

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Alcances y limitaciones en la implementación del enfoque de género en los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) del Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia (MSE SA) en la región San Martín

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Pinchi Morey, Cinthya Valeria

Asesor:

Tanaka Gondo, Ricardo Martín

Lima, 2022

Dedicatoria:

A mi familia y amigxs por su apoyo constante.

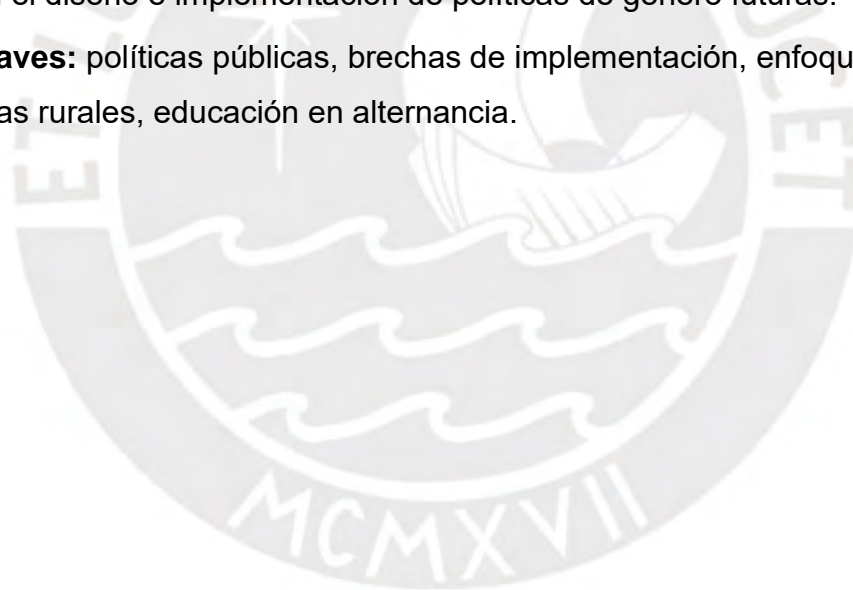
*A todas las niñas y mujeres que inspiraron este trabajo y merecen vivir en
equidad.*



Resumen

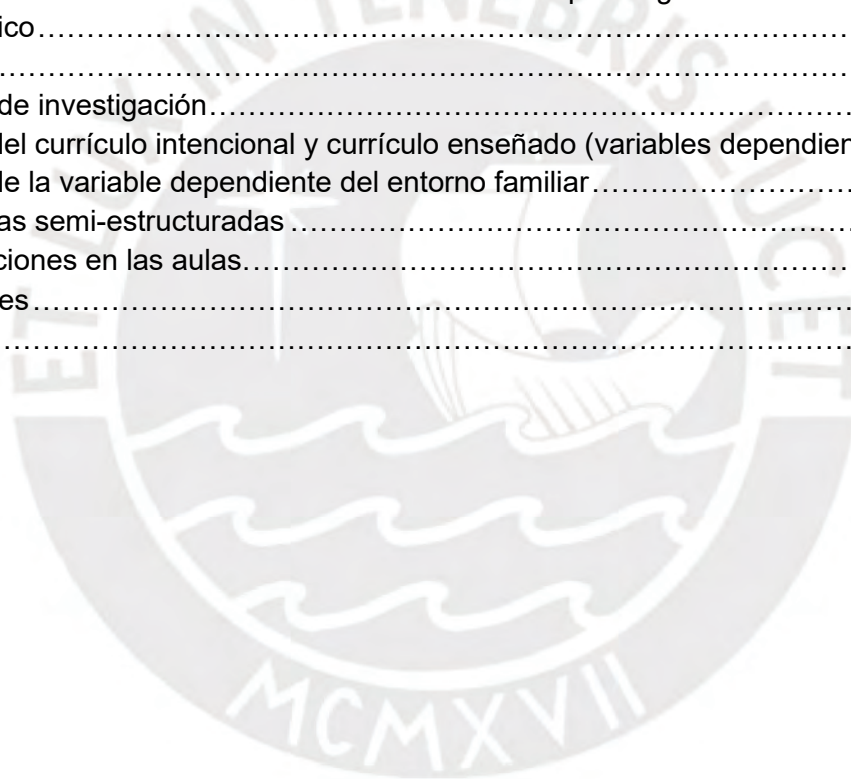
La presente investigación se justifica en la necesidad de comprender los factores que inciden en las brechas de implementación del enfoque de género en las zonas rurales en el Perú, específicamente, en los Centros Rurales de Formación en Alternancia de la región San Martín. Las políticas educativas son fundamentales para reducir los niveles de desigualdad en el país, por lo que, es fundamental comprender los éxitos o fracasos de la implementación de políticas de género en la educación. La hipótesis central es que las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA de mujeres, varones y mixtos en la región San Martín pueden ser explicadas por las dinámicas de socialización de los alumnos y alumnas en ambas instituciones claves: institución educativa y el entorno familiar. La complejidad de la pregunta de investigación, las hipótesis planteadas y la poca literatura sobre la implementación del enfoque de género en los CRFA exige una aproximación al estudio, principalmente, cualitativa, descriptiva, abierta y con elementos de investigaciones etnográficas. Se realizarán entrevistas semiestructuradas y registro anecdóticos de las clases para evaluar las hipótesis. La conclusión principal del diseño de investigación es que el futuro trabajo de investigación es relevante por razones, tanto teóricas-prácticas, como metodológicas y sociales. La investigación es pertinente coyunturalmente debido a los constantes debates en torno al enfoque de género en las políticas educativas. Por tanto, aportará al campo de la investigación en políticas públicas y a la mejora en el diseño e implementación de políticas de género futuras.

Palabras claves: políticas públicas, brechas de implementación, enfoque de género, zonas rurales, educación en alternancia.



Índice de contenido

Introducción.....	1
1. Estado de la cuestión: implementación de políticas públicas con enfoque de género en zonas rurales.....	5
1.1. El punto de partida: problemas del estado peruano.....	5
1.2. Funcionamiento del estado en el sector educación.....	6
1.3. Dimensión de género como objetivo transversal en las políticas educativas.....	8
1.3.1. El currículo nacional desde la perspectiva de género.....	9
1.3.2. Actores claves en la implementación de políticas educativas desde la perspectiva de género.....	11
1.3.2.1. Docentes: (re)producción de discursos y prácticas en torno al género en los centros educativos.....	11
1.3.2.2. Rol de la familia en la implementación del enfoque de género en la educación.....	14
1.4. El enfoque de género en zonas rurales.....	16
1.4.1. Educación básica en alternancia: alcance del enfoque de género en zonas rurales...	17
2. Marco teórico.....	20
3. Hipótesis.....	24
4. Estrategia de investigación.....	27
4.1. Estudio del currículo intencional y currículo enseñado (variables dependientes).....	29
4.2. Estudio de la variable dependiente del entorno familiar.....	29
4.3. Entrevistas semi-estructuradas.....	30
4.4. Observaciones en las aulas.....	30
5. Conclusiones.....	32
6. Bibliografía.....	34



Índice de tablas

1. Tabla 1: Selección de casos de estudio28



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 y el cierre de brechas educativas en ámbitos rurales.

Por un lado, 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 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).

Por otro lado, el factor rural en la implementación de políticas educativas también ha sido un tema significativo en la agenda pública. Desde el Estado, se ha ido reconociendo, progresivamente, que el escenario de la ruralidad en el Perú es complejo y diverso, por lo que, se requieren iniciativas que respondan a esta particularidad. En las zonas rurales, a diferencia de las urbanas, intervienen otros elementos para la implementación de políticas educativas, como la accesibilidad, la pobreza, diversidad lingüística, desigualdades en la distribución del ingreso, la alta dispersión geográfica, baja densidad poblacional y características socioculturales (MINEDU 2016; Muñoz 2017). Para responder a estas demandas en el nivel de secundaria en zonas rurales, el MINEDU, en coordinación con los gobiernos regionales, a través de la DRE y la UGEL, viene desarrollando tres Formas de Atención Diversificada (FAD) para la secundaria rural: i) Secundaria Tutorial; ii)

Secundaria con Residencia Estudiantil (SRE); iii) Secundaria en Alternancia. Los tres modelos comparten el objetivo de garantizar el acceso a educación en zonas rurales, combatiendo, de esta forma, la deserción escolar y la poca oferta educativa en este ámbito.

Con respecto a este último, de acuerdo a los objetivos nacionales de tratar los desafíos en la educación secundaria rural, el Congreso aprobó en 2011 la ley para la creación del Modelo de Servicio Educación Secundaria en Alternancia (MSE SA) dentro del sistema educativo peruano (Congreso de la República 2011). El modelo tiene el objetivo principal promover el acceso a educación secundaria de estudiantes de zonas rurales, considerando dos espacios formativos: el medio socioeconómico y familiar, y la Institución Educativa denominada “Centros Rurales de Formación en Alternancia” (CRFA). El MSE SA surgió inicialmente como una iniciativa de la Asociación Civil Pro-Rural en el 2002 mediante los CRFA. En 2004 el Minedu promueve la creación de CRFA en algunas regiones del país y para el 2011 ya se contaba con 57 CRFA en 14 regiones. Dado que el modelo integra las dos esferas formativas, los y las estudiantes asisten y viven en el colegio durante 15 días, y el resto de días regresan a sus casas donde contribuyen en el aparato productivo de sus familias participando en las tareas domésticas y trabajos de campo. En cuanto al desarrollo pedagógico, los CRFA se basan en el Currículo Nacional de la Educación Básica y, en el periodo que pasan en sus casas, se mantiene un seguimiento pedagógico por parte de los docentes, quienes visitan a las estudiantes en sus hogares.

Recientemente, se generaron avances en la mejora de los lineamientos curriculares de los CRFA debido a su particularidad y diferencias con la Educación Básica Regular. Al mismo tiempo se logró la incorporación a la asignación presupuestal por resultados, lo que contribuye a la reducción de las brechas de acceso a la educación. Sin embargo, esto no garantiza la implementación de calidad educativa bajo este modelo y tampoco responde a las deficiencias en la implementación de políticas de género. Por lo que, reconociendo el problema de género en el sistema educativo, particularmente, en las zonas rurales, surgen preguntas sobre ¿cómo se implementa el enfoque de género en los CRFA?, ¿qué factores influyen en su implementación? o ¿existen factores de resistencia al enfoque

de género en un contexto que integra las dos esferas de socialización: la escuela y la familia?

La presente investigación busca encontrar factores que expliquen las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA respondiendo a la pregunta de investigación de: ¿qué factores inciden en las brechas de implementación del enfoque de género en los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) de mujeres, varones y mixtos en la región San Martín?

El estudio de las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA es importante por diversas razones. Primero, a nivel teórico, se trata de un modelo educativo particular, debido a que integra dos esferas sociales: la institución educativa y el entorno familiar. 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 y directivos, 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 los CRFA no abordan los temas de género y ruralidad de forma integrada, haciendo uso de herramientas interseccionales; al mismo tiempo que, no existe bibliografía sobre la implementación del enfoque de género en zonas rurales, especialmente en los CRFA. Así pues, la investigación busca contribuir a la literatura sobre las brechas de implementación del enfoque de género en contextos rurales, específicamente, en los CRFA.

Finalmente, en el plano práctico, el estudio de las brechas de implementación del enfoque de género es importante porque se trata de un tema que 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, a pesar de estas iniciativas para mejorar la calidad educativa en zonas rurales, el contexto educativo es aun más desventajoso para las mujeres. Estos dos aspectos de la educación, género y ruralidad, vienen siendo abordados de forma excluyente, sin considerar la necesidad de un enfoque integral que abarque una perspectiva de

igualdad de género en la educación en zonas rurales, particularmente en los CRFA. Si bien se incorporan nuevos enfoques al currículo, incluyendo el de género y diversidad, este sigue siendo estático. El enfoque no se llega a implementar en la toma de decisiones y dinámicas de socialización de los CRFA de manera eficiente.

Esta propuesta argumenta que las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA de mujeres, varones y mixtos en la región San Martín pueden ser explicadas por las dinámicas de socialización de los alumnos y alumnas en ambas instituciones claves: institución educativa y el entorno familiar. Por un lado, en el entorno educativo, la implementación eficaz del enfoque de género dependerá de la existencia de mínima brecha entre el currículo intencional, lo que se planifica, y el currículo enseñado, los contenidos y discursos emitidos en clases. Mientras que el currículo intencional en materia de género dependerá de las intenciones educativas “conscientes” de los y las docentes respecto del tema de género y sus concepciones e ideas respecto a temas sustantivos del enfoque de género, el currículo enseñado dependerá de la transmisión de los sistemas de creencias de los y las docentes en las clases. Por otro lado, la implementación eficaz del enfoque también dependerá del involucramiento de padres de familia en los temas de género a nivel familiar, como en las escuelas de padres, y el sistema de creencias de las familias en torno al enfoque de género, como los estereotipos y roles de género

La estructura del trabajo consta, primero, de la revisión de literatura sobre la implementación del enfoque de género en zonas rurales . Luego se presentará el marco teórico. En tercer lugar, se presentará la hipótesis de trabajo. Finalmente, se concluirá con la sección metodológica.

1 Estado de la cuestión: implementación de políticas públicas con enfoque de género en zonas rurales

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. 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 (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 de estas 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 como ente rector, se debe 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 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 2014). 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 2014). En este tema, 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.

Además de lo mencionado anteriormente, la literatura también aborda la necesidad de iniciativas estatales que incorporen políticas con objetivos de igualdad de oportunidades en el marco de las múltiples brechas educativas por género, ruralidad, etnia y nivel socioeconómico. Al respecto, dos de los puntos que requieren mayor atención debido a la debilidad estatal son el tema rural y género. Por un lado, Según Alza (2012), en términos cualitativos, la calidad de la educación en el Perú es precaria y, generalmente, representan espacios institucionalizados de discriminación sobre todo en las zonas rurales, lo cual, en consecuencia, impacta negativamente en el desarrollo rural de este sector. Por otro lado, el tema de género ha sido incorporado lentamente en la agenda política, logrando avances, pero manteniendo la precariedad en las políticas (Muñoz et al. 2006; Stromquist 2006).

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 existente 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. 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, el género aparece como una brecha superada. 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 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, subordinación, violencia y exclusión (Montenegro 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, reacción de los docentes para cada caso, 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 sigue siendo muy fuerte 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 Docentes: (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). Esto con el objetivo de buscar coherencia entre el currículo intencional y lo enseñado

en los salones de clase (Espinosa 2006). 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 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 y comparar este tipo de intervenciones en diferentes contextos como urbano y rural, el impacto tanto en hombres como mujeres, así como 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).

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 parte de 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 Rol de la familia en la implementación del enfoque de género en la educación

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. Particularmente, en las zonas rurales, donde hay menor presencia institucional de la escuela y se concentra la mayor parte de los adultos sin educación, se espera un menor logro de la equidad (Benavides 2006, p. 235). A pesar que, con la masificación de la educación, la escuela institución 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. Asimismo, 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.

1.4 El enfoque de género en zonas rurales

Uno de los aspectos menos estudiados en el ámbito de políticas educativas son los avances y problemas de la incorporación del enfoque de género en las zonas rurales. Es notoria la debilidad estatal en el diseño e implementación de políticas subnacionales, aun más, desde una perspectiva de equidad de género. La literatura existente aborda las limitaciones en la implementación de estas políticas y los factores lo explican.

Al respecto, Montero (2006), hace énfasis en que el derecho a la educación no se limita a la obtención de un lugar en las aulas, sino, por lo menos, al logro de tres componentes: el acceso (desde la matrícula, asistencia regular hasta la permanencia a lo largo de toda la educación básica); el proceso educativo, que implica una escolaridad sin repetición ni abandono y la disponibilidad de recursos materiales y pedagógicos de calidad; y el logro de aprendizajes que la escuela prometió (p. 207). En este estudio, la autora identifica que, por un lado, el acceso es diferenciado por la edad: las niñas están matriculadas, mayormente, en las escuelas primarias, lo cual disminuye en el paso a la secundaria debido a la limitada oferta educativa (Montero 2006). Por otro lado, en cuanto al proceso, hay un alto índice de retraso, deserción y repetición en las estudiantes de zonas rurales. La autora señala que esto se debe a que las niñas, a diferencia de los niños, asumen tareas domésticas, tienen la responsabilidad de cuidar a sus hermanos, se encargan de actividades productivas como el pastoreo o trabajo en la chacra (Montero 2006).

Todos estos factores responden tanto a la reproducción de roles de género como a la idea de que la educación no es una prioridad para las niñas. De modo que, según la autora, las adolescentes se alejan de las escuelas, sobre todo si se ve que aprenden poco, la familia pierde el compromiso con su educación y prefieren contar con su ayuda en el hogar. Con respecto al componente de logros educativos, las dificultades de las niñas en zonas rurales para asistir y continuar sus estudios, hacen que sigan quedando, mayoritariamente excluidas de los aprendizajes básicos que fueron a buscar en las escuelas. (Montero 2006, p. 226).

Por su parte, Muñoz et al. (2006), señala que, si bien hay avances en cuanto normativa, como la nueva Ley de Educación y la Ley de Fomento a la Niña y Adolescente Rural, la noción de género se limita a un uso biologicista, sin considerar las dinámicas que excluyen a las niñas en los salones de clases o la reproducción de mensajes que perpetúan roles de género. En ese mismo sentido, Espinosa (2004) plantea que otro problema es que el abordaje del género no se encuentra de forma transversal en todos los cursos, sino desde una perspectiva de la salud en aquellas áreas que desarrollan temas relacionados con aspectos sexuales o biológicos.

Las dinámicas que limitan el acceso y aprendizaje óptimo de niñas en zonas rurales están relacionadas a la precaria o nula implementación del enfoque de género en las instituciones educativas. No obstante, el estudio de Mujica (2006) plantea el impacto de la promoción de la equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. La autora identifica dos actores claves en el trabajo de la implementación del enfoque de género: por un lado, el rol docente en la comprensión de la situación de inequidad de género, la provisión de una propuesta curricular, con materiales pedagógicos y metodología adecuada; y, por otro lado, la participación activa de los padres de familia, en especial la madre, en reconocer a las niñas como sujetos de derecho y con valor (Mujica 2006). Según el estudio, ambos actores, en conjunto, permiten lograr mayor acceso, permanencia y culminación de los estudios de niñas en zonas rurales (Mujica 2006). Esto se evidencia en el cambio de actitud de las niñas en los salones de clases, en el reconocimiento explícito y la defensa de sus derechos y en los resultados de logros de aprendizaje satisfactorios en el proceso (Mujica 2006).

1.4.1 Educación básica en alternancia: alcance del enfoque de género en zonas rurales

La totalidad de estudios abordados anteriormente se desarrollan en el marco de la EBR, que comprende la educación inicial, primaria y secundaria. Sin embargo, como se mencionó previamente, la educación secundaria en los ámbitos rurales ha presentado ciertas limitaciones por la debilidad estatal para cubrir este servicio en todo el territorio nacional. Según el MINEDU (2021), la educación secundaria en las zonas rurales enfrenta tres principales retos: i) garantizar el acceso universal; ii) la permanencia escolar y culminación oportuna; y iii) la mejora de la calidad de los

aprendizajes. Estos desafíos también deben ser comprendidos en un contexto rural con características geográficas, sociales y culturales diferentes a un escenario urbano, por lo que, las propuestas educativas deben responder, de forma particular al mismo tiempo que reconoce la diversidad dentro del mismo entorno rural.

Para responder a estas demandas, el MINEDU ha desarrollado, como parte de las FAD para la secundaria rural, la Secundaria en Alternancia (SA). Este es un Modelo de Servicio Educativo (MSE) semipresencial que se desarrolla en dos espacios formativos: por un lado, en el medio socioeconómico y familiar; y, por otro lado, en la institución educativa CRFA (Minedu 2021). De forma que, los y las estudiantes asisten y viven en el colegio durante 15 días, y el resto de días regresan a sus casas donde contribuyen en el aparato productivo de sus familias participando en las tareas domésticas y trabajos de campo. Este modelo se basa en el Currículo Nacional de la Educación Básica en cuanto al desarrollo en la institución educativa y, en el periodo que pasan en sus casas, se mantiene un seguimiento pedagógico por parte de los docentes, quienes visitan a las estudiantes en sus hogares (Minedu 2021). Asimismo, en el país existen tres tipos de CRFA según la composición de la población estudiantil: mixto, solo mujeres y solo varones.

La literatura sobre esta modalidad educativa es bastante limitada. En el plano regional, en América Latina, García-Marirrodrga y De los Ríos (2005) estudian la formación por alternancia y el desarrollo rural en Colombia. En el caso peruano, la literatura es aun más escasa. Naveros (2016) estudia la contribución de los CRFA en la formación para el trabajo de jóvenes menos favorecidos y García (2016) analiza el rol de los CRFA en los esfuerzos estatales por garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de las adolescentes de zonas rurales.

Por su parte, Guerrero (2018), realiza un estudio que evalúa las tres FAD. Sobre el funcionamiento de la Secundaria en Alternancia, la autora señala que es uno de los modelos más consolidados y que mejor está siendo implementado: por un lado, la propuesta pedagógica en los CRFA se lleva a cabo siguiendo las pautas planteadas por el MINEDU, abarcando tanto el desarrollo de clases en las instituciones educativas como las visitas de alternancia por los docentes para monitorear el avance de las estudiantes en sus hogares (Guerrero 2018). Por otro lado, se evidencia un clima positivo entre los actores lo que favorece al funcionamiento de los CRFA (Guerrero

2018). No obstante, Guerrero (2018) también identifica falencias en el sistema: primero los docentes deben cubrir los gastos en las visitas de alternancia, lo que revela una forma de enfrentar los problemas que surgen en la implementación que no se ve contemplado en el diseño del modelo (Elmore 2014; Brodtkin 2008). Segundo, la infraestructura de los CRFA es inadecuada y comprometen la seguridad de los estudiantes y del personal, así también la calidad de alimentación varía dependiendo de la asignación de recursos y estrategias utilizadas por las instituciones (Guerrero 2018).

Sin embargo, con respecto al estudio del modelo y el enfoque de género, hay mucha menos producción académica. Desde un punto de vista sociológico, Miyahira (2017), investiga el efecto del modelo en alternancia en la estructuración de brechas de género. Por lo que, se requiere profundizar los temas en torno al enfoque de género en los CRFA, considerando las particularidades de la población estudiantil.

El estudio de la implementación del enfoque de género en los CRFA del Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia (MSE SA) ayuda a comprender las complejidades de abordar los temas de género en la educación en los contextos rurales. Asimismo, es fundamental investigar las diferencias de la implementación del enfoque de género en los CRFA compuesto solo por mujeres, solo por varones y por una población estudiantil mixta. Finalmente, dado que uno de los problemas claves en la educación secundaria en zonas rurales es la calidad de esta, es necesario realizar estudios de calidad educativa, considerando el enfoque de género.

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. En tercer lugar, se desarrollará la teoría de brechas de implementación. En cuarto lugar, se incluirán los diferentes planos del currículo educativo: el intencional y el enseñado.

En primer lugar, esta propuesta 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 (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 la presente investigación, los burócratas de la calle son los y las docentes de los CRFA y directivos, y los y las estudiantes es 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 cofabricantes de políticas (Huppe y Buffat 2014). 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.

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 espera que los burócratas respondan con acciones racionales, enfocarse en los trabajadores de primera línea permite comprender que 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, con 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 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 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 rural en que se desarrollan las clases y los conocimientos que poseen los y las docentes sobre temas sustantivos de género.

En ese sentido, se puede identificar que la implementación de la política, generalmente, puede desviarse de lo planteado inicialmente en el diseño “formal”. Por tal motivo, es relevante el uso de la teoría de brechas de implementación de la política pública. Según Lipsky (1980, p. 172), en el trabajo de calle existe una discrepancia inherente entre los objetivos políticos que hay que alcanzar y los medios que se dan para ello. Por lo que, se produce una brecha de servicio público cuando lo que se exige a los burócratas de calle supera lo que se les ofrece para el cumplimiento de sus tareas (Huppe y Buffat 2014, p. 556). De modo que, los recursos que se brindan a los y las docentes pueden limitar su capacidad para implementar el enfoque de género en las aulas. Este último punto es necesario revisar debido a que, si bien los autores se refieren, principalmente a recursos económicos, de tiempo y personal, se pone poco énfasis en los recursos de información. Por lo que, para el presente trabajo, se plantea reconocer el nivel de conocimiento de los y las docentes y directivos sobre temas de género, incluyendo los estereotipos, prejuicios y perspectivas que tienen dentro de sus sistemas de creencias al respecto.

Por otro lado, el estudio de la implementación del enfoque de género en instituciones educativas implica la comprensión de lo que se espera y lo que se enseña en los salones de clase. Por lo que, se utilizarán los conceptos de los diferentes planos del currículo: 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). Este tipo de currículo se plasma en documentos escritos, en el caso de estudio, son planteados por la institución tomando como guía el Currículo Nacional vigente de 2016 y las normativas del Modelo de Educación en Alternancia. Estos documentos direccionan la toma de decisiones de las instituciones educativas tanto en las interacciones como las verbalizaciones realizadas por docentes y directivos.

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.



3 Hipótesis

Las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA de mujeres, varones y mixtos en la región San Martín (variable dependiente) pueden ser explicadas por las dinámicas de socialización de los alumnos y alumnas en ambas instituciones claves: institución educativa y el entorno familiar (variable independiente).

En el entorno de la institución educativa, la implementación eficaz del enfoque de género dependerá de la existencia de mínima brecha entre el currículo intencional y el currículo enseñado. Así, por un lado, el currículo intencional en materia de género dependerá de las intenciones educativas “conscientes” de los y las docentes respecto del tema de género y sus concepciones e ideas respecto a temas sustantivos del enfoque de género. Por otro lado, el currículo enseñado dependerá de los sistemas de creencias de directores y docentes. De manera que, los estereotipos, roles de géneros, modelos culturales y dinámicas de poder en los mensajes – verbales y no verbales – y los contenidos transmitidos a los estudiantes a través de los procesos pedagógicos en las aulas permitirán explicar las brechas de implementación del enfoque de género entre ambos currículos.

En ese sentido, en los CRFA de mujeres, si bien las estudiantes tendrían mayor confianza y desenvolvimiento en las clases, los sistemas de creencias del docente pueden seguir generando espacios de reproducción de estereotipos al asignar roles de género a través de mensajes “inconscientes” en el currículo enseñado. En los CRFA de varones, los sistemas de creencias de directivos y docentes predominan al no existir figuras femeninas que requieran impulsar su aprendizaje. De manera que, fortalecen estereotipos de género, prejuicios machistas y roles de género en las tareas, mensajes, dinámicas y contenidos de clases. Por otra parte, en los CRFA mixtos, si bien la socialización entre mujeres y varones permitiría el co-aprendizaje y reducir los espacios de reproducción de estereotipos, los sistemas de creencias de los y las docentes podrían generar divisiones de género en las aulas, priorizando la participación de los varones por sobre las mujeres.

Con respecto al entorno familiar, la implementación eficaz del enfoque dependerá del involucramiento de padres de familia en los temas de género a nivel familiar, como en las escuelas de padres, y el sistema de creencias de las familias en

torno al enfoque de género, como los estereotipos y roles de género. De modo que, dada la particularidad del modelo educativo de integrar la esfera familiar con la educativa, la implementación del enfoque de género va más allá de los límites de las aulas. Por lo que, los procesos de socialización familiar serían un factor de resistencia al cambio en torno a la implementación del enfoque de género. Por lo que, en los CRFA mixtos y los CRFA de varones, las dinámicas en el entorno familiar serían un factor de mayor resistencia al enfoque de género dado que los estereotipos reproducidos en la esfera familiar se complementan con las dinámicas sexistas en estas instituciones educativas. En los CRFA de mujeres, las iniciativas docentes para la implementación del enfoque de género podrían sobreponerse a la resistencia del entorno familiar en estos temas, promoviendo espacios de igualdad, empoderamiento y reduciendo la reproducción de estereotipos de género.

La hipótesis planteada para los casos de estudio no está exenta de explicaciones rivales. Una de ellas es aquella que plantea que las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA de mujeres, de varones y mixtos dependerá del nivel de voluntad política de la Unidad de Gestión Educativa Local y del Gobierno Regional. Esta hipótesis es descartable porque si bien los tres casos de estudio pertenecen a la misma región, no pertenecen a la misma Unidad de Gestión Local (UGEL) y aun así se presentan dificultades en la implementación del enfoque de género. Asimismo, el rol de las UGEL 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.

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 CRFA seleccionados. El trabajo de estos actores puede llegar a ser relevantes 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, por un lado, el entorno familiar sigue siendo un factor de resistencia en términos del enfoque de género, y, por otro lado, los y las docentes y directivos siguen teniendo poder sobre el currículo enseñado. Por lo que, la presencia de ONG se vería limitada por la oposición de las familias o los

docentes, en tanto sus sistemas de creencias se superponen a los esfuerzos de este tipo de asociaciones en temas de género.



4 Estrategia de investigación

La complejidad de la pregunta de investigación, las hipótesis planteadas y la poca literatura sobre la implementación del enfoque de género en los CRFA exige una aproximación al estudio, principalmente, cualitativa, descriptiva y abierta. Por tal motivo, se consideraron elementos de investigaciones etnográficas. En primer lugar, se busca lograr una descripción más cercana a la naturaleza de los discursos y significados sociales sobre los temas sustantivos de género en los CRFA. Segundo, se planea observar los procesos y rutinas en los espacios educativos, así como las interacciones y dinámicas sociales que construyen imaginarios sobre los temas de género. Por último, el análisis y recopilación de información prioriza los instrumentos cualitativos, pero también se utilizaron instrumentos estructuraciones como el registro de escalas.

Con respecto a la selección de casos, la presente investigación pretende realizar un estudio comparativo de la implementación del MSE SA bajo el enfoque de género. Dado que en la región San Martín hay 7 CRFA, dos mixtos, dos de mujeres y 3 de solo varones, la elección de las escuelas fue intencional y respondió los siguientes criterios i) ubicación en zona rural; ii) según conformación de estudiantes (solo mujeres, solo varones y mixto); iii) similar año de antigüedad; iv) similar composición de sus estudiantes/infraestructura en los años. En consecuencia, se seleccionaron como casos de estudio el CRFA Cayena - Juanjuí (Varones), CRFA San Martha - Juanjuí (Mujeres) y CRFA Francisco Izquierdo Ríos - Saposoa (Mixto).

Tabla 1
Selección de casos de estudio

CRFA Martha	Santa	Está ubicado en zona rural, en el centro poblado Huayabamba, Distrito Juanjui, Provincia Mariscal Cáceres. Institución educativa pública de gestión privada (convenio entre PRORURAL y el sector educación), escolarizada y solo de mujeres. UGEL: Mariscal Cáceres
CRFA Izquierdo Ríos	Francisco	Está ubicado en zona rural, en el centro Poblado Alto Pachiza, distrito Saposoa, provincia Huallaga. Institución educativa pública de gestión privada (convenio entre PRORURAL y el sector educación), escolarizada y mixta. UGEL: Huallaga
CRFA Cayena		Está ubicado en zona rural, en el Centro Poblado Cayena, distrito Juanjui, provincia Mariscal Cáceres. Institución educativa pública de gestión privada (convenio entre PRORURAL y el sector educación), escolarizada y solo de varones. UGEL: Mariscal Cáceres

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

Los grupos de aula que se observarán y evaluarán pertenecen a primer grado de secundaria. Cada grado cuenta con dos aulas, por lo que en total se realizará el estudio en 6 aulas de los CRFA.

Con respecto, a la metodología de investigación de la aplicación de políticas a nivel de calle, Brodtkin (2008) señala que es relevante utilizar técnicas etnográficas pues permite estudiar a los burócratas "en su propio tiempo y espacio" y en su "hábitat natural" (p. 329). Asimismo, de acuerdo a Burawoy (1991), las ventajas de la observación residen no sólo en la observación directa de cómo actúan las personas, sino también en cómo entienden y experimentan esos actos, lo que permite comparar lo que los y las docentes dicen que hace con lo que realmente hacen. Además, el uso de herramientas etnográficas en el estudio de burócratas de la calle implica desplegar métodos como entrevistas, escalas, análisis de registros de casos, con el objetivo de obtener importantes conocimientos sobre aspectos de la práctica en la implementación de la política (Brodtkin, 2008, p. 552).

Del mismo modo, Huppe y Buffat (2014) sobre la metodología de investigación de las brechas de implementación, señalan que la identificación de las lagunas de los servicios públicos implica documentar, de forma más o menos "objetiva", el contexto y las dinámicas en las que los burócratas de la calle cumplen sus funciones (p. 560).

Sin embargo, los autores hacen énfasis en el hecho que este tipo de investigaciones, también requiere distinguir factores ligados a la persona, como percepciones y factores contextuales (Huppe y Buffat 2014, p. 560)

4.1 Estudio del currículo intencional y currículo enseñado (variables dependientes)

Para el estudio de los currículos intencional y enseñado se tomará como referencia el planteamiento metodológico de Espinosa (2006). En primera instancia, en cuanto al análisis del currículo intencional, se plantea la revisión de los lineamientos del MSE SA y las propuestas de norma técnica para los CRFA en torno al enfoque de género, tanto en el Currículo Nacional de 2016 (MINEDU 2016) como en la toma de decisiones y documentos de planificación anual de los CRFA. Así también, se analizará el contenido de entrevistas a directores y docentes de cada CRFA. De forma complementaria a las entrevistas, se aplicará una escala a los y las docentes con la finalidad de conocer sus concepciones sobre los roles y conductas deseables en varones y mujeres y las nociones que tienen sobre temas de género.

Con respecto al estudio del currículo enseñado, se plantea recopilar la información a partir de observaciones en las aulas de primer grado de secundaria. Esto implica el reconocimiento de dinámicas de clases, mensajes emitidos por los docentes y respuestas de las y los estudiantes a los temas trabajados. Asimismo, esta información se contrastará con las entrevistas de docentes y estudiantes en grupos focales con la finalidad de conocer las brechas de implementación del enfoque de género. En este análisis se prestará atención a la presencia de comentarios sexistas, interacciones afirmativas con las mujeres y con los varones.

4.2 Estudio de la variable dependiente del entorno familiar

Con respecto al análisis de la influencia del entorno familiar en la implementación del enfoque de género, se plantea realizar entrevistas semi estructuradas en grupos focales con padres de familia. Asimismo, se tomará en cuenta el registro de asistencia de padres de familia a las reuniones de escuelas de padre para conocer el involucramiento familiar en la formación escolar de los y las estudiantes. Adicionalmente, se aplicará una escala a los padres de familia con el

propósito de conocer las concepciones y sistemas de creencias en torno al enfoque de género, identificando estereotipos, prejuicios y roles de género, así como su posición en torno a la implementación del enfoque en el CRFA de sus hijos o hijas.

4.3 Entrevistas semi-estructuradas

Para las entrevistas con docentes, padres de familia y estudiantes, se optarán por entrevistas relacionales (Lee Ann Fujii 2017). Este es un método para generar datos a través de interacciones entre el investigador y el entrevistado(N). Este tipo de entrevista tiene tres elementos fundamentales: el humanismo, la reflexividad y la ética. La entrevista relacional se basa en una metodología de investigación interpretativa, lo cual quiere decir que se enfoca en la creación de un significado; es decir, enfatiza la investigación en los significados que las personas dan a formas particulares de acción social. Esto permitirá conocer las interpretaciones de los actores sobre el enfoque de género y cómo lo pueden identificar o no en los CRFA, así como identificar sus sistemas de creencias y las interpretaciones que tienen sobre ellos.

Las entrevistas a estudiantes buscaban explorar las opiniones de los estudiantes respecto de la problemática de género, estereotipos arraigados, tanto desde la conciencia de la problemática como desde sus experiencias propias en la institución educativa.

Las entrevistas a docentes abordarán temas vinculados a los posibles sesgos de género en las percepciones de los y las docentes sobre sus estudiantes, cómo trabajan los temas de género. Las entrevistas a los directores buscan obtener información sobre las intenciones de la institución educativa de plasmar el enfoque de género, planteado en el currículo nacional, en las prácticas y desarrollo pedagógico en la institución, así como también sus percepciones en torno a temas sustantivos del género.

4.4 Observaciones en las aulas:

Las observaciones en las sesiones de clase en las aulas tienen la finalidad de realizar registros anecdóticos observando la interacción pedagógica entre el docente y los estudiantes. Asimismo, se observarán los contenidos y las prácticas metodológicas empleadas por el docente, particularmente, en los aspectos vinculados

con el tema de género. Así, se podrá conocer las nociones que tienen sobre el tema y cómo logran aplicarlo en las aulas. Además, permitirá identificar los sistemas de creencias inherentes en los mensajes transmitidos en las clases.

Una limitación metodológica puede ser el tamaño de la muestra, sin embargo, dada la naturaleza exploratoria del trabajo, se busca realizar un pequeño sondeo tomando en cuenta tres CRFA, uno de mujeres, de varones y uno mixto. 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.



5 Conclusiones

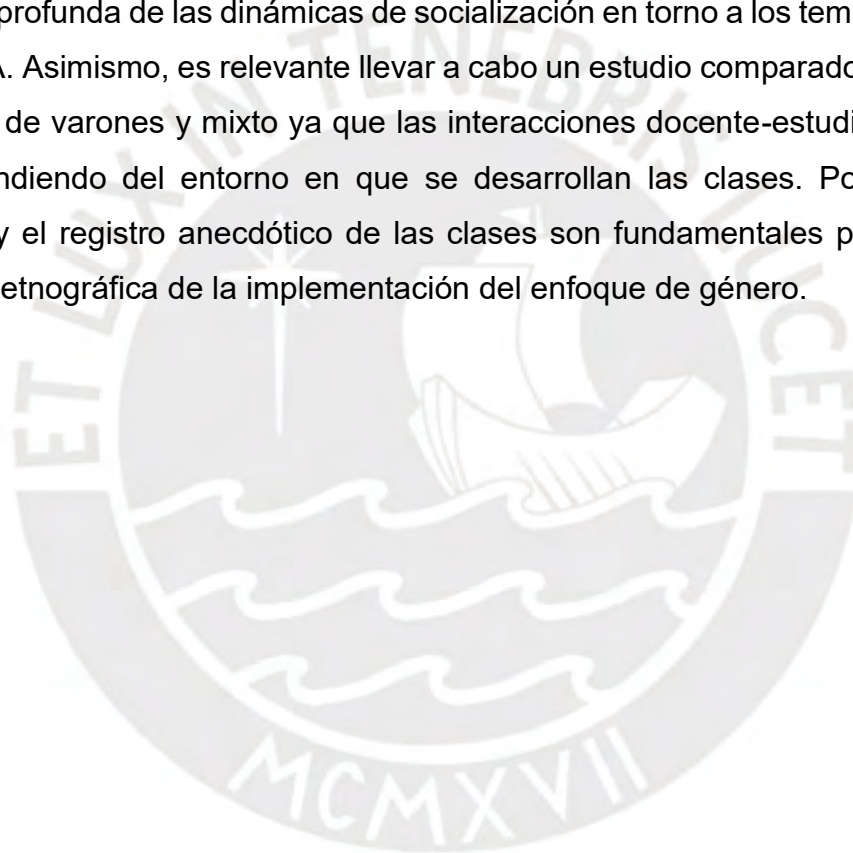
En conclusión, el presente trabajo presenta como objetivo principal encontrar factores que explican las brechas de implementación del enfoque de género en los CRFA respondiendo a la pregunta de investigación de: ¿qué factores inciden las brechas de implementación del enfoque de género en los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) de mujeres, varones y mixtos en la región San Martín? Como se ha desarrollado, la presente propuesta de investigación se justifica por diversas razones.

A nivel teórico, en primer lugar, el MSE SA de los CRFA es un modelo educativo particular, debido a que integra dos esferas sociales: la institución educativa y el entorno familiar. Por lo que, 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. En segundo lugar, el análisis del caso permite observar la importancia de los burócratas de la calle, como los y las docentes y directivos, en la implementación de políticas educativas. Cómo se desarrolló en el marco teórico, el estudio del rol de estos actores es fundamental en la aplicación de políticas en instituciones educativas. Tercero, como se pudo evidenciar en la revisión de literatura, no existe bibliografía sobre la implementación del enfoque de género en zonas rurales, especialmente en los CRFA. Además, los estudios desarrollados sobre los CRFA no llegan a abordar los temas de género y ruralidad de forma integrada, haciendo uso de herramientas interseccionales. Así pues, se concluye que la presente investigación busca contribuir a la literatura sobre las brechas de implementación del enfoque de género en contextos rurales, específicamente, en los CRFA.

En el plano práctico, el estudio de las brechas de implementación del enfoque de género es importante porque se trata de un tema que compromete uno de los objetivos estatales: brindar una educación de calidad con principios de igualdad y equidad. De modo que, es relevante el estudio de la eficacia o el fracaso de la aplicación del enfoque de género en las dinámicas de clase y los mensajes transmitidos por los y las docentes. Además, a pesar de estas iniciativas para mejorar la calidad educativa en zonas rurales, el contexto educativo es aun más desventajoso para las mujeres. Estos

dos aspectos de la educación, género y ruralidad, vienen siendo abordados de forma excluyente, sin considerar la necesidad de un enfoque integral que abarque una perspectiva de igualdad de género en la educación en zonas rurales, particularmente en los CRFA. Como se abordó en la revisión de literatura, si bien se incorporan nuevos enfoques al currículo, incluyendo el de género y diversidad, este sigue siendo estático. El enfoque no se llega a implementar en la toma de decisiones y dinámicas de socialización de los CRFA de manera eficiente y tampoco logra integrar de forma coherente las dos esferas de formación del modelo: la familia y la escuela.

Finalmente, la metodología planteada se justifica en la necesidad de realizar una descripción profunda de las dinámicas de socialización en torno a los temas de género en los CRFA. Asimismo, es relevante llevar a cabo un estudio comparado entre CRFA de mujeres, de varones y mixto ya que las interacciones docente-estudiante pueden variar dependiendo del entorno en que se desarrollan las clases. Por último, las entrevistas y el registro anecdótico de las clases son fundamentales para recopilar información etnográfica de la implementación del enfoque de género.



6 Bibliografía

- 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>
- Baker, D y G. Letendre. (2005). *Nacional Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. California: Stanford University Press.
- 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. <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0479>
- 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.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Burawoy, M, ed. (1991). *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis*. Berkeley: University of California Press. 1.
- 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.
- 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>
- 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-ebscobhost-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/EI%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
- Elmore, R (1980). “Diseño retrospectivo: Investigación de la implementación y decisiones políticas” en: *Political Science Quarterly*. Vol. 94, N° 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>
- Evans, P. (1996). “El estado como problema y como solución”. *Desarrollo Económico* 35 (140): 529-563.
- García, G. (2016). *El derecho a la educación de las adolescentes de 12 a 17 años en zonas rurales. Análisis bajo el enfoque de derechos de la Estrategia Centros Rurales de Formación en Alternancia*. Tesis para obtener el título profesional de abogado. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- 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). La secundaria rural: una evaluación de sus formas de atención diversificada. *Revista de Educación y Cultura*, 97, 43-50., 43.
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20>
- 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>
- 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 (INEI). (2020). *Estadísticas con Enfoque de Género*. (Informe técnico octubre - noviembre - diciembre 2019).
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-n01_estadisticas-genero_oct-nov-dic2019.PDF
- 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.
- 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
- 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)
- Miyahira, C. (2017). *Secundaria Rural en Alternancia y Brechas de Género: La experiencia de los estudiantes de un Centro Rural de Formación en Alternancia en Urcos, Cusco*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Sociología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 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>
- Naveros, Y. M. (2016). Centro rural de formación en alternancia: su contribución a la formación para el trabajo de jóvenes menos favorecidos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 15, 145–163. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243146560009.pdf>
- 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](https://doi.org/10.1016/0305-750X(93)90048-E)
- 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.
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332
- 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.
- 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
- Resolución N.º 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-minedu>

- 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.
- 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>
- 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>
- 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.
- 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
- Weyland, Kurt. (2006). *Bounded Rationality and Policy Diffusion: Social Sector Reform in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- 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.
- 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.