas de una misma entidad pública.	Weyland (2006), Dargent (2012), Migdal, Kohli y Shue (1994), Bersch, Praça y Taylor (2013), Dargent (2015), Augusto et al. (2017), Vargas (2010)
Factores en éxito o fracaso de implementación	Variables que explican las diferencias en el éxito o fracaso de la implementación de normas en áreas del Estado, como la capacidad estatal de cada entidad, retos o sobrecarga de responsabilidades, deficiencias en el diseño, barreras étnicas o de género, y leyes penetradas de prejuicios al momento de la implementación.	Dargent (2012), Augusto et al. (2017)
Heterogeneidad en la capacidad local	Variaciones en la capacidad de implementación de políticas públicas a nivel local, explicadas por recursos financieros e institucionales de los gobiernos subnacionales.	Augusto et al. (2017)
Políticas públicas	Instrumentos de configuración de la agenda que buscan prevenir, reducir o resolver problemas públicos. La capacidad estatal en su diseño, formulación e implementación depende de dinámicas, intereses, interacciones con la sociedad y recursos de las entidades públicas.	Alza (2012), Augusto et al. (2017)
Funcionamiento del Estado en educación	Organización centralizada del sistema educativo peruano a través del Ministerio de Educación, con limitaciones en la autonomía de las instituciones educativas y restricciones financieras en los gobiernos subnacionales.	Guadalupe et al. (2017), Muñoz y Soberón (2017), Chuquilin y Zagaceta (2017)
Desafíos en la implementación del currículo	Obstáculos y dificultades en la incorporación y aplicación del enfoque de género en el currículo nacional, incluyendo problemas de diseño, falta de capacitación docente, resistencia de actores conservadores y presiones externas, como la influencia de la Iglesia Católica y movimientos como "Con Mis Hijos No Te Metas".	Stromquist (2006), Muñoz et al. (2006), Chuquilin y Zagaceta (2017), Guerrero (2018), Carrillo (2006), Rodríguez y Pease (2020), Lipsky (2010), Brodtkin (2008), Sadker y Sadker (1982), Marchesi y Martín (1998)

Rol de los docentes en la implementación	Participación activa de los docentes en la (re)producción de discursos y prácticas en torno al género en las instituciones educativas. Incluye la relación entre el currículo planeado a nivel nacional y su implementación en las aulas, así como las creencias, actitudes y resistencias que los docentes pueden presentar frente a la integración del enfoque de género en la educación.	Stromquist (2006), Muñoz et al. (2006), Brodtkin (2008), Marchesi y Martín (1998), Carrillo (2006), Rodríguez y Pease (2020), Lipsky (2010), Méndez y Díaz (2015)
Resistencia y brechas en implementación	Oposición y desafíos en la implementación efectiva del enfoque de género en el currículo educativo, incluyendo resistencia a cambios por parte de docentes y familias, así como brechas en la aplicación y evaluación del currículo.	Stromquist (2006), Muñoz et al. (2006), Brodtkin (2008), Carrillo (2006), Guerrero (2018), Rodríguez y Pease (2020), Lipsky (2010), Méndez y Díaz (2015), Marchesi y Martín (1998)
Currículo nacional desde perspectiva de género	Inclusión de contenidos y enfoques que promuevan la equidad de género y la eliminación de estereotipos en el currículo nacional peruano. Tensión entre el currículo formal y su implementación en las aulas, con desafíos en la traducción de políticas de género a nivel nacional a prácticas pedagógicas concretas.	Stromquist (2006), Muñoz et al. (2006), Brodtkin (2008), Carrillo (2006), Guerrero (2018), Rodríguez y Pease (2020), Lipsky (2010), Méndez y Díaz (2015), Marchesi y Martín (1998)
Actores claves en implementación	Actores sociales que desempeñan roles importantes en la implementación del enfoque de género en la educación, incluyendo docentes y familias. El rol de los docentes es fundamental en la (re)producción de discursos y prácticas, mientras que las familias pueden influir en la formación sociocultural y presentar resistencia al cambio en torno a la reducción de desigualdades de género.	Stromquist (2006), Muñoz et al. (2006), Brodtkin (2008), Carrillo (2006), Guerrero (2018), Rodríguez y Pease (2020), Lipsky (2010), Méndez y Díaz (2015), Marchesi y Martín (1998)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B: Conceptos del marco teórico

Concepto	Definición	Autores que lo respaldan
Enfoque bottom-up de Elmore (1980)	Enfoque que argumenta que la comprensión del proceso de implementación debe comenzar con el análisis del nivel más bajo, centrándose en las relaciones personales entre los burócratas "de la calle" y los destinatarios de la política. Se destaca la falta de control de los hacedores de política sobre la implementación debido a la influencia de factores externos.	Elmore (1980)
Enfoque top-down (1993)	Enfoque que enfatiza el análisis de variables legales y objetivas en la toma de decisiones en la implementación de políticas. Se centra en lo formalmente planteado y busca controlar la implementación a través de normas y regulaciones.	Sabatier y Mazmanian (1993)
Burócratas de la calle	Funcionarios que trabajan en contacto directo con los ciudadanos individuales, siendo los "trabajadores de primera línea" en la implementación de políticas públicas. En este caso, los docentes son considerados burócratas de la calle en el ámbito educativo. Se destaca su capacidad discrecional y su papel como co-fabricantes de políticas.	Huppe y Buffat (2014), Lipsky (2010)
Discrecionalidad en la implementación	Margen de libertad y toma de decisiones que tienen los burócratas de la calle al implementar políticas públicas. Implica que, a pesar de los lineamientos del diseño de la política, los docentes tienen un papel activo en la aplicación de la misma, influenciada por sus emociones, actitudes y perspectivas.	Huppe y Buffat (2014), Lipsky (1980/2010), Gofer (2014)
Factores que influyen en la discrecionalidad	Variables y características que impactan en la manera en que se ejerce la discrecionalidad, incluyendo recursos limitados, presión laboral, características etnográficas como categorías raciales o étnicas, y creencias y valores personales. La propuesta destaca la importancia de los sistemas de creencias en la discrecionalidad de los docentes al implementar el enfoque de género.	Huppe y Buffat (2014), Lipsky (1980/2010), Gofer (2014), Wilkins y Williams (2009), Meier (1993), Pitts (2005), Wilkins (2007)
Sesgos en el espacio educativo	Patrones de discriminación y reproducción de estereotipos de género en el ámbito educativo. Incluyen el sesgo lingüístico, estereotipos, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad. Estos sesgos pueden influir en la implementación del enfoque de género y se aplican al análisis de las dinámicas entre docentes y estudiantes.	Sadker y Sadker (1982), Marchesi y Martín (1998), Tovar (1998)

Fuente: Elaboración propia.

Anexo C: Selección de casos de estudio

Código modular	Nombre de IE	Nivel	Género	Tipo de gestión	Distrito
0449819	072 SAN MARTIN DE PORRES	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Magdalena Del Mar
0751230	1088 FRANCISCO BOLOGNESI	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Magdalena Del Mar
0334656	0040 HIPOLITO UNANUE	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0336511	105 PEDRO CORONADO ARRASCUE	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0336560	1148 JUANA INFANTES VERA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0336594	JUAN PABLO VIZCARDO Y GUZMAN	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0336602	1166 LIBERTADOR SIMON BOLIVAR	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0466383	0035 NUESTRA SEÑORA DE LA VISITACION	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0466722	SIMON BOLIVAR	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0578336	1160 JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0578351	1156 JOSE SEBASTIAN BARRANCA LOVERA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0578393	1021 REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0578435	1146 REPUBLICA DEL PARAGUAY	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0632471	1001 JOSE JIMENEZ BORJA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0334680	PEDRO GALVEZ EGUSQUIZA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0334771	JOSE SANTOS CHOCANO	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Pueblo Libre
0336636	1087 GRAL ROQUE SAENZ PEÑA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	San Miguel
0337733	16 ALMIRANTE MIGUEL GRAU	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	San Miguel
0337766	24 ROSA IRENE INFANTES DE CANALES	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	San Miguel

0774455	1086 JESUS REDENTOR	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	San Miguel
0334664	MARIANO MELGAR	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Breña
1048990	1154 NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima
0555862	0013 BERNARDO O'HIGGINS	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Pueblo Libre
0510396	1003 REPUBLICA DE COLOMBIA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Breña
1242510	0095 MARIA AUXILIADORA	Secundaria	Mixto	Pública de gestión directa	Lima

Fuente: Elaboración propia en base a las fichas estadísticas del sector educativo del Ministerio de Educación: <http://escale.minedu.gob.pe/>



Anexo D: Preguntas de la entrevista semiestructurada

1. ¿Usted ha recibido capacitaciones o talleres sobre el currículo nacional EBR?
2. ¿Qué conoce sobre los Enfoques transversales para el desarrollo del Perfil de egreso que plantea el currículo nacional? (*Enfoque de derechos, Enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad, Enfoque intercultural, Enfoque de igualdad de género, Enfoque ambiental, Enfoque Orientación al bien común, Enfoque Búsqueda de la Excelencia*) (no mencionarlos, solo como guía)
3. Uno de los enfoques que plantea el Currículo Nacional es el de Igualdad de género, ¿Qué entiende por enfoque de género?
4. ¿Conoce los lineamientos del enfoque de género que plantea el MINEDU en el currículo?
5. ¿Ha recibido capacitación, talleres, cursos, sobre los temas de enfoque de género?
 - a. ¿Estas capacitaciones fueron brindadas por la IE? ¿el MINEDU? ¿la UGEL? ¿iniciativa propia?
 - b. ¿Cómo fueron estas capacitaciones?
6. ¿Se siente cómodo/cómoda hablando sobre el tema de género? ¿por qué?
7. ¿Cree que existen los estereotipos de género? Por ejemplo: que las mujeres solo deberían quedarse en casa, que los hombres son más irresponsables, que las mujeres solo son buenas en cursos de letras.
8. ¿Qué estereotipos de género ha escuchado?
9. ¿Usted considera que la escuela debe cuidar que las adolescentes aprendan a ser recatadas y tranquilas para que los adolescentes las respeten?
10. ¿Usted cree que la escuela debe fomentar que las niñas sean participativas, críticas y que den su opinión?
11. ¿Usted considera que existen actividades o tareas específicas que solo pueden hacer los hombres? (*relacionarlo con las asignaturas: mujeres para letras y hombres para ciencias*)
12. ¿Usted considera que la finalidad de la educación sexual en el colegio debe ser preparar al estudiante para el matrimonio y la vida familiar?
13. En la situación que una estudiante se encuentre embarazada o sea madre de familia, ¿fomenta su asistencia? Si nunca estuviera en esa situación, ¿lo haría?
14. En el caso que un o una estudiante sufra de acoso o tocamientos indebidos, dentro o fuera de la IE, ¿cómo actuaría como docente? ¿qué diría a sus estudiantes?
15. ¿De qué manera fomenta la prevención y atención de posibles situaciones de violencia sexual como los que mencioné anteriormente?

16. Sobre figuras femeninas en clases:

- a. Clase de historia: ¿Con qué frecuencia menciona personajes históricos femeninos en su clase?
- b. Clase de comunicación: ¿Con qué frecuencia considera autoras femeninas en su plan lector?

17. ¿Con qué frecuencia fomenta la participación de las niñas en sus clases?

18. ¿Usted aplica los lineamientos del enfoque de género en su clase?

a. Respuesta Sí:

- i. ¿Cómo plantea el enfoque de género en su plan de aprendizaje?
- ii. ¿De qué manera lo aplica en sus clases?
- iii. ¿Los temas de género son transversales en todas sus clases o están enmarcadas en una sesión en específico?

b. Respuesta No:

- i. ¿Por qué no implementa los lineamientos del enfoque de género en clase si el currículo lo plantea?
- ii. ¿Cree que el enfoque de género solo debe implementarse en determinados cursos?
- iii. ¿No implementa los lineamientos como parte de su plan de aprendizaje por decisión propia o por órdenes de la IE?

19. ¿Usted cree que el tema de género debe ser trabajado en la escuela? ¿por qué? ¿Cómo considera que debería ser abordado?