

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Enfoque de género para la prevención
de la violencia en educación básica

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

Diana Rivas Gutierrez

Asesora:

Yesemia Arashiro Okuma

Lima, 2022

Agradecimientos

*“El castigo es una habitación cansada,
es aire reposado sobre un bloque de silencio,
son cabezas de papel cortado entre la oscuridad.
El castigo, como todos vemos,
atraviesa cuerpos equivocados,
degüella aquellos que andan cerca al culpable.
El castigo se adhiere a los zapatos equivocados,
es un mar de esto y aquello,
un vaso a medias dentro de otro vaso...”*
(Romero, 2020)

A Doris y Víctor con la esperanza de volverlos a abrazar.

A Nohemí por ser la esperanza de mi vida y brindarme, incondicionalmente, su apoyo y complicidad en todas mis desavenencias.

A Ankash Viraqochan, Micaela, María del Carmen, Paris, Luana, Massimo y el pequeño Santiago, quienes, con ternuras y alegrías, me dieron el ímpetu para empezar a construir un camino diferente, un mundo sin castigos y libre de violencias.

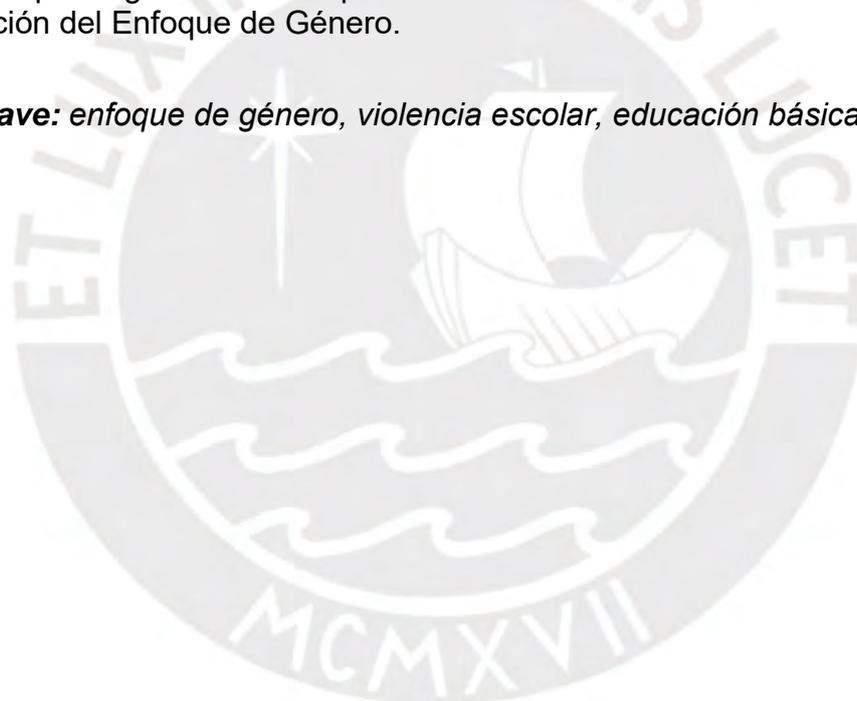
A Rodolfo Monteagudo, Rosario Oviedo, Axl Monteagudo, Ariana Monteagudo, Antonieta Miranda, Alex Olivares, Lídice Olivares, Rubén Olivares, Miriam Pacheco y Kellyta Pacheco por el infinito apoyo durante mi estancia en Lima.

A mi asesora Yesemia Arashiro por su paciencia, tenacidad y apoyo constante. Gracias por devolverme la seguridad para seguir avanzando y, a pesar de las diferencias, enseñarme a tejer puentes en un contexto insólito y complejo.

Resumen

El Perú se caracteriza por sus altas tasas de violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa. A nivel de Latinoamérica se encuentra dentro de los países con mayor porcentaje de victimización por *bullying* entre la población estudiantil. Ante esta situación, la presente investigación aporta al debate sobre la importancia de educar con Enfoque de Género. Las razones que justifican esta investigación se basan en la normalización de la violencia registrada en los altos índices de violencia que se registran en la sociedad actual, tanto dentro como fuera del ámbito escolar; y en la ausencia de investigaciones sobre Enfoque de Género y prevención de la violencia escolar. De esta manera, y con una metodología netamente cualitativa, basada en el estudio documental y el análisis de fuentes bibliográficas los cuales se refieren a la implementación del Enfoque de Género en escuelas de la provincia de Quispicanchi en la región del Cusco, a través de la ejecución de talleres como el reconocimiento del valor de los niños y las niñas, el conocimiento de los derechos de la mujer y el rechazo a todo tipo de violencia en el ámbito educativo y familiar. Esta investigación demuestra que el enfoque de género reduce y previene la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa en la educación básica y con ello rompe los paradigmas errados que se tienen en nuestra sociedad actual sobre la implementación del Enfoque de Género.

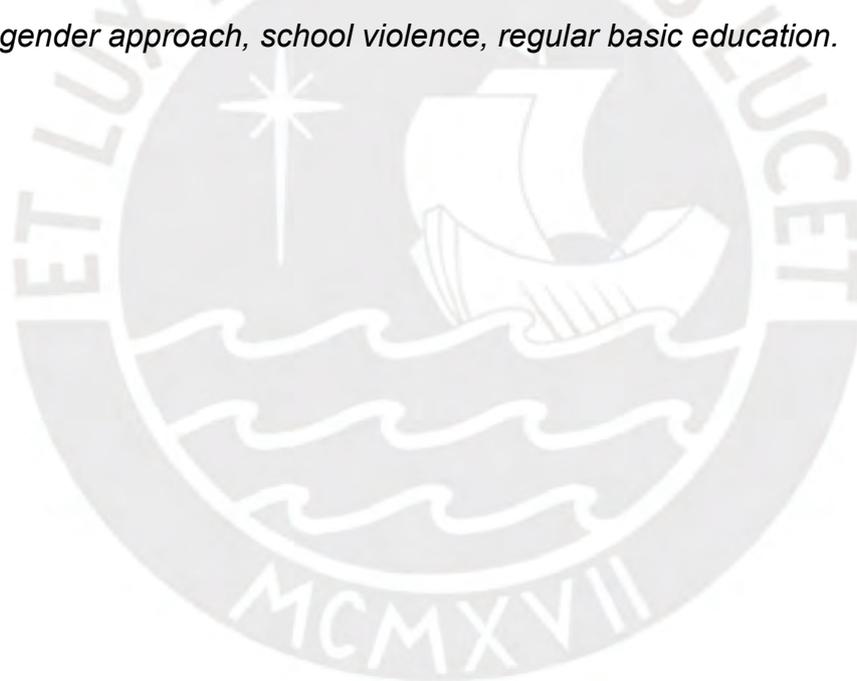
Palabras clave: *enfoque de género, violencia escolar, educación básica regular.*



Abstract

Peru is characterized by its high rates of school violence among members of the educational community. At the Latin American level, it is among the countries with the highest percentage of bullying victimization among the student population. Given this situation, this research contributes to the debate on the importance of educating with a gender approach. The reasons that justify this research are based on the normalization of the violence registered in the high rates of violence that are registered in today's society, both inside and outside the school environment; and in the absence of research on the gender approach and prevention of school violence. In this way, and with a purely qualitative methodology, based on the documentary study and the analysis of bibliographic sources which refer to the implementation of the gender approach in schools in the province of Quispicanchi in the Cusco region, through the of workshops such as the recognition of the value of boys and girls, knowledge of women's rights and the rejection of all types of violence in the educational and family spheres; This research shows that the gender approach reduces and prevents school violence among members of the educational community in basic education and thereby breaks the erroneous paradigms that exist in our current society about the implementation of the gender approach.

Keywords: *gender approach, school violence, regular basic education.*



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	7
INTRODUCCIÓN	8

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE DE GÉNERO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

1.1 EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ.....	11
1.1.1 La Institución Educativa en la Educación Básica Regular	12
1.1.2 Miembros de la Comunidad Educativa en la Educación Básica Regular.....	12
1.1.3 Características de la Educación Básica Regular.....	13
1.2 CONCEPTOS DE GÉNERO	13
1.2.1. Evolución Histórica del Concepto de Género.....	13
1.2.2. Sobre los Conceptos de Género	18
1.3 ANTECEDENTES DEL ENFOQUE DE GÉNERO.....	21
1.4 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ENFOQUE DE GÉNERO	25
1.4.1 Objetivo del Enfoque de Género desde la Escuela	28
1.4.2 Fines del Enfoque de Género desde la Escuela	29
1.4.3 Principios de la Educación Basada en Enfoque de Género	29
1.4.4 Importancia del Enfoque de Género en la Escuela	30
1.5 IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ESCUELA	32

CAPÍTULO II

EL ENFOQUE DE GÉNERO PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

2.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA VIOLENCIA	38
2.1.1. Conceptualización de la Violencia	38
2.1.2. Los Entornos en los que se Produce la Violencia	39
2.2 VIOLENCIA EN LA ESCUELA.....	40
2.2.1 Tipos de Violencia Escolar	41
2.2.2 Las Dimensiones Ocultas de la Violencia Contra los Niños, Niñas y Adolescentes.	43
2.2.3 Factores de Riesgo y Factores de Protección	44

2.2.4 Secuelas que Deja la Violencia Escolar	47
2.2.5 Prevención de la Violencia como Elemento Clave en las Escuelas	48
2.2.6 Enfoque de Género en la Prevención de la Violencia	50
2.3 ESTUDIOS DE ENFOQUE DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA	50
CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Niveles y Grados de Escolaridad de la Educación Básica Regular.....	12
Figura 2: Cuadro Comparativo de los Conceptos de Género.....	17
Figura 3: Conceptos de Género desde los Diversos Sectores.....	20
Figura 4: Políticas Globales para la Adopción del Enfoque de Género	25
Figura 5: Concepciones del Enfoque de Género	28
Figura 6: Importancia del Enfoque de Género en la Educación Básica Regular	32
Figura 7: Implementación del Enfoque de Género en el Ámbito Educativo Peruano	37
Figura 8: Entornos en los que se Produce la Violencia	40
Figura 9: Tipos de Violencia Escolar	43
Figura 10: Factores de Riesgo en la Violencia Escolar	46
Figura 11: Consecuencias de la Violencia Escolar	48
Figura 12: Proyecto de Equidad de Género en Quispicanchi	53
Figura 13: Análisis de la Implementación del Proyecto de Equidad de Género en Quispicanchi	55



INTRODUCCIÓN

El Perú se caracteriza por sus altas tasas de violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa. A nivel de Latinoamérica, y siguiendo el estudio de Romo y Kelvin (2016), nos muestran que Perú (47,8%) se encuentra dentro de los países con mayor porcentaje de victimización por *bullying* entre la población estudiantil de 13 a 15 años junto a Bolivia (31,6%) y Honduras (31,6%). En esa misma línea, y siguiendo a Arhuis et al. (2021), nos indican que la violencia escolar en el Perú alcanza el 56,4% y el *bullying* el 47,5%. Asimismo, según la Encuesta Nacional de Relaciones Sociales del Perú – ENARES (INEI, 2019) refiere que cerca del 80% de niños, niñas y adolescentes en el territorio peruano han sufrido violencia física y/o psicológica en sus hogares y/o escuelas. Así, y siguiendo al mismo documento (ídem), a nivel nacional los departamentos con mayores casos de violencia escolar del tipo física en el periodo del 2014 al 2018 se focalizan en Tacna (95.8), Arequipa (65.0) e Ica (63.7).

De esta manera, teniendo estas altas tasas de violencia escolar en la educación básica peruana, surge la necesidad de entender el Enfoque de Género como un mecanismo para prevenir la violencia o, dicho de otro modo: surge la necesidad de educar con Enfoque de Género tal y como recomienda la Defensoría del Pueblo (2019); la cual argumenta que el Enfoque de Género en el currículo nacional de la educación básica permite erradicar la violencia y discriminación contra todas las personas. Asimismo, siguiendo a Pacheco y López (2019), recomiendan que es necesario educar en Enfoque de Género para prevenir y reducir la violencia escolar.

Por otro lado, es menester recordar que los diversos estudios que abordan el tema de Enfoque de Género en la Educación Básica Regular, se han centrado en estudiar sobre todo la implementación del Enfoque de Género en las políticas educativas del país (Benavides, 2006; Muñoz, 2006a; Muñoz, 2006b; Stromquist, 2006; Muñoz, 2015; Muñoz, 2017; Muñoz, 2020; Muñoz et al., 2006; Muñoz y Laura, 2017; Concha et al., 2021), mostrar las lecciones y desafíos de la implementación del Enfoque de Género en la escuela (Benavides, 2006; North, 2006; Muñoz, 2020; Acevedo, 2022), describir el Enfoque de Género en el currículo nacional de educación (Salazar, 2019) y explicar la importancia del Enfoque de Género en el 3er al 5to ciclo de la Educación Básica Regular (Villavicencio y Verástegui, 2021).

De esta manera, y siguiendo a Díaz et al. (2016), esta investigación se distingue por ser original, porque aborda una problemática vigente en nuestra sociedad actual; así como la pregunta de investigación se ha enfocado en pretender dar respuesta a la

prevención de la violencia desde el Enfoque de Género, algo no estudiado en nuestro país. Asimismo, este trabajo se diferencia por ser significativo, porque aporta al debate sobre la importancia del Enfoque de Género en la educación básica peruana en un contexto donde ideologías políticas conservadoras pretenden retroceder en la implementación del Enfoque de Género en la educación escolar peruana. Y, finalmente, la presente investigación se caracteriza por ser viable, porque se ha logrado encontrar las fuentes académicas y documentales en las cuales se basa nuestra hipótesis principal: el Enfoque de Género previene y reduce la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa.

Las razones que justifican esta investigación se encuentran en la evidencia de las altas tasas de violencia física, psicológica y/o sexual en hogares y escuelas de los estudiantes (INEI, 2019; Arhuis et al, 2021). En segundo lugar, porque a nivel internacional se promueve desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) la igualdad de género como Objetivo de Desarrollo Sostenible N°5, donde se apuesta por la convivencia pacífica como derecho humano, así como prevenir situaciones de violencia entre varones y mujeres dentro y fuera de la escuela. En tercer lugar, porque a pesar de que la violencia escolar es un problema crítico y global, no hay suficientes investigaciones que aborden este tema con el Enfoque de Género (Ministerio de Educación, 2014). Y, finalmente, porque los últimos años de la implementación del Enfoque de Género, se ha tenido posiciones erradas (Muñoz y Laura, 2017) sobre lo que significa esta implementación y urge demostrar científicamente que el Enfoque de Género previene y reduce la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa en la Educación Básica Regular.

Ante ello, la pregunta que ha guiado esta investigación se refiere a: ¿de qué manera el Enfoque de Género previene la violencia entre los miembros de la comunidad educativa en la Educación Básica Regular del Perú? Así, el único objetivo de este estudio se ha enfocado en: analizar la manera en el cual el Enfoque de Género previene la violencia entre los miembros de la comunidad educativa en la Educación Básica Regular del Perú.

La presente investigación se sustenta en el trabajo bibliográfico realizado a lo largo de cinco meses, y se caracteriza por tener un enfoque cualitativo, porque se ha hecho uso del método documental; el cual, según Revilla (2016), ha involucrado un acercamiento indirecto a la realidad a través de fuentes secundarias. En esa misma línea, siguiendo a Sime (2016), esta investigación ha trabajado con cuatro tipos de

fuentes: bibliográficas, académicas, institucionales y políticas. De esta manera, siguiendo a los autores ya mencionados, se ha realizado una revisión bibliográfica con base en dos variables: el Enfoque de Género en el Perú y la violencia escolar donde se debe indicar que el acercamiento a estos documentos se ha realizado a modo de investigación y consulta sin cambiar o modificar el contenido de estos documentos. Asimismo, y teniendo en cuenta que se trata de una investigación de corte netamente cualitativo, se ha hecho uso de matrices de análisis como instrumento indispensable en esta investigación, las cuales se han trabajado en formato Excel separándose en dos grandes grupos. La primera matriz se ha trabajado con base al Enfoque de Género en el ámbito escolar, y la segunda matriz se ha enfocado a trabajar la violencia escolar. Finalmente, esta investigación, ha respetado los principios éticos de la PUCP (2016) como integridad científica, con responsabilidad y respeto por el derecho a la propiedad intelectual, haciendo uso correcto del citado de fuentes según lo exigido por la universidad y la academia.

La presente investigación se divide en dos capítulos: el primer capítulo describe conceptos básicos como la Educación Básica Regular (EBR) en el Perú, donde se hace una mención a los miembros que pertenecen a la comunidad educativa de la EBR; y, luego se enfoca a describir los conceptos respecto de lo que significa género; no sin antes mostrar la evolución histórica que ha sufrido el mismo concepto. Asimismo, en el primer capítulo se explora sobre el significado de Enfoque de Género, su importancia en la escuela y la implementación como política pública en el ámbito peruano; en el segundo capítulo se detalla la aproximación conceptual a la violencia escolar donde se describe los tipos de violencia escolar, los entornos en los que se produce la violencia, así como las secuelas que deja la violencia escolar en niños, niñas y adolescentes. Asimismo, este último capítulo se centra en demostrar, a través de evidencias académicas, la manera en que el Enfoque de Género previene y reduce la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa, siendo este el objeto del presente estudio. Acompaña este documento las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

EL ENFOQUE DE GÉNERO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

En los últimos años el Enfoque de Género ha cobrado una importante relevancia debido a las distintas posturas que se han construido en torno a este tema. Así, con esta investigación, se pretende resolver algunas incongruencias que surgen a raíz de lo que significa el Enfoque de Género en la Educación Básica Regular (EBR) y la importancia en la prevención de la violencia en la educación. De esta manera, esta investigación se desarrolla con base en dos categorías importantes: por un lado, la conceptualización del Enfoque de Género en la educación básica y por el otro lo que significa la prevención de la violencia escolar en la EBR.

Por ello, este capítulo trata de comprender los aportes más significativos sobre la conceptualización del Enfoque de Género en la EBR. Así, esta primera parte, se enfoca en explicar la EBR, los diferentes significados que se han venido construyendo alrededor de los conceptos género y Enfoque de Género para, seguidamente, explicar los antecedentes de la implementación del Enfoque de Género como política pública en un contexto donde los últimos años, el Enfoque de Género ha logrado tener una presencia importante en la EBR.

1.1. EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ

Actualmente, el sistema educativo peruano se estructura en tres modalidades: Educación Básica Regular (EBR), la cual considera inicial, primaria y secundaria; Educación Básica Alternativa (EBA), la cual termina siendo una modalidad equivalente a la EBR, solamente que posee requerimientos flexibles como horarios, formas de atención, calendarios y procesos pedagógicos; y la Educación Básica Especial (EBE), la cual atiende a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad severa o múltiples discapacidades. De esta manera, y por cuestiones netamente metodológicas, esta investigación se enfoca en trabajar con la EBR, entendiendo a esta como el espacio donde se considera los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Respecto a la conceptualización de la EBR, y siguiendo al Ministerio de Educación [MINEDU] (2020), se entiende por EBR como “la primera etapa en el sistema educativo peruano”, la cual está enfocada a satisfacer el aprendizaje de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos “considerando las características individuales

y socioculturales de los estudiantes”, donde esta educación es obligatoria y puede ser gratuita siempre y cuando la imparta el Estado peruano.

En esa misma línea, y de acuerdo con el Instituto Nacional de Informática y Estadística [INEI] (2016) se entiende a la EBR como la “modalidad educativa que abarca los niveles de inicial, primaria y secundaria” enfocada a la educación sobre todo de niños, niñas y adolescentes. Así, la EBR respeta la “evolución física, afectiva y cognitiva” de los estudiantes y se organiza en siete ciclos (I de 0–2 años, II de 3 a 5 años, III de 1er y 2do grado de primaria, IV de 3er y 4to grado de primaria, V de 5to a 6to grado de primaria, VI del 1ro a 2do grado de secundaria y VII del 3ro al 5to grado de secundaria) y tres niveles (inicial, primaria y secundaria); los cuales comprenden los grados y niveles de acuerdo al desarrollo de los estudiantes. Así la siguiente figura resume esta organización:

Figura 1

Niveles y grados de escolaridad de la EBR.

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
NIVELES	Inicial		Primaria					Secundaria					
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	Años	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°
	0 - 2	3 -5											

Fuente: Ministerio de Educación (2017)

1.1.1. La Institución Educativa en la Educación Básica Regular

Según el INEI (2016) se entiende como Institución Educativa al grupo de personas y bienes que se organizan para brindar el servicio educativo a nivel inicial, primario y/o secundario; y, donde este servicio puede ser regentado por distintas autoridades. Además, está reconocido por la Ley General de Educación 28044. Así, se entiende que es menester que las instituciones educativas deban contar con el respectivo permiso de funcionamiento e identificarse con los códigos tanto modular como de local escolar donde se imparte la enseñanza.

1.1.2. Miembros de la Comunidad Educativa

De acuerdo con el artículo 52 de la Ley 28044 (2003), se entiende que los miembros de la comunidad educativa participan de manera democrática en el proyecto educativo y se encuentra conformada por directivos, administrativos,

estudiantes, padres y madres de familia, profesores, ex educandos y ciudadanía de la comunidad local.

1.1.3. Características de la Educación Básica Regular

Por otra parte, y siguiendo al INEI (2016), las características de esta EBR se relacionan con el número de aulas o secciones que tienen a cargo los docentes en las instituciones educativas; así estas instituciones se pueden organizar en: unidocente, polidocente multigrado y poli docente completo. Además, las modalidades educativas, por cuestiones de edad, pueden ser de educación de menores y adultos para el nivel primario; y, de acuerdo con el tipo de educación estas pueden agruparse en educación ocupacional y educación a distancia para el nivel secundario. Aquí es importante resaltar que la EBR también contempla la Educación Básica Especial (EBE), la cual atiende a colegiales con necesidades educativas especiales de acuerdo con su discapacidad promoviendo el avance de sus capacidades.

En todas estas modalidades, la EBR se enfoca a “fomentar el desarrollo integral del estudiante y el despliegue de sus competencias” (MINEDU, 2017) para que el estudiante pueda desenvolverse en los distintos espacios de la sociedad.

1.2. CONCEPTOS DE GÉNERO

Para estudiar el Enfoque de Género es menester primero entender lo que significa la palabra género, concepto que tiene sus orígenes en la etapa de la modernidad y el cual ha ido cambiando de significados de acuerdo con el tiempo y espacio, sobre todo en la investigación académica de los últimos 40 años, producto de los encuentros internacionales para establecer una agenda global en busca del desarrollo sostenible. De esta manera, esta sección aborda, en primer lugar, la evolución histórica del concepto de género y, en segundo lugar, los diferentes conceptos que se tienen respecto a esta palabra.

1.2.1. Evolución Histórica del Concepto de Género

De acuerdo con Cobo (2005 p. 253), siguiendo una cuestión histórica, la autora indica que el concepto de género tiene sus orígenes en la etapa de la modernidad, la cual inicia a fines del siglo XVII, etapa donde “se descubre que el género es una construcción social” como se van descubriendo y constituyendo los otros conceptos

académicos. Así, este concepto será estudiado después por disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología y los estudios de la performance.

El concepto de género surge en las discusiones antropológicas y sociológicas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX donde se pensaba que la conducta humana era una cuestión netamente definida por la genética antes que por el aprendizaje social. Por ello, desde la antropología, y siguiendo a Stolke (2004 p. 82), se entiende que fue la antropóloga Margaret Mead quien introduce por primera vez la palabra género al hacer una comparación de lo que "significaba ser varón y mujer" en sociedades del Pacífico sur, al realizar sus estudios etnográficos en Samoa y Nueva Guinea. Aquí, por primera vez, la antropóloga demuestra que las diferencias sociales entre varones y mujeres depende del entorno sociocultural antes de ser una característica biológica, donde se entiende que la construcción de los patrones de género termina siendo una cuestión netamente social propio de cada cultura antes que una cuestión biológica (Mead, 1939 y Mead, 1973). Dicho esto, las investigaciones de Mead no solo terminan derrumbando la visión sexista y biologista que imperaba en las ciencias sociales norteamericana en aquella época (Stolke, 2004), sino que terminan causando un revuelo en el pensamiento de la sociedad de su época.

Por otro lado, y desde el punto de vista psicológico, en la década de 1950, el psicólogo John Money se encarga de especificar como la categoría "rol de género" se utiliza para definir las cosas que un individuo dice o hace para dejar ver el status que posee, siendo este niño, niña, varón o mujer (Goldie, 2014). Por otro lado, se debe destacar que fue justamente Money quien introduce el termino género desde la psiquiatría, palabra que se presta de la lingüística. En ese sentido se puede apreciar que fue Money quien establece por primera vez documentos académicos que llevan por título la palabra género.

Más tarde, en 1963, desde la psicología, Robert Stoller, establecería recién la diferencia entre los conceptos de sexo y género en el 23avo Congreso Psicoanalítico Internacional de Estocolmo. Así la palabra género termina siendo un término introducido por la sexología estadounidense, la cual fue cambiando de posturas ante los nuevos escenarios y los intereses de la academia. El termino genero se va encasillando como una construcción sociocultural antes que como una característica netamente biológica (Stolke, 2004).

Luego, hacia fines de los 60's del siglo pasado, desde el Movimiento Feminista y desde una visión sociopolítica, fueron las antropólogas feministas quienes se

interesaron en constituir una “antropología de las mujeres” para deconstruir los modelos androcéntricos que había arrastrado la disciplina de las ciencias sociales de ese entonces. De esta manera, este pensamiento que no era universal terminó cayendo en el discurso filosófico político europeo que justamente analizaba las diferentes sociedades con ojos eurocéntricos y donde “las diferencias de función y actividades no necesariamente significaban desigualdad social”; es decir, cayeron en filosofías occidentales antes que analizar de manera holística las diferentes sociedades. (Stolke, 2004. p 83).

Más adelante, en los años 70's del siglo pasado, se entiende que fueron las escritoras estadounidenses Kate Millett y Germaine Greer, a quienes Stolke (2004 p. 85) menciona como las primeras académicas en usar la idea de género en sus escritos políticos e ideológicos desde una visión occidental, en las cuales hablaban acerca de la “subordinación de las mujeres”. Así, sería la australiana Germaine Greer quien empleó años más tarde y desde las Ciencias Sociales el concepto género en su crítica de la imagen de la mujer como objeto del deseo masculino (Stolke, 2004 p. 85). Sin embargo, según Cobo (2005) y Novoa (2012), fue en 1975, en el ámbito de la antropología cultural que se acuña el término género por parte de la antropóloga estadounidense Gayle Rubin, quien se enfoca en comprender el concepto como “una categoría de análisis” enfocada en entender las estructuras que subyacen la sociedad como la organización política, la organización económica, la organización jurídica, donde las diferencias entre varón y mujer se manifiestan en situaciones de inequidad y desigualdad para ambos. Para explicar esta situación, la autora se basó en la expresión denominada “sistemas de sexo–género”.

Más adelante, para los años 80's y 90's del siglo pasado y con una fuerte influencia del pensamiento foucaultiano, la filósofa estadounidense Judith Butler da comienzo a la teoría performativa; la cual cuestiona la noción rígida sobre la identidad de género. Así, y siguiendo la teoría performativa, se entiende el género como un “efecto discursivo” y “el sexo es a su vez un efecto del género” (Stolke, 2004 p. 99). En ese sentido, se entiende que fue Butler quien termina de establecer las diferencias entre categorías inquebrantables como sexo y género que ya las había establecido Stoller años antes. Así, Butler explica que tanto el género como el sexo son sensibles de elección individual, dando origen a la teoría *queer*. Por tal razón, el género como el sexo terminan siendo conceptos performativos; es decir, se entienden que son debatibles, dinámicos y hasta subversivos que se encuentra en un campo muy

opuesto a la noción de macho y hembra que nos enseña la biología. Por lo tanto, los aportes de Butler se convierten en aportes filosóficos y políticos antes que vistos desde las ciencias duras y evidenciables.

Asimismo, es importante señalar que, para Butler, tanto “la identidad femenina y masculina nunca son completas, sino que se encuentran en un permanente proceso de construcción y, por consiguiente, pueden ser resignificadas” (Stolke, 2004 p. 99); es decir, que las identidades siempre están en constante construcción en tiempo y espacio. Sin embargo, se debe mencionar que estos postulados terminan en una suerte de discurso antes que en estudios basados en evidencias científicas, y esto relacionado justamente porque las ciencias en la educación superior se han construido, aprendido y enseñando desde una visión androcéntrica (Nuño y Álvarez, 2017).

Seguidamente, en 1993, y siguiendo a Novoa (2012 p. 344), el Consejo de Europa adopta la visión de género donde se entiende al género como una categoría cultural y al sexo como una categoría natural o biológica del ser humano. El objetivo del Consejo es visibilizar que es “la sociedad patriarcal y no la biología la responsable de la subordinación de las mujeres”. Luego, en 1995, en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer–Beijing, se utiliza por primera vez el término género en los documentos de corte internacional y de políticas globales de la Plataforma de Acción, lo que provoca controversias entre los representantes dentro de las diversas negociaciones.

Lamentablemente, en este escenario se pudo evidenciar las distintas idiosincrasias y el poco conocimiento respecto al concepto género que había entre los delegados de los diferentes países; fomentando un escenario de confusiones y reservas donde varios delegados no lograban comprender de qué manera las políticas globales y locales podían relacionarse con el género. Sin embargo, la ex diputada del Congreso de EE.UU., Bella Sabzug, se encargó de aclarar que “el concepto de género había evolucionado diferenciándose de la palabra sexo, el cual servía para expresar la realidad de la situación y los roles de la mujer y del varón, donde el género es una construcción social sujeta a cambio” (Novoa, 2012 p. 353).

Por ello, ante la situación de confusión, la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (órgano preparatorio de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer), encomendó elaborar un documento sobre el concepto de género a un grupo alterno en Nueva York, para alcanzar un acuerdo general sobre la concepción de género y sus implicancias en la política global (Novoa, 2012. p. 353). Así, este enunciado se

encuentra consignado en el anexo IV del Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer–Beijing (1995), donde se especifica los significados del concepto género, el cual sirvió como base para la elaboración de otros documentos no vinculantes que apostaron por trabajar la temática de género en los marcos jurídicos internacionales (Novoa, 2012. p. 354).

De esta manera, se puede colegir que la categoría género termina siendo un concepto extranjero que se ha construido desde las diferentes disciplinas como la lingüística, la antropología o la psicología. De hecho, la categoría género y sus significados consensuados se establecen recién a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), trayendo como consecuencia no solo la necesidad de repensar las políticas públicas globales con perspectiva de género en todos los países, sino también posturas conservadoras por parte de los delegados de diferentes países (Naciones Unidas, 1996).

A continuación, se presenta un cuadro comparativo sobre los conceptos de género que se establecen desde las diferentes disciplinas, tal y como lo muestra la Figura 2.

Figura 2

Cuadro Comparativo de los Conceptos de Género

AÑO	AUTOR(A)	DISCIPLINA	CONCEPCIÓN DE GÉNERO
1939	Mead, Margaret	Antropología	La construcción de los roles de género termina siendo una cuestión netamente social, propio de cada cultura antes que una cuestión biológica
1950	Money, John	Psicología	Se usa para definir todas las cosas que una persona dice o hace para revelar el status que posee, siendo este niño, niña, hombre o mujer
1975	Rubin, Gayle	Antropología Cultural	Una categoría de análisis
1980	Butler, Judith	Teoría Performativa	Desafía la noción rígida de la identidad de género, efecto discursivo y el sexo es a su vez un efecto del género
1995	Sabzug, Bella	Políticas Globales	El concepto de género había evolucionado diferenciándose de la palabra sexo, el cual servía para expresar la realidad de que la situación y los roles de la mujer y del hombre, donde el género son construcciones sociales sujetas a cambio

1.2.2. Sobre los Conceptos de Género

Etimológicamente, y siguiendo a la Real Academia de la Lengua Española (2022), la palabra género procede del latín *genus-eris* donde su acepción más próxima a esta investigación se encuentra cuando se dice que el género es el “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido esto desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”. En esa misma línea, Stolke (2004 p. 84) nos indica que el género se entiende como la traducción del vocablo inglés *gender*, idioma donde las palabras no poseen género, pero que ciertos vocablos se entienden o bien como masculinas o femeninas.

En segundo lugar, desde el ámbito internacional y siguiendo a la ONU (ONU Mujeres, 2017), el género se refiere al conjunto de roles, conductas, acciones y características que establece una sociedad en determinado tiempo y espacio tanto para mujeres como para varones. Asimismo, se entiende que el género termina siendo una característica que se construye y aprende a través de los procesos de socialización y este termina siendo particular al contexto y época de las sociedades.

De esta manera, las diferencias y desigualdades que se evidencian entre varones y mujeres no son una cuestión natural, sino más bien termina siendo una cuestión cultural porque es la sociedad quien designa roles, responsabilidades, actividades, conductas, acciones y oportunidades de decisión entre varones y mujeres; siendo este conjunto de características inequitativas para las mujeres.

Por otro lado, desde la academia, Cobo (2005 p. 254) entiende al género como un concepto el cual se caracteriza por ser dinámico antes que estático; es decir, este concepto varía en tiempo y espacio. Asimismo, el concepto género termina por acuñarse en relación con su par opuesto el concepto sexo; ya que, como lo menciona el mismo autor: “ser mujer no significa solo tener un sexo femenino, también significa una serie de prescripciones normativas y de asignación de espacios sociales asimétricamente distribuidos”.

Esta normatividad ha desencadenado en que la mujer ocupe un espacio en el ámbito privado-doméstico mientras el varón termina ocupando un ámbito público. Así, este concepto se usa para persuadir a la sociedad por reivindicaciones políticas más justas que beneficien a las mujeres, en un contexto donde el género termina siendo un constructo social antes que una situación biológica y donde esta situación ha traído situaciones de inequidad para las mujeres. En ese sentido, se entiende que las sociedades se han construido a partir de “normativas generalizadas” donde prima lo

masculino sobre lo femenino, trayendo como consecuencias normativas de carácter patriarcal y androcéntrico. Asimismo, Cobo (2005) explica que el género “es una construcción cultural que revela la profunda desigualdad social entre varones y mujeres” ya que el sexo es a la biología como el género es a la cultura; donde las inequidades y las asimetrías históricamente han venido perjudicando a las mujeres antes que a los varones.

En esa misma línea, para Jiménez (2011 p. 53), “género se refiere a los papeles, estereotipos y expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad y feminidad”; es decir, el género se entiende como las atribuciones que posee cada uno de los grupos sexuales, donde el rol, estereotipos y expectativas se va a convertir en un triángulo importante para entender y definir el género.

Del mismo modo, para Jiménez (2011), el sexo está definido por la cultura, la cual “ha creado ritos, mitos, valores y contravalores en torno al sexo”.

Por otro lado, desde el activismo de las feministas afrodescendientes y siguiendo a Davis (2019), se debe tener en cuenta que el género también necesita ser entendido junto con otras categorías como clase, etnicidad, orientación sexual, nivel económico, edad, discapacidad, etc.; situación que nos lleva a pensar y trabajar la categoría género de manera transversal. A continuación, se presenta los diversos conceptos de género que se establecen desde los diferentes sectores, tal y como lo muestra la Figura 3.



Figura 3

Conceptos de Género desde los diversos sectores

AÑO	AUTOR(A)	SECTOR	CONCEPCIÓN DE GÉNERO
2004	Stolke, Verena	Academia	El género se entiende como la traducción literal de la palabra inglesa gender; donde lamentablemente este concepto ha sido omitido en las enciclopedias de teoría feminista
2005	Cobo, Rosa	Academia	Un concepto que se caracteriza por ser dinámico antes que estático; es una construcción cultural que revela la profunda desigualdad social entre hombres y mujeres
2011	Jiménez, Carmen	Academia	Género se refiere a los papeles, estereotipos y expectativas que cada sociedad atribuye a cada uno de los grupos sexuales y que conforman dos formas de estar en el mundo o masculinidad y feminidad
2017	Organización de Naciones Unidas	Políticas Globales	El género se refiere al conjunto de roles, comportamientos, actividades y atributos que establece una sociedad en una determinada época tanto para mujeres como para varones.
2019	Davis, Ángela	Movimiento Feminista	El género también necesita ser entendido junto con otros criterios como clase, raza, nivel de pobreza, grupo étnico, orientación sexual, edad, discapacidad
2022	Real Academia de la Lengua Española	Academia	Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.

En resumen, el concepto género, debe ser entendido como un concepto caracterizado por ser una construcción social (Naciones Unidas, 1996; Cobo, 2005; Novoa, 2012; ONU Mujeres, 2017); el cual ha permitido mirar de manera crítica las relaciones que se construyen entre varones y mujeres para visibilizar las inequidades establecidas entre ambas relaciones

El concepto género hace referencia también al conjunto de roles en el quehacer cotidiano que la sociedad otorga tanto a mujeres y varones en un determinado tiempo y espacio. Aquí se debe reconocer que, en los últimos años, estos roles han dejado de ser exclusivamente femeninos o masculinos para ir encontrando un punto intermedio donde los roles que la sociedad encarga a los individuos sean compartidos tanto en el ámbito privado (casa, hogar) como en el ámbito público (escuela, estado, espacio público, etc.). De esta manera, el género ha ido dinamizando las relaciones entre varones y mujeres logrando cambios positivos en nuestros espacios sociales.

1.3. ANTECEDENTES DEL ENFOQUE DE GÉNERO

Históricamente, tanto la educación como la ciencia se han construido desde una visión androcéntrica (Nuño, 2014; Nuño y Álvarez, 2017); esto significa que no solo los referentes teóricos se han constituido a partir de científicos varones, sino también, la pedagogía se ha caracterizado por sentar las bases de un modelo educativo inequitativo en detrimento para las mujeres, donde se ha apostado más por una educación para los varones de las elites antes que para las mujeres (Nuño, 2014). Esto ha conllevado a formar ciudadanos varones que puedan desenvolverse en los diferentes espacios de la sociedad versus mujeres sumisas y subordinadas, pero capacitadas para seguir ejerciendo de mejor manera los roles de madres y esposas; y todo respaldado por los marcos jurídicos de cada sociedad y época. Así, frente a esta situación de inequidades sobre todo educativas, surgen mujeres y movimientos a lo largo de la historia que apuestan por eliminar esta falta de equidad que se perpetúa con el tiempo, tanto en Europa como en el resto de los continentes.

En ese sentido, y siguiendo a Ramírez (2020), se puede afirmar que uno de los primeros intentos por eliminar la desigualdad social —y visibilizar los derechos de la mujer a propósito de la edad contemporánea— se remonta a la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana elaborada por la filósofa y política francesa Marie Gouze, quien con el seudónimo de Olympe de Gouges en 1791 apostó por un documento donde se reconociera la igualdad y libertad no solo de los varones, sino también de las mujeres.

Por ello, se puede inferir que el primer documento escrito y conocido que habla sobre igualdad y libertad entre varones y mujeres y calza perfectamente con los postulados del Enfoque de Género es esta Declaración. Por otro lado, se debe recordar que si bien es cierto se aboga por los Derechos de la Mujer, esta declaración parece no tomar en cuenta los derechos de mujeres indígenas que se encontraban en las colonias siendo víctimas de la opresión no solo de la religión, sino también del sistema económico del mercantilismo. Ahora bien, y siguiendo a Nuño (2014 p. 153), se entiende que parte de este proceso de apostar por una sociedad más igualitaria —y con mejores oportunidades para las mujeres— se logró “paulatinamente y gracias a que durante el siglo XIX la escuela mixta fomentó el incremento de las tasas de alfabetización femeninas y un progresivo retraso en la edad de matrimonio”; situación que permitió la permanencia educativa y la entrada a la educación superior por parte

de las mujeres de las clases más acomodadas como en el caso de Trinidad Enríquez¹. Asimismo, dentro de este conjunto de situaciones que fomentaron el reconocimiento de la mujer y su batalla por alcanzar la igualdad, se tiene a la industrialización, el pensamiento liberal y el sufragio femenino como acciones que permitieron la normalización de la mujer dentro del ámbito educativo y laboral.

Un documento clave que establece un hito importante no solo en la igualdad de los derechos entre varones y mujeres —sino también en las políticas globales— se refiere a la Declaración Universal de los Derechos Humanos firmada el 10 de diciembre de 1948. Así, en el mencionado escrito, los países miembros reconocen la igualdad de oportunidades y la no discriminación de cualquier índole dentro de los Derechos Humanos elementales que atañen a las personas sin ningún tipo de discriminación (Villavicencio y Verástegui, 2019). De esta manera, este documento sirvió de base para otros instrumentos clave, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; documento firmado el 16 de diciembre de 1966 y que se socializa a partir del 03 de enero de 1976. En dicho escrito, “los Estados Partes se comprometen a asegurar a los varones y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto” (Naciones Unidas, 1966); es decir se apuesta por el reconocimiento pleno de los derechos tanto de varones como de mujeres.

Más tarde, el 18 de diciembre de 1979, se realiza la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), donde los estados partícipes de esta reunión se comprometen a eliminar la discriminación contra la mujer a través de políticas públicas (Naciones Unidas, 1979). Gracias a este documento se apuesta, por primera vez, por una educación en iguales condiciones tanto entre varones como mujeres, fomentando una buena educación en el ámbito rural como urbano, así como asegurar la educación básica y superior; acceso equitativo en el rendimiento de exámenes; eliminación de estereotipos en la enseñanza; oportunidades iguales en la obtención de becas y subvenciones y el aprendizaje sin ningún tipo de impedimento para las mujeres. Más adelante, en 1989, se establece la declaración de los Derechos del Niño, donde el artículo 7 establece el “derecho a recibir educación gratuita y obligatoria”; donde se entiende que la educación es imprescindible y obligatoria para todos los niños y niñas. Así, para 1990,

¹ Primera mujer peruana en ingresar a la universidad y estudiar la carrera de Derecho en Latinoamérica.

se establece la Conferencia Mundial de Jom Tiem donde se habla por primera vez de una “Educación para todos” (Benavides, 2006), que permita el libre acceso a una educación universal pensada en niños, niñas, jóvenes y adultos.

A partir de los años 90's se ha dado una serie de conferencias y encuentros enfocados en la problemática del género y la necesidad de pensar una sociedad más igualitaria, con el objetivo de reducir o eliminar las brechas de género. De esta manera, en los últimos años, la educación de niñas y mujeres se ha convertido en pieza clave para repensar el desarrollo económico. Tanto los gobiernos nacionales e internacionales como los organismos intergubernamentales centran el foco de discusión en encuentros como: la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo–Río de Janeiro (1992), la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos–Viena (1993), la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo–El Cairo (1994), la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer–Belém do Pará (1994), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer–Beijing (1995), la Quinta conferencia Iberoamericana de Educación o Declaración–Buenos Aires (1995), el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (1997), donde surgen propuestas como la transversalización del Enfoque de Género como piedra angular; y, finalmente la Declaración de la Habana (1999), donde se analiza las labores ejecutadas para afirmar la equidad de las mujeres en el ámbito educativo (Benavides, 2006).

A partir del nuevo milenio se establecieron políticas globales como son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (en adelante ODM) aprobados en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas (2000). Se entiende que los ODM tienen dos objetivos básicos respecto a educación: el acceso universal a la EBR proyectado al 2005 y la implementación de la Equidad de Género en la educación primaria y secundaria, también al 2005; y en todos los niveles hacia el año 2015 (United Nations, 2000 citado en Stromquist, 2006 p. 32). Seguidamente, se establece la Asamblea General de las Naciones Unidas–New York (2000), Marco de Acción de la Educación para Todos (EPT) admitido por los gobiernos en el Foro Mundial sobre la Educación–Dakar (2000) el cual busca el acceso universal a la educación básica para niños y niñas, la paridad de género en educación primaria y secundaria y la igualdad en educación para el año 2015 (Stromquist, 2006).

Para el 2010, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) combate toda forma de discriminación en la educación como parte de la propuesta de once metas

educativas para el año 2021 (Concha y Mujica, 2021). Es así que, en julio del 2010, la ONU crea ONU Mujeres (2012) y para el 2015 se establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde hace referencia al ODS 5: Igualdad de Género de la Agenda al 2030, el cual tiene como objetivo principal: “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” enfocándose a trabajar la igualdad de género en la educación para conseguir el desarrollo de niñas y mujeres, situación que impacta de manera positiva en nuestra sociedad (ONU, 2022). En esta misma línea, el ODS 4, referido a la educación, establece dos metas relacionadas a la igualdad de género: eliminar la disparidad de género en el acceso a la educación, y fomentar conocimientos teóricos y proactivos sobre igualdad de género entre los estudiantes (Naciones Unidas, 2018).

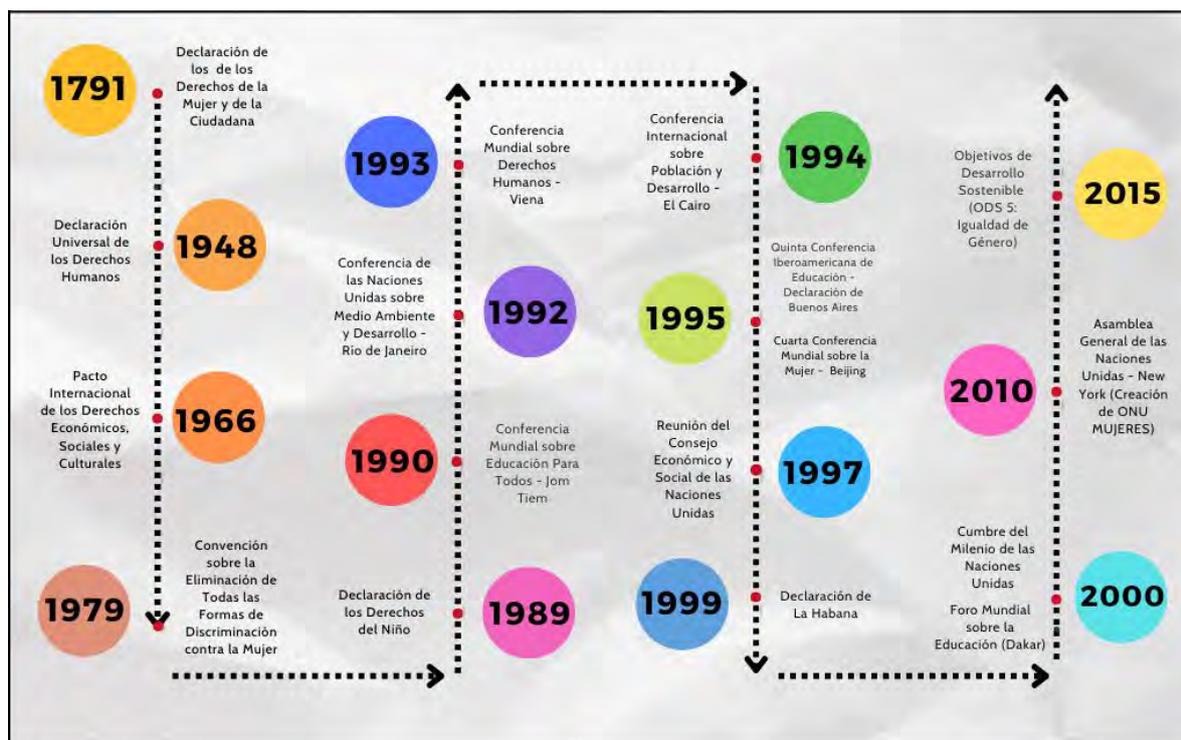
En resumen, gracias a esta diversidad de encuentros, debates, firmas, y tratados se ha logrado establecer políticas globales que favorecen la adopción del Enfoque de Género en el ámbito educativo; comprendiendo a la educación como el factor determinante para cambiar los patrones socioculturales de la sociedad. A lo largo de este recuento, se ha visto como desde inicios de la Revolución Francesa, se ha buscado romper con los esquemas tradicionales del patriarcado que han venido inviabilizando a las mujeres y el no reconocimiento de sus derechos.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre (1948) ha significado un quiebre en el pensamiento patriarcal y eurocéntrico, porque ha significado el reconocimiento de la igualdad entre varones y mujeres más allá de su condición social, étnica y sexual. Es a partir de 1945 —año de creación de la ONU— que se empieza a trabajar políticas globales en busca de la tan ansiada igualdad. Recién a partir del último milenio se establece una relación entre género y desarrollo sostenible; el cual marca una redirección en las políticas globales y establece que para lograr el tan ansiado desarrollo sostenible se debe pensar primero en el reconocimiento pleno de la igualdad entre varones y mujeres, y la inclusión de estas últimas.

La figura 4 muestra el largo camino que se ha dado para lograr el EDG en el quehacer educativo. Estas políticas globales, se han caracterizados por ser declaraciones, pactos, convenciones, conferencias, reuniones de trabajo, foros, asambleas y demás reuniones entre los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) quienes, a través de sus miembros delegados o representantes, son quienes establecen los acuerdos mundiales para aplicar las políticas públicas a nivel internacional.

Figura 4

Políticas Globales para la adopción del Enfoque de Género



1.4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ENFOQUE DE GÉNERO

El Enfoque de Género (EDG) es un concepto relativamente nuevo, el cual surge a partir de la década de 1980 como un enfoque académico y desde las ciencias sociales para comprender a la sociedad (Muñoz, 2017 p. 22). Ahora bien, el EDG tiene sus bases en los conceptos de género, también entendido como Equidad de Género e igualdad de género. Para el caso peruano, se ha decidido hablar de Enfoque de Género a partir del cual ha generado controversia por tergiversaciones mal intencionadas y utilizadas por cierto sector conservador de la población (Villavicencio y Verástegui, 2019), tratando de relacionar el EDG con prácticas sexuales² y hasta pornográficas³. Por ello, esta parte se enfoca a definir lo que significa “Enfoque de Género”.

El EDG se entiende como perspectiva de género “elegido por el Sistema de las Naciones Unidas y la comunidad internacional para avanzar con los derechos de las

² Discursos de la vocera del colectivo ciudadano “Padres en Acción”, Beatriz Mejía, quien afirmó que el MINEDU enseñaba a los niños a “volverse homosexuales”. <https://exitosanoticias.pe/v1/beatriz-mejia-enfoque-genero/>

³ Campaña de desinformación llevada a cabo el año 2019 por parte del colectivo ciudadano “Con Mis Hijos No te Metas”. <https://peru21.pe/lima/dejan-tergiversar-pancartas-mis-hijos-metas-buscan-desinformar-fotos-474446-noticia/>

mujeres y las niñas” (2019); donde el objetivo no es, precisamente, el EDG o la implementación de este, sino más bien es un instrumento o estrategia para implementar la igualdad tanto en mujeres y varones, como entre niños y niñas. De esta manera, el EDG es el proceso de revisar, analizar y planificar la legislación, políticas y programas a través de las gafas moradas; las cuales se usan para implementar la equidad y la igualdad a todo nivel. Así, la perspectiva de género, no solo termina siendo una estrategia para la elaboración de políticas globales, sino también termina siendo un caleidoscopio con el cual se debe empezar a mirar, analizar, actuar, implementar y evaluar las políticas y programas en los diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana como son la política, la economía, la situación sociocultural, entre otras; espacios donde varones y mujeres puedan establecer relaciones de respeto, igualdad, equidad y con ello prevenir y eliminar tanto las diferentes violencias como las desigualdades y brechas de género que se ha venido dando en nuestras sociedades (ONU Mujeres, 2017).

Desde una mirada local, para el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2012), el EDG se entiende como un “modo de entender las relaciones humanas, especialmente las de poder”; donde históricamente, estas relaciones se van a construir con base en la inequidad y desigualdad social afectando de sobremano a las mujeres. De esta forma, las mujeres se encuentran sojuzgadas respecto a sus pares varones.

Para el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MINDIS] (2016), el EDG viene a ser una “herramienta analítica y metodológica”, la cual nos ayuda a equiparar las responsabilidades, necesidades y preocupaciones tanto de varones y mujeres con el propósito de construir relaciones equilibradas, y donde la balanza se reparta entre responsabilidades y necesidades distintas. Así también, el EDG va a reconocer “desigualdades y discriminaciones originadas por la etnia, origen social y orientación sexual, entre otros factores”, las cuales son importantes de tomar en cuenta a la hora de formular y desarrollar políticas públicas, las cuales ayudarán en la reducción de brechas y violencias dentro y fuera de los espacios escolares.

Asimismo, para el Ministerio de Educación [MINEDU] (2017 p. 23), el EDG alude a la “igual valoración en los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones”, donde se debe apostar por el reconocimiento de sus derechos, deberes, así como fomentar oportunidades de manera equitativa, más allá de su identidad de género; y de esa manera brindarle los medios para el libre

ejercicio de sus derechos, así como desarrollar oportunidades y capacidades de desarrollo personal.

En ese sentido, para la Defensoría del Pueblo (2019), el EDG se entiende como “una herramienta de análisis que permite identificar las asimetrías, relaciones de poder e inequidades que se producen entre los varones y las mujeres”, donde estas relaciones asimétricas y de poder han conducido a relaciones inequitativas entre varones y mujeres; al mismo tiempo, estas relaciones han terminado siendo negativas para los niños, niñas y adolescentes y adultas mujeres, permitiendo las relaciones violentas al tratarse de un contexto androcéntrico y patriarcal.

Desde la academia, y siguiendo a Schüssler (2007 p.5), el EDG se entiende como “una concepción sociopolítica y sistemática del desarrollo que se refiere a los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos” en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. De esta manera, esta situación repercute en el ámbito educativo; por ejemplo, en “el acceso a los servicios educativos y también en las prácticas de discriminación o reproducción de roles estereotipados”. Esto significa que el EDG, es visto como una construcción sociopolítica para entender los roles que cada sociedad va asignando a sus ciudadanos, evidenciando los roles asignados entre varones y mujeres. En ese mismo sentido, para Schüssler (2007), el EDG en el sistema educativo debe ir más allá de solo enfocarse en trabajar en las mujeres, sino también nos indica que debe trabajarse con toda la población, además que trabajar con EDG significa al mismo tiempo “entrar al sistema de relaciones humanas discriminadoras y jerarquizadas que se reproducen en la educación” (2007 p. 36) buscando medidas necesarias con el objetivo de fomentar el EDG en el ámbito educativo. Por otro lado, para Novoa (2012 p.23), el EDG, alude a la “igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones”; así, tanto los derechos como deberes y oportunidades de las personas no deberían depender de su identidad de género ya que se supone que todos y todas tenemos las mismas condiciones y oportunidades para ejercer nuestros derechos y, por ende, ejercer nuestro desarrollo personal.

En resumen, el EDG además de ser una herramienta y categoría de análisis y metodológica, se entiende como un concepto sociopolítico, problemático y subversivo; el cual evidencia los constantes conflictos y luchas al que se vienen enfrentando diversos grupos ciudadanos y organizaciones internacionales para introducir esta perspectiva dentro de las políticas públicas. Así, la implementación del EDG en las

políticas globales y nacionales se ha caracterizado por una lucha sin precedentes con sectores conservadores de la sociedad, donde su único objetivo se ha enfocado en tratar de relacionar el EDG con prácticas sexuales y hasta pornográficas.

Vemos cómo se establecen las diferentes concepciones del Enfoque de Género en la Figura 5.

Figura 5

Concepciones del Enfoque de Género

AÑO	AUTOR(A)	SECTOR	CONCEPCIÓN DE ENFOQUE DE GÉNERO
2007	Schüssler, Renate	Academia	Una concepción sociopolítica y sistemática del desarrollo que se refiere a los diferentes papeles que la sociedad asigna a los individuos
2012	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables	Institución Nacional	Modo de entender las relaciones humanas, especialmente las de poder; donde estas relaciones lamentablemente se van a construir históricamente sobre la base de la inequidad y desigualdad social con la particularidad de que las mujeres se encontraran sojuzgadas.
2012	Novoa, Martha	Academia	Igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones
2016	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social	Institución Nacional	Herramienta analítica y metodológica, la cual permite equiparar las responsabilidades, necesidades y preocupaciones tanto de hombres y mujeres para construir relaciones equilibradas.
2016	Ministerio de Educación	Institución Nacional	Igual valoración en los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones; donde se debe apostar por una igualdad real de derechos, deberes, oportunidades de las personas más allá de su identidad de género y de esa manera brindarle las posibilidades para ejercer sus derechos, así como ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal
2019	Naciones Unidas	Organismo Internacional	Instrumento o estrategia para implementar la igualdad tanto en mujeres y hombres como entre niños y niñas. Proceso de revisar, analizar y planificar la legislación, políticas y programas con unas gafas moradas para implementar la equidad y la igualdad a todo nivel.
2019	Defensoría del Pueblo	Institución Nacional	Una herramienta de análisis que permite identificar las asimetrías, relaciones de poder e inequidades que se producen entre los hombres y las mujeres.

1.4.1. Objetivo del EDG desde la Escuela

De acuerdo con Cevalco (2017 p. 41), el objetivo principal del EDG en el ámbito peruano se orienta a identificar, prevenir y combatir la violencia de género desde el ámbito escolar; situación que debe involucrar a la comunidad educativa en la prevención de la violencia y, sobre todo, para que “los niños y niñas crezcan sabiendo que ambos tienen los mismos derechos” en la sociedad actual.

Por otra parte, y siguiendo a Salazar (2019 p. 16), el objetivo principal del EDG, se enfoca en “eliminar las brechas que generan desigualdades entre ambos sexos

para poder brindar oportunidades igualitarias y equitativas en los espacios políticos, sociales y económicos”; para ello es menester promover la reflexión sobre los roles dados tanto en mujeres como varones; lo que significa analizar, deconstruir y combatir paulatinamente las situaciones de desigualdad y violencia entre varones y mujeres.

Asimismo, el EDG, busca “eliminar la violencia en todas sus manifestaciones; brindar atención especializada a las víctimas para que puedan crear un proyecto de vida saludable”; en ese entender, el EDG se aplica para identificar y prevenir la violencia, así como responder de forma adecuada ante tales situaciones de violencia. Así, y según la misma autora (Salazar, 2019), este enfoque debe responder primero a una necesidad sociocultural para luego ser entendido de manera transversal por los diferentes entes que gestionan el país, siendo el ámbito educativo el principal ente gestor de este enfoque; pues es el espacio donde se perpetúan o modifican los patrones socioculturales de comportamiento.

1.4.2. Fines del EDG desde la Escuela

De acuerdo a Salazar (2019 p. 23), dentro de los fines que busca el EDG se encuentra la educación con igualdad, sin estereotipos y sin ningún tipo de discriminación, “con la finalidad que los estudiantes puedan comprender el sentido de la igualdad y equidad” y de esta manera propiciar no sólo el conocimiento y práctica de los Derechos Humanos y el respeto a la diversidad, sino también enfocarse en construir patrones positivos de conducta que se espera puedan asumirse en el futuro.

1.4.3. Principios de la Educación basada en EDG

Desde el Plan Nacional de Igualdad de Género 2012 – 2017 del Estado peruano (MIMP, 2012), la educación basada en EDG, tiene como principios fomentar una cultura no sexista; condenar los comportamientos que ofendan a otras personas; atender a todas y todos sin distinción de cualquier índole, sobre todo a las minorías.

De esta manera, estos principios brindan espacios reflexivos donde los miembros de la comunidad educativa se cuestionen sobre los comportamientos cargados de estereotipos y desigualdades de género a la vez que se fomenten programas de atención contra la violencia en todas sus dimensiones y el acoso escolar contra todos los miembros de la comunidad educativa. Así, los principios del EDG se basan en la universalidad, sanción del comportamiento violento y atención a todos y todas, sin distinción alguna.

1.4.4. Importancia del EDG en la Escuela

Desde el ámbito internacional, y siguiendo a la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres de México (2018), la importancia del EDG radica en comprender las relaciones entre varones y mujeres junto a sus pares, donde el enfoque “cuestiona los estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos”. Así, la importancia del EDG busca solucionar las disparidades de género que existe entre varones y mujeres mediante la educación al tratar de comprender el fenómeno de las disparidades.

En ese sentido, desde el ámbito nacional y siguiendo a Muñoz (2006), se entiende que “el sistema educativo peruano se establece sobre una matriz jerárquica, androcéntrica y excluyente de la diversidad que es preciso afrontar desde las políticas educativas”, razón por la cual es menester trabajar con EDG desde la escuela justamente para romper ese patrón androcéntrico y jerárquico que se establece en el EBR y que perpetua los patrones de desigualdad, exclusión y violencia en la escuela. De esta manera, desde las instituciones nacionales como el MINEDU (Valer, 2019), la importancia del EDG se centra en trabajar e interiorizar mandatos de respeto y empatía en niños y niñas, los cuales contribuyen a formar ciudadanos educados con capacidad de entendimiento acerca de las diferencias tanto de las minorías como de las poblaciones vulnerables.

El EDG en la escuela previene y erradica prácticas sexistas y discriminatorias que se fomentan entre los miembros de la comunidad educativa. En esa misma línea, y desde la Defensoría del Pueblo del Estado peruano (2019), la importancia del EDG radica en “eliminar los estereotipos machistas y los prejuicios que contribuyen a naturalizar la violencia desde la niñez”; por ello es menester trabajar en una educación con EDG como herramienta necesaria para prevenir los diversos tipos de violencia, en una sociedad caracterizada por sus altas tasas de violencia contra niños, niñas, adolescentes y mujeres.

Muñoz, Ruiz–Bravo y Rosales (2006) entienden que la importancia del EDG radica en la implementación de políticas educativas para eliminar la inequidad en las oportunidades educativas; por esta razón, es necesario repensar, cuestionar y buscar los diferentes mecanismos que reproduzcan y sustenten la desigualdad entre varones y mujeres dentro del ámbito educativo.

Desde la academia, y siguiendo a Villavicencio y Verástegui (2019), la importancia del EDG radica en el fomento de la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, así como ayuda a construir relaciones más equitativas entre ambos. De esta manera y desde la escuela, el EDG fomenta las relaciones pacíficas, el respeto y tolerancia entre los miembros de la comunidad educativa para prevenir la violencia en el ámbito escolar; así como ayuda a combatir los estereotipos de género relacionados a la práctica académica de los estudiantes, a través de la autoconfianza del estudiantado; vale decir, rompiendo con los paradigmas que relacionan el género con determinadas materias y generando un cambio frente a lo impuesto.

Por otro lado, y siguiendo con Villavicencio y Verástegui (2019), la importancia del EDG en la escuela radica precisamente en que el EDG sirve como instrumento para el aprendizaje de valores elementales como el respeto y la tolerancia hacia sus pares logrando la igualdad de oportunidades tanto en varones como mujeres. Asimismo, busca fortalecer la confianza en sí mismo de los estudiantes, sobre todo de las estudiantes mujeres y poblaciones vulnerables en busca de fomentar un adecuado desempeño académico tratando de eliminar las brechas de género. Finalmente, fomenta el apoyo a los estudiantes en el ámbito personal como en el académico, tratando de lograr un desarrollo completo donde el estudiante se desarrolle de manera social, afectiva e independiente.

La Figura 6 presenta los diversos ítems que justifican la importancia de la implementación del EDG en la EBR y donde se trabajan temas del EDG no solo con estudiantes, sino también con familias y demás miembros de la comunidad educativa para identificar y prevenir las diversas violencias

De esta manera, es menester trabajar las violencias que se dan en el ámbito escolar, así como promover y fortalecer la democracia y la participación de los estudiantes; fomentar paternidades y maternidades activas con ternura donde se haga presente la corresponsabilidad de la familia en el sistema de cuidados y se brinde una enseñanza sin violencias desde el hogar y el entorno familiar.

Figura 6**Importancia del Enfoque de Género en la EBR**

Fuente: Adaptado de Guía para la Prevención de la Violencia de Género en las Instituciones Educativas (MINEDU, 2020 p. 13 y 14)

En resumen, se hace necesario que el cambio de patrones androcéntricos, violentos, excluyentes y jerárquicos empiece desde la EBR, para ello se debe educar con EDG; justamente para lograr valores positivos como el respeto, la tolerancia y conseguir la tan ansiada igualdad y cultura de paz en el ámbito escolar. Es menester trabajar con varones y mujeres para lograr las relaciones (sociales y afectivas) igualitarias y respetuosas entre pares, así como cambiar el pensamiento patriarcal de la comunidad educativa; combatir los estereotipos de género y fomentar el pensamiento crítico que lleve a promover una convivencia democrática entre los miembros de la comunidad educativa.

1.5. IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA ESCUELA

La implementación del EDG en el ámbito educativo se ha venido dando de acuerdo con el contexto sociocultural de cada época (Salazar, 2019); sin embargo, esta implementación –de manera real y legal– ha tenido sus inicios en la formulación de políticas globales a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer llevada

a cabo en Beijing (1995), la cual marca un hito principal y se establece como el punto de referencia para la implementación del EDG a nivel mundial.

Por otra parte, y para el caso peruano, la incorporación de la política de EDG en el ámbito educativo ha sido un proceso gradual, donde se ha venido desarrollando desde la formación de nuestra nación y como país independiente hasta nuestros días. Asimismo, esta implementación, ha venido desencadenando conflictos políticos e ideológicos que han llevado a la obstrucción de la implementación del EDG en la educación (Muñoz y Laura, 2017).

El punto de partida, según Guardia (2020), supone que, para lograr la tan ansiada Equidad de Género el proceso histórico se remonta a la Independencia del Perú, puesto que la emancipación significó un cambio en la educación de las mujeres donde claramente se encontraba lejos de lo que ahora entendemos como igualdad de género. Con la independencia cambia también, de manera significativa, el pensamiento liberal, fundándose instituciones destinadas a la educación de las mujeres como: La Escuela Central Lancasteriana (1822), Escuelas Normales de Mujeres (1825), y, los Colegios de Educadas (1830); los cuales se constituyen en diversas provincias del país destinadas solamente a mujeres de las clases acomodadas. Más tarde, en el primer gobierno de Ramón Castilla (1845–1851), y bajo las lógicas del discurso moderno, se buscó fortalecer al Estado e integrar a la nación a través de la educación. Así en agosto de 1846 se redactó el Primer Reglamento de Legislación y Plan General de Instrucción el cual incorporaba dentro de la enseñanza de las mujeres los cursos de ciencias sociales, francés e inglés. Luego, y durante el segundo gobierno de Castilla (1855–1862), se produjo otra transformación en el ámbito educativo, la cual establecía la gratuidad en la enseñanza; situación que permitió el aumento de escuelas destinadas a la educación de las mujeres en diversas provincias.

Sin embargo, nuevamente la educación femenina estuvo destinada a las mujeres de las clases más acomodadas y no-indígenas, puesto que las mujeres indígenas aún no eran reconocidas como personas y menos como ciudadanas.

Cabe destacar que, desde fines del siglo XIX, como bien menciona Guardia (2020), intelectuales peruanos⁴ apostaron por la educación femenina desde los ideales liberales. Esta visión moderna se constituye en contraste a la educación de

⁴ Francisco de Paula Gonzales Vigil, Mariano Amezaga, Clorinda Matto de Turner y Mercedes Cabello de Carbonera.

espíritu colonizador, centralista y excluyente que imperaba en ese entonces. Así, por ejemplo, Teresa Gonzales de Fanning fundó el Liceo Fanning (1881) y por primera vez, la educación para mujeres incluía matemáticas, gramática y ciencias sociales en el currículo escolar. Luego, y siguiendo a Tello (2019), el inicio del nuevo siglo se caracterizó por el retorno al conservadurismo a pesar de los aportes progresistas y liberales del siglo XIX. Tuvo que esperarse a las autoras⁵ del siglo XX para empezar con el gran cambio.

Es así cómo, fruto de propuestas de este grupo de pensadoras, se materializa las normativas de la instrucción pública del país —y sobre todo de Lima. Empero, este nuevo siglo trajo consigo una reforma educativa no solo en la educación básica con Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1901; y Ley Orgánica de Educación, 1905 (donde la instrucción primaria elemental es obligatoria para varones de seis a catorce años como a mujeres de seis a doce años), sino también en la educación superior donde el 7 de noviembre de 1908, mediante la Ley 801, se permite el ingreso de las mujeres a las universidades del país (García, 2020); lo que significó un cambio en la educación peruana y en el pensamiento de la sociedad de aquel entonces, la cual apostó por la apertura de espacios de inclusión y equidad en el país en contraparte de aquella sociedad caracterizada por los rezagos del pensamiento colonial. No obstante, siguiendo a Morillo (1994), los años siguientes se caracterizarían porque las políticas terminaron perpetuando la exclusión justamente de las clases empobrecidas.

Sin embargo, y siguiendo a Morillo (1994), Benavides (2006) y Rojas (2020); la reforma educativa más radical, se realizaría a partir de 1968 donde se planteó, entre otras cosas, la revaloración de la mujer, la educación bilingüe, la lucha contra la discriminación y un titánico esfuerzo por educar con respeto. La Constitución de 1979 juega un rol importante, puesto que es el primer documento en reconocer la igualdad entre varones y mujeres, y donde la educación se enfoca al cierre de brechas que empieza en los años 70's del siglo pasado con una campaña de alfabetización, gratuidad de la enseñanza y la obligación por parte del Estado de hacerse responsable de la educación de todos los niños y niñas por igual. Empero, toda esta reforma se

⁵ Esther Festini, Elvira García y García (propuso una instrucción y pedagogía para las mujeres), María Jesús Alvarado (reclama la urgencia por crear una escuela para mujeres vagabundas y de mal vivir), María Catter (plantea la necesidad del estudio por parte de las mujeres), Lastenia Larriva y Miguelina Acosta (propone llevar al interior del país escuelas rurales ambulantes para ambos sexos).

dejó de lado por el gobierno de Francisco Morales Bermúdez, quien se encargó de desmantelar los cambios que se habían logrado hasta entonces.

En los últimos treinta años, y siguiendo a varios autores (Benavides, 2006; Stromquist, 2006; Muñoz, 2006a; Muñoz, 2006b; Muñoz, 2015; Muñoz, 2017, Muñoz, 2020; Muñoz et al., 2006 y Salazar, 2019), la incorporación del EDG en las políticas públicas, ha sido un proceso gradual y de constantes negociaciones entre los sectores progresistas y conservadores de la sociedad. Por ello, y siguiendo a Muñoz (2020), se pueden identificar tres momentos clave: inicios (1990 – 2006), suscripción de compromisos internacionales (2007 – 2015) y la consolidación (2016 – al presente).

Salazar (2019) y Muñoz (2020) entienden que la implementación real del EDG en la política educativa nacional empieza durante el gobierno de Alberto Fujimori, quien asumió el compromiso de transversalizar el EDG en las políticas públicas a raíz de los planteamientos de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. Así, se crea el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (1996), como institución rectora para el fomento de políticas públicas con Equidad de Género. Sin embargo, es a partir del nuevo milenio –y a insistencia internacional– donde el MINEDU implementa acciones para la Equidad de Género (2001) con Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, Ley 27558; la cual se enfoca en la formulación de políticas educativas en favor de la educación de niñas y adolescentes rurales. Luego, y siguiendo a Salazar (2019) y Muñoz (2020), el EDG logra implementar, a partir del 2002, las demandas por la igualdad y equidad recogidas en el Acuerdo Nacional.

Así, se destaca la Ley General de Educación, 2003; la cual incluye nociones de universalización, equidad, calidad e interculturalidad, obligatoriedad y derecho a la gratuidad de la EBR. Más adelante, entre el 2005 y 2008, se introduce la Equidad de Género como un tema transversal, seguido del Plan de Educación Básica para Todos, 2005; donde se introduce el concepto de género desde una mirada cultural. Más tarde, se aprueba la Ley de Igualdad de Oportunidades entre varones y mujeres, 2007; donde el Estado reconoce la Equidad de Género como un elemento necesario en las políticas públicas. Posteriormente, los últimos diez años, se caracterizan por ser un periodo de la consolidación de la implementación del EDG, pero también de intensos debates ante tal hecho.

De esta manera, siguiendo a Salazar (2019) y Muñoz (2020), en el 2012 se establece el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres, 2012–

2017; instrumento que se usa para desarrollar de manera transversal el EDG. Asimismo, durante este periodo, el Diseño Curricular Nacional plantea la transversalidad de género y este se aplica solo a nivel normativo; seguidamente se establece la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar, 2013; y, finalmente para en el 2016, reconocer por primera vez en el Diseño Curricular Nacional una matriz sociocultural en la construcción del género y la sexualidad de los individuos. Así, esta nueva concepción de género desata una oposición entre los sectores más conservadores de la sociedad, quienes establecieron una demanda de acción popular ante el Poder Judicial en contra de la implementación del EDG en el ámbito educativo⁶. Ante esta situación, el Estado aprobó el Plan Nacional Contra la Violencia de Género 2016–2021, 44 (2016); los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes, 2018; donde la acción del gobierno nacional se ha orientado a la lucha contra la violencia de género y la violencia escolar a través de la implementación del EDG.

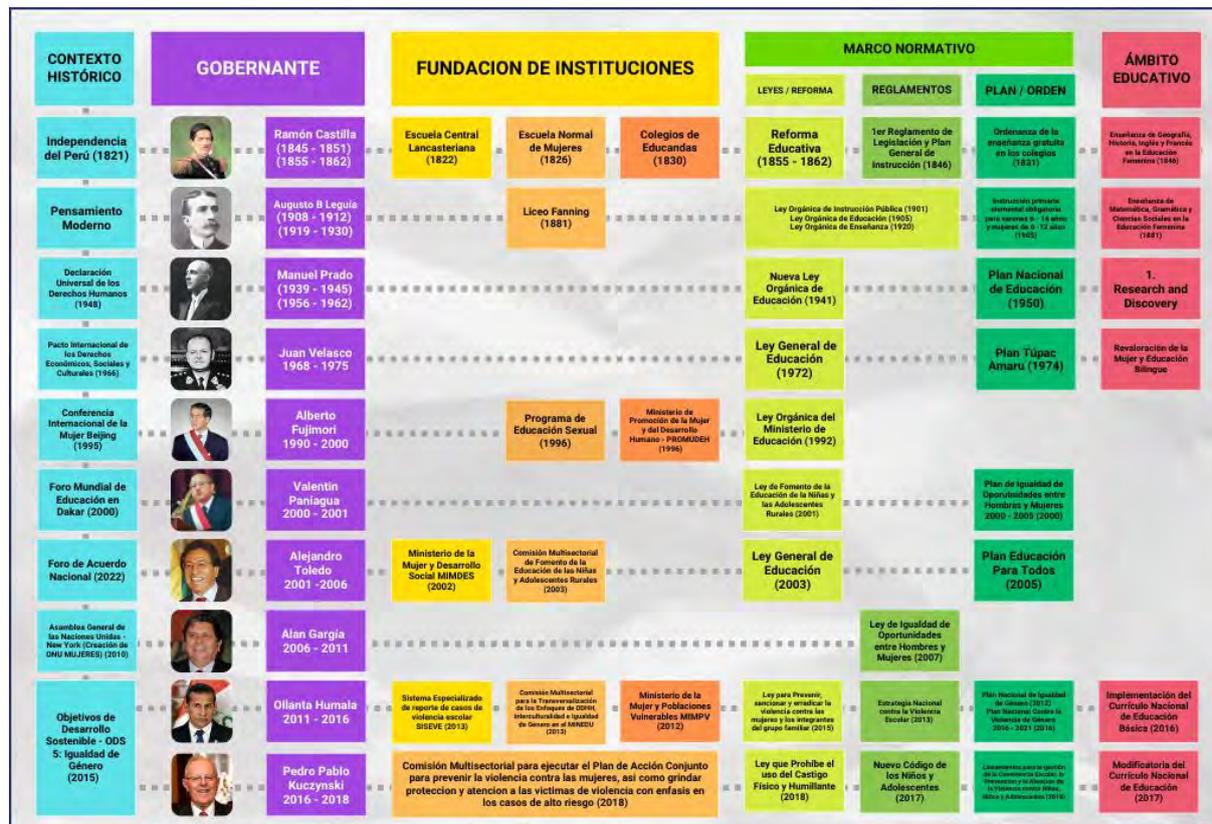
De esta manera, no solo fueron los contextos sociopolíticos y económicos que fomentaron un cambio para lograr la igualdad de género en nuestra sociedad, también jugaron un rol muy importante las políticas públicas y el conjunto de herramientas de gestión pública que han venido jugando un rol importante en la búsqueda del EDG.

Aquí es menester recordar que estas políticas nacionales no son de carácter aislado, sino que éstas han venido obedeciendo a contextos internacionales, los cuales son quienes marcan la pauta sobre las implementaciones que se debe aplicar o no respecto a Educación Básica Regular. Así, y aunque el EDG se encuentre como parte de la ODS 5, la implementación de este objetivo se encuentra en constantes conflictos y reticencias por ciertos sectores de la sociedad. A continuación, se muestra el largo camino que se ha dado para lograr la implementación del EDG en nuestro ámbito nacional; a través de instituciones, leyes, reglamentos, planes, ordenes, y demás.

⁶ Al respecto, se puede revisar los estudios de Muñoz y Laura, 2017; Muñoz, 2017 y Salazar, 2019.

Figura 7

Implementación del Enfoque de Género en el ámbito Educativo Peruano



CAPÍTULO II

EL ENFOQUE DE GÉNERO PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Este capítulo aborda, en primer lugar, el concepto de violencia y los entornos donde se produce esta, para entrar al tema de violencia escolar. En segundo lugar, se aborda la violencia escolar, conceptos, tipos, dimensiones, factores de riesgo y factores de protección, y las secuelas que deja la violencia en niños, niñas y adolescentes. Por último, se aborda la relación entre EDG y prevención de la violencia, así como se analiza la manera en que el EDG previene la violencia en el ámbito escolar.

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA VIOLENCIA

Son diversos los estudios que abordan la temática de la violencia, las cuales tienen su origen en las teorías psicológicas referidas a la agresividad desarrollada durante el siglo XX, donde se establece una clara relación entre la naturaleza de la violencia y la agresividad humana. Así, y desde una mirada interdisciplinaria, donde se recurre a teorías biologicistas, psicoanalíticas, ambientalistas, de aprendizaje social, ecológicas, de agresión (sociología) y teorías del poder (ciencia política); se entiende que la agresividad termina siendo una característica natural que desencadena patrones agresivos relacionados sobre todo a las necesidades de supervivencia, donde también se pueden encontrar otras conductas reconocidas como “violentas” que responden a propósitos individuales o grupales. De esta manera, la violencia comprende patrones agresivos con una intencionalidad, cuyo fin es imponerse ante “el otro” o “los otros” en busca de demostrar poder en diferentes escenarios (Nieto, 2021).

2.1.1. Conceptualización de la Violencia

Desde el ámbito internacional, para World Health Organization [WHO] (2002), la violencia se entiende como la “utilización intencional de la fuerza física, poder y amenaza (ya sea contra uno mismo, otra persona o en contra de un grupo o comunidad); la cual tiene como consecuencia lesiones, daños psicológicos, problemas de desarrollo y hasta la muerte”.

Para Fe y Alegría (2019), la violencia se conceptualiza como la manera de asegurar el poder y control de parte de una o varias personas, en contra de una u

varias personas. Asimismo, se entiende que existen formas de violencia donde estas se producen justamente para perpetuar el *statu quo* o perpetuar las jerarquías sociales; generalmente de quienes tienen dominio sobre quienes se encuentran en una situación de subordinación. Así también, la violencia se refiere a una relación humana que se expresa en acciones intencionales, las cuales causan sufrimiento, colocan en peligro y/o perjudican la integridad física, psicológica, emocional o sexual de las víctimas. Por ello, se debe entender que la violencia atenta contra la dignidad humana y es un atentado a los derechos humanos, donde estas acciones se consideran delitos que traen como consecuencia una sanción penal y en otros contextos se considera un problema de salud pública.

De esta manera, y para Fe y Alegría (2019), se desarrolla un estrecho vínculo entre violencia, discriminación y desigualdad; donde la desigualdad termina siendo un efecto directo de la discriminación. Así, la violencia se entiende como un medio para representar la discriminación en un ámbito de desigualdad y/o jerarquía entre las partes del conflicto. Sin embargo, se debe entender que estas acciones de violencia, discriminación y desigualdad se perpetua justamente en el ámbito educativo, donde es menester trabajar para su prevención, reducción y erradicación.

2.1.2. Los Entornos en los que se produce la Violencia

Históricamente, y siguiendo a Pinheiro (2010), la violencia termina siendo una constante en la vida de los niños, niñas y adolescentes alrededor del mundo; donde las estadísticas muestran los altísimos porcentajes de violencia: 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes de entre 2 y 17 años es víctima de violencia (OPS, 2020); 6 de cada 10 niños del mundo de 2 a 14 años sufren de castigos corporales de manera constante (UNICEF, 2014) y, en el ámbito nacional, las y los adolescentes de 12 a 17 años son los más violentados llegando a registrarse 133 casos de violencia al día (MIMP, 2022). En ese sentido, la violencia contra niños, niñas y adolescentes se ejerce en lugares como la casa y/o la escuela; lugares que debieran brindar protección y resguardo frente a cualquier tipo de violencia (Benavides y Jara, 2013).

Ante esta situación, es menester recordar que existen diferentes escenarios donde se produce y reproduce la violencia. Fe y Alegría (2019) insiste en señalar que la violencia puede suceder en diferentes espacios y se van incrementando por contextos donde hay un incremento de la desigualdad de poder. Asimismo, se entiende que hay escenarios históricos donde se produce la violencia como son la

familia y la escuela; empero, la violencia también se manifiesta en espacios cotidianos como son el camino a la escuela, la calle, la ciudad, la comunidad y, en los últimos años, en espacios virtuales y redes sociales.

La Figura 8 muestra los diferentes entornos donde se produce la violencia. La escuela juega un rol importante como la institución donde se perpetúan las lógicas formales de la violencia o se realiza el cambio de paradigmas para reducir, prevenir y combatir.

Figura 8:

Entornos en los que se produce la violencia



Fuente: Adaptado de UNESCO y ONU Mujeres (2016).

2.2. Violencia en la Escuela

Los estudios que abordan la problemática de la violencia escolar (en adelante VE) tienen sus orígenes en la década de los 70's del siglo pasado, específicamente en los países nórdicos donde estas investigaciones se enfocaron en trabajar conductas violentas y efectos de la violencia en el ámbito escolar. Por otro lado, y desde el punto de vista histórico, los estudios sobre VE se pueden clasificar en dos etapas: el siglo XX se caracteriza por una toma de conciencia al problema sobre la

VE, y el siglo XXI por ser el periodo de las acciones, la atención y la prevención de la VE. (Nieto, 2021).

Ahora bien, desde el ámbito internacional y siguiendo a UNESCO (2020) y UNESCO (2021), se entiende por VE a todas las formas de violencia que ocurren dentro del sistema de relaciones sociales y estructuras del ámbito escolar y alrededor de esta, donde estas violencias que incluyen tanto el acoso y el ciberacoso son padecidas y perpetradas por miembros de la comunidad educativa, la cual termina siendo una situación generalizada que ocurre a nivel mundial y afecta sobre todo a niños, niñas y adolescentes. Así, la UNESCO establece cada primer jueves de noviembre como el Día Contra la Violencia y el Acoso en la escuela, incluido el ciberacoso. La fecha busca sensibilizar a la población sobre esta situación.

Por otro lado, desde el ámbito nacional y de acuerdo a MINEDU (2014 p. 8), entendemos por VE a los diferentes tipos de “violencia tanto física, psicológica, lesiones y abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” que sucede entre los miembros de la comunidad educativa y puede darse contra la propiedad pública y privada; tanto dentro de la escuela como en sus ámbitos más cercanos de la escuela como son: camino a la escuela, el hogar y ahora también en el ámbito virtual.

Por otra parte, desde la academia y siguiendo a Nieto (2021), nos indica que la VE se refiere a un complejo y amplio entramado de situaciones y acciones en las cuales están involucrados uno o varios miembros de la comunidad educativa; situaciones que van en contra de la integridad de uno o varios integrantes, alterando así las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa, tanto dentro como fuera del espacio escolar, y el clima de sana convivencia en el ambiente escolar.

En resumen, la VE hace referencia a las diferentes formas de violencia que ocurren en las relaciones sociales que se establecen dentro del espacio escolar o alrededor de este y donde los involucrados, víctimas o victimarios, pertenecen a la comunidad educativa.

2.2.1. Tipos de Violencia Escolar

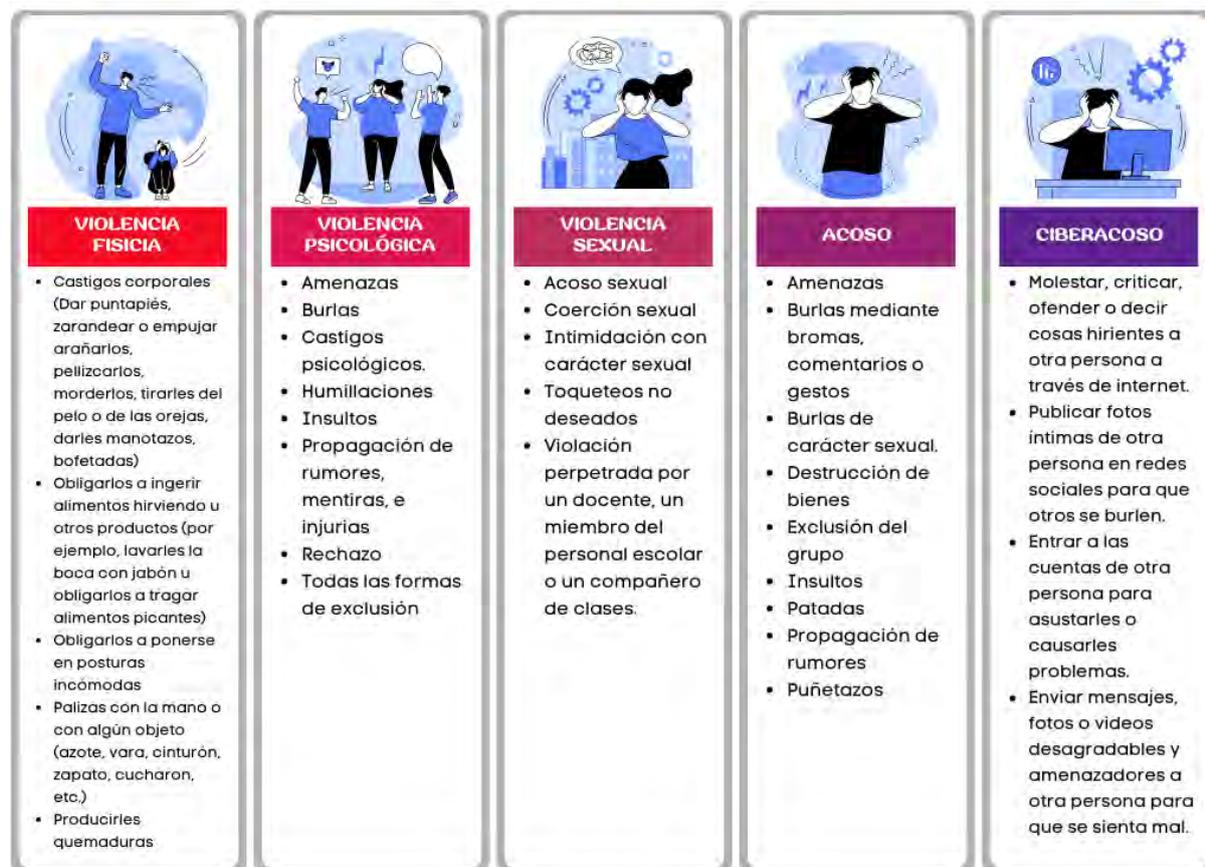
Diversos estudios (Pinheiro, 2010; MINEDU, 2014; Fe y Alegría, 2019; UNESCO y ONU Mujeres, 2019; UNESCO, 2020; y UNESCO, 2021) establecen la violencia física (agresión física que pone en peligro o daña la integridad corporal y deja huellas en el cuerpo), la violencia psicológica (agresiones verbales o

emocionales), la violencia sexual (agresión sexual), el acoso (intimidación, comportamiento agresivo que se caracteriza por acciones negativas y no deseadas, las cuales se repiten continuamente y a lo largo del tiempo) y ahora también el ciberacoso (en inglés “ciberbullying”), como los tipos de violencia que suceden en el ámbito escolar y fuera de este.

Asimismo, y siguiendo a MINEDU (2014), se debe recordar que, dentro de los tipos de VE, también existen jerarquías de violencias y estas están relacionadas con los actores que se encuentran comprometidos dentro de una situación de violencia. Al respecto, se identifican tres actores claves dentro de situaciones de VE que son: agresor (quien posee una necesidad de protagonismo, dominación y justifica continuamente la violencia), víctima (quien comúnmente posee una baja autoestima y en su mayoría pertenece a una población vulnerable) y observador/es (quien o quienes son los testigos de la agresión formando parte de la violencia. Se subdivide en categorías como: activos y prosociales quienes ayudan a la víctima; pasivos, quienes refuerzan las conductas del agresor; y observadores puros, quienes solo ven).

Por otra parte, para Pinheiro (2010) y Fe y Alegría (2019), las formas o tipos de VE no necesariamente son aisladas; esto significa que la violencia que se ejerce en contra de niños, niñas y adolescentes, terminan por combinar varios tipos de violencia y en muchos casos se establecen de manera simultánea. Así, por ejemplo: una estudiante puede ser víctima del castigo en el aula escolar y a la vez puede sufrir de acoso sexual en el camino a la escuela.

Además, y siguiendo Pinheiro (2010), se debe tener en cuenta y de manera transversal cuando se habla de los tipos de VE ya que estos responden a cuestiones de género, raza y clase social donde, por ejemplo, los niños enfrentan castigos físicos más severos y con más frecuencia a diferencia de las niñas. De esta manera, presentamos en la Figura 9 los diferentes tipos de VE y sus principales características.

Figura 9:**Tipos de Violencia Escolar**

2.2.2. Las Dimensiones Ocultas de la Violencia contra los Niños, Niñas y Adolescentes

Históricamente, y siguiendo a Pinheiro (2010), la violencia termina siendo parte de nuestro *ethos* cultural extendida a las familias y luego al ámbito escolar y las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares. De esta manera, la violencia contra niños, niñas y adolescentes parece estar normalizada y hasta ser parte de nuestras relaciones sociales en nuestra vida cotidiana.

Para UNESCO y ONU Mujeres (2019), la violencia contra niños, niñas y adolescentes termina siendo una constante “macabra” que se encuentra presente en tiempo y espacio de todos los rincones de la tierra; donde sus causas se pueden encontrar tanto en nuestras estructuras sociales (normas sociales, creencias), como en las relaciones sociales que se establecen en nuestra vida cotidiana (comportamientos), medios de comunicación y ahora redes sociales. Así, esta cultura de la violencia se traslada al ámbito educativo donde se producen y refuerzan estas

situaciones de violencia contra niños, niñas y adolescentes. Asimismo, y siguiendo a varios autores (Amnistía Internacional, 2008; Pinheiro, 2010 y Fe y Alegría, 2019), se debe recordar que las formas de VE que se ejercen tanto dentro como fuera del ámbito escolar, se realizan con o sin aprobación de las autoridades, y donde el castigo físico y otras formas de castigo crueles y/o degradantes se ejercen bajo el disfraz de educación y “disciplina”; situación que es ampliamente aceptada, normalizada y pasada por alto por parte de los miembros de la comunidad educativa como por la sociedad en general en busca de preparar al estudiante a un mundo “duro”.

En ese sentido, para Amnistía Internacional (2008) y Pinheiro (2010), el sistema y autoridades educativas y judiciales, responden de manera pasiva frente a los casos de VE, justamente por esta normalización de la violencia. Así, hay países donde se observa ausencia de marcos jurídicos que puedan garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes frente a la VE. Asimismo, esta situación va de la mano con la ausencia de denuncias e investigación contra los perpetradores de VE; donde se mantiene presente el miedo y el temor a sufrir represalias tanto en el hogar como en el ámbito escolar y está ligada al estigma de ser el/la soplón(a) o quejoso(a), traer problemas o afectar el honor de la familia. Parte de esta normalización de la VE se refiere también a que muchas personas, niños, niñas y adolescentes prefieren callar antes que “meterse en problemas” o le dan más importancia al “honor” familiar.

Los miembros de la comunidad educativa terminan siendo parte (como víctimas o agresores) de la VE de manera cotidiana, porque las situaciones de violencia están normalizadas y validadas en nuestro sistema educativo, la cultura y sociedad. Estas situaciones se manifiestan en la práctica de patrones de la escuela tradicional y contribuyen a la persistencia de la VE en un contexto donde se debiera valorar los derechos de los niños, niñas ya adolescentes antes que la “disciplina” y el “orden”.

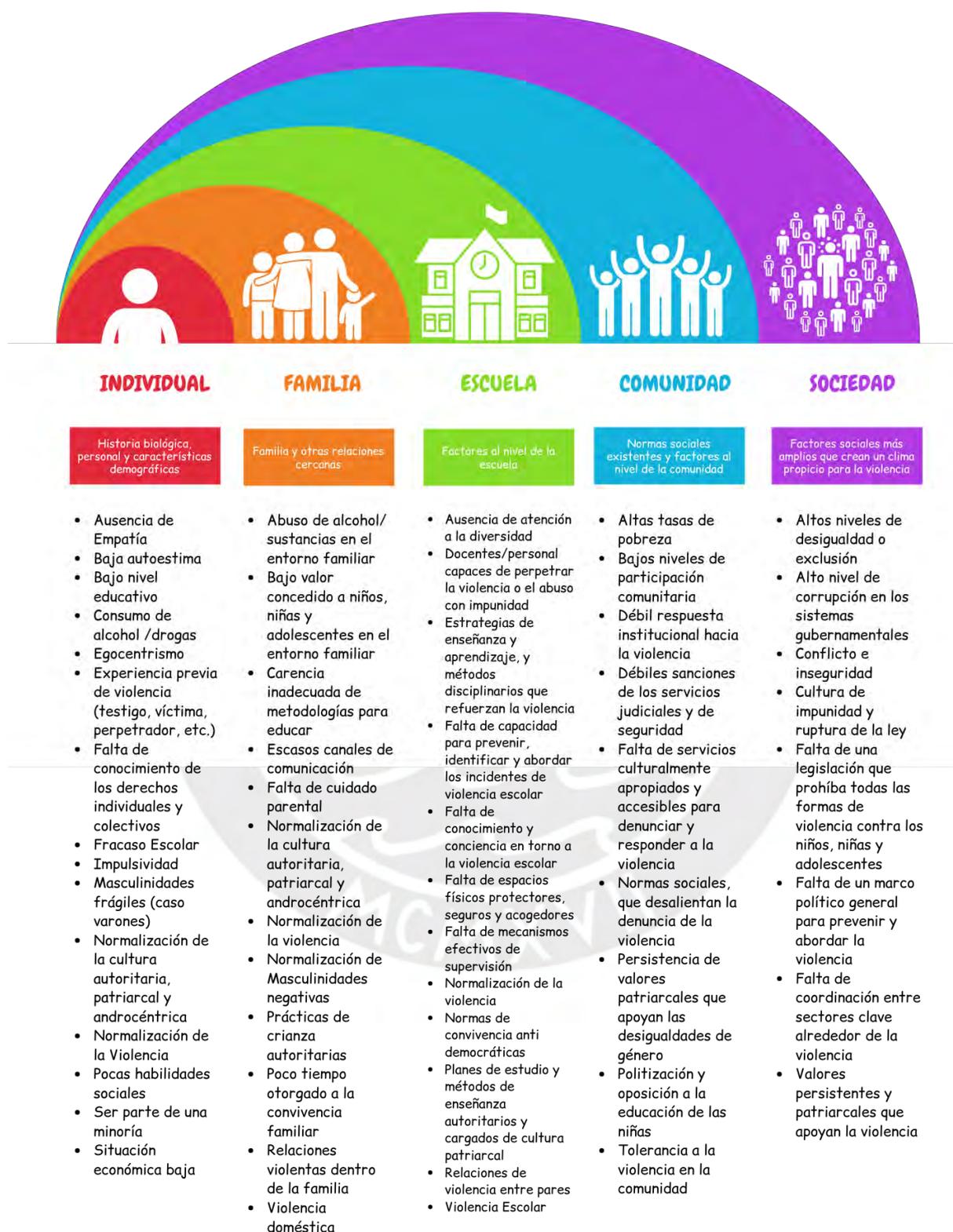
2.2.3. Factores de Riesgo y Factores de Protección

De acuerdo con Pinheiro (2010), se entiende por factores de riesgo a las probabilidades de que un niño, niña o adolescente termina siendo víctima o victimario de la VE, en tanto que los factores de protección disminuyen la probabilidad de convertirlos en víctimas o agresores. Así, se tiene diversas características que logran, por un lado, aumentar y por otro, reducir esa probabilidad donde un niño, niña o adolescente se vea inmiscuido o afectado en un caso de VE.

Por ello, y siguiendo a Amnistía Internacional (2008), Davis (2009) y Pinheiro (2010), se debe señalar que dentro de los factores de riesgo están presentes categorías importantes que sugiere que ciertos niños, niñas y adolescentes son más propensos a recibir y ejecutar VE que otros; dentro de estas categorías es importante señalar el género, la clase, la raza, la discapacidad, la orientación sexual y el nivel socioeconómico.

Por otro lado, siguiendo con Pinheiro (2010) y MINEDU (2014), se entiende por factores de protección al conjunto de elementos que intervienen en la prevención de la VE y otros comportamientos de riesgo. Así, la resiliencia es una habilidad importante a la hora de afrontar los desafíos que trae consigo la VE, donde la alta autoestima, la comunicación positiva, el autocontrol, el optimismo, la resolución de problemas, y las masculinidades positivas (para el caso de varones), terminan siendo importantes dentro de los factores de protección ante situaciones de VE.

Ante esta situación, es justamente la escuela la institución que desempeña un papel importante tanto en la prevención y reducción de los factores de riesgo de la VE como en el fortalecimiento de la resiliencia de niños, niñas y adolescentes. En esta situación se debe comprender que tanto los adultos y demás miembros de la comunidad educativa —con acciones positivas como afecto, orientación y cuidados— terminan por contribuir con estos factores de prevención y protección de VE. La Figura 10 sintetiza los factores de riesgo de la VE, en la cual se entrelazan factores como el nivel individual, familiar, escolar, comunitario y social (los cuales varían de acuerdo con el tiempo y el espacio) y pueden entrelazarse entre ellos, tanto a una categoría como a varias categorías.

Figura 10:**Factores de Riesgo en la Violencia Escolar**

Fuente: Adaptado de UNESCO y ONU Mujeres (2016 p. 28)

2.2.4. Secuelas que deja la Violencia Escolar

Diversos estudios (Pinheiro, 2010; Oficina de la Representante Especial del Secretario General de ONU sobre la violencia contra los niños, 2011; Benavides y Jara, 2013; Truco e Inostroza, 2017; UNESCO y ONU Mujeres, 2019), se enfocan a mostrar las consecuencias que produce la VE en niños, niñas y adolescentes; donde estas situaciones afectan el comportamiento, la salud física y la salud mental tanto de víctimas, agresores, docentes, padres y madres de familia, como demás miembros de la comunidad escolar.

En ese entender, y siguiendo a Benavides y Jara (2013), se entiende que la VE también ocasiona consecuencias a nivel temporal, donde las secuelas no solo afectan a corto plazo, sino también afectan el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en su vida futura. Así, y siguiendo a UNESCO y ONU Mujeres (2019), la exposición repetida a la violencia a temprana edad puede provocar estrés crónico, el cual afecta el correcto desarrollo del cerebro y repercute en enfermedades físicas, problemas de salud mental y limitaciones sociales. De esta manera, la VE no solo deja secuelas en la parte física, mental y social de los niños y niñas; sino también, vulnera el derecho a gozar de una vida digna, crecer sanos tanto física como espiritual y mentalmente, y gozar del derecho a la protección contra cualquier tipo de abuso y discriminación.

La Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2011), asegura que, para las víctimas de la VE, la escuela termina convirtiéndose en un espacio hostil antes que en un espacio acogedor y de aprendizaje; espacio que se caracteriza por situaciones como el dolor, el trauma y el miedo. Entonces, el rendimiento académico y las oportunidades educativas se ven afectadas y puede impactar en el abandono de la escuela; situación que afecta las posibilidades de conseguir trabajo y salir de la pobreza, la cual trae consecuencias tanto a nivel individual como comunitario.

Asimismo, y recurriendo a UNESCO y ONU Mujeres (2019), se debe tomar en cuenta consecuencias financieras las cuales incluyen costos judiciales, tratamiento psicológico, servicios de salud, pérdida de la productividad, discapacidad, baja productividad, empleabilidad y hasta muerte prematura.

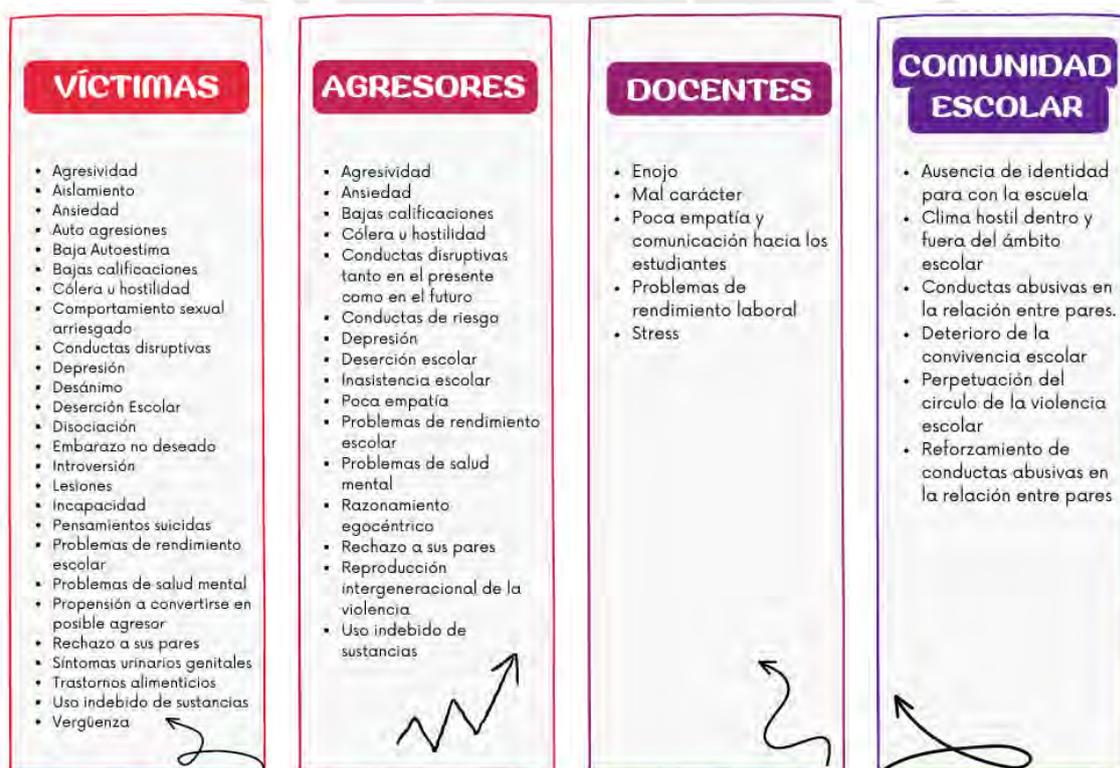
Por otro lado, la Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2011) y Nieto (2021), insisten en tener en cuenta que las secuelas de la VE no solo afectan a las víctimas, sino también a los agresores quienes pueden sufrir daños en su salud mental, lo que lleva

a futuro a relaciones personales, familiares y laborales negativas; lo que impacta a nivel social. En esa misma línea, la VE también desencadena secuelas negativas para los demás miembros de la comunidad educativa que repercute en la convivencia escolar, la mala disciplina, y rendimiento escolar de la población estudiantil. Consecuencias que también se manifiesta en el profesorado, personal administrativo y comunidad en general, puesto que los estudiantes agresivos pueden condenar a la institución generando inseguridad en toda la comunidad educativa, así como en la misma ciudad.

La Figura 11 presenta las secuelas que deja la VE, tanto en miembros de la comunidad educativa como en las relaciones sociales que se entrelazan en el espacio educativo.

Figura 11:

Consecuencias de la Violencia Escolar



2.2.5. Prevención de la Violencia como Elemento Clave en las Escuelas

Ante las altísimas cifras de VE contra niños, niñas y adolescentes surge la necesidad de trabajar políticas para prevenir y detener esta situación de violencia. En ese entender, y siguiendo a Pinheiro (2010), UNESCO y ONU Mujeres (2019), se

necesita transformar la “mentalidad” de la sociedad asociada con la normalización de la violencia, la cual necesita decisiones estatales que se transformen en políticas públicas capaces de prevenir y reducir esta constante que está presente en todos los escenarios de nuestra vida cotidiana. A pesar de que las acciones de mayor esfuerzo recaen sobre los gobiernos, se debe tener en cuenta que la prevención de la violencia termina siendo la tarea de todos los miembros de la sociedad, quienes terminamos compartiendo responsabilidad a la hora de prevenir, denunciar y reducir los constantes actos de violencia contra niños, niñas y adolescentes.

Ante esta situación, la educación termina siendo la herramienta imprescindible para cambiar esta difícil realidad. Por ello, y siguiendo a la Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2011), UNESCO y ONU Mujeres (2019), se debe abordar la prevención de la VE desde el ámbito escolar, porque los niños y niñas aprenden a partir de la manera en que se les educa y llevan estas experiencias a lo largo de su vida. De esta manera, se entiende que parte de esta prevención y reducción de la VE tiene su origen en y desde la escuela. Para lo cual es necesario capacitar a los docentes, personal administrativo y padres de familia con relación a conceptos de género, poder, raza, patrones socioculturales y de comportamiento. Al mismo tiempo, se debe practicar una cultura de paz basada en el respeto, una educación libre de estereotipos y prejuicios de género, donde se apueste por trabajar por la paz, la igualdad en la diferencia, el reconocimiento a la diversidad, masculinidades positivas, la tolerancia y la cohesión social.

Siguiendo con la Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2011), trabajar la VE desde la escuela, significa tener un efecto inmediato en la sociedad; ya que, si las escuelas se constituyen como espacios libres de violencia, esta impacta en las relaciones que se establecen en el barrio y por ende en la ciudad.

En resumen, se necesita trabajar la prevención y reducción de la VE desde la escuela, ya que este espacio es donde se reproducen los patrones socioculturales que perpetúan la VE. Así también, se debe entender que solo y a través de la educación, estos patrones socioculturales que justifican la VE pueden modificarse; porque trabajar la prevención de la violencia desde la escuela, es trabajar en el corazón mismo de la sociedad.

2.2.6. Enfoque de Género en la Prevención de la Violencia

De acuerdo con UNESCO y ONU Mujeres (2019), se entiende que los enfoques curriculares son imprescindibles para trabajar cuestiones importantes como la violencia y la discriminación; ya que estos enfoques promueven en los estudiantes el cuestionamiento de patrones socioculturales medievales y patriarcales. De esta manera, tanto el desarrollo de contenidos educativos, como la enseñanza y el cómo se imparte la educación, termina siendo la piedra angular en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes y sus pares. Así, la eliminación de estereotipos de género, las masculinidades positivas, los esfuerzos por fomentar la igualdad de género y el respeto en todos los ámbitos terminan siendo herramientas imprescindibles del EDG para luchar contra la VE. Por ende, el trabajo de educación con EDG no solo debe realizarse con los estudiantes; sino también con los demás miembros de la comunidad educativa en busca de prevenir, reducir y eliminar la VE tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

2.3. ESTUDIOS DE ENFOQUE DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

Erradamente, y desde varios sectores de nuestra población, se piensa que el EDG es una ideología que se viene implementando en desmedro de niños, niñas y adolescentes y en consecuencia de nuestra sociedad. Ante esta situación, y en contraparte de las tesis de licenciatura⁷ publicadas desde el ámbito de la educación, psicología y el derecho, caracterizadas por anacronismos a pesar de ser documentos que se elaboran desde espacios universitarios y “académicos”, es menester aclarar esta situación con evidencia académica y científica.

De esta manera, y como antecedente a lo mencionado, desde el ámbito internacional se tiene los estudios de Josephson y Proulx (1999, como se citó en WOMANKIND Worldwide, 2010), quienes evaluaron un programa para niños de 11 a 16 años aplicado a escuelas de Canadá justamente para reducir y prevenir la violencia entre los miembros de la comunidad educativa. Así, este programa se orientó en promover la igualdad de género y poner fin a la violencia dentro y fuera del ámbito escolar. Por ello, y para tener pruebas de que el EDG previene y reduce la violencia, se realizó un estudio a 1,143 estudiantes entre 7 a 9 años en siete escuelas canadienses durante tres años. Los estudiantes evaluados mostraron varios

⁷ Al respecto ver las tesis de Hamad, 2013; Parraguez, 2019; Muñoz, 2020 y Castillo, 2020.

resultados positivos como: disminución en situaciones de violencia física entre pares, disminuciones en las situaciones de violencia física, reducción de escenarios de abuso psicológico, disminución del uso de tácticas agresivas y el uso de estrategias asertivas en lugar de estrategias agresivas dentro de las situaciones de conflicto.

Ahora bien, a continuación, se presentan dos investigaciones científicas realizadas por Mujica (2006) y Ames (2008), quienes evaluaron la implementación de un Proyecto de Promoción de Equidad de Género (en adelante PPEDG) en las escuelas de la provincia de Quispicanchi en la región Cusco, las cuales demuestran que la implementación del EDG en el ámbito escolar previene y reduce la VE entre los miembros de la Comunidad Educativa.

De esta manera, el PPEDG, se ha desarrollado en casi treinta y tres escuelas rurales entre los años 2002 y 2004⁸. Así, este proyecto tuvo como instituciones participantes al Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) y al Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44); instituciones que tenían como objetivo principal fomentar la igualdad de oportunidades educativas de niños y niñas a fin que desarrollen mejores condiciones de vida familiar, comunitaria y nacional en una zona caracterizada por las innegables brechas de género en el acceso y culminación de la educación primaria en contra de las mujeres y además por tener población predominantemente rural e indígena (Ames, 2008).

De esta manera, y siguiendo a Mujica (2006) y Ames (2008), el PPEDG no solo se aplicó a estudiantes sino también a otros miembros de la comunidad educativa como maestros, padres y madres y familia y dirigentes locales. Así, el proyecto trabajó temas de derechos humanos, derechos de la mujer y derechos de los niños y niñas entre los estudiantes, maestros, padres y madres de familia; donde se introdujo un conjunto de innovaciones pedagógicas como la participación estudiantil especialmente de las niñas, distribución equitativa de cargos y responsabilidades al interior de la escuela, creación de espacios de juego y trabajos mixtos y fomento de un trato respetuoso entre niños y niñas. Asimismo, se impulsó el trato igualitario hacia niños y niñas con relaciones cordiales entre maestros y alumnos en la búsqueda de mejorar la convivencia escolar. En esa misma línea, los docentes también recibieron capacitaciones en temas como Equidad de Género, sexualidad, promoción de

⁸ Para el 2004 no se había tenido claro el concepto de Enfoque de Género de manera consensuada.

autoestima y resolución democrática de conflictos donde el énfasis se colocó en la Equidad de Género.

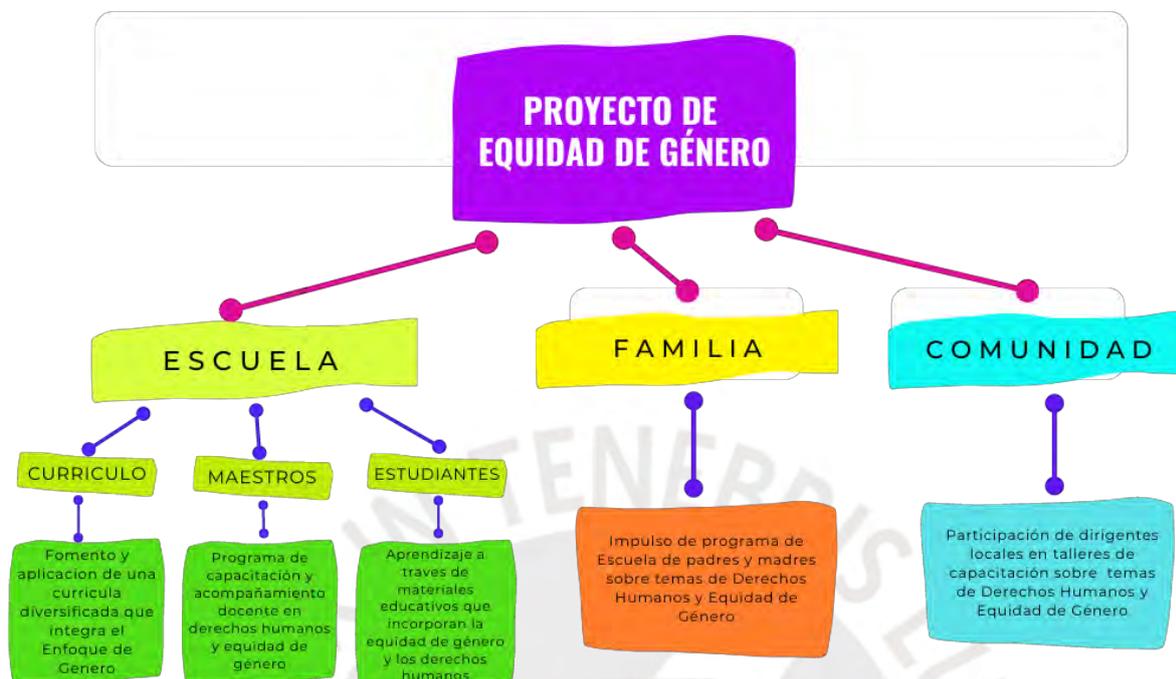
Por otro lado, a nivel curricular, se diversificó el temario con la integración del Enfoque y Equidad de Género como eje transversal; lo que significó un cambio tanto en las metodologías de enseñanza como en las relaciones entre los propios estudiantes, los maestros entre sí y, sobre todo, entre maestros y estudiantes. Asimismo, se confeccionaron materiales educativos bilingües (quechua y castellano) sobre los derechos humanos, derechos de la mujer, equidad de género, salud sexual y derechos de los niños y niñas y adolescentes; los cuales fueron distribuidos entre maestros, estudiantes y padres y madres de familia (Mujica, 2006 y Ames, 2008).

Finalmente, se realizaron escuelas de padres y madres de familia donde se capacitaron en torno a temas de igualdad de derechos entre varones, mujeres, niños y niñas; así como también se promovieron talleres en torno el derecho a la educación de niños y niñas y en especial de las niñas. De esta manera, el proyecto involucró el acompañamiento y seguimiento necesario para afianzar los aprendizajes recibidos en los talleres y ponerlos en práctica en la vida cotidiana.

A continuación, en la Figura 12, se presenta el resumen de lo que significó la implementación del PPEDG entre los miembros de la comunidad educativa de las escuelas de Quispicanchi.

Figura 12

Proyecto de Promoción de Equidad de Género en Quispicanchi



Fuente: Adaptado de Ames (2008)

Ahora bien, y respecto a los resultados alcanzados por la implementación del PPEDG entre los miembros de la comunidad educativa de las 33 escuelas en la provincia de Quispicanchi, Mujica (2006) y Ames (2008) mencionan lo siguiente:

- Entre los estudiantes se destaca el impacto que generó el proyecto en el comportamiento especialmente de las niñas, quienes al principio no conocían sobre los derechos a la educación. Después de la implementación, los niños y niñas concebían argumentos sólidos frente a su derecho a la educación y la defensa de este mismo gracias a los aprendizajes significativos respecto al conocimiento y defensa de sus derechos. Asimismo, los niños y niñas, quienes al principio establecían relaciones de inequidad entre ellos, después de la implementación mostraron la defensa del trato digno y la interacción positiva entre pares gracias a los aprendizajes significativos sobre trato igualitario entre niños y niñas y el reconocimiento mutuo como personas. Además, las niñas quienes al inicio mostraban una actitud introvertida, gracias al proyecto cambiaron hacia actitudes extrovertidas.

- Entre los maestros y maestras se resalta el cambio en los patrones de conducta e ideologías que se tenía respecto a la violencia, puesto que esta era justificada y se usaba el castigo físico y verbal contra los estudiantes por considerarla una práctica “natural”; después de la implementación del proyecto cuestionaban el uso de estas acciones violentas tanto dentro del ámbito educativo como fuera de este. Asimismo, el trato que antes era diferenciado hacia los estudiantes, después de la aplicación del proyecto, se volvió en igualitario en ambos sexos.
- En el aula el clima escolar, que era violento, ha mejorado gracias a la implementación del proyecto; demostrándose un trato más igualitario hacia niños y niñas juntamente con relaciones de respeto y responsabilidad entre maestros y estudiantes. Asimismo, las relaciones asimétricas que se establecían en las actividades en el aula y la escuela también han cambiado gracias al proyecto. Ahora se han establecidos relaciones más equitativas, las cuales se traducen en participación de los estudiantes en actividades del aula, trabajos en equipo y distribución equitativa de tareas y cargos alrededor del espacio escolar, equidad en las labores domésticas y promoción de relaciones democráticas a través de cargos de elección popular. Además, el currículo escolar donde antes se encontraba ausente el Enfoque y la Equidad de Género, a partir de la implementación del proyecto, se elaboraron unidades de aprendizaje y actividades para incorporar los temas de género en el currículo escolar.
- Entre los padres y madres de familia quienes antes de la implementación no daban valor a los niños y niñas, después de la implementación del proyecto reconocen el valor de sus hijos. Si bien, antes del proyecto, se normalizaba y hasta justificaba la violencia física hacia los niños y niñas en los espacios familiares, la situación ha cambiado a partir de la implementación del proyecto gracias a la comprensión de un rechazo hacia todo tipo de violencia.
- Finalmente, antes de la implementación del proyecto, los padres y madres no tenía conocimiento sobre los derechos de la mujer; situación que cambió a partir de la implementación del proyecto, ya que los mismos padres y madres de familia empezaron a conocer y “reconocer” los derechos de la mujer trayendo un cambio no solo en sus relaciones entre adultos, sino también en las relaciones para con los niños y niñas.

A continuación, en la Figura 13 se presenta el análisis del antes y el después de la implementación del PPEDG entre los miembros de la comunidad educativa de las escuelas de Quispicanchi y el cambio que hubo entre estudiantes, maestros, padres y madres de familia, así como en las relaciones en espacios escolares como el aula y la escuela misma.

Figura 13

Análisis de la Implementación del Proyecto de Equidad de Género en Quispicanchi



En resumen, la normalización y justificación de la violencia contra niños, niñas y adolescentes en nuestra sociedad actual, se refuerza o elimina en los espacios escolares, donde los maestros, y sobre todo el currículo escolar, juegan un rol importante a la hora de perpetuar o modificar estos patrones. Así, dentro de este cambio de patrones, es menester la implementación del EDG como una herramienta

que ayude tanto a prevenir como reducir la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, y a pesar de su promoción entre los entendidos de la materia, aún hay sectores conservadores y necios que bajo ciertas ideologías se reusan a aceptar la implementación del EDG en el ámbito educativo, so pretexto de ideas anacrónicas que no aportan al debate.

De esta manera, estos dos estudios académicos enfocados en las treinta y tres escuelas de la provincia de Quispicanchi, nos muestran y demuestran —a través de datos confiables— que la implementación del Enfoque de Género en las instituciones educativas (donde en los proyectos cambia el nombre por Equidad de Género e igualdad de género), reduce y previene la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa; vale decir, estudiantes, maestros, padres y madres de familia.

Tanto la reducción y prevención de la violencia escolar se ha logrado gracias a las diferentes capacitaciones y sensibilizaciones donde han participado personas comprometidas con el tema quienes, a través de talleres, han logrado deconstruir preceptos tan arraigados en nuestro *ethos* cultural como la cultura patriarcal, la no valoración de las mujeres, el machismo, el androcentrismo, el maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes, la justificación y la normalización de la violencia en nuestras relaciones cotidianas. Ante estas situaciones, los talleres de implementación de Equidad de Género han logrado dar el primer paso, el cual significa el reconocimiento como personas que se necesita para establecer relaciones democráticas y positivas. Asimismo, esta acción ha llevado al conocimiento y reconocimiento de los derechos de los niños y niñas, el derecho de las mujeres y el cuestionamiento del uso de la violencia como sinónimo de disciplina, lo que ha logrado impactar en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en sus acciones de la vida cotidiana.

Por otra parte, se debe resaltar la manera estratégica en la que se han desarrollado los talleres de capacitación y sensibilización a la comunidad educativa, los cuales han logrado impactar no solo a corto plazo, sino que han cambiado los patrones de conducta y por ende las relaciones cotidianas de los miembros de la comunidad educativa para con sus pares y en especial con los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, es menester recordar que para educar no se necesita usar la violencia, sino estrategias de disciplina que se elaboren de manera consensuada entre los miembros de la comunidad educativa, quienes deben cambiar sus percepciones sobre la normalización y justificación de la violencia contra niños, niñas y

adolescentes. Vivimos en el siglo XXI, y la sociedad actual necesita una ciudadanía que comprenda la importancia de crecer en un mundo sin violencias, donde el respeto hacia todos los miembros de la comunidad educativa sea la piedra angular en nuestro quehacer diario.

El reto de nuestra educación se encuentra en educar con respeto, cariño y sin violencias, como es de popular conocimiento: “todo con amor, nada por la fuerza”.



CONCLUSIONES

- La implementación del Enfoque de Género previene y reduce situaciones de violencia entre los miembros de la comunidad educativa en la Educación Básica Regular. De esta manera la implementación del Enfoque de Género se refiere al conjunto de acciones que se trabajan de manera holística sobre los miembros de la comunidad educativa; a través de talleres sobre el respeto entre varones y mujeres, el fomento de la participación de todos y todas para lograr la democracia, el reconocimiento del valor de los niños y las niñas, el conocimiento de los derechos de la mujer en general y el rechazo a todo tipo de violencia física y psicológica en el ámbito educativo y familiar.
- A pesar de la normalización de la violencia en contra de niños, niñas y adolescentes dentro de nuestra sociedad, se deben utilizar herramientas e instrumentos para dejar de justificar acciones negativas que trae serias consecuencias a corto y largo plazo en los niños, niñas y adolescentes. Para ello, es menester implementar acciones nacionales y regionales como leyes, ordenanzas regionales y municipales a favor de la implementación del Enfoque de Género. Asimismo, y al mismo tiempo, se deben trabajar acciones individuales, laborales y comunitarias a favor de la importancia del Enfoque de Género como herramienta indispensable para la prevención y reducción de la violencia escolar; donde sea el trabajo comunitario tanto el soporte del trabajo educativo y viceversa.
- El Enfoque de Género no es una ideología, como se ha querido mostrar, sino más bien termina siendo una herramienta fundamental en el ámbito escolar la cual ayuda en la prevención y reducción de situaciones de violencia entre los miembros de la comunidad educativa en contra de niños, niñas y adolescentes; razón por la cual, es importante su implementación no solo en el ámbito educativo a través del currículo escolar, sino también a través de la realización de talleres hacia todos miembros de la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, E. (2022) Gender equity in Peruvian education. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, (3) 1, 608–619. <https://journals.sapienzaeditorial.com/index.php/SIJIS/article/view/202>
- Ames, P. (2008) Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco. En M. Benavides (Ed.) *Análisis de Programas, Procesos y Resultados Educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el Debate*. Pp. 365–401. GRADE. http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/LIBROGRADE_ANALISISDEPROGRAMASEDUCATIVOS.pdf
- Amnistía Internacional (2008) Escuelas Seguras. El Derecho de Cada Niña. EDAI. <https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Spanish- Escuelas Seguras- El Derecho De Cada Nina 01.pdf>
- Arhuis, W., Ipanaqué, M., Bazalar, J., Quevedo, N. and Gaete, J. (2021) Violence at School and Bullying in School Environments in Peru: Analysis of a Virtual Platform. *Front.Psychol*, 11:543991 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.543991/full>
- Benavides, M. (2006) Educación de las niñas: lecciones del proceso peruano. Informe Final. GRADE <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/66>
- Benavides, M. y Jara, L. (2013) Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas. Documento de investigación, 71. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20140529044119/ddt71.pdf>
- Castillo, J. (2020) *Crítica a la Perspectiva de Género como Política de Estado*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio Digital de Tesis. Universidad San Martín de Porres. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6990/castillo_cjm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cevasco, G. (2017) La violencia de Género contra las Mujeres. *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, (94), 37–42. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_37_Gaby_Cevasco.pdf

- Cobo, R. (2005) El género en las Ciencias Sociales *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249–258. Universidad Complutense de Madrid. <https://core.ac.uk/outputs/38812810>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (22 de noviembre del 2018) *¿Qué es la perspectiva de Género y por qué es necesario implementarla?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-la-perspectiva-de-genero-y-por-que-es-necesario-implementarla>
- Concha, R., Mujica, J., y Felipe, N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8 (4). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000600012&script=sci_arttext
- Davis, A. (2019) *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Defensoría del Pueblo (2019) Pronunciamiento N° 016–2019: Urge continuar con la implementación del *Currículo Escolar con Enfoque de Igualdad de Género en el Sistema Educativo y su Adecuada Difusión*.
- Díaz, C. Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de Investigación en Educación*. Vicerrectorado de Investigación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/2WMghzu>
- Fe y Alegría (2019) *Diagnóstico sobre prácticas educativas en género y cultura de paz*. Colección Educación Transformadora en clave de Igualdad y Paz. Tomo 1 https://generoymetodologias.org/media/publicaciones/archivos/tomo_1_informe_diagnostico_final_feyalegria.pdf
- Goldie, T. (2014) *The Man Who Invented Gender: Engaging the Ideas of John Money*. UBC Press.
- Guardia, S. (2020) Educación femenina. Historia, poder y sociedad en el Perú. *Surandino*. *Revista de Humanidades y Cultura*, 1 (1), 188–209. <https://www.surandinorevista.pe/wp-content/uploads/2020/11/EDUCACION-FEMENINA.pdf>
- Hamad, Y. (2013) *Peligros de la Ideología de Género y la desnaturalización del matrimonio por el reconocimiento jurídico de matrimonio de personas del mismo sexo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán] Repositorio Digital de Tesis – Universidad Señor de Sipán.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/1685/Hamad%20D%c3%a1vila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2016). Principales Resultados de la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria 2016.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1466/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2019) Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES) <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

Jiménez, C. (2011). Educación, Género e Igualdad de Oportunidades. *Tendencias pedagógicas*, 18, 55–83.

<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1987>

Ley 28044 de 2003. Ley General de Educación. 29 de julio del 2003.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/28044-31-10-2012-11-31-34-LEY-28044.pdf>

Mead, M. (1939) Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa. PAIDOS.

Mead, M. (1973) Sexo y Temperamento en las sociedades primitivas. LAIA.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MINDIS] (2016). Lineamientos y Herramientas para la Transversalización del Enfoque de Género en los programas sociales del MIDIS.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2029426/Lineamientos-para-la-Transversalizacion-del-Enfoque-de-Genero-en-la-Gestion-Publica.pdf>

MINEDU (2014) Paz Escolar: Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar (2013–2016)

<http://www.infanciaymedios.org.pe/documentos/legislacion/Estrategia%20Nacional%20Paz%20Escolar.pdf>

MINEDU (2017) Currículo Nacional de la Educación Básica.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

MINEDU (2020) Guía para la Elaboración del Reglamento Interno de las Instituciones Educativas de Educación Básica. <https://directivos.minedu.gob.pe/wp->

<content/uploads/2020/07/Gu%C3%ADa-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-RI.pdf>

- MINEDU (2020) Guía para la Prevención de la Violencia de Género en las Instituciones Educativas Dirigida a Docentes de Educación Inicial, Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7683>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2012). Plan Nacional de Igualdad de Género 2012–2017.
https://www.mimp.gob.pe/files/planes/planig_2012_2017.pdf
- MIMP (2012) Orientaciones para transversalizar el Enfoque de Género en las políticas públicas.
https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/r_guia_orientacion.pdf
- MIMP (10 de Julio del 2022). Portal Estadístico. Programa Nacional Aurora.
<https://portalestadistico.aurora.gob.pe/>
- Morillo, E. (1994) La luz apagada: un siglo de políticas educativas. Ediciones Mendoza Chong Long S.R.L.
- Mujica, R. (2006) La promoción de Equidad de Género en las escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco. En Ames, P (Ed.) *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una Equidad de Género en la educación*. Pp. 287 – 302. IEP.
https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/578/ames_lasbrechasinvisibles.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Muñoz, F. (2006). ¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación. En N. Stromquist (Ed.) *La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina*. IEP
- Muñoz, F. (2006). Caminos cruzados: Género en las Políticas Educativas en el Perú en los últimos diez años. *Educação & Sociedade*, 27 (95), 385–406.
<https://www.scielo.br/j/es/a/7mybNpFLN68PdCWyx4SnbJh/?lang=es&format=pdf>
- Muñoz, F. (2015). Análisis de la inclusión de la perspectiva de género en las actividades del Proyecto y en el Ministerio de Educación. Informe final. GRADE / Proyecto FORGE.
- Muñoz, F. (2017). Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990–2016): un campo en disputa. *Tarea: Revista de Educación y*

- Cultura*, (94), 14–24. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_14_Fanni_Munoz.pdf
- Muñoz, F. (2020) Género y Educación en el Perú. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020, América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>
- Muñoz, F., Ruiz B. y Rosales, J. (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*. Instituto de Estudios Peruanos. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf
- Muñoz, F. y Laura, V. 2017. «Género» y la denominada «ideología de género» en educación: entre el diálogo y el rechazo a la diversidad”. *Perú Hoy. El arte del desgobierno*, 31, 203–220. DESCO. https://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1118/11_Mu%C3%B1ozLaura_PHj17.pdf
- Muñoz, J. (2020) *Evidencias psicométricas de la Escala de Ideología de Género (EIG) en estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la ciudad de Trujillo, 2020* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Digital de Tesis – Universidad Peruana Unión. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/3465/Joel_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Naciones Unidas (16 de diciembre de 1966) International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. *Human Rights Instruments*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. *Instrumento de Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Naciones Unidas (1996) Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Naciones Unidas (2018) La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e

- indicadores mundiales. CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Naciones Unidas (2019) Estrategia para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (2018–2021).
https://www.unodc.org/documents/Gender/Gender_Strategy_Spanish/19-03337_Gender_Strategy_S_ebook.pdf
- Nieto, L. (2021) *Sistematización de un Modelo de Intervención Pedagógica frente a la violencia escolar en Instituciones Educativas Públicas de Lima Sur* [Tesis de Maestría, PUCP] Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. – Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20498>
- North, A. (2006) El Proyecto Beyond Access y las Metas del Milenio. En Ames, P (Ed.) *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una Equidad de Género en la educación.* Pp. 49–70. IEP.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf
- Novoa, M. (2012) Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género *Dikaion*, (21) 2, 337–356. Universidad de La Sabana.
<https://www.redalyc.org/pdf/720/72028686002.pdf>
- Nuño, L. (2014) Desigualdad y educación: modelo pedagógico y mito de la complementariedad. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*. 24, 147–166.
https://www.researchgate.net/publication/280563962_Desigualdad_y_Educacion_modelo_pedagogico_y_mito_de_la_complementariedad
- Nuño, L. y Álvarez, E. (2017) Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, 29, 279–297.
<https://feminismos.ua.es/article/view/2017-n29-androcentrismo-academico-la-ficcion-de-un-conocimiento-neutral>
- Oficina de la Representante Especial del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños (2011). *Combatiendo la violencia en las escuelas: Una perspectiva global. Reduciendo la brecha entre los estándares y la práctica.* Informe.
https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/tackling_violence_in_schools_spanish.pdf

- ONU (30 de abril del 2022) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- ONU Mujeres (2017) Profundicemos en términos de género. Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores. http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf
- ONU Mujeres (2022). Acerca de ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/about-un-women>
- ONU Mujeres (30 de mayo del 2022) Incorporación de la Perspectiva de Género. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming#:~:text=Es%20una%20estrategia%20destinada%20a,fin%20de%20que%20las%20mujeres>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2020). Violencia Contra las Niñas y los Niños. <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Pacheco, B. y López, J. (2019). “Ella lo provocó”: el Enfoque de Género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363–678 <https://revistas.um.es/rie/article/view/321371/266531>
- Parraguez, L. (2019) Ideología de género en el currículo nacional de la Educación Básica Regular en el Perú. [Trabajo académico de Segunda Especialidad Profesional, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Digital de Tesis – Universidad Nacional de Tumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1827/PARRAGUEZ%20%20MAURO%20c%20LUZ%20MARINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pinheiro, P. (2010) Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. UNICEF. https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] (2016) Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Reglamento. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Ramírez, G. (2020) La Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana de Olympe de Gouges de 1791 ¿Una Declaración de Segunda Clase? Catedra UNESCO

de Derechos Humanos de la UNAM
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedra/publicaciones/3_Decla_Oly_mpeG.pdf

- Revilla, D. (2016). El Método de investigación documental. En: Sánchez, O. (Ed.) *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*. Pp. 07–22. Vicerrectorado de Investigación. PUCP.
<https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/01/15115158/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2.pdf>
- Rojas, M. (2020) La Reforma Educativa en el Perú 1972–1975. *La Vida y la Historia*, (7)2, 34–42. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.
<https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/vyh/article/view/974/1102>
- Romero, B. (2020) Campos de Cenizas [Video Pintura]. En *El Camino* Vol. 3.
<https://www.youtube.com/watch?v=mtm5X2SwrOY>
- Romo, M., and Kelvin, E. (2016). Impact of bullying victimization on suicide and negative health behaviors among adolescents in Latin America. *Pan American Journal of Public Health*, 40, 347–355.
<https://iris.paho.org/handle/10665.2/31377>
- Salazar, A. (2019) *Tratamiento Conceptual del Enfoque de Género en el Currículo Nacional de la Educación Básica, en el nivel primario*. [Trabajo de Investigación Bachillerato, PUCP]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. – Pontificia Universidad Católica del Perú.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18494/SALAZAR_FLORES_ADRIANA_ALISON.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schüssler, R. (2007). Género y educación: cuaderno temático. EBRA.
<https://docplayer.es/3134928-Genero-y-educacion-cuaderno-tematico.html>
- Sime, L. (2016) La investigación documental: Introducción a la investigación documental. [Diapositivas de PowerPoint].
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/10/20/introduccion>
- Stolke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Estudios Feministas*, 12 (2), 77–105.
<https://www.scielo.br/j/ref/a/Y34wfFVpkt3B64sjBwYGYNS/?format=pdf&lang=es>

- Stromquist, N. (2006) La dimensión de género en las políticas educativas. En Ames, P (Ed.) *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una Equidad de Género en la educación*. Pp. 29–48. IEP. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/578/ames_lasbrechasinvisibles.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tello, P. (2019) *Mujeres Intelectuales e Instrucción Pública Femenina en Lima, 1900–1910*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal.] Repositorio Institucional – Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3954>
- Truco, D. e Inostroza, P. (2017). Las Violencias en el Espacio Escolar. CEPAL / UNICEF. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf
- UNESCO y ONU Mujeres (2016) Global guidance on addressing school-related gender-based violence. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence>
- UNESCO y ONU Mujeres (2019). Orientaciones Internacionales para abordar la Violencia de Género en el Ámbito Escolar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>
- UNESCO (03 de noviembre del 2020) Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar. <https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>
- UNESCO (2021) Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en ámbito escolar. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>
- UNICEF (2014) Ocultos a Plena Luz: Un análisis estadístico de la violencia contra los niños. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf>
- Valer, K. (10 de abril del 2019) Educación con Enfoque de Género para prevenir la violencia. Observatorio Nacional de la Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar. <https://observatoriovioencia.pe/que-nos-ensena-el-curriculo-escolar/>
- Villavicencio, R. y Verástegui, K. (2021) *El Enfoque de Género en la Educación Primaria*. [Tesis de Bachillerato, PUCP] Repositorio Digital de Tesis y Trabajos

de Investigación PUCP. – Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17996>

WOMANKIND Worlwide (2010) Preventing violence, promoting equality: A whole – school approach. Institute of Education, University of London.
https://www.academia.edu/1397008/Preventing_violence_promoting_equality_a_whole_school_approach

World Health Organization (2002) World Report on Violence and Health. Geneva. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

