



Universidad
Señor de Sipán

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL
TESIS

**PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA
EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL
GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL**

Autor:

Bach. Granda Calle Josue Isai
<https://orcid.org/0000-0003-1708-6843>

Asesor:

Mg. Castro Vargas Juan Luciano
<https://orcid.org/0000-0002-4964-6713>

Línea de Investigación:

**Desarrollo Humano, Comunicación y Ciencias
Jurídicas para enfrentar los desafíos globales.**

Sub línea de investigación:

**Promoción de una educación inclusiva y de calidad con
innovación pedagógica.**

**Pimentel – Perú
2024**

**“PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y
SU RELACIÓN CON EL GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023**

Aprobación del jurado.

DRA. URIOL CASTILLO GAUDY TERESA
Presidenta del Jurado de Tesis

MG. GONZALES MONTERO LUZ ANGÉLICA
Secretaria del Jurado de Tesis

MG. CASTRO VARGAS JUAN LUCIANO
Vocal del jurado de tesis



Universidad
Señor de Sipán


ANEXO 01: DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Quien suscribe la DECLARACIÓN JURADA, soy GRANDA CALLE JOSUE ISAI del Programa de Estudios de la Escuela Profesional de Trabajo Social de la Universidad Señor de Sipán S.A.C. declaro bajo juramento que soy autor del trabajo titulado:

PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023

El texto de mi trabajo de investigación responde y respeta lo indicado en el Código de Ética del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Señor de Sipán, conforme a los principios y lineamientos detallados en dicho documento, en relación con las citas y referencias bibliográficas, respetando el derecho de propiedad intelectual, por lo cual informo que la investigación cumple con ser inédito, original y auténtico.

En virtud de lo antes mencionado, firma:

| | | |
|----------------------------|---------------|---|
| GRANDA CALLE JOSUE ISAI | DNI: 70072225 |  |
|----------------------------|---------------|---|

| | |
|--|---------------------|
| NOMBRE DEL TRABAJO | AUTOR |
| TURNITIN_TESIS_GRANDA_CALLE_JOSU E_ISAI_2024.docx | JOSUE GRANDA |

| | |
|----------------------|--------------------------|
| RECuento DE PALABRAS | RECuento DE CARACTERES |
| 23237 Words | 129179 Characters |

| | |
|---------------------|--------------------|
| RECuento DE PÁGINAS | TAMAÑO DEL ARCHIVO |
| 75 Pages | 220.2KB |

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| FECHA DE ENTREGA | FECHA DEL INFORME |
| May 28, 2024 9:24 PM GMT-5 | May 28, 2024 9:26 PM GMT-5 |

● **19% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 18% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 14% Base de datos de trabajos entregados
- 8% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Material citado

Dedicatoria.

A mi familia, quienes son siempre mi fuente de energía, a Luciano, Luz y Silvia, grandes docentes y amigos, que fueron mi base formativa y me invitaron a soñar y luchar por un nuevo horizonte en esta hermosa profesión.

Josué

Agradecimientos.

A todas aquellas personas que estuvieron conmigo durante mi recorrido formativo, a aquellas amistades que me aportaron académica, humana y espiritualmente. Agradezco especialmente a Luciano y Luz, docentes que me mostraron su respaldo aún después de egresar, para poder concluir con el proceso de investigación.

Josué

PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023

Resumen.

Esta investigación de revisión teórica tuvo como objetivo analizar el estado actual de las Proyecciones Educativas en relación al género en Colombia y Perú, el estudio propone la discusión y reflexión de la educación en el sistema capitalista, mediante el análisis de las expresiones culturales, relaciones sociales, dinámicas de poder y roles de género en las políticas legislativas. Desde la Perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social, se plantea la propuesta teórica de las Proyecciones Educativas, como aporte teórico epistémico para la comprensión del escenario educativo formal actual. En este estudio se planteó desde el enfoque cualitativo exploratorio, y desde el método PRISMA empleando las Fichas de Resumen Analítico de Investigación, se concluyó que, los aspectos culturales como la religión, han influido a establecer los roles de género; además, el sistema político-económico se encargaría de reforzar aspectos como la división sexual del trabajo, atribuyendo oficios y profesiones en una sociedad mediante la asignación de características por el sexo; finalmente esto moldeó las políticas educativas y legislaciones en Colombia y Perú, con la construcción conceptual de la educación formal y la creación de los programas académicos profesionales que no contemplan la perspectiva de género.

Palabras Clave

Educación, Género, Perspectiva Histórico-Crítica, Trabajo Social, Proyecciones educativas

Abstract

This theoretical review research aimed to analyze the current state of Educational Projections in relation to gender in Colombia and Peru, the study proposes the discussion and reflection of education in the capitalist system, through the analysis of cultural expressions, social relations, power dynamics and gender roles in legislative policies. From the Historical-Critical Perspective of Social Work, the theoretical proposal of Educational Projections is proposed, as an epistemic theoretical contribution to the understanding of the current formal educational scenario. This study was proposed from the exploratory qualitative approach, and from the PRISMA method using the Analytical Research Summary Sheets, it was concluded that cultural aspects such as religion, have influenced the establishment of gender roles; Furthermore, the political-economic system would be responsible for reinforcing aspects such as the sexual division of labor, attributing trades and professions in a society through the assignment of characteristics by sex; Finally, this shaped educational policies and legislation in Colombia and Peru, with the conceptual construction of formal education and the creation of professional academic programs that do not consider the gender perspective.

Keywords

Education, Gender, Historical-Critical Perspective, Social Work, Educational Projections

| | |
|---|----|
| ÍNDICE | |
| Aprobación del jurado..... | 2 |
| Dedicatoria..... | 5 |
| Agradecimientos..... | 6 |
| Resumen..... | 7 |
| Palabras Clave..... | 7 |
| Abstract..... | 8 |
| Keywords..... | 8 |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I.1. Planteamiento del problema..... | 1 |
| I.2. Antecedentes de estudio..... | 6 |
| I.2.1. Antecedentes Internacionales..... | 6 |
| I.2.2. Antecedentes Nacionales..... | 8 |
| I.2.3. Antecedentes Locales..... | 9 |
| I.3. Abordaje teórico..... | 10 |
| I.3.1. Teoría Crítica..... | 11 |
| I.3.2. Teoría Histórico-Crítica del Trabajo social..... | 12 |
| I.3.3. Teoría de la Perspectiva de género..... | 15 |
| I.3.4. Teoría de Proyección educativa..... | 17 |
| I.4. Formulación del problema..... | 25 |
| I.5. Justificación e importancia del estudio..... | 26 |
| I.6. Objetivos..... | 27 |
| I.6.1. Objetivo General..... | 27 |
| I.6.2. Objetivos Específicos..... | 27 |
| I.7. Limitaciones..... | 28 |
| II. MATERIAL Y MÉTODO..... | 28 |
| 2.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación..... | 28 |
| 2.1.1. Método de Investigación..... | 28 |
| 2.1.2. Tipo de estudio..... | 29 |
| 2.1.3. Diseño..... | 30 |
| 2.2. Escenario de estudio..... | 30 |
| 2.3. Caracterización de sujetos..... | 31 |
| 2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 31 |

| | |
|---|----|
| 2.4.1. Técnica de recolección de datos: Revisión documental | 31 |
| 2.4.2. Instrumento de recolección de datos: Ficha de Resumen Analítico de Investigación RAI. | 31 |
| 2.5. Procedimientos para la recolección de datos..... | 32 |
| 2.6. Procedimiento de análisis de datos..... | 33 |
| 2.7. Criterios éticos. | 34 |
| 2.8. Criterios de rigor científico..... | 34 |
| 3. REPORTE DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES..... | 36 |
| 3.1. Análisis y discusión de los resultados. | 36 |
| 3.2. Conclusiones y recomendaciones finales. | 74 |
| REFERENCIAS | 78 |
| ANEXOS | 94 |

INTRODUCCIÓN

I.1. Planteamiento del problema.

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años. (Organización de las Naciones Unidas, 2015). El planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, se realizó de acuerdo a la problematización mundial que experimenta periodos de crisis económica-política-social; el convenio firmado por los países de la región los obliga a participar activamente en el ejercicio de una política que se desarrolle en criterios de inclusión social, género, educación, compromiso ambiental y convenios entre el sector privado con el estado, para contribuir a la reducción de las brechas de desigualdad social.

En la multiplicidad del abordaje de las diferentes problemáticas de desigualdad social, el ODS 4: Educación de calidad; y el ODS 5: Igualdad de género, reconocen y aceptan la existencia de las brechas de desigualdad por género en las estructuras sociales, donde la educación debe cumplir un rol activo para la emancipación y conquista de derechos de las mujeres (ONU, 2015). La preocupación inmediata por la reducción de las brechas de género, retoma la discusión sociohistórica de las mujeres por formar parte de una sociedad que enmarca la diferenciación del poder y privilegios en la figura de masculinidad, la construcción de estereotipos de género y la sociedad conservadora que presenta un carácter utilitarista, ha contribuido a mantener las desigualdades de género en la sociedad contemporánea.

Por otro lado, el escenario laboral latinoamericano resulta una experiencia diferente según el sexo, al ser éste un condicionante social de las opciones de inserción laboral, el contexto contemporáneo tampoco parece ser favorable, pues “las diferencias de género relacionadas con el trabajo no han experimentado una mejora significativa durante 20 años” (Organización de las Naciones Unidas,

2019). Consiguientemente la brecha laboral por género desencadena no sólo una problemática de ofertas de inserción laboral, también presenta discusiones amplias como la remuneración y discriminación por género; la Organización Internacional del Trabajo, afirma que “en todas las regiones, a las mujeres se les paga menos que a los hombres, con una brecha salarial de género estimada en un 23% a nivel mundial” (OIT, 2018).

Es así pues que, las condiciones laborales también se encuentran condicionadas por las estructuras sociales, éstas enmarcan los roles de género y se expresan mayoritariamente en países con culturas conservadoras que paralelamente poseen economías en desarrollo, entonces “en las economías emergentes y desarrolladas, hay menos probabilidad de que la mujer con cónyuge o pareja tenga un trabajo remunerado o busque uno intensamente” (OIT, 2018). La influencia del conservadurismo es propiamente de los sistemas capitalistas, pero éstos han demostrado un proceso de evolución en el mercado laboral, aunque no precisamente por una exigencia del sistema de mercado, esto responde a los movimientos sociales y expresiones culturales de lucha histórica por la revaloración de la mujer como figura de derechos para la igualdad de oportunidades en las diferentes estructuras de la sociedad.

En Latinoamérica, por las condiciones del mercado y la base de desarrollo económico emergente centrado en la producción y extracción de materia prima, agricultura y ganadería, las opciones laborales estarán determinadas por profesiones de especificidad técnica (Banco Mundial, 2021). Además, la OIT informa que “la mujer en el mercado laboral a representado una participación pasiva, al ser condicionada a los sectores que requieren menos especialidad y complejidad, con salarios que tienden a beneficiar más a los hombres (OIT, 2018), esta especificidad técnica predetermina las opciones laborales que responden además a los roles de género construidos socialmente por el conservadurismo; esto desencadena el principal factor de desigualdad laboral por género; así los países con mayores patrones culturales de conservadurismo, presentan las brechas laborales por género en la región.

La OIT tipifica la comprensión de las brechas laborales por género en dos categorías, de las cuales “las tareas que desempeñan las mujeres son menos productivas (genera menos riqueza), que trabajan menos horas, entran y salen del mercado laboral, esto les impide acumular pluses salariales y méritos para escalar en la jerarquía de la empresa” (OIT, 2019). Estas comprensiones de estudio de los diferentes organismos internacionales enfocados al análisis del crecimiento económico global, genera un carácter instrumental a los sujetos y reduce la perspectiva de estudio a su capacidad por generar riqueza en el sistema de mercado; lo cual desencadena una demanda de mercado laboral para un sector de la población que esté acostumbrado a producir mayor riqueza y a responder las exigencias que el perfil exige, sin reconocer el proceso de desigualdad educativo-formativo que existe detrás de esas exigencias.

Así, Latinoamérica como con sus economías en proceso de desarrollo, aún presentan brechas significativas de desigualdad laboral por género, esto representa uno de los mayores desafíos para la región por su impacto en la economía y el desarrollo humano. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, presentó en el año 2019 su informe de investigación social sobre la “Segregación ocupacional de género y sus implicancias en materia de desigualdad entre hombres y mujeres”, del cual se analizó a ocho países de la región: Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay, el estudio concluye que en los países considerados en este análisis, la tasa de participación de las mujeres ha sido creciente entre 2000 y 2015, a excepción de Guatemala. Por su parte, las tasas de participación de los hombres permanecieron estables o disminuyeron en todos los países analizados a excepción de Colombia. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019).

En la región, Colombia presenta uno de los procesos más lentos en la reducción de las brechas de inclusión laboral por género, con un retraso en el crecimiento de 0.56 a un 0,50 longitudinalmente desde el año 2000 al 2015. (PNUD, 2019). Para Chávez y Ríos (2014), esto se debe a que “las leyes colombianas, aún no han dado el paso fundamental en el desarrollo que permita la no existencia de la brecha salarial entre géneros, lo cual permite que se genere

nuevas discusiones alrededor del tema y de esta forma se logren aportes significativos” (p. 31). La ampliación de un marco legislativo que reconozca la desigualdad laboral y salarial en materia de género, es un factor condicional al momento de implementar políticas sociales a favor de las mujeres en el proceso de formación educativo y en el mercado laboral.

A pesar de los esfuerzos legislativos para regular la cuota de igualdad laboral, en el país colombiano el proceso de reducción de las brechas laborales por género ha sido uno de los más lentos de la región, consecuentemente la población de mujeres es del 41,5 %, quienes tienen un índice de desempleo de un 14.4% mientras que el 8.1 % de los hombres están sin empleo (Congreso de la República de Colombia, 2019). Estas implicancias amplían el panorama para abordar la cuestión laboral por género, de la cual la legislación e implementación de políticas sociales sólo es parte del proceso para la igualdad tanto de condiciones y oportunidades, pero la cuestión cultural conservadora aún se encuentra enmarcada en la estructura social.

En esta región, las brechas por género se extienden a lo educativo y cultural; donde el nivel académico registra una relación directamente proporcional con la probabilidad de acceder a un cargo jerárquico para ambos géneros. Sin embargo, la mujer tiene menor probabilidad aún con un nivel universitario y superior. (Chávez y Ríos, 2014, p. 41). La educación formal como categoría de desigualdad laboral por género, parece no ser un factor condicionante en Colombia, donde claramente se presentan las condiciones de una desigualdad de género estructurada culturalmente que afecta en varios aspectos de la cotidianidad de la vida de las mujeres.

En Perú, el escenario de desigualdad laboral no es ajeno al ejemplo del país colombiano, pues las mujeres ganan 17% menos que los hombres por hora trabajada y pese al aumento de su participación en el mercado laboral, aún están lejos de la igualdad (OIT, 2019). Además, La Defensoría del Pueblo (2019) advierte “la persistencia de diversas formas de discriminación contra las mujeres, reflejadas en las brechas económicas y en la desigual distribución de recursos que las afectan e impactan en las diferentes etapas de su ciclo de vida” (p. 06), lo cual

retoma el debate para la reducción de las brechas de desigualdad de género en los múltiples sectores tanto en escenarios macro como el mercado laboral, como en los micro escenarios familiares que enmarcan la violencia económica.

Las discusiones y abordajes de políticas estatales en Latinoamérica acerca de las brechas de acceso a la educación desde el género y las desigualdades salariales y laborales, se alinean al reduccionismo del cumplimiento de cuotas e inmediatez; esto genera un desapego de la realidad y una metodología de horizontalidad y sectorización que es rechazada por la sociedad. La Defensoría del Pueblo a través del diagnóstico desarrollado el 2019 advierte que “no se ha avanzado significativamente en la reducción de brechas; revelando que, lo plasmado en las normas y en las políticas públicas no está teniendo un impacto real en la vida de las mujeres” (2019, p. 06). Lo cual implica, la importancia de emplear el escenario educativo para visibilizar la problemática de género en su multiplicidad.

Las implicancias del capitalismo y su centralización en el mercado como factor del desarrollo, ha presentado tendencias en la formación educativa para responder en la especificidad del mercado laboral, condicionado por cuestiones sociales como el género, que determinarán el rol de los sujetos en la sociedad; Esquenazi (2018) expresa que “el capitalismo se manifiesta en la especificidad del trabajo y en las relaciones sociales, enmarcadas propiamente por condiciones de desigualdad y el género es un factor clave en estas relaciones, además de condicionar su producción y reproducción social” (p. 472); por lo cual, uno de los mayores desafíos en la educación que se desarrolla en el sistema capitalista es la ruptura de este sistema de relaciones de poder, donde según el género ya se asume un rol concreto en la sociedad capitalista, y la educación necesita ser revisada en la academia y la política, si ésta responde como herramienta de emancipación o de control para la reproducción del orden social capitalista.

I.2. Antecedentes de estudio.

I.2.1. Antecedentes Internacionales

Para Navarro y Delgado (2021), en su estudio cualitativo de tipo documental, titulado “El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia covid-19”. Tuvo como objetivo mostrar un análisis en el contexto jurídico y social en el que se desenvuelve la igualdad de género en la educación a raíz de la pandemia COVID 19, el cual empleó como instrumento de investigación las Fichas textuales. El estudio obtuvo como resultados que, las medidas tomadas antes de la crisis sanitaria y los logros que se habían alcanzado se ven comprometidos en el contexto de pandemia que atraviesa el mundo en la actualidad, y llegó a la conclusión que las mujeres y las niñas en la educación están expuestas a sensibles repercusiones tras la pandemia que pueden comprometer su empoderamiento en este aspecto.

A partir el enfoque Histórico, Meagher, K. D., & Shu, X. (2019), en su investigación “Trends in U.S. Gender Attitudes, 1977 to 2018: Gender and Educational Disparities”, cuyo objetivo fue visibilizar la implicancia de género en las mujeres y su formación educativa en un periodo de tiempo; los investigadores utilizaron los datos de la Encuesta Social General (N = 57,224) para estimar la trayectoria histórica de las actitudes de EE. UU. sobre las mujeres en la política, los roles familiares y maternidad trabajadora, y concluyeron que la disparidad educativa en este tema desapareció durante la “revolución de género estancada” de mediados de la década de 1990, pero la disminución fue más marcada entre las personas con educación universitaria con respecto a la maternidad trabajadora.

Desde el análisis socioeducativo de Lechuga, Ramírez y Guerrero (2018), en el informe de investigación “Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México” con un diseño cuantitativo, obtuvieron como resultados que la educación debe abrir los espacios de convivencia entre hombre y mujer, en los cuales exista la discusión sobre los principales problemas que se viven en relación a la diferencia de género y desarrollo económico de un país, además se debe fortalecerse un marco jurídico que, garantice los mismos niveles

salariales y de participación para hombres y mujeres con el mismo nivel educativo y de experiencia profesional.

Además, para Quispe (2016), en su artículo “La equidad de género en la educación ecuatoriana” de diseño cualitativo, buscó explicar la discriminación de género, si estas son actitudes aprendidas o es innata en el ser humano; concluyó que las causas de no asistencia a un establecimiento educativo se pueden evidenciar que los quehaceres domésticos o la prohibición familiar afecta desproporcionadamente a las niñas y jóvenes, finalmente se reconoce que la Constitución es garantista de derechos, y uno de los objetivos del Buen Vivir, auspiciar la igualdad, el que contiene implícitamente la equidad de género, sin embargo, su cumplimiento es tarea del Estado como garante de la educación con enfoque de género y de la sociedad como sujetos fiscalizadores del cumplimiento de estos procesos.

Trejo, Llaven y Pérez (2015), en su investigación titulada “El enfoque de género en la educación” de tipo documental, cuya finalidad fue abordar la conceptualización del Enfoque de Género y sus implicaciones en la educación en asignaturas de programas de licenciatura y posgrado en Cuba, tuvo como resultados que abordar los problemas de género es posible desde casi cualquier materia en el aula, además, la perspectiva de género puede muy bien incorporarse a los materiales didácticos y actividades a desarrollar dentro del aula, finalmente aún existen muchos programas educativos y programas de posgrado no han considerado la Educación para la Igualdad o el Enfoque de Género.

Becerra (2015), en su artículo “Educación, género y ciudadanía en la Argentina de inicios del siglo XX: la perspectiva (im)posible del socialista Enrique Del Valle Iberlucea”, cuyo diseño fue cualitativo, analizó las relaciones entre ciudadanía y género en las propuestas educativas del intelectual marxista español Enrique Del Valle Iberlucea, a principios del siglo XX en la Argentina; la investigación concluyó que en Argentina a fines del siglo XIX los discursos jurídicos y políticos hegemónicos, ubicaron a las mujeres como inferiores a los hombres, esto configuró el pensamiento político popular de los partidos socialistas, el cual ha ido evolucionando hasta involucrar a las mujeres en el ejercicio político,

por último, el discurso de relación entre los sentimientos de solidaridad y “amor” idealizados, en la producción de ciudadanía y la escuela, fijan el discurso hegemónico de remarcar los roles de género en la sociedad.

Por su parte Finco (2015), en su artículo “Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña” de diseño cualitativo, cuya población objeto de estudio fueron niños y niñas de guarderías y jardines de infancia, obtuvo como conclusiones que es necesario romper con las dicotomías de género de infancia, además el concepto de género posibilita la introducción de la discusión sobre la deconstrucción del antagonismo masculino/ femenino, finalmente las políticas de género educativas en la infancia no presentan un proceso adecuado de articulación con continuidad debido a las carencias teóricas de las temáticas sobre género en los profesionales de educación.

1.2.2. Antecedentes Nacionales

Huayanay y Paico (2019), en su informe de investigación “El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. grado de la I.E. 1278 mixto la molina”, estudio que contó con un diseño cualitativo, obtuvo como resultados la existencia de brechas de género en el colegio “Mixto La Molina”, el desconocimiento de los lineamientos del enfoque de Igualdad de género y una clara identificación de la problemática por parte de los estudiantes y docentes, además existe la necesidad de tener maestros capacitados en conocimientos y estrategias para brindar una enseñanza con enfoque de Igualdad de Género, así establecer lineamientos claros que sustenten este enfoque.

Por su parte Choquehuanca y De La Cruz (2020), en su artículo de investigación “Perspectivas respecto al enfoque de género en la educación básica peruana” que tuvo un diseño de investigación cualitativa, buscó hacer un análisis acerca de los fundamentos de la propuesta del Ministerio de Educación del Perú relacionados al enfoque de género; el cual artículo concluye se proyecte y efectivice un desempeño enfocado en la paridad para tener oportunidad de participación tanto de mujeres como de varones en los ámbitos social y educativo, además reconocer la existen progresiva de diferentes colectivos sociales que paralelamente a los ámbitos formales del ejercicio político, luchan por gestar un

contenido del Currículo Nacional de Educación que ponga énfasis en el respeto de los derechos y deberes de todas las personas sin distinción de ningún género.

Rodríguez y Pease (2020), en su investigación “Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria”, de diseño cualitativo, tuvo como finalidad explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual de un grupo de docentes de secundaria de una institución educativa pública de la provincia de Cañete. El estudio concluyó que, de acuerdo con las creencias religiosas de este grupo de docentes, dicho enfoque buscaría “homosexualizar” a sus estudiantes, finalmente se han identificado tres creencias docentes diferentes a las predominantes, desde un enfoque más integral: el respeto a personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula, y la importancia de la igualdad de oportunidades.

También, Anaya *et al* (2021), quienes realizaron el estudio cualitativo analítico-descriptivo desde la perspectiva de género, sobre “Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas”. Con el objetivo de estudiar los factores que acentúan las brechas digitales de las escuelas rurales en el Perú en el contexto de la pandemia del COVID-19. Finalmente, se concluyó que en el Perú se evidencia la necesidad de potencializar el binomio conectividad y formación docente para el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información y para el diálogo intercultural en los procesos de aprendizaje, además aún se mantienen vigentes las brechas de desigualdad de género, debido al rol asumido doméstico que asumen fuertemente las mujeres en las zonas andinas y la accesibilidad a tecnologías y educación son limitadas.

1.2.3. Antecedentes Locales

Ojeda (2020), en su tesis “Estilos de socialización parental y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de quinto de secundaria en una Institución Educativa Privada”, de tipo de tipo cuantitativa, descriptiva correlacional, con una muestra de 198 participantes entre 16 y 17 años; tuvo como objetivo determinar la relación entre los estilos de socialización parental paternos

y el desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes, se aplicó el cuestionario de estilos de socialización parental–ESPA-29; los resultados fueron la existencia correlacional entre los estilos de socialización parental paternos y el desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes, lo que permite comprender que en la familia se replican los comportamientos machistas parentales.

Por su parte, Justo y Machado (2019), muestran una postura en contra de la ideología de género y realizaron un estudio para medir su aceptación, titulado “Nivel de conocimiento y aceptación de la ideología de género en estudiantes de educación de una universidad de Chiclayo”, la investigación es de tipo descriptiva, con enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, el tipo de muestreo fue no probabilístico y se contó con un total de 129 estudiantes, el instrumento aplicado fue la escala de Likert. El estudio tuvo como resultados el 72% de los estudiantes encuestados presentó un nivel bajo/deficiente de conocimiento sobre ideología de género y el 69% manifestó una baja aceptación de la misma, sin embargo, el nivel de indiferencia alcanzado fue de 29% mostrando que las políticas educativas de género pudieron crear en ellos ciertas dudas que los llevó a mantenerse al margen de emitir una opinión a favor o en contra.

I.3. Abordaje teórico.

El desarrollo de la investigación tiene como bases centrales la Teoría Crítica, propia de la Sociología, de la cual emerge la teoría Histórico-Crítica del Trabajo Social que recoge aportes para la interpretación de la sociedad contemporánea desde nuestra disciplina; a estas teorías se suma la Perspectiva de Género, la cual nos permite comprender de manera holística las causas sociales y económicas de la disparidad de género. Finalmente, el análisis y discusión de la investigación, también se plantea desde la nueva propuesta teoría de la presente investigación como aporte al Trabajo Social, la cual es la teoría de las Proyecciones Educativas, donde se establece una definición central, además de categorías y Subcategorías.

I.3.1. Teoría Crítica.

Ruffini (2017) relata que la Teoría Crítica está relacionada con la Escuela de Frankfurt la cual surgió en Europa durante el período entreguerras del siglo XX, esta teoría tiene como objetivo comprender al sujeto en el contexto de la sociedad capitalista (p. 309). Esta teoría se opone a la distinción entre el sujeto y la realidad; esta perspectiva sostiene que todo conocimiento se basa en las prácticas de la época y en la experiencia, a partir de estos razonamientos, la Teoría Crítica presta especial atención al contexto social y se opone a las teorías cerradas, promoviendo una construcción del saber dialéctica.

Porto & Merino (2014) explican que, la Teoría Crítica es una reflexión epistemológica acerca de la sociedad, la política y la moral, la cual busca liberar al individuo de las fuerzas que lo oprimen y lo explotan; por lo tanto, es una visión crítica de cómo funciona el capitalismo moderno. La teoría sostiene que la experiencia del sujeto y su contexto histórico, político, económico y social median el conocimiento, además, tanto los intereses teóricos o académico como los que no lo son, influyen en la forma en que se organiza, forma y constituye el conocimiento.

La Teoría Crítica ha contribuido a un cambio en las políticas públicas conocido como "giro argumentativo", donde los discursos, las narrativas, los valores, la cultura, los significados, los aprendizajes y las subjetividades de los actores se consideraron relevantes. Esta teoría ha permitido una crítica de las estructuras políticas que provocan acciones con efectos negativos no intencionales para corregir sus raíces; además, ha cambiado la perspectiva sobre las políticas públicas, fomentando una visión más equitativa, inclusiva y emancipadora. Finalmente, sus aportes también se extienden al sector educativo, proponiendo una visión más reflexiva, cuyo objetivo es cambiar las relaciones de poder en el sistema educativo mediante la promoción de una enseñanza más participativa, que cuestione las creencias y valore las perspectivas de los estudiantes (Morales, 2014)

I.3.2. Teoría Histórico-Crítica del Trabajo social.

Alayón (2005) explica que, el Trabajo Social latinoamericano en la década de los 60's, inicia un proceso de revisión hacia los fundamentos de la profesión, inmerso en estos procesos de reformas profesionales que fueron impulsados por un contexto de revoluciones sociales en contra de las dictaduras, el Trabajo Social adhiere a sus fundamentos teórico-metodológicos los principios marxistas de la dialéctica materialista, a este acontecimiento histórico se le denominó "*Reconceptualización del Trabajo Social*". En la actualidad, es crucial destacar que el proceso de reconceptualización de la profesión fue impulsado por el sector conservador del Trabajo social, quien criticaba los métodos tradicionales y los acusaba de fomentar los intereses de las dictaduras, lo que llevó al surgimiento del Trabajo Social Crítico.

La Perspectiva Histórico-Crítica rescata elementos clave del marxismo clásico, como la relación entre las luchas de clases y el papel de las profesiones en este contexto. También se cuestiona el papel instrumental del pensamiento y servicio del sector burgués. Finalmente, como eje central para la comprensión de la realidad social, se considera que la sociedad actual es el resultado de las contradicciones y luchas sociales constantes donde se encuentran las personas y las sociedades, a esto se le denominó "*la cuestión social*". (Netto, 2003). La profesión del Trabajo Social, encontró en el marxismo el reforzamiento de sus carencias teóricas para la comprensión de la realidad social.

Este paradigma, comprende a las personas como sujetos activos que en su interacción social dan vida la estructura, funcionamiento y reproducción de la sociedad en el sistema por el cual se maneja, a esto le denomina Abramides (2011) "*sujetos políticos*", a las acciones de los sujetos articuladas a la consolidación del sistema de vida. Esta comprensión de las personas como sujetos políticos nos permite entender que son éstos los únicos capaces de ejercer cambios y transformaciones sociales a partir de la colectividad. A la conectividad e influencia de las acciones de los sujetos políticos, Netto (2003) le denominó "*la cotidianidad*" en las relaciones sociales del sistema capitalista.

La perspectiva histórico-crítica del Trabajo social, propone una interpretación de la realidad social, Valencia (2010) afirma que “La base teórica fundamental en la que se sustenta la línea crítica del Trabajo Social es el marxismo, permeada, sin embargo, por categorías diversificadas, como: la cuestión social, democratización de las fuerzas políticas populares, relaciones de poder etc.” de las cuales “la visión histórico-social surge de comprender a Marx y la escuela crítica de Frankfurt, para desarrollar un postulado que permita brindar una lectura de la realidad social del marxismo tradicional a la crítica de la instrumentalidad y praxis de las profesiones” (p. 49).

I.3.2.1. Enfoques teóricos de la Perspectiva Crítica del Trabajo Social.

Para comprender las problematizaciones sociales, la Perspectiva Crítica del Trabajo Social cuestiona el funcionamiento sociopolítico a partir de la crítica y propone enfoques teóricos epistemológicos como el conservadurismo, alienación, mercantilización, funcionalismo inverso y enfoque en competencias (Iamamoto 1992). A continuación, se explicarán los enfoques teóricos que forman parte de la Crítica al sistema social y político del capitalismo vinculadas a la educación.

A. Conservadurismo.

Es una doctrina política que valora y protege las costumbres e instituciones establecidas frente a los cambios radicales y las fuerzas de cambio externas. Se caracteriza por su inclinación a mantener el sistema actual y es crítico con las propuestas de cambio social que considera demasiado extremas o que ponen en peligro el orden establecido (Montaño, 2010). El Conservadurismo, como enfoque desde la teoría crítica, es la denominación a la ideología política capitalista opositora a las reformas sociales, y se fundamenta en preservar el sistema operante.

B. Alienación.

Es un estado de desconexión y extrañamiento que experimentan las personas cuando pierden el control sobre las circunstancias de su vida. Además, puede definirse como un síntoma de las patologías sociales del capitalismo, donde las relaciones humanas se mercantilizan y las personas se ven reducidas

o cosificadas, lo que se convierte en un obstáculo para la autorrealización y el desarrollo pleno del potencial humano (Netto, 2003). En resumen, la alienación como enfoque desde la teoría crítica representa el proceso de desconexión de la conciencia social, lo que conlleva a la reproducción del orden social; el enfoque también reconoce como alienación a un síntoma de la patología capitalista, estableciéndolo como un indicador del ejercicio de las políticas capitalistas.

C. Mercantilización.

La mercantilización es el proceso por el cual se transforman bienes, servicios o elementos de la vida cotidiana en productos que se pueden comprar o vender en un sistema de mercado. Esta noción es esencial para comprender cómo el capitalismo transforma las relaciones sociales y la propia existencia humana (Parra, 2017). Este enfoque se asigna teóricamente ante los procesos del sistema capitalista donde cualquier elemento se transforma en mercancía, incluyendo a Servicios que deberían ser históricamente conquistas democráticas tales como la educación.

D. Funcionalismo inverso.

Se denomina Funcionalismo inverso a aquella acción política que pretende buscar reformas, pero en lugar de generar transformaciones o cambios sociales termina sirviendo a los mismos fines del sistema capitalista que pretende criticar (Morales, 2014). El sistema capitalista históricamente para perpetuar su hegemonía, emplea un lenguaje aproximándose a la ideología marxista lamamoto (1992) precisa que las políticas sociales capitalistas se promulgan como reformistas, pero su finalidad es perpetuar el sistema operante.

E. Enfoque en competencias.

El enfoque por competencias desde la teoría crítica se aborda como la centralización de las competencias y habilidades específicas orientadas al mercado laboral (Gómez, 2015). Para Montañó (2010) este enfoque forma parte de la instrumentalización, donde las personas son percibidas como medios, esta cosificación desencadena en la deshumanización social. En la educación puede implicar tratar el conocimiento o las habilidades como meros medios para

alcanzar objetivos prácticos, sin considerar su valor intrínseco o su potencial para el pensamiento reflexivo y teórico.

I.3.3. Teoría de la Perspectiva de género.

Elejabeitia (1987) Dice que, en el proceso de construcción de la sociedad y las relaciones sociales, el sistema de género representó un condicionante en el rol de la sociedad, así “a través de los siglos, las sociedades y la historia se han desarrollado de un modo u otro, prescindiendo, del factor de la mujer; peor todavía, se han desarrollado contando con ella como mero elemento pasivo” (p.07). La sociedad en su desarrollo, se encargó de asignar roles sistemáticamente según el género y se originó un proceso de culturización y especificidad donde se insertaba a la mujer a la sociedad en un entorno doméstico, hasta instaurarse en lo que Elejabeitia (1987) denomina “*sistema de género*” al reforzamiento de un paradigma social, que incluso es asumido por las mujeres como su espacio enmarcado en la vida social del cual no pueden movilizarse porque irían en contra de su naturaleza socialmente asignada.

La lucha por la emancipación de la mujer, conllevó a diferentes movimientos sociales y académicos, que adoptaron y rediseñaron la propuesta del marxismo para incluir a las mujeres en el escenario político-académico. “En 1792 se redacta claramente Wollstonecraft en su libro Vindicación de los Derechos de la Mujer, la Ilustración y su propuesta de igualdad universal sólo puede concretarse con el Feminismo Ilustrado, con la participación de todos y todas las personas” (Lagunas, Beltrán y Ortega, 2016, p. 63). Como parte de los diferentes movimientos y luchas sociales, en las cuales se cuestionaron los roles que se les atribuían a las mujeres y a los hombres, el feminismo generaría representatividad y solidez para el desarrollo de la Perspectiva de género, esta perspectiva enfatiza la reflexión crítica a la sociedad sobre los privilegios en temas de derecho entre los hombres y mujeres (Torres, 2005).

La Perspectiva de género, es una categoría analítica que retoma discusiones académicas del feminismo para cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad social (United Nations Children's Fund -

UNICEF, 2017). Por lo cual, la Perspectiva de género es una propuesta teórica epistemológica que emerge y es abordado por el feminismo y permite una interpretación de la realidad social con base en las discusiones del género, las relaciones humanas y las disputas de poder, mediante un reconocimiento de la configuración histórica social de los roles asignados a las mujeres, y con estos lineamientos, se establecen las dimensiones de análisis y discusión del género, los roles socialmente asignados y el enfoque de género como la propuesta metodológica-académica.

I.3.3.1. Definición de Género y rol social.

El concepto de género ha presentado modificaciones desde su surgimiento dependiendo del idioma. La evolución del concepto de género ha sufrido cambios, tiene sus raíces en el inglés *gender*, y en el idioma castellano llegaría a ser un concepto taxonómico empleado para la clasificación, relacionado intrínsecamente al conjunto de seres vivos que responden a patrones de relacionamiento social y prácticas, en el caso del ser humano sería género femenino y género masculino (Lamas, 2000). El debate retomado desde el feminismo sobre el género, es puesto en cuestión desde una perspectiva histórica, donde se discute sobre la naturalización de las relaciones sociales por género asignadas y construidas en la sociedad de manera desigual, de la cual la mujer asume por su naturaleza (sexo), una funcionalidad en la vida social, siempre designada a las labores domésticas y con características de pasividad política en la sociedad.

Entonces, la sociedad histórica y estructuralmente establece la especificidad de las funciones de los sujetos sociales y su distribución de clases y el papel político que asumirán en el sistema social; ante esta situación uno de los aspectos que resultan conflictivos es la distinta interpretación de lo que supone para las mujeres su adscripción de género (Montero, 2006). El sistema capitalista, basado en la "*especificidad del trabajo*" (Iamamoto, 1992) no solo determina el papel de las personas según su condición de privilegios económicos, también determina su funcionalidad e importancia del desempeño en la sociedad según el género, a estas atribuciones se les denomina rol social (Netto, 2003) a la *producción y reproducción del sistema social capitalista* en base a asumir las

figuras que se asumen funcionalmente impuestas por la sociedad burguesa como mecanismo de control del poder.

I.3.3.2. Definición de Perspectiva de género

La perspectiva de género, representa el conjunto de elementos de acción; así esto se asume como el conjunto de contemplaciones metodológicas-prácticas de las implementaciones teóricas epistemológicas como el Enfoque de género (UNICEF, 2017). Por lo cual, la perspectiva de género nos lleva a reconocer que, históricamente, las mujeres han tenido oportunidades desiguales en el acceso a la educación, la justicia y la salud, y aún hoy con mejores condiciones, según la región en la que habiten, sus posibilidades de desarrollo siguen siendo desparejas e inequitativas. La comprensión de esta perspectiva y su reflexión a la revalorización histórica crítica de la lucha del movimiento feminismo, permite reconocer un enfoque social y de derechos, aportando a los procesos de la praxis educativa, cumpliendo un papel político fundamental.

Las implicancias de comprensión social propuestas por la perspectiva género, suman aportaciones para la praxis social en categorías como la consideración de “*sistema sexo-género*” como categorías “*cultural y socialmente construidas*” (UNICEF, 2017). En el desarrollo de la praxis social, la relevancia de comprender que los roles de género en función al sexo ha sido establecida históricamente como ejercicio del poder del privilegio y se le atribuye una funcionalidad social determinante, es indispensable para contemplar acciones y ejercicios de deconstrucción de estos paradigmas social e históricamente asignados, por lo cual es indispensable re pensar el valor teórico-práctico de la perspectiva de género en las diferentes ciencias y disciplinas sociales.

I.3.4. Teoría de Proyección educativa

La categoría de *proyección educativa* es una propuesta que surge de esta investigación, la cual presenta sus fundamentos epistemológicos en el marxismo ortodoxo para presentar una perspectiva de la realidad educativa, en esta se consideran los procesos histórico-sociales y políticos como elementos esenciales para interpretar el escenario de la educación formal (*mediante mecanismos estructurales, legislativos*) y las propuestas de la incursión del llamado “mercado

laboral” en el sistema hegemónico capitalista. Por lo tanto, para la consolidación de la propuesta a la academia, se procede a explicitar el fundamento conceptual de “*proyección*” y retomar la búsqueda del concepto desde la *sui generis*, igualmente se reflexiona y revisa críticamente la naturaleza de la “*educación*” en el sistema social; aportando a los procesos dialécticos conceptuales de la educación como un elemento que construye sociedad o como una herramienta que responde y reproduce el orden social del mismo sistema, a través de estos elementos de revisión conceptualmente teórica, se construye y fundamenta la propuesta de la *proyección educativa*.

I.3.4.1. Definición de Proyección.

El concepto de *proyección* surge en la antigua Grecia y se emplea en el teatro como representación de la mitología y prácticas cotidianas cuyo fin era recreativo y educativo, el *teatro de sombras* utilizó en un principio la luz natural de la luna hasta evolucionar a la luz artificial y uso de las lámparas (Aladro, 2013). Los griegos fueron las primeras personas en emplear el concepto de *proyección*, la cual estaba referida al *reflejo* generado por el fuego con la finalidad de crear sombras y contar historias vinculadas a la mitología y a la cotidianidad cultural de la época, historias narradas en el llamado teatro de sombras; aquí se puede identificar que el concepto de *proyección* surge con una herramienta para transmitir mensajes de los imaginarios sociales, lo cual es una práctica socioeducativa y recreativa. Más allá de la existencia de la *proyección* en la naturaleza, como la reflexión de los lagos, ríos y el mar; se les atribuye a los griegos el uso de este elemento en expresiones culturales.

Las formas de aprovechar este recurso por los griegos, logró su diversificación y funcionalidad; la cual se trasladó del teatro al diseño y dibujo de los primeros mapas en la antigua Grecia, el cual para dicho proceso de empleaban lámparas que iluminaban relieves y éstas eran graficadas bajo el trazo de las sombras que proyectaban (Serrato, 2009). Los griegos, supieron aprovechar un recurso natural y crearlo de manera artificial, para con él narrar historias mediante el teatro, pero también su uso se extendió al dibujo técnico y diseño de los mapas, lo que generó un gran avance para la época, todas estas revoluciones tecnológicas y artísticas que llegaron con un recurso aparentemente sencillo como

“*proyectar*”, también trascendieron en la historia con los aportes filosóficos que se desencadenaron por grandes pensadores que quedaron maravillados con el concepto y uso que se le daba.

Platón es el primer personaje en correlacionar las sombras con una forma de exteriorización y construir una propuesta filosófica y crítica de la realidad con la metáfora de la caverna, es en esta propuesta donde se emplea el término proyección como aporte filosófico en propuesta a la interpretación de una realidad social (Aladro, 2013). El mito es una aproximación y una crítica a la realidad y al conocimiento, se muestran dos grandes momentos en la narración, el primer momento como una realidad construida mediante la proyección de las sombras y el sujeto que percibía dichas proyecciones empezó a construir una realidad influido por las figuras representadas; el segundo momento es la liberación de esta realidad figurativa, en la cual el sujeto logra escapar de la caverna y descubre que existe una realidad que es diferente a las figuras que eran proyectadas por las sombras en la caverna, el conocimiento y la dialéctica juegan un rol en el proceso de deconstrucción de la realidad percibida en el primer momento (Calva, 2003).

Jung afirmaba que, la terminología proyección estaba siempre vinculada a la psicología en el siglo XX a partir de la influencia fuerte de la sugestión e hipnosis y su apogeo en aquel siglo, pero finalmente a quien se le debe atribuir la profundización y perfeccionamiento del empleo del término es a Freud en su propuesta de la proyección como mecanismo de protección en el psicoanálisis, desde la complejidad del concepto de proyección en el psicoanálisis a una forma de representación o traslado de los diferentes fenómenos internos de la persona, además para Freud, desde una forma romantizada y poética, nuestra forma de relacionarnos era la proyección del alma (Aladro, 2013). En la psicología, se retomó el concepto y aportes filosóficos de la *proyección*, y se teorizó a partir de ello, así el psicoanálisis propuso la proyección como mecanismo protector, el cual refiere al conjunto de impulsos de la persona que en cierto momento son exteriorizados.

Podemos decir que el concepto de proyección surge en la antigua Grecia de la reflexión y utilidad que se da a las sombras para aplicar dimensiones o relieves y graficar los primeros mapas, a su vez se empleó en el teatro (teatro de sombras) para representar escenas cotidianas y aspectos mitológicos. Platón resignifica el concepto con su propuesta filosófica “la caverna de platón”, donde aplica el concepto de la proyección de sombras como una proyección de la realidad social manipulada, las sombras representan la parte visible por los sujetos, pero no representan la totalidad de la realidad holística-histórica enmarcada por las desigualdades, por lo que tampoco representan las necesidades esenciales de la persona. Frente a esta propuesta, en el siglo XIX Freud concibe el término proyección como el reflejo del alma hacia lo exterior, al ser lo exterior (las sombras) representados como el comportamiento y conducta del ser. Ante este concepto, se puede asumir que, para la filosofía platónica y para el psicoanálisis de Freud, la proyección es el reflejo de aspectos internos, estos aspectos son reflejados en formas (sombras) y estas tienden a distorsionar la primera imagen reflejada, por lo tanto, no representan la totalidad de la imagen expuesta.

1.3.3.4. Definición de Educación

Reflexionar sobre el origen de la educación, como eje de complejidad de la misma, conlleva eminentemente al análisis de su naturaleza. Para Freire, la educación es intrínseca a los procesos sociales, antes de estandarizar una metodología pedagógica, ya se educaba. Para concebir la educación, no debemos limitarla a un carácter epistemológico, debemos analizar fenomenológicamente su proceso histórico desde una perspectiva integradora, donde cada proceso aporta a su desarrollo y consolidación según el contexto (Guichot, 2006). La educación desde la perspectiva histórico-social, se comprende como una herramienta empleada en la sociedad que presentaba sus particularidades según el escenario y la línea de tiempo en la historia, la cual aportó a consolidar diferentes metodologías y así la estandarización de los procesos educativos; lo que reafirma a la educación como una herramienta que acompañó al ser humano a lo largo de la historia y es responsable de su evolución social y política.

Revisar la concepción de educación y sus procesos, implica incorporar múltiples elementos; estos se conciben y definen a la educación como el resultado de procesos diferenciados que históricamente fueron afectados por factores políticos, ideológicos, científicos, industriales, tecnológicos, comerciales, económicos, estas implicancias se explicitan y responden a ciertos intereses sociopolíticos que se enmarcan por las desigualdades sociales de poder, estos factores consensuaron un método para unificar conocimientos e información a través de la elaboración abstracta de la razón con el fin de ser impartida (León, 2012). Bajo esta óptica, la educación sufre su desnaturalización, la cual inicia como una herramienta para impartir conocimientos, promover el desarrollo de la razón y el pensamiento, y se transforma en una herramienta que promueve y promulga la alienación de intereses políticos hegemónicos que producen y reproducen el orden social de un sistema social determinado, estos procesos metodológicos y estandarizados se encuentran respaldados por un carácter de legitimidad (institucionalizado) en el derecho y se asume como *educación formal*.

A pesar de estas circunstancias, aún se mantienen los procesos iniciales educativos, pero social y políticamente no se reconocen con el carácter de institucionalizados. A los procesos de aprendizaje, actitudes y conocimiento adquiridos mediante las experiencias y su relación con factores del sujeto y su ambiente, se le ha denominado *educación informal* (Pastor, 2001). Esta división de la educación que responde a la especificidad de acciones, es propia de la configuración política y responderá a los intereses que se enmarcan en dicho sistema; por el contrario, todas las prácticas ajenas a los intereses del sistema no se asumirán con un carácter de legitimidad propiamente. Estas discusiones se amplían al panorama de la academia, la cual responde a patrones políticos que excluye y rechaza todo proceso y conocimiento social que no incluya sus procedimientos de estandarización del conocimiento y saber.

Así, bajo la perspectiva Histórico-Crítica del trabajo Social, se propone el aporte teórico-epistemológico de las **proyecciones educativas**, que contempla las siguientes categorías de análisis: **1) Figura inicial:** representa el análisis del sistema político, la configuración social del poder y los procesos históricos. De esta manera, el concepto de proyecciones educativas, retoma el desarrollo de “la

alegoría de la caverna” propuesta por Platón, la interpretación de la complejidad del ser bajo el *psicoanálisis* de Freud, así como las discusiones de Freire sobre la *educación formal e informal* y la interpretación social de la realidad del Marxismo; lo que permite discutir los escenarios sociales donde se desarrolla la educación en sus múltiples formas, y la relación que se consigna con los sistemas políticos y las contradicciones sociales. **2) Imágenes-Sombras:** representa la interpretación del escenario macro educativo de carácter legítimo en cada contexto social, así como la construcción de los perfiles de estandarización educativa.

Figura 1

Elementos de la Proyección educativa



Nota. La figura muestra los elementos categóricos de la proyección educativa.

Por lo cual, la propuesta teórica de Proyecciones Educativas, cuenta con dos categorías: Figura inicial e Imágenes-sombras, y ocho subcategorías: Proceso histórico, Configuración del poder, Cultura y valores y Sistema político (para Figura inicial) y Mercado laboral, Perspectivas formativas, Regulación legislativa y finalmente Procesos de estandarización (para Imágenes-Sombras).

A. Figura Inicial

a.1. Proceso histórico

Como punto de partida y retomando los aportes de la Perspectiva Histórico-Crítica, pensar los análisis de la comprensión de la realidad social desde el contexto histórico es importante para entender las situaciones que atravesaban los sujetos sociales, así como los intereses y las luchas sociales. Lukács (1923) afirma que, para comprender las problemáticas de la realidad contemporánea es necesario comprender los contextos históricos y sociales, este enfoque se basa en la idea de que las desigualdades y las problemáticas de la cuestión social no son solo el resultado de diferencias individuales, sino que están arraigadas en las estructuras sociales establecidas históricamente.

a.2. Configuración del poder

Para la perspectiva del Materialismo histórico, Marx sostiene que la clase dominante que controla los medios de producción, tiene el poder sobre el resto de la sociedad; el poder se ejerce a través de la explotación del proletariado, que vende su fuerza laboral a la burguesía, este control mediante el poder también abarca aspectos culturales cotidianos (Iamamoto, 1992). La configuración del poder es, por lo tanto, el ejercicio de dominio que tiene una clase social sobre la otra, estas formas de poder también son expresadas en diferentes escenarios como en lo laboral y el hogar, a través de las desigualdades de género.

a.3. Cultura y valores

Mariátegui (1928) considera que la cultura y la religión son componentes importantes de la estructura y económica de una sociedad, en lugar de considerar la cultura y la religión como entidades separadas de la economía y la política, se plantea que están estrechamente relacionados e influyen entre sí. Para el principal teórico del indigenismo, la cultura y los valores están intrínsecamente vinculados con la comprensión política y económica de una sociedad; las diferentes problemáticas sociales son moldeadas por el sistema político dominante y la cultura es la encargada de reproducir el sistema de turno.

a.4. Sistema político.

Para el Materialismo histórico, las relaciones económicas, y por lo tanto el sistema político, afectan todas las demás estructuras sociales, siendo el sistema político la base de la sociedad; entonces, comprender el sistema económico de una nación puede ayudar a identificar las desigualdades sociales, y el sistema político nos permite entender los conflictos de clase. La clase dominante utiliza el estado y sus instituciones para mantener su control sobre los medios de producción. Identificar el sistema político puede ayudar a comprender cómo el poder de la clase dominante se mantiene y legitima (Netto, 2003).

B. Imágenes sombras

b.1. Mercado laboral

El mercado laboral, es una expresión más de las relaciones sociales e interacciones entre las clases sociales. Para lamamoto (1992), el mercado laboral se encarga de situar los roles de las clases sociales, es necesario en el sistema capitalista las desigualdades sociales. Para dimensionar el mercado laboral y su relación con el género, lamamoto (1992) también refiere que, la división sexual del trabajo es un proceso histórico por el cual se han atribuido competencias y responsabilidades según el sexo. Las mujeres tradicionalmente están asociadas con el espacio doméstico mientras que los hombres están asociados con el espacio público, esto influye también la comprensión del mercado laboral.

b.2. Perspectivas formativas.

Comprender cómo funciona se legitima la educación formal en el sistema económico y político contemporáneo, implica analizar las perspectivas formativas o las legislaciones educativas relacionadas a la creación de las carreras profesionales. Desde la crítica marxista, esto podría incluir un análisis de cómo las estructuras económicas y las relaciones de poder afectan la formación y las trayectorias profesionales (Netto, 2003). En los escenarios del sistema de mercado, las carreras profesionales no responden a las necesidades de la sociedad sino al desarrollo económico del país.

b.3. Regulación legislativa.

Es fundamental comprender cómo el estado define y conceptualiza la educación formal en el sistema legislativo educativo capitalista para entender las dinámicas de poder, control y reproducción social en nuestra sociedad (Becerra, 2015). Desde una perspectiva marxista, esto podría incluir un análisis de cómo las estructuras económicas y las relaciones de poder afectan la formación y las trayectorias educativas; para Netto (2003) se espera que, en un Estado liberal, el Estado tenga una participación mínima en la educación, sin embargo, en el capitalismo la educación se convirtió en un servicio más que un derecho, destinado a reproducir el orden social.

b.4. Procesos de estandarización

Analizar por qué el estado regula la calidad educativa con la finalidad de estandarizarla en el sistema legislativo educativo capitalista es esencial para entender las dinámicas de poder, control y reproducción social en nuestra sociedad; esto podría incluir una reflexión de cómo las estructuras económicas y las relaciones de poder afectan la formación y las trayectorias educativas. La estandarización de la educación puede ser considerada como una forma de reproducción y control de las estructuras de poder existentes, las pruebas estandarizadas y los procedimientos académicos y administrativos centrados en la creación de documentos que respalden los procesos de certificación y acreditación de las instituciones pueden considerarse mecanismos de control (Martínez, et al., 2020).

I.4. Formulación del problema.

¿Cuál es el estado actual de las proyecciones educativas en relación al género en Colombia y Perú?

I.5. Justificación e importancia del estudio.

El Trabajo Social, que a menudo no es valorado por el resto de las disciplinas sociales debido a sus limitaciones teóricas epistemológicas, como profesión, rige su accionar en teorías metodológicas; y cuando se realizan investigaciones, sólo se refuerzan teorías sociales externas al Trabajo Social como disciplina científica (Di Carlo, 2005). Es así como el Trabajo Social como disciplina científica, carece del carácter investigativo que permitan nutrir el aspecto teórico-epistémico. Es bajo esta problemática teórica, donde la perspectiva crítica en la investigación, brinda las herramientas y elementos para propiciar nuevas propuestas teóricas que ayuden a comprender la realidad social.

La investigación desarrolla y propone el concepto de Proyecciones Educativas, como una lectura histórica-social de la educación, que permitirá comprender a la educación formal en el sistema económico-político. Es importante desarrollar investigaciones que contribuyan a nutrir el aspecto teórico epistemológico del Trabajo Social. Además, recalcar en la investigación la importancia de aportar a las discusiones del género en la educación donde las brechas se visibilizan también en trabajo, percepción salarial y poder adquisitivo; estas discusiones son perceptibles actualmente en la educación formal del sistema capitalista, y es relevante proponer aspectos teóricos que nos permitan comprender estas disparidades educativas y de género.

Para comprender el escenario de la educación formal en el sistema capitalista, es fundamental retomar la discusión conceptual de lo que representa el proceso de educación y sus implicancias sui-géneris, esta discusión conceptual introduce las reflexiones funcionalistas instrumentales de la educación formal capitalista en su relación al mercado laboral. Esta diversidad conceptual epistémica sobre la educación permitirá determinar si la educación se desnaturalizó y respondió a la producción y reproducción de un sistema centrado en la desigualdad, o si realmente forma parte de la cultura y los procesos históricos de la sociedad.; por lo cual, la investigación propone la variable de *proyecciones educativas* para la discusión de la educación en el sistema capitalista y sus explicitaciones en la sociedad.

Como elemento de análisis sobre las explicitaciones de la educación en el sistema capitalista, es imprescindible profundizar el tema del género en las expresiones de la educación capitalista y los roles construidos y asignados socialmente. Entonces, el tema del género en la educación está relacionado con las relaciones de poder del sistema capitalista, las cuales son revisadas sistemáticamente en relación al escenario objeto de estudio, que son Perú y Colombia. La intencionalidad es profundizar los aportes teóricos de la educación y el género en el escenario latinoamericano desde una perspectiva crítica que cuestione lo socialmente asignado.

Es necesario retomar el tema del género en la educación capitalista y en la actualidad como parte de la comprensión de la realidad social, para ampliar el ámbito técnico no solo en la academia, sino también en la política pública, la emancipación de derechos y la vida política para la emancipación humana. Desde esta perspectiva, la investigación sobre la relación entre educación y género en el capitalismo y las relaciones sociales de poder, permitirá crear escenarios donde se visibilicen las desigualdades históricas de la mujer, así como cómo la educación puede ser un factor que refuerce estas condiciones de opresión social o puede representar el elemento de liberación política de la mujer en el orden socialmente establecido y condicionado por el sistema.

I.6. Objetivos.

I.6.1. Objetivo General

- Analizar el estado actual de las proyecciones educativas en relación al género en Colombia y Perú.

I.6.2. Objetivos Específicos

- Explicar la construcción del concepto de educación según la legislación de Perú y Colombia.
- Identificar los principales enfoques histórico-educativos legislativos en Perú y Colombia en relación a la participación del género.
- Evidenciar la importancia del concepto de proyecciones educativas y su relación con el género.

I.7. Limitaciones.

El proceso de investigación en desde el estado del arte, puede presentar sus complejidades particulares por el procedimiento metodológico de discusión propiamente teórica. Estas particularidades problemáticas se dividen de la siguiente manera:

Accesibilidad teórica-epistemológica: acceder a teorías puras respecto al debate académico sobre educación y género, es realmente diverso; pero no ocurre lo mismo cuando se busca perspectivas teóricas epistemológicas para comprender a la educación y el género en su implicancia con las relaciones y expresiones políticas de la sociedad, así como los direccionamientos globales del neoliberalismo.

Accesibilidad teórica-sistematizada: respecto a información teórica producto de la sistematización de experiencias sobre las variables de educación y género, en la región LATAM es muy puntual; en el marco nacional peruano y departamental, la información se reduce debido a las limitaciones de líneas de investigación en las universidades sobre temas relacionado al género y la educación.

II. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación.

2.1.1. Método de Investigación

Para realizar la investigación se empleó el Método Prisma 2020, cuyas siglas significan Preferred Reporting Items for Systematic Reviews And Meta Analyses, se utiliza para garantizar que una revisión sistemática sea valiosa para quienes realizan el estudio y así los autores pueden elaborar una publicación transparente, completa y precisa en la que se describa por qué se ha realizado la revisión, qué se ha hecho y qué se ha encontrado (Page, McKenzie, Bossuyt *et al.*, 2021). Prisma se emplea en estudios cuya finalidad es la revisión sistemática mediante el análisis de la variedad de fuentes teóricas, para ello establece pautas importantes en sus procesos de investigación.

En concreto, para Hutton, Catalá y Moher (2016) “PRISMA es una guía de publicación de la investigación diseñada para mejorar la integridad del informe de revisiones sistemáticas y metaanálisis” (p. 262). Esta metodología, apertura y facilita los procedimientos para diversificar y estratificar las fuentes y medios de información al momento de realizar el metanálisis.

Así, el método PRISMA, ofrece un marco y un conjunto de instrucciones a los autores para que puedan registrar de forma transparente el proceso de revisión sistemática. Al cumplir con estas reglas, los autores pueden explicar claramente el objetivo de la revisión, las técnicas empleadas, los estudios incorporados y los resultados. Esto facilita que otros investigadores repliquen el estudio y evalúen críticamente la revisión; su aporte a las Ciencias Sociales radica en su capacidad para facilitar la identificación y síntesis de información teórica, relevante en áreas como la sociología, la psicología, la antropología y esencialmente al Trabajo Social.

2.1.2. Tipo de estudio

En las ciencias sociales, la investigación cualitativa es un tipo de investigación que se enfoca en comprender y explorar en profundidad fenómenos sociales o humanos desde una perspectiva subjetiva; se distingue por evaluar e interpretar información obtenida a través de recursos como entrevistas, conversaciones, memorias y registros documentales, este método permite generar conocimientos que se basan en la apreciación e interpretación de las cosas en su contexto natural, en lugar de datos estadísticos (Medina, 2004).

La investigación cualitativa es crucial para las revisiones documentales porque puede proporcionar datos detallados, perspectivas múltiples, autenticidad y ahorrar tiempo y recursos. Es particularmente útil para fenómenos que no se pueden medir cuantitativamente y requieren una comprensión más profunda de las experiencias y comportamientos humanos. La investigación cualitativa en las ciencias sociales ayuda a construir y enriquecer el conocimiento sobre la realidad social, cultural y humana, lo que permite una interpretación más rica y contextualizada de los temas estudiados (Medina, 2004).

2.1.3. Diseño

El diseño de investigación es Exploratorio, por las características de revisión documental acerca de la Educación y su vinculación las disparidades de género, conociendo que existen limitaciones de producción académica en esta temática. Hurtado de Barrera (2010) afirma que los estudios con diseño exploratorio, pertenecen al segundo nivel de los estadios en la investigación, en este nivel se profundizan características conceptuales; así, la investigación exploratoria nos permite abordar temáticas latentes y aproximarnos a eventos o conceptos poco investigados a partir del análisis y reflexión de su contexto.

Los estudios exploratorios centran su análisis en la discusión de temáticas que requieren ser revisadas y cuestionadas para contribuir en la profundización de su estudio. Para Díaz y Calzado (2016) “las investigaciones exploratorias, se asocian con investigaciones de punta donde no existe suficiente información del objeto o fenómeno estudiado, que permite intentar explicar la esencia de estos” (p. 120); así, la propuesta de estas investigaciones busca la ampliación de objetos, sujetos y conceptos estudiados previamente, que han carecido de profundidad en su análisis y necesitan ser explicados en el escenario académico contemporáneo.

2.2. Escenario de estudio.

La investigación se centró en analizar las realidades de la educación del sistema capitalista en los países de Colombia y Perú, lo cual amplía el panorama a las discusiones del concepto de desarrollo neoliberal que emplea la educación como elemento de construcción de desarrollo económico de los países mediante la especialización de la producción económica, el cual presenta condiciones de desigualdad en las relaciones de género y su carácter formativo condicionado por los roles sociales. En consiguiente, la investigación al ser de tipo teórica documental, delimitó el estudio de las políticas y legislaciones relacionadas a la educación y los objetivos de la investigación desarrolladas en Colombia y Perú.

2.3. Caracterización de sujetos.

La población objeto de estudio, será trabajada por las brechas de género. Esta población sería, *las mujeres* en su concepción amplia desde el análisis conceptual de la perspectiva de género. Los estudios desde el estado del arte, no cuentan con una población cuantificada y categorizada por edades, debido a su diversificación en la revisión y producción de los aportes teóricos de la academia, pero sí cuentan con variables como el género de los sujetos de estudio.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

2.4.1. Técnica de recolección de datos: Revisión documental

Por las características de la investigación y sus particularidades, la revisión documental sirve de soporte para el desarrollo y construcción de la investigación. La revisión documental es una técnica propia de investigaciones desde el estado del arte, esta permite identificar la temática y su relevancia, así mismo plantear la estructura y su desarrollo (fundamentación noológica); la dialéctica es propia de esta técnica, presenta múltiples opciones de la construcción de la investigación lo que propicia la reflexión de cada fuente (Hurtado de Barrera, 2010). Esta técnica permite la obtención diversificada de fuentes teóricas, propia así una percepción holística para el abordaje de un tema de investigación.

2.4.2. Instrumento de recolección de datos: Ficha de Resumen Analítico de Investigación RAI.

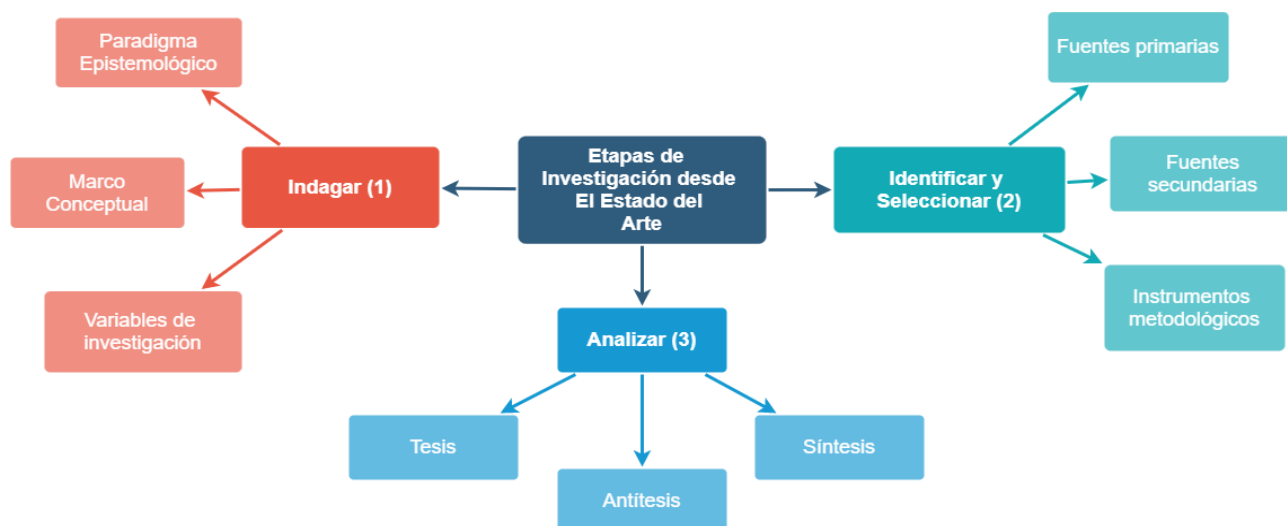
El instrumento que mejor se adapta a los procesos de recolección de información y se considera oportuno para el abordaje de la presente investigación, es la ficha de resumen analítico. El resumen analítico de investigación es una variante de las fichas de resumen que se aplican propiamente a las investigaciones o artículos científicos. Este instrumento pretende precisar la escritura científica del tema abordado para la obtención de una perspectiva concreta e integral (Hurtado de Barrera, 2010).

2.5. Procedimientos para la recolección de datos.

El proceso de investigación y su procedimiento de recolección de datos, estuvo basado en las categorías de “indagar”, “identificar”, propias de la investigación del estado del arte (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015). A continuación, se presenta la *Figura 2*, con las categorías y subcategorías representadas en el proceso de recolección y validación de la información, así como las herramientas para el proceso de selección y validación de la información y revisión teórica.

Figura 2

Etapas de la investigación desde el Estado del Arte.



Nota. La figura muestra los procesos metodológicos del recojo de información en la investigación desde el estado del arte.

Indagar: en el proceso de indagar, primero se identificó el *paradigma de investigación (1)*, el cual permite definir la perspectiva epistemológica de la investigación; se optó por el Paradigma Materialista-Dialéctico de investigación social que definió la línea teórica de la investigación. Para el *Marco Conceptual (2)*, se retoma el paradigma epistemológico de la investigación y la subdivisión de la construcción teórica que servirá para el análisis de la investigación, con las categorías: Perspectiva Histórico-Crítica y Enfoque de Género. En las *Variables de Investigación (3)*, se consideró el Género y las Proyecciones Educativas, este último como nuevo elemento de investigación en la academia.

Identificar y seleccionar: respecto a las *Fuentes primarias* (1), se empleó la búsqueda de elementos teóricos en libros académicos que abordan las variables centrales de la investigación, en *Fuentes secundarias* (2), se recurrió a artículos de investigación para nutrir la diversidad de perspectivas en la temática central de investigación; por lo cual en *Instrumentos metodológicos* (3), el instrumento empleado fueron las Fichas de Resumen Académico de Investigación, instrumento propio de las investigaciones de tipología en el estado del arte.

2.6. Procedimiento de análisis de datos.

Para el análisis de datos, desde la metodología planteada por Gómez, Galeano y Jaramillo (2015) presentado en la *Figura 2*; la información teórica se subdivide en tres procesos que serán fundamentales para la revisión, debate y cuestionamiento de las perspectivas teóricas epistemológicas empleadas en la información abordada para la investigación. Por lo cual, el proceso de Análisis de datos se encuentra estructurado de la siguiente forma:

Tesis: Presenta las perspectivas teóricas que representan la interpretación positivista del concepto de educación y género en el escenario contemporáneo desde una visión globalizada del neoliberalismo.

Antítesis: Representa el conjunto de perspectivas teóricas que se contraponen a la visión de desarrollo neoliberal, su interpretación de la educación en el concepto de desarrollo y la cuestión de género como factor clave en las relaciones humanas y socioeducativas.

Síntesis: Se nutre del proceso dialéctico de perspectivas para la comprensión del escenario contemporáneo de la educación y el género en las implicancias del sistema capitalista, lo cual ofrece una interpretación en base a la producción y reproducción de las relaciones humanas y el papel de la educación como herramienta del orden social o como elemento de emancipación humana y sus expresiones en las condiciones de desigualdad del género.

2.7. Criterios éticos.

La investigación científica se encuentra parametrizada en calidades de autoría según los aportes de los diferentes investigadores sociales, es un deber el respetar las contribuciones y autorías; por lo cual en el desarrollo de la investigación se rigió en el “Los principios universales deontológicos del trabajo social” donde se establecen una serie de pautas éticas tanto en aspectos de la investigación social como para la intervención profesional. Así, el Principio 8 “Uso ético de la tecnología y las redes sociales” exhortan al reconocimiento de la autoría registrada de manera formal (en espacios de la academia) y no forma (espacios de internet) como información que debe abordarse con precaución y el debido reconocimiento para no incumplir la violación de derechos de autor en los procesos del ejercicio profesional (International Federation of Social Workers IFSW, 2018).

En cuanto al uso de las teorías epistemológicas para la investigación, se optó por la Perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social y la Perspectiva de Género, cuya influencia se construye bajo el paradigma histórico-dialéctico que implica una comprensión de la realidad contemporánea como el resultado de hechos históricos de las contradicciones sociales en sus diferentes expresiones de lucha; estas contribuciones teóricas para la investigación, se rigieron al Principio 7 “Tratar a las personas como un todo”, principio ético profesional del trabajo social que conlleva a reconocer a las personas bajo una óptica holística en su multiplicidad y reconocimiento histórico (IFSW, 2018). Estas consideraciones éticas globales, apuestan por una ampliación de la mirada profesional en la investigación y el ejercicio profesional para el desarrollo de una profesión vanguardista que se desvincule del sesgo conservador.

2.8. Criterios de rigor científico.

Cualquier investigación, incluidos los estudios cualitativos en el campo de la educación, desde una perspectiva de las ciencias sociales, debe cumplir con los más altos estándares de rigor científico. La exactitud, precisión y confiabilidad de los métodos y técnicas de investigación se denominan rigor científico; el rigor científico en la investigación cualitativa está relacionado con la confiabilidad y

validez de los datos que se recopilan y analizan. En el contexto de la investigación cualitativa, el rigor científico se logra a través de una serie de técnicas y estrategias que garantizan la exactitud de los datos y la interpretación de esos datos. La triangulación, la auditoría externa, el muestreo teórico, la saturación teórica y el análisis reflexivo son algunas de estas técnicas (Arias y Giraldo, 2011).

La variedad teórica utilizada en el desarrollo de la investigación fue validada mediante el Método PRISMA, que emplea la técnica de recolección textual mediante las Fichas RAI (Resumen Analítico de Investigación), conocidas como Fichas Textuales en el campo académico y el Meta Análisis que se encarga de realizar la comparación y discusión entre los principales enfoques teóricos de cada autor. Además, se empleó la Perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social como enfoque teórico central en la construcción de la investigación, esta perspectiva se encuentra consolidada por la epistemología materialista-dialéctica, que permite analizar el contexto social como un escenario de construcción histórico, cambiante y movilizadado por las luchas sociales.

3. REPORTE DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

3.1. Análisis y discusión de los resultados.

3.1.1. Construcción del concepto de educación de acuerdo a las legislaciones de Perú y Colombia.

A. Revisión de la legislación peruana en la educación.

A.1. Constitución Política de la República Peruana, 1823.

Para dar inicio al rastreo histórico del concepto de la *educación* a través del esquema legislativo en Perú, nos encontramos ante La Constitución de 1823 de la República peruana. En este escenario, la vida republicana daba sus primeros pasos, Altuve (2005) explica que “el proceso constituyente que dio origen a la Carta de 1823 fue el primer experimento constitucional realizado específicamente para el Perú; pero su importancia radicó en introducir una profunda innovación política al desplazar la plurisecular institucionalidad monárquica” (p. 436), por lo cual, lo plasmado en la Constitución de 1823 sería las voces de la corriente libertaria, impulsada por la sociedad burguesa que releva del poder a la monarquía española.

Dicha Carta fue el reflejo de un momento histórico donde el relevo del poder bajo el esquema de la corriente liberal conlleva a la organización y distribución administrativa-política del estado peruano luego de la figura de una Asamblea Constituyente donde participaron sólo personas de la sociedad burguesa (Pareja, 1943). La primera Constitución de la República es elaborada exclusivamente por la oligarquía, con un enfoque incluyente de la corriente del liberalismo conservador colonial, por lo cual se centró en la definición de los nuevos mecanismos de administración del poder político y se dio origen a las primeras luces de lo que serían los derechos fundamentales en el Perú, pero estos fueron exclusivos para la sociedad burguesa y excluyentes a las comunidades indigenistas quienes representarán a la mayoría (Mariátegui, 1928).

El proceso de adaptación de la forma de gobierno republicana, la Carta de 1823 generaría las primeras aproximaciones conceptuales legislativas sobre la educación y sus mecanismos en Perú. De esta manera, la Constitución de 1823 aborda la educación de la siguiente forma:

1. Concepto de Educación: en el Capítulo III, Artículo 181, se define la educación como "*Instrucción*" de *necesidad común*, y la República la debe garantizar igualmente a todos sus individuos (Constitución Política de la República Peruana, 1823). La educación claramente mantiene una influencia militar propia de la época republicana, y a pesar de situar el criterio de universalidad, la educación era aún un privilegio de clase y género. Para Mariátegui (1928), la educación en el nacimiento de la república sólo sirvió de mecanismo para acentuar en el poder a una nueva forma de gobierno oligárquica, el origen del feudalismo peruano.
2. Generalidades y derechos educativos: Sólo existía la educación pública como forma de impartir conocimiento formativo, además se priorizó la construcción de universidades en la capital, lo cual dio origen al centralismo de infraestructura y tecnificación educativa. La República garantiza el derecho a la propiedad intelectual, cuya influencia provenía de la corriente libertadora europea (Altuve, 2005). La educación teológica fue impartida de manera obligatoria, finalmente el Gobierno y el Senado eran los responsables de regular posibles modificaciones y reformas educativas (Constitución Política de la República Peruana, 1823).

A.2. Constitución Política del Perú, 1933.

Al entrar en la década de los 30', la crisis peruana estuvo marcada por una fuerte caída de los precios de exportación, el cese de los préstamos extranjeros al gobierno y el cese de la inversión extranjera, incluso la inversión y la desinversión, bajo la liquidación posterior de inversiones de gobiernos anteriores (Contreras, p.30, 2009). El escenario del país se encontraba atravesando una gran depresión debido a la competencia en el mercado macro regional en las exportaciones, los países periféricos a Perú empezaron a ser competitivos en la región lo cual resultó

en espacios nuevos para el posicionamiento e inversión extranjera lo cual afectó a la economía, y, por lo tanto, a agravar la crisis social y política del país.

En este escenario político de la década de los 30', el periodo transitorio del presidente Luis Miguel Sánchez Cerro y el legislativo convergen en la creación de la Constitución Política del Perú de 1933, la cual aborda en el Título III las siguientes cuestiones educativas:

1. Concepto de educación: La Constitución no precisa un nuevo concepto de la educación, por lo cual se profundiza los criterios conceptuales empleados en la Constitución Política de la República Peruana de 1823.
2. Homogenización de la educación: En el Título III, se precisa que **la dirección técnica de la educación corresponde al Estado** (Constitución Política del Perú, Art. 71°, 1933). Es importante precisar que el escenario político y el sistema de gobierno recibían las corrientes ideológicas francesas y alemanas, por lo cual el gobierno de turno buscó homogenizar las directrices técnicas del aprendizaje en todos sus niveles.
3. Garantías educativas: En los artículos del 72° al 83°, refiere que **la enseñanza primaria era obligatoria y gratuita; las escuelas que funcionaban en centros industriales, agrícolas o mineros, eran sostenidas por los respectivos propietarios o empresas;** en cada departamento había por lo menos una escuela de orientación industrial; **el Estado fomentó la enseñanza técnica** de los obreros; **el Estado fomentó la inclusión educativa** de las personas en condición de discapacidad física y mental; educación moral y cívica del niño fue obligatoria y nacionalista; el Estado buscó garantizar la libertad de cátedra (Constitución Política del Perú, 1933). El Estado peruano extendió las garantías educativas tanto en infraestructura como socialmente, además dio inicio a la educación inclusiva de las personas en condición de discapacidad.

A.3. Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359, (1941).

En la década de los 40' durante el periodo de gobierno del presidente Manuel Prado y Ugarteche, el país atravesaba un proceso de conflicto bélico durante los años 1941 y 1942 con el país vecino de Ecuador (Ríos, 2021). Las tensiones políticas que el país peruano atravesaba, fue circunstancial para la propuesta y aprobación legislativa que buscó una reestructuración del sistema educativo con la Ley Orgánica de Educación N° 9359, la cual se centró en los siguientes criterios:

1. Educación estatal y privada: **La educación es función del Estado, puede ser cumplida también por la actividad privada** (Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359, Art. 1°, 1941). El gobierno del presidente Manuel Prado, extiende los procesos educativos, facultades y directrices al sector privado, lo cual marcaría un desprendimiento al carácter que buscaba homogenizar la educación desde el sector público.
2. Distribución de los poderes educativos: Los Capítulos desde III al VII, abordan la **Organización y creación del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación**. El Ministerio de Educación cuyo responsable era designado por el gobierno de turno, se encargaba de velar por el cumplimiento de las legislaciones educativas; por su parte, el Consejo Nacional de Educación estuvo conformado por el responsable del Ministerio de Educación, un delegado de todas las universidades, y cinco personas delegadas por el gobierno que representan a la educación básica regular de primaria, secundaria, el tercer delegado a cargo de la representación de la educación técnica; además de un médico y un ingeniero especializados en cuestiones educacionales; dicho Consejo Nacional de Educación cumplió el rol de velar el cumplimiento de los procesos educativos administrativos (Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359, 1941).

A.4. Ley General de Educación N° 191326 (1972).

El momento histórico-político que atravesaba el país fue la llegada de Velasco con el golpe de Estado, éste estaba enmarcado por un contexto en la ausencia de un grupo capaz de proceso integral nacional y política peruana, por lo cual asumió el gobierno y dio comienzo a una serie de reformas estructurales revolucionarias, entre las cuales se encontraban políticas de estatización, la reforma agraria y la denominada reforma educativa (Julca, 2017).

1. Concepto de educación: La **educación forma parte de los procesos de la revolución** y reformas estructurales sociales, es de carácter humanista y democrático, la cual reconoce la dignidad humana sin distinción de las clases sociales, la cual centra su horizonte en la revalorización indígena, campesina y del trabajador. La **educación se define como el proceso integral** que abarca las acciones **en los centros educativos como las que realizan las familias y la comunidad** (Ley General de Educación N° 191326, 1972).
2. Estructuración de la educación: La educación se estructuró en niveles educativos, los cuales son: **Educación Inicial** (Pre-Escolar), ésta dio inicio a la etapa de la niñez históricamente olvidada, hasta llegar a la primera etapa de la Educación Básica escolar. **Educación Básica** (nueve grados de estudio), considera los grados de primaria y secundaria. **Educación Superior** (Bachiller profesional), considera de ocho a doce semestres/ciclos académicos (Ley General de Educación N° 191326, 1972).

A.5. Ley General de Educación N° 23384 (1982).

El Perú en la década de los 80's se enmarca en diferentes procesos de conflicto social producto de las condiciones de desigualdad existentes por la transición del sistema agrario a la producción masificada en el mercado; mientras las condiciones de desigualdad económicas y de derechos se hacían notar, el país experimentaba un crecimiento porcentual favorable por las inversiones extranjeras, lo cual beneficiaba a los sectores privados que eran constituidos por

un sector minoritario e históricamente beneficiado en el país que explotaban la mano de obra. Ante esto, Portocarrero (1989), agrega que:

“Estas tendencias fueron profundizadas durante la etapa de 1980-82, del gobierno de Belaúnde; mediante la inversión extranjera y el endeudamiento externo se planteaba ampliar el sector exportador, tanto privado como estatal, mientras que la liberalización arancelaria y la desprotección industrial deberían incentivar la eficiencia de la actividad manufacturera y permitir un desarrollo más amplio de la exportación, conllevando a masificar los puestos de trabajo a cambio de la explotación laboral” (p. 106).

Bajo esta estructura social el país peruano incorporó a la sociedad los principios capitalistas de las relaciones sociales, entre las cuales encontramos la división social del trabajo, la cual un sector de la clase social se encargaría de vender su fuerza de trabajo bajo condiciones precarias ofrecidas por el empleador y apoyadas por el estado, esto en base a la retribución económica por el concepto de desarrollo asumido en el periodo histórico (Mariátegui, 1928). De esta manera, se configuran los procesos de especificidad de las relaciones sociales, donde evoluciona el concepto de esclavitud de ser sometido mediante la colonización, al concepto de ser sometido socialmente por nacer en condiciones de desigualdad social, donde el sector proletario va a depender económicamente del sector burgués y este último dependerá de la explotación de la fuerza de trabajo para la acumulación de riquezas.

En este esquema social y concepto de desarrollo, el presidente peruano Fernando Belaunde Terry, promulgó la Ley General de Educación N° 23384 que entró en vigor el 18 de mayo de 1982. Esta ley que configura la educación, se desarrolla en el escenario de un capitalismo prematuro del país peruano, lo que influyó en su constitución y regulación conceptual de la educación, además del carácter funcional que se le atribuye y se le vincula con el concepto de desarrollo económico del estado. De esta forma, tenemos indicios que el sistema capitalista en forma de garantizar su duración histórica y política, constituye la educación con un carácter de legitimidad, donde aquellos que logran acceder a mayor educación en el sistema serán las que asumirán un rol de poder y control sobre aquellas que

no lo logran bajo la réplica por condiciones de desigualdad y privilegios sociales. Así, la ley N° 23384, se divide en:

1. Concepto de educación: La educación es un proceso permanente que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad. Se inspira en los principios de la democracia social (Ley General de Educación N° 23384, 1982). Bajo esta perspectiva desarrollista económica del periodo de Belaunde, la educación presenta un aspecto social, no por ser popular, sino con la finalidad de garantizar la gobernabilidad del sistema conservador bajo la imagen de democracia, esto debido a las exigencias populares que impulsaron su primera destitución.
2. Garantías de la educación: El derecho inherente a toda persona en el país a lograr una educación que contribuya a su desarrollo integral y de la sociedad. El derecho de los padres a educar a sus hijos. El derecho de toda persona, sea natural o jurídica, a educar dentro de la ley; y el cumplimiento de las obligaciones de la familia, la comunidad y el Estado en materia educativa (Ley General de Educación N° 23384, 1982). La educación bajo esta regulación, asumió el paradigma conservador que se mantiene hasta la actualidad, donde se responsabiliza a la familia como garante central de la educación formal y moral, así se exculpa al estado de los problemas sociales para responsabilizar a la familia, asumiendo un papel funcional, si los hijos forman parte de dichas problemáticas entonces es "*porque la familia es disfuncional*".
3. Obligaciones del estado en la educación: Al Estado, en su política cultural y de acuerdo con los objetivos de la educación, le corresponde estimular la valorización plena del patrimonio cultural del país, preservarlo y acrecentarlo; fomentar, velar y garantizar el derecho a la investigación científica y a la creación cultural y promover su difusión; fomentar la cooperación y el intercambio con la cultura universal, especialmente la latinoamericana, manteniendo la autonomía e identidad nacional y estimulando el conocimiento de los idiomas vivos

correspondientes; y apoyar la capacitación de quienes muestren especiales talentos para la creación científica, artística y humanista (Ley General de Educación N° 23384, 1982). La legislación constituyó la cultura como eje central de los procesos educativos, esto bajo las diferentes formas de exigencia social y emancipación que se tuvo en el periodo de Velasco Alvarado; por lo cual se intentó defender los principios autóctonos culturales, pero también se optó por la globalización de la educación, lo cual implica asumir la hegemonía política-educativa.

A.6. Constitución Política del Perú, 1993.

En 1990, después de más de 20 años de grave crisis económica y casi 15 años de violencia política, Perú entró en un ciclo de reformas estructurales que trajeron cambios importantes a la economía y la sociedad del Perú. Aunque hay pocas dudas de que este cambio fue de naturaleza neoliberal, el impacto y la duración de esta "modernización autoritaria" no estaban claros y el desarrollo económico y humano propuestos tampoco fueron percibidos. Para 1993, el presidente impone una Constitución que presentó relevantes reformas, entre ellas las referentes al sistema educativo (Portocarrero y Romero, 1994).

1. Concepto de educación: La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana (Constitución Política del Perú, Artículo 13°-14°, 1993).
2. Principios educativos: La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar. La educación religiosa se imparte con respeto a la libertad de las conciencias (Constitución Política del Perú, Artículo 14°, 1993).
3. Obligaciones y garantías del Estado: La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. En las universidades públicas el Estado garantiza el derecho a educarse gratuitamente a los alumnos que mantengan un rendimiento

satisfactorio y no cuenten con los recursos económicos necesarios para cubrir los costos de educación (Constitución Política del Perú, Artículo 17°, 1993).

4. La Educación Universitaria: Tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia (Constitución Política del Perú, Artículo 18°, 1993).

A.7. Ley General de Educación N° 28044, 2003.

El 17 de julio del 2003 el Gobierno peruano promulga la Ley General de Educación N° 28044 que deroga la ley propuesta en 1982. Es esta ley propuesta en el periodo del presidente Alejandro Toledo, quien presentaba propuestas políticas donde se buscaba seguir con la apertura de los Tratados de Libre Comercio – TLC y la apuesta a una economía basada en la inversión extranjera, lo cual lo alejó de sus propuestas nacionalistas de campaña. Este proyecto político neoliberal que según Montoya (1997) tuvo sus inicios con Belaúnde y encontró el impulso con Fujimori, se presenta en el período de Toledo a modo de reformas nacionalistas que tenían como fin expandir el escenario neoliberal en Perú; propuestas de las cuales la Ley N° 28044 responde directamente a la alienación de la educación con el proyecto político neoliberal.

1. Del concepto: La educación es todo proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial; éste se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad (Ley General de Educación N° 28044, 2003). Esta ley refuerza el paradigma capitalista donde todo proceso en la sociedad presenta un margen de valor siempre y cuando se encuentre en un margen de legitimidad del gobierno, por lo cual la educación formal está siempre al servicio de los intereses del sistema capitalista como

se expresa en la sección *al servicio de la comunidad, el país, LATAM y a nivel global*, donde queda claro que la educación es exclusivamente una herramienta para la reproducción de las relaciones sociales de un sistema cada vez más hegemónico.

2. De las libertades educativas: La libertad de enseñanza es reconocida y garantizada por el Estado. Los padres de familia, o quienes hagan sus veces, tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho a participar en el proceso educativo y a elegir las instituciones en que éstos se educan, de acuerdo con sus convicciones y creencias (Ley General de Educación N° 28044, 2003). El Estado aún presenta la educación formal como un proceso eminentemente dual entre los escenarios de educación formal y la familia, de la cual le asume cierta responsabilidad en deberes educativos, aun cuando se tiene presente que en los escenarios contemporáneos cada realidad familiar es diferente y por lo cual los procesos de aprendizaje formal no podrán ser los mismos por las condiciones de desigualdad social.
3. Obligaciones del estado en la educación: El Estado peruano bajo la actualización de la Ley general de educación, se encuentra en el deber de garantizar la gratuidad de la educación, y la libertad de enseñanza, con la promoción del pensamiento libre crítico. A estos principios y deberes del estado con la educación se le agrega la finalidad, que, desde la Ley General, la educación debe garantizar:
 - a. La formación de personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno.
 - b. Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural,

étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

Si bien esta ley presenta nuevos elementos contemporáneos, bajo la premisa de una educación para cultivar una cultura de paz y reducir las brechas de desigualdad social, también debemos aproximar el escenario para comprender los elementos éticos y valorativos intrínsecos a la ley que no presenta una intención de ruptura con su aspecto más conservador; ante esto Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017), manifiestan que “la dinámica de crecimiento educativo se ha modificado en el nuevo siglo: de un sistema en constante expansión necesitado de recursos crecientes, ha pasado a un sistema con volumen de accesibilidad estable y tendencia a la reducción” (p. 23). Esto contempla que la educación es más accesible para las personas, pero cada vez es más funcional a la reproducción de las necesidades del mercado, en un reduccionismo del pensamiento crítico.

B. Revisión de la legislación colombiana en la educación.

B.1. Constitución Nacional 1886.

Tras la guerra de 18852 entre los radicales y los regeneracionistas de Rafael Núñez, se vio el triunfo de la regeneración, cuyo partidario se sobrepuso al Anarquismo y las guerras civiles, del cual Núñez en el poder encaminó una serie de reformas. Así mismo, el 10 de septiembre de ese mismo año, llamó al Consejo Nacional de Delegatarios para discutir los términos de la reforma constitucional y la expedición de la nueva constitución (Olano, 2019). La Constitución Nacional de 1886 abordó por primera vez a la educación formal de la siguiente forma:

1. Abordaje conceptual: La educación aborda aspectos de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física (Constitución Nacional de 1886, Artículo 41). Se construye y concibe la

educación formal desde una perspectiva holística, donde se consideran más elementos aparte de los saberes académicos.

2. Gestión de la educación: Se garantiza la libertad de enseñanza, el Estado tendrá, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados (Constitución Nacional de 1886, Artículo 41). A pesar de gozar de libertad de enseñanza, la educación aún se encontraba controlada y direccionada a reproducir el orden social político y económico.

La constitución debatida y aprobada en el periodo de Núñez, es el reflejo de los conflictos sociales y corrientes políticas donde el Partido Nacionalista conservador redujo al Anarquismo, la Educación se atiende como un mecanismo para reducir todo pensamiento que se oponga al Partido Nacional (Maya, 2012).

B.2. Constitución Nacional 1991.

La situación mencionada en conjunto con los escándalos de corrupción administrativa que se extendieron en la década de los 90 por parte del Partido Nacionalista, fortalecen aún más la deslegitimación del papel de la clase política dominante en el ejercicio del poder y en la monopolización del entramado institucional del estado. La razón detrás de la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente es para revalidar el sistema político nacional, lo que da como resultado la Constitución de 1991 (Morales, Villasmil y Martínez, 2018). A continuación, se analizará los aportes de la Constitución Nacional de 1991 en la educación formal:

1. Abordaje conceptual: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Nacional de 1991, Artículo 67). La educación formal forma parte de los derechos fundamentales, y el estado y la sociedad son quienes se encargan de garantizar su cumplimiento, a ello se le suma la importancia de una educación para aportar a la construcción de lo social y la cultura.

2. Influencia social: La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Nacional de 1991, Artículo 67). El escenario político-social que atravesaba Colombia, condujo a concebir a la educación como un mecanismo para la paz.

Finalmente, acerca de la Constitución Nacional de 1991, Garzón (2017) expresa que “el país estuvo marcado por un pasado marcado por la crisis y la falta de equilibrio moral, pero un futuro prometedor en el que una Constitución puede facilitar el progreso social mediante la disminución de la conflictividad política y el progreso económico” (p. 135). La Constitución del 91, enmarca muchas conquistas democráticas, en las cuales se encuentra la educación y se concibe como un derecho fundamental y el eje fundamental hacia el puente de la paz social entre tantos conflictos sociopolíticos históricos.

B.3. Ley 30 (1992)

Las llamadas reformas educativas en el periodo de Gaviria, se destacó la inequidad académica, la fragmentación del sistema institucional y la inequidad en la distribución de los subsidios del Estado. La educación superior privada creció rápidamente sin los ajustes necesarios para consolidar su calidad, lo que ha provocado gran parte de estos problemas (Zambrano, 2008). Ante dicho escenario, se propone la Ley 30, la cual buscó regular la Educación formal.

1. Abordaje conceptual: La Educación es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica profesional (Ley 30 de 1992, Artículo 1). La Ley 30, precisa la educación formal conceptualmente como un aspecto netamente académico, y que busca su especificidad ante una respuesta social.

En estos parámetros conceptuales de la Ley 30, es importante resaltar que el sistema operante económico moldea la educación superior, donde las instituciones responsables de la educación se alinean a la especificidad del trabajo instrumental; esto responde a la ausencia de la investigación y su importancia en la Ley 30 para con las instituciones técnicas y universitarias, y su inclinación por reproducir profesionales que respondan al mercado laboral emergente en la década de los 90 (Gómez, 2018).

B.4. Ley General de Educación N° 115 (1994).

1994 en el gobierno de César Gaviria, se promulga la Ley General de Educación N° 115 en un escenario de tensiones y conflictos sociales, ley que establecía los principios del liberalismo en Colombia en respuesta al sistema educativo que también necesitaba urgentes reformas (Zambrano, 2008). Por lo cual, la ley establece parámetros conceptuales educativos, así como las obligaciones y responsabilidades del Estado colombiano en los procesos generales educativos.

1. Del concepto: En Colombia, la Ley General de Educación concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ley General de Educación N° 115 de 1994, Artículo 1).
2. Responsables de la educación: La calidad y cubrimiento del servicio corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación (Ley General de Educación N° 115 de 1994, Artículo 4). El Estado y la sociedad resultan prestadores del servicio educativo, pero finalmente no son los responsables de garantizar los procesos educativos, lo cual exculpa al estado de las brechas y desigualdades en la educación formal y gira el enfoque problematizador a la familia, según se expresa en el Artículo 7:

“La familia como núcleo fundamental de la sociedad es el primer responsable de la educación de los hijos hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación” (Ley General de Educación N° 115 de 1994).

La Ley General de Educación, concibe la educación formal como un proceso constante para las personas, donde convergen el Estado y la sociedad quienes prestan el servicio educativo, pero es la familia la responsable de garantizar que los procesos educativos sean los adecuados, dicho enfoque y percepción de concebir la educación no considera las diferentes esferas y brechas de desigualdad, donde habrán familias que no cuenten con el dinero para garantizar la educación, así mismo como situaciones de abandono y las diferentes problemáticas sociales que se circunscriben para garantizar la permanencia educativa.

B.5. Decreto 1860 (1994).

La postura liberal de Gaviria, conllevó una serie de propuestas educativas, la última se aprobó dos días antes de culminar su periodo de gobierno, y tuvo como finalidad precisar los deberes del servicio educativo desde el rol del Estado (Garzón, 2017). Por lo cual se promulgó el Decreto 1860, y se rescatan y discuten los siguientes criterios:

1. Rol del Estado en la educación: El Artículo 2 y 4, refieren al estado y la sociedad (Organismos privados) como los encargados del servicio educativo. Además de establecer los criterios para revisar e impartir la educación. La Ley 1860, además, establece los niveles educativos, los cuales son Educación Pre-Escolar, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, de acuerdo a los artículos 5 al 9.
2. Rol de la familia en la educación: La familia, de acuerdo al Artículo 3, cumple el rol de sostener económicamente el estudio de los menores, además de garantizar su permanencia educativa. En casos de abandono, el Estado asume la función de gestionar económicamente los gastos educativos.

3. Formalización educativa: El Estado es el único que extiende las certificaciones respectivas para los niveles educativos y la acreditación profesional, de acuerdo al artículo 11.

La Ley 1860 profundiza y aborda los criterios para el servicio educativo, así mismo estructura los niveles educativos, en consecuencia su aporte a la consolidación conceptual legislativa de la educación formal, es una educación que se rige por niveles educativos, la enseñanza se encuentra homogenizada de acuerdo al Proyecto Educativo que es un plan nacional para la educación, el cual abarca hasta llegar a la educación superior, donde la educación se especifica en carreras profesionales que cumplirán un sistema de enseñanzas por desempeño curricular, el cual cumple ciertos principios mínimos del estado, pero se desarrolla según cada institución técnica o profesional, podemos encontrar así instituciones que enseñan la misma carrera profesional pero con diferencias en el sistema curricular.

B.6. Decreto 2566 (2003).

En los años 2000, Colombia vio una reorganización en la financiación destinada a las entidades territoriales del país y en la distribución de los recursos en los centros educativos oficiales. A pesar de que la Constitución Política de 1991 estableció que la educación debe ser considerada como un derecho, la educación básica y superior se consolidaron hasta la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2566 de 2003 (Guardo, 2023). A continuación, se presentan los principales artículos que contribuyen al debate por consolidar conceptualmente la educación desde el Decreto 2566:

1. Estado y educación superior: El Estado establece condiciones mínimas de calidad (Artículo 1) y brindar los criterios para la formación profesional, como el aspecto curricular y el conjunto de metodologías que deberán aplicar (Artículos del 2 al 10), además del equipamiento en infraestructura (Artículo 11) y el equipamiento del personal administrativo (Artículo 12).

Hablamos entonces, que educación superior se consolida conceptual y legislativamente mediante una serie de requisitos técnicos e instrumentales clásicos, por lo cual se necesitan de un espacio y de un equipo humano especializado para que pueda llevarse a cabo una serie de metodologías de enseñanza para optimizar el resultado de educar a profesionales especializados, que respondan al mercado laboral.

B.7. Ley 1740 (2014).

Durante los años 2013 y 2014 en el periodo del presidente Juan Manuel Santos, Colombia vio una serie de cambios políticos y sociales que tuvieron un impacto en el sistema educativo. Durante ese tiempo, la situación política en Colombia tuvo impactos significativos en la educación, y se analizó y discutió la relación entre la educación y el desarrollo económico; se estudió la interconexión entre la educación y el crecimiento económico, en la educación superior, se promulgó la Ley 1740 (Pinto, 2007). Se presentan los principales aportes a la educación:

1. Estado y educación superior: El Estado cumple el rol de velar por la calidad del servicio educativo público, su continuidad, la mejor formación moral, intelectual y física (Artículo 1), además propenderá por el desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior (Artículo 2). La educación formal superior asume una figura moral, por lo cual también se reproducen valores en el ejercicio pedagógico, el Estado es el responsable de la continuidad educativa superior y en establecer indicadores para evaluar la calidad educativa.
2. Calidad educativa y Estado: El Ministerio de Educación Nacional ordenará que cualquier persona natural o jurídica que ofrezca o desarrolle un servicio de educación superior sea cesado inmediatamente. (Art. 16 al 21). La educación formal en el sistema estatal, buscará responder a estándares de calidad para garantizar los procesos de aprendizajes que respondan al llamado mercado laboral.

A continuación, se presenta el resumen de las legislaciones que aportaron a la construcción y consolidación de la educación a nivel conceptual, moldeando lo que actualmente conocemos como *educación formal*, el resumen está organizado cronológicamente.

Tabla 1

Legislaciones que aportaron a la construcción conceptual de la educación en Perú y Colombia.

| Año | País | Legislación |
|------|----------|---|
| 1823 | Perú | Constitución Política de la República Peruana |
| 1886 | Colombia | Constitución Nacional |
| 1933 | Perú | Constitución Política del Perú |
| 1941 | Perú | Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 |
| 1972 | Perú | Ley General de Educación N° 191326 |
| 1982 | Perú | Ley General de Educación N° 23384 |
| 1991 | Colombia | Constitución Nacional |
| 1992 | Colombia | Ley 30 |
| 1993 | Perú | Constitución Política del Perú |
| 1994 | Colombia | Ley General de Educación N° 115 |
| | | Decreto 1860 |
| 2003 | Perú | Ley General de Educación N° 28044 |
| | Colombia | Decreto 2556 |
| 2008 | Colombia | Ley 1188 |
| 2014 | Colombia | Ley 1740 |

Nota: Comparativo histórico de las principales legislaciones en Perú y Colombia que contribuyeron a conceptualizar la Educación Formal.

En total son quince promulgaciones legislativas entre decretos legislativos, leyes y constituciones que aportan a la construcción conceptual de la educación formal en el nivel básico, secundario y superior, en los países de Perú y Colombia. En Perú, se identificaron tres constituciones y cuatro leyes reformistas educativas, en un total de siete legislaciones; en cuanto a Colombia, cuenta con dos Decretos Legislativos, cuatro Leyes Educativas y dos Constituciones, sumando un total de ocho legislaciones que consolidan conceptualmente la educación formal en sus diferentes niveles.

3.1.2. Principales enfoques histórico-educativos legislativos en Perú y Colombia en relación a la participación del género.

Iamamoto (1992) desde la Perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social, propone cinco enfoques basados en los principios del Materialismo Dialéctico, los cuales son: *conservadurismo*, *alienación*, *mercantilización*, *funcionalismo inverso* y *enfoque en competencias*. A partir de los enfoques propuestos por la teoría epistémica crítica del Trabajo Social, se presenta la revisión histórica de las promulgaciones legislativas que incidieron en la consolidación de la educación formal y su impacto en las cuestiones sociales de género.

A. Enfoques históricos-educativos legislativos en Perú y su relación a la participación del género.

Perú cuenta con un total de siete promulgaciones legislativas referentes a los aportes y discusiones conceptuales de la educación formal. La actual Ley Universitaria 30220, no profundiza las discusiones conceptuales de la educación formal, está orientada en recapitular y establecer criterios de calidad educativa y la supervisión de las universidades; en consiguiente, de acuerdo a los objetivos de la investigación, se presenta la siguiente tabla de resumen.

Tabla 2

Principales enfoques educativos en las legislaciones de Perú y aportes al género.

| Año | Legislación | Enfoque | Aportes de género |
|------|--|-------------------------|------------------------|
| 1823 | Constitución Política de la República Peruana. | Conservadurismo | No presenta aportes |
| 1933 | Constitución Política del Perú. | Conservadurismo | No presenta aportes |
| 1941 | Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359. | Conservadurismo | No presenta aportes |
| 1972 | Ley General de Educación N° 191326. | Funcionalismo inverso | Acceso igualitario |
| 1982 | Ley General de Educación N° 23384. | Funcionalismo inverso | Educación como derecho |
| 1993 | Constitución Política del Perú. | Mercantilización | Educación como derecho |
| 2003 | Ley General de Educación N° 28044. | Enfoque de competencias | Principio de equidad |

Nota: Legislaciones de abordaje educativo desde los enfoques de la perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social.

A.1. Conservadurismo.

A1.1. Constitución Política de la República Peruana de 1823.

En este escenario, el Perú se encontraba en un momento crucial de su historia, ya que había obtenido su independencia reciente y necesitaba establecer una base sólida para la estructura del Estado. En este contexto se aprobó la Primera Constitución Política del Perú, que estableció la separación de poderes y estableció un sistema político basado en la democracia representativa. No obstante, esta constitución, que se caracterizaba por ser liberal, no duró mucho y fue suspendida poco después para evitar interferir en la campaña final de la independencia liderada por Simón Bolívar (Altuve, 2014).

La idea de la corriente liberal del sur es la base de la Constitución peruana de 1823, que Mariátegui (1928) describió como una "transición de forma de gobierno", en este caso, solo las clases sociales criolla y mestiza alcanzaron la libertad. El Capítulo II de la Constitución de 1823 aborda acerca de la educación formal y establece la religión católica como base de la formación académica y moral. Rosenblith (2017) expresa la "peligrosidad de la religión en la educación por su alienación a intereses de las formas de gobierno" (p.32) y no esto no es ajeno a mirar históricamente cómo la religión siempre estuvo vinculada a mantener el orden social de los sistemas de gobierno.

Aunque la Constitución de 1823 era de tendencia liberal, no garantizaba la igualdad de género ni abordaba específicamente la educación de las mujeres, ellas enfrentaban barreras para acceder a la educación formal, la sociedad patriarcal consideraba que su papel principal era el cuidado del hogar y la familia; durante esta época las mujeres no solo fueron excluidas de la educación formal, sino también de los espacios públicos y del discurso oficial; a pesar de esto, algunas mujeres de élite podían recibir educación, especialmente si pertenecían a familias influyentes o religiosas (Guardia, 2012). Durante el periodo histórico donde se desarrolló la Constitución de 1823, no se contempló la participación de las mujeres en la educación formal por las circunstancias culturales de la época.

A.1.2. Constitución Política del Perú de 1933.

Leguía gobernó durante once años y su régimen terminó con un golpe de Estado en 1930, esto sentó las bases para el desarrollo de la Constitución de 1933, que incluyó por primera vez un articulado acerca de los derechos humanos, la protección de menores, ancianos y personas con discapacidad, además, estableció la importancia de la educación formal como un eje fundamental para desarrollar y reproducir el sistema capitalista (Pulido, 2023). La dictadura del oncenio de Leguía y el posterior retorno a la democracia, retomaron ciertas conquistas de derechos, pero la educación formal aún era concebida como un instrumento del sistema político-económico.

El acceso a la educación de las mujeres no es mencionado textualmente en la Constitución, aunque ya estaba disponible para ambos sexos, las barreras culturales y sociales limitaron la participación de las mujeres en la educación superior y en determinadas profesiones (UNESCO, 2023). A lo largo del siglo XX las mujeres continuaron luchando por sus derechos e incidir en una mayor participación en la sociedad, las organizaciones de mujeres y líderes feministas siguieron presionando por igualdad de oportunidades en la educación y otros ámbitos (INEI, 2022). La sociedad patriarcal y el escenario político conservador, propició que la educación aún mantenga su exclusividad hacia los hombres, y sólo podían acceder a la educación formal aquellas mujeres que gozaban de privilegios económicos y sociales.

A.1.3. Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359 de 1941.

El objetivo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 fue actualizar y organizar el sistema educativo en Perú, sin embargo, su ejecución enfrentó dificultades y contradicciones, la equidad y la igualdad educativa entre hombres y mujeres no se lograron plenamente a pesar de los esfuerzos realizados (Colquehuanca & Ortiz del Carpio, 2022). A nivel de las luchas sociales por la igualdad de oportunidades en la lucha de género, las reformas educativas seguían en su posición conservadora.

La Ley de 1941 tuvo un gran impacto en la educación peruana, a pesar de los esfuerzos por democratizar la educación, las mujeres experimentaron un subdesarrollo educativo y una profunda desigualdad social (Montes & Arias Gallegos, 2022). Las mujeres sufrieron un periodo de opresión social patriarcal, a pesar de las diferentes manifestaciones sociales de la época, a nivel educativo las mujeres atravesaron una etapa de crisis para el acceso educativo, esto por las denominadas reformas educativas del Estado, el cual se encontraba redireccionando la educación formal, pero los primeros beneficiados fueron los hombres.

A.2. Funcionalismo inverso.

A.2.1. Ley General de Educación N° 191326 de 1972.

La promulgación de la Ley General de Educación N° 191326 en Perú, marcó un hito en la historia educativa del país, la aprobó el gobierno revolucionario liderado por el general Juan Velasco Alvarado como un componente importante de una reforma educativa integral para resolver los problemas fundamentales que enfrentaba la educación peruana en ese momento, esta ley abarcó todos los aspectos y actividades del Sector Educación (Bosada, 2021). Encontramos que la Ley General de Educación de 1972 parte de un gobierno con tendencia nacionalista y reformista, en este periodo histórico diferentes sectores sociales tuvieron espacio para ser escuchados, entre los cuales se encuentran los movimientos sociales de las mujeres, es aquí donde se darían algunos derechos educativos en las mujeres.

Algunos artículos que abordan el aporte al género, son el 32° el cual refiere que las autoridades educativas deben tomar medidas para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada persona, promoviendo la equidad educativa y la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, esto implica que el Estado debe garantizar el derecho a la educación igualitariamente tanto a hombres como mujeres (ONU, 1994). La conquista democrática educativa de las mujeres permitió que el Estado garantice legislativamente sus derechos, pero culturalmente presentaron limitaciones.

La ONU (1994) refiere que, a pesar de los avances en la educación, la ley seguía un enfoque tradicional en muchos aspectos y no abordaba de manera específica las desigualdades de género en la educación; además, no mencionaba explícitamente la promoción de la igualdad de género ni la eliminación de estereotipos, ni contemplaba políticas específicas para abordar las barreras que enfrentaban las mujeres en la educación, como la brecha de género en la participación en ciertas áreas de estudio o la prevención. Esto indica que culturalmente aún quedaban barreras educativas en cuestiones de brechas de género.

A.2.2. Ley General de Educación N° 23384 de 1982.

Dicha ley, estableció lineamientos importantes considerando la educación como un derecho fundamental tanto para las personas como para la sociedad, el Estado tenía la responsabilidad de garantizar una educación integral y de calidad para todos, incluyendo a mujeres y hombres; a pesar de que el Artículo 1 garantizaba el derecho a la educación para todos, todavía había disparidades de género en cuanto al acceso y la calidad de la educación (ONU, 1994). La educación formal continúa como un derecho fundamental, pero sigue sin reconocer a las mujeres como población vulnerable y afectada históricamente en la lucha por acceder a este derecho.

Durante la década de 1980, Perú se vio afectado por conflictos políticos y sociales, los cuales tuvieron un impacto negativo en la aplicación efectiva de la ley; la afirmación del carácter universal como derecho para todas las personas, la integración cultural no consideró a las mujeres, lo cual implicó un impacto importante en las brechas de género de acuerdo a los aportes que se habían conseguido en la Ley general de Educación de 1972 (ONU, 1994). El escenario político y social en la década de los 80' afectó los avances legislativos y las conquistas democráticas por acceder a una educación equitativa en las mujeres, esto resultó en el profundo impacto de las brechas de género educativas, además a la crítica se le suman los intereses políticos ideológicos de las transiciones de gobierno.

A.3. Mercantilización.

A.3.1. Constitución Política del Perú de 1993.

Algunos sostienen que la Constitución de 1993 debería incluir disposiciones más fuertes para garantizar el acceso a la educación, ya que ha sido cuestionada por su falta de énfasis en la protección de los derechos sociales. A estas críticas se añade el enfoque político económico capitalista de la educación como un servicio brindado tanto por el Estado como por las empresas privadas (Paredes, 2024). La Constitución del 93 surge de procesos y decisiones políticas cuestionables, desde un autogolpe de estado que se desarrolló en una dictadura; esto conllevó a establecer nuevos enfoques políticos ideológicos e intereses en su desarrollo constitucional, entre los cuales la educación formal asumió la figura de un servicio que podía ser brindado por sectores privados.

La educación se ha convertido en un servicio comercial, a pesar de que la Constitución no prohíbe explícitamente la mercantilización de la educación, la ausencia de una regulación de la mercantilización educativa, ha permitido el crecimiento de instituciones educativas privadas lucrativas. Algunos autores argumentan que esta situación puede afectar la equidad y la calidad educativa. A pesar de que la Constitución no excluye a las mujeres, no aborda en particular las desigualdades de género en la educación (Ballesteros, 1998). La ausencia de regulaciones de la mercantilización, propició que la educación se oferte como un servicio por el sector privado, ampliando las brechas de género y fortaleciendo principios de privilegios sociales para acceder a la educación de calidad.

A.4. Enfoque de competencias.

A.4.1. Ley General de Educación N° 28044 de 2003.

La Ley General de Educación N° 28044 establece los lineamientos generales para la educación y el Sistema Educativo Peruano actual, La ley enfrenta dificultades en su implementación debido a la burocracia, la corrupción y la falta de seguimiento efectivo, esto afecta especialmente a las mujeres en la estructura social desigual por lo cual atraviesa el país en las últimas décadas (Del Rey & Sánchez, 2011).

La Ley presenta aportes importantes, como el Artículo 8° que aborda los Principios Educativos, en los cuales hace referencia a la equidad como elemento clave para los procesos educativos. Además, el Artículo 10° y 12° tratan la educación como un elemento Universal, para la Ley, la universalización de la educación implicaría que no sólo el Estado debe ser garante de los procesos educativos, sino también la sociedad civil.

Por otra parte, la Ley también hace referencia a los enfoques por competencias como sistema metodológico educativo, lo cual puede reducir la formación integral y la reflexión crítica, priorizando habilidades técnicas sobre el pensamiento crítico y la creatividad; el enfoque por competencias beneficia a quienes gozan de privilegios sociales y premia la meritocracia, esto es un gran problema en países donde la desigualdad social aún es muy enmarcada y se agrava en las problemáticas de las brechas de género y condiciones de vida digna, debido a que muchas mujeres no cuentan con las mismas condiciones (Del Rey & Sánchez, 2011).

B. Enfoques históricos-educativos legislativos en Colombia y su relación a la participación del género.

Colombia ha aprobado ocho leyes relacionadas con los avances y debates teóricos de la educación formal. A continuación, la siguiente tabla resume las legislaciones con reformas educativas y la revisión de sus aportes a las cuestiones de género, en relación a las implicaciones por el reconocimiento de las mujeres y su rol e importancia en la accesibilidad y calidad educativa, desde los principales enfoques planteados en la Perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social.

Tabla 3

Principales enfoques educativos en las legislaciones de Colombia y aportes al género.

| Año | Legislación | Enfoque | Aportes de género |
|------|----------------------------------|-------------------------|--|
| 1886 | Constitución Nacional. | Conservadurismo | Obligatoriedad de educación primaria |
| 1991 | Constitución Nacional. | Funcionalismo inverso | Educación como derecho |
| 1992 | Ley 30. | Funcionalismo inverso | Programas de género en la Educación Superior |
| 1994 | Ley General de Educación N° 115. | Funcionalismo inverso | No presenta aportes |
| 1994 | Decreto 1860. | Funcionalismo inverso | Universalidad educativa |
| 2003 | Decreto 2556. | Mercantilización | Enfoque de género en planes de estudio |
| 2008 | Ley 1188. | Mercantilización | No presenta aportes |
| 2014 | Ley 1740. | Enfoque de competencias | No presenta aportes |

Nota: Legislaciones de abordaje educativo desde los enfoques de la perspectiva Histórico-Crítica del Trabajo Social.

B.1. Conservadurismo.

B.1.1. Constitución Nacional de 1886.

A pesar de su enfoque conservador, la Constitución Nacional de 1886 de Colombia también hizo algunos aportes significativos en el ámbito de la educación y la accesibilidad para las mujeres. La Constitución dio un paso importante hacia la democratización de la educación al establecer que todos los ciudadanos deben recibir educación primaria, independientemente de su género; las barreras sociales y culturales siguieron obstaculizando la participación de las mujeres en la educación (Olarte Garavito et al., 2018). Colombia estaba en un proceso de democratización y lucha por reconocimiento de derechos en pueblos históricamente oprimidos, y las luchas de género aún se hallaban distantes.

A pesar de los avances legales, las mujeres todavía enfrentaban desafíos adicionales, como la discriminación y la falta de oportunidades para acceder a niveles educativos superiores, la brecha de género persistía en la educación y el conservadurismo de la época afectó la percepción de las mujeres en la esfera educativa y su participación activa en la vida académica (UNESCO, 2023). Es importante reconocer los aportes legislativos aún en el contexto conservador.

B.2. Funcionalismo inverso.

B.2.1. Constitución Nacional de 1991.

La igualdad educativa fue un tema importante en la Constitución de 1991, y marcó un hito en términos de derechos y principios. La Carta Magna, reafirmó el derecho fundamental de todos los ciudadanos a la educación, sin distinción de género, y promovió la inclusión y la diversidad en la educación; además se reconoció la importancia de reconocer las diferencias y garantizar el acceso a la educación para todas las personas, incluidas las mujeres (Grzona, 2014). La educación formal asume la figura de un derecho fundamental inherente a la persona, esto implicó un gran avance en las mujeres para exigir las garantías educativas.

Aunque la Constitución de 1991 estableció los fundamentos para la educación, su aplicación efectiva requería políticas específicas. Se requerían acciones concretas para asegurar la igualdad de acceso a la educación y combatir las disparidades de género, a pesar de las promesas de igualdad, todavía están presentes obstáculos culturales y estructurales que obstaculizaban el acceso real de las mujeres a la educación formal (Merino, 2024). La Constitución del 91' generó grandes avances en relación al género, pero a pesar del carácter reformista, en el nivel educativo no se profundizó el enfoque de género, lo cual desencadenó en posteriores implementaciones legislativas educativas que buscaban reconocer la disparidad de género y eliminar las brechas.

B.2.2. Ley 30 de 1992.

La Ley 30 de 1992 tuvo un impacto significativo en la educación superior de Colombia en cuanto a sus contribuciones a las brechas de género. La ley otorgó autonomía a las instituciones de educación superior y les permitió crear programas y políticas específicas para promover la igualdad de género y la inclusión (Arcila, 2014). La Ley 30 emerge del escenario político legislativo de la Constitución del 91' debido a la necesidad de profundizar en los factores educativos relacionados procesos educativos y políticas de inclusión.

La Ley 30 amplió el acceso a la educación superior, incluyendo el acceso de más mujeres a la universidad, esto ayudó a disminuir las disparidades de género en la matrícula y permitió que más mujeres ingresaran a la educación superior; a pesar de los importantes avances en temas de género en la educación, la Ley 30 no abordó la ampliación de la inversión en el sector educativo superior, la falta de recursos adecuados tuvo un impacto negativo en la calidad de la educación, especialmente en las mujeres, debido a que también existen brechas económicas (Linares, 2011). La asignación de recursos estatales al sector educativo para implementar políticas educativas con enfoque de género, es aún una gran problemática en Colombia.

B.2.3. Ley General de Educación N° 115 de 1994.

La Ley 115 de 1994 ha marcado un avance significativo en la regulación de la educación en Colombia, sin embargo, sigue siendo desafiante en cuanto a la igualdad de género. La ley no aborda de manera explícita los estereotipos de género presentes en los materiales educativos y en la enseñanza, esto puede perpetuar roles tradicionales y limitar las oportunidades de desarrollo de las personas (Pulido, 2015). La discriminación, el acoso sexual y otros tipos de violencia de género siguen siendo un problema en las instituciones educativas, la legislación carece de recursos suficientes para prevenir y abordar estas situaciones.

A pesar de los avances legislativos al reconocimiento de la educación como derecho fundamental sin distinción de sexo, género u orientación sexual, la Ley General de Educación N° 115, no abordó la problemática de género que atraviesa el país, las barreras tanto económicas y sociales para que las mujeres puedan acceder a la educación en 1994 aún era un problema muy vigente. Pulido (2015) aporta al debate de la necesidad de implementar “políticas educativas que permitan reconocer a las mujeres en el sector educativo como una población vulnerable socialmente” (p. 17).

B.2.4. Decreto 1860 de 1994.

El Decreto 1860 de 1994 establece estándares para la prestación del servicio educativo en Colombia y reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994; enfatizando el establecimiento de principios educativos, el decreto contribuye a los vacíos de género de la Ley 115 (UNESCO, 2023). Ante la ausencia de profundizar a reducir las brechas de género en el campo de la educación formal dejadas en la Ley General de educación del mismo año, el Estado presenta el Decreto 1860 el cual busca regular la oferta del servicio educativo, esto implicaba enfatizar que el servicio educativo sea igualitario.

Ante la problemática de disparidad de género, el Decreto 1860 establece la universalidad educativa, lo que significa que cualquier persona tiene derecho a acceder a ella sin importar su género; al principio de Universalidad, se suma el principio de Responsabilidades compartidas, el precisa que la responsabilidad de la educación recae en la familia, la sociedad y el estado, esto significa que todos deben colaborar para garantizar la igualdad de oportunidades para niñas y niños (UNESCO, 2023). El Decreto 1860, para abordar las brechas de género en el campo educativo, planteó principios enfocados en la universalización de la educación y la responsabilidad compartida para comprometer a la sociedad ante dicha problemática.

B.3. Mercantilización.

B.3.1. Decreto 2556 de 2003.

El Decreto 2556 marcó un gran avance hacia la igualdad de género en la educación en Colombia, pero también presentó dificultades para su aplicación. Dicha legislación estableció medidas para garantizar que las mujeres y los hombres tengan acceso igualitario a la educación, esto incluye eliminar obstáculos que históricamente afectaban a las mujeres, como la discriminación por género en la admisión a instituciones educativas (Pérez et al., 2023). La implementación legislativa educativa de 2004, logró abordar en los planes de estudio el enfoque de género y garantizar que ciertos espacios educativos lleven a la práctica la inclusión de las mujeres.

Algunos cuestionamientos al Decreto 2556 en el enfoque de género es que la implementación no se llevó a cabo de manera uniforme en todas las instituciones educativas, esto produjo disparidades en el acceso a oportunidades educativas para mujeres porque algunas escuelas y colegios pudieron implementar sus disposiciones de manera más efectiva que otras. Además, aunque el decreto tiene como objetivo asegurar la calidad de los programas académicos, también contribuyó a la mercantilización educativa, el Decreto prioriza la eficiencia y la rentabilidad sobre la calidad educativa, lo cual afecta a las poblaciones en condición de desigualdad como las mujeres (UNESCO, 2023).

B.3.2. Ley 1188 de 2008.

La Ley 1188 establece condiciones de calidad y regula el registro calificado de programas de educación superior, la norma fomenta la correspondencia entre el nombre del programa, los contenidos del currículo y los objetivos de obtención del título, esto es importante para garantizar que las mujeres tengan acceso a programas que satisfagan sus necesidades y deseos; además se plantea que las Universidades realicen los estudios de mercado para el desarrollo de profesiones (Guerrero, 2008). La ley se enfoca en la educación superior y propone que el surgimiento de las profesiones en universidades esté condicionado a responder estudios de mercado, sin embargo, en la práctica esto trae consigo más discusiones a las disparidades de género.

Algunas posturas críticas respecto a la Ley 1188 refieren que ésta contribuye a la mercantilización de la educación superior, la presión por obtener calificaciones puede llevar a las instituciones a priorizar los aspectos comerciales sobre la calidad educativa. Para Guerrero (2008) si bien la ley no menciona el género, las mujeres pueden verse afectadas, por ejemplo, si las instituciones superiores tienen como objetivo maximizar sus ganancias, podrían implementar programas de estudios que no siempre satisfagan las necesidades particulares de las mujeres (p. 42)

B.4. Enfoque de competencias.

B.4.1. Ley 1740 de 2014.

La Ley 1740 tiene como objetivo establecer normas para la inspección y vigilancia de la educación superior con la finalidad de garantizar la calidad del servicio público de educación superior y la formación integral de los estudiantes; además, se busca cubrir adecuadamente el servicio público de educación superior, lo que podría mejorar el acceso de las mujeres a programas académicos (Domínguez, 2004). La normativa si bien tiene como finalidad garantizar el servicio educativo, no contempla las disparidades de género como un elemento importante para la universalidad de la educación.

Algunas posiciones críticas como Hernández & Laverde (2017) argumentan que el enfoque por competencias propuesto en la Ley 1740 podría tener limitaciones en la educación superior porque se centra en habilidades prácticas y aplicables, sin embargo, podría no abordar adecuadamente los aspectos más amplios de la formación educativa que afectan a las mujeres (p. 51). El enfoque por competencias en los criterios legislativos para garantizar el servicio educativo, recae en discusiones de percibir la educación desde un carácter mercantil, donde la educación asume la figura de un producto estableciendo estándares cuantitativos, lo cual beneficia siempre a los sectores sociales que cumplen con sus condiciones, dejando de lado a las poblaciones con condiciones desiguales como las mujeres.

3.1.3. Evidenciar la importancia del concepto de proyecciones educativas y su relación con el género.

El Trabajo Social como disciplina científica, tiene mucho que aportar en el ejercicio y desarrollo profesional, pero también en la riqueza teórica epistemológica. En el sector educativo, a continuación, se presenta la discusión de la educación formal en Colombia y Perú, instituida y reconocida legislativamente por el sistema político vigente, y sus principales impactos en las disparidades de género, desde la óptica de la propuesta teórica de las Proyecciones educativas.

A. Figura Inicial

A.1. Proceso histórico

Mariátegui (1928) sostiene que la conquista colonial tuvo un impacto significativo en la educación en América Latina, ya que los sistemas educativos establecidos durante la colonia tenían un espíritu colonial y colonizador, debido a que los españoles buscaban riquezas y explotación en lugar de desarrollo y poblamiento. Esto tuvo impacto en las limitaciones para el acceso educativo de las mujeres, en la etapa de transición del virreinato a las primeras formas de democracia republicana.

Con el pasar de los años, estas desigualdades profundamente enmarcadas entre las divisiones de clases sociales, se explicitaron en conflictos armados. En Colombia, existe un conflicto armado interno que involucra a fuerzas estatales, grupos guerrilleros y paramilitares, estos grupos han ejercido violencia sexual, desplazamiento forzado y reclutamiento forzado contra las mujeres. El conflicto tuvo un impacto negativo en el acceso a la educación de las mujeres; debido a la inseguridad, la falta de infraestructura educativa en áreas rurales y la discriminación de género, muchas niñas y jóvenes no pudieron asistir regularmente a la escuela (Rettberg et al., 2022).

En el caso de Perú, el conflicto armado interno entre el Estado y el grupo guerrillero Sendero Luminoso desde 1980 al 2000 también afectó negativamente a las mujeres, debido a que había una gran cantidad de violaciones de derechos humanos, desplazamiento y violencia sexual; las mujeres rurales e indígenas fueron las más afectadas, una de las consecuencias más graves fue la falta de acceso a la educación, ya que las escuelas se cerraron o se volvieron inaccesibles debido al conflicto (Sánchez, 2020).

A.2. Configuración del poder.

Las mujeres desempeñaron roles tradicionales en el ámbito doméstico y como cuidadoras durante la vida republicana en Colombia. El rol social atribuido a las mujeres desde un inicio de la transición del virreinato a la etapa republicana no fue activo, la religión católica influyó y moldeó el papel de la mujer en la sociedad republicana y posteriormente en el inicio del Capitalismo (Morán & Rivera, 2021). La distribución social de género en Colombia durante el inicio de la época republicana, marcó el rol que asumirían las mujeres social, política y educativamente.

En el Perú republicano, las mujeres también tuvieron que lidiar con limitaciones; el patriarcado se configuró políticamente desde muy temprano, si bien las mujeres tuvieron un rol en los procesos de la lucha por la liberación del virreinato, su participación se limitó social estuvo vinculada al cuidado del hogar (Morán & Rivera, 2021). En el inicio de la etapa republicana en Perú, las mujeres socialmente se les asignó el cuidado del hogar, mientras los hombres eran los encargados de realizar las actividades del trabajo que genere ingresos económicos o recursos, esta división sexual del trabajo desencadenó diferencias de poder en el hogar y en la sociedad, Mariátegui (1928) menciona que la violencia económica surge a partir del ejercicio de poder del hombre al limitar los recursos del hogar a la mujer, estos mecanismos de asignación de roles sociales permearon el escenario de las disparidades de género en el contexto actual.

A.3. Cultura y valores

El catolicismo se estableció como la religión predominante en Colombia durante la época colonial, la Iglesia Católica jugó un papel importante en el desarrollo de valores morales y en la definición de roles de género. El patriarcado formaba parte de la doctrina, enseñanzas y prácticas católicas, influyendo a establecer los roles de género en la sociedad colonial y posteriormente en la vida republicana (Alonso, 2019). La religión en Colombia influyó en la construcción imaginaria de roles de género a lo largo de la historia; se estableció también valores morales según el género, como asociar a lo masculino con Dios y lo virtuoso, y lo femenino era relacionado con el pecado y los placeres (Morán & Rivera, 2021).

La religión católica jugó un papel importante en la historia de Perú, la Iglesia católica ayudó a establecer roles de género específicos durante la época colonial, con las mujeres relegadas a roles domésticos y los hombres como líderes y proveedores; sin embargo, hubo resistencia y adaptación por parte de las comunidades indígenas que fusionaron sus creencias tradicionales con el dogma del catolicismo, creando una mezcla única de espiritualidad, valores y roles de género (Mariátegui, 1928). Tanto en Colombia como Perú, las disparidades de género han sido influenciadas por la religión, las enseñanzas religiosas han reforzado estructuras patriarcales y han justificado la subordinación de las mujeres.

A.4. Sistema político

En la época republicana y durante el desarrollo del sistema capitalista, los roles de género y la educación desempeñaron un papel crucial en el funcionamiento del desarrollo económico. La educación en la vida republicana, aún formaba parte de los sectores privilegiados, los oficios aún se transmitían por generaciones familiares mientras la lectura, escritura y otros saberes académicos formaban parte de la esfera social dominante; dicha formación académica era exclusiva para los varones, a las mujeres se le transmitía el conocimiento vinculado al servicio, como las actividades del hogar y la costura (Mariátegui, 1928).

Con la transición del sistema capitalista, las formas de producción y el mercado terminaron de enmarcar los roles sociales, y la educación se convirtió en una herramienta para la reproducción de las disparidades de género (Gutierrez, 2023). La mano de obra calificada fue necesaria durante la industrialización, y el estado burgués creó capas medias y educó a las clases populares; el Capitalismo empezó a implementar cambios legislativos en la educación para tener mano de obra cada vez más calificadas; si bien los Institutos y Universidades Públicas son parte de la conquista democrática de los sectores populares, el Capitalismo ha influido mediante políticas educativas para convertir la educación cada vez más instrumentalizada y calificada para el mercado (Fernández, 2012).

Tanto en Colombia como en Perú, las brechas de desigualdad de género en la accesibilidad a la educación formal, tienen su influencia en los mecanismos de asignación de roles funcionales del sistema capitalista ante esto Ramos & Bolívar (2020) explican que, dentro del Capitalismo, la división sexual del trabajo ha sido un factor importante en las desigualdades de género tanto en la educación profesional como en las brechas laborales. Por lo cual, en la división sexual del trabajo, las mujeres históricamente estarán asignadas a puestos de laborales medidos con la óptica de producción del capitalismo, eso significa que a mayor productividad pueda representar un género en la acumulación de riqueza, mayor será valorado en el mercado capitalista.

B. Imágenes sombras

B.1. Mercado laboral

El mercado laboral capitalista enfrenta críticas debido a su impacto en las desigualdades de género, en la región latinoamericana, Colombia y Perú atraviesan consecuencias históricamente similares en el aspecto político, lo cual tuvo un fuerte impacto en la derechización de sus políticas económicas y por lo tanto en las relacionadas a la formación educativa y el mercado laboral (ONU, 2019). Las similitudes políticas e históricas entre ambos países, nos permite comprar también la influencia del mercado laboral y las disparidades de género, también cómo éste influye en las reformas educativas estatales.

Examinando la realidad del mercado laboral, se encuentra que las mujeres siguen trabajando a tiempo parcial, en la economía informal y en trabajos mal remunerados; el mercado laboral parece favorecer a aquellas personas que cuenten con las condiciones y capacitaciones necesarias para ocupar ciertos cargos en los trabajos formales, pero la meritocracia del mercado en un sistema que aún presenta brechas de género en la formación educativa sólo favorecerá en su gran mayoría a los hombres (Rodríguez, 2018). El mercado laboral beneficia a perfiles de sujetos sociales que gozan de privilegios educativos, sin considerar la disparidad de género para acceder a una formación educativa digna, las brechas en el sector laboral persistirán.

B.2. Perspectivas formativas.

Los programas educativos o carreras profesionales, desde las políticas educativas estatales, también se desarrollan a partir de las necesidades del mercado, esto conlleva a múltiples diferencias entre las agremiaciones profesionales como instituciones y universidades, debido al carácter instrumentalista que se aplica en la formación y en su practicidad técnica direccionada a responder a las necesidades del mercado laboral (Rodríguez, 2018). Las políticas educativas relacionadas a la formación de programas educativos, en Colombia y Perú aún no han considerado las problemáticas de género.

La división sexual del trabajo también influye en la creación de las competencias profesionales de los programas educativos; en el caso de Colombia, encontramos la Ley General de Educación 115, el Decreto 1075 y la Ley 1188, encargadas de regular la organización de nuevos programas educativos profesionales; de acuerdo a los resultados discutidos en su relación con el género, dichas legislaciones no contemplan el enfoque de género ni las problemáticas que enfrentan las mujeres en su cotidianidad para acceder a las formaciones educativas básicas dignas. En un escenario político que no contempla las disparidades de género, las políticas educativas que regulan la implementación de las carreras profesionales, no responderán a reducir las brechas de género en la educación y en el campo laboral.

En el caso de Perú, las legislaciones que regulan la creación de nuevos programas profesionales educativos son: la Ley General de Educación N° 28044 y la Ley Universitaria N° 30220, ambas presentan los requisitos que deben reunirse para la formación profesional; las críticas radican en la ausencia del enfoque de género al momento de revisar las propuestas de las creaciones de las carreras profesionales, lo cual la Ley Universitaria predispone más a la autonomía de las universidades y la Ley General de Educación a la libertad e independencia educativa de los Institutos. La ausencia de la perspectiva de género en las políticas de creación de carreras profesionales permite que éstas se organicen sin contemplar las brechas de desigualdad que afecta en el mercado laboral a las mujeres.

B.3. Regulación legislativa

Ambos países, Perú en 1823 y Colombia en 1886, hacen referencia por primera vez a la educación como un elemento importante para el Estado. Aunque social y culturalmente ya se daban procesos educativos, como lo expresa Altuve (2014) estos no fueron reconocidos por el Estado, solo existía un reconocimiento social y eran denominados oficios (p. 453). En consiguiente, el Estado requería optimizar los procesos de industrialización, que paulatinamente iban configurando el sistema económico (Esquenazi, 2018) de ambos países, es aquí donde la educación asume un papel indispensable para reconfigurar el sistema social.

Si bien las Constituciones de 1823 en Perú y 1886 en Colombia, reconocen que la educación es el elemento principal para el desarrollo de un país, ambos países por el contexto histórico-cultural, desconocieron legislativamente la importancia de incidir en la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres; el PNUD (2019) refiere que las mujeres atravesaron un proceso de invisibilización social educativa de parte del Estado. Los roles de género apuntaban a las actividades del hogar para las mujeres, mientras los hombres desde pequeños sí podían gozar de procesos de formación académica, porque para el Estado ellos eran indispensables en la contribución económica del país (Bosada, 2021).

B.4. Procesos de estandarización

En Colombia, las legislaciones encargadas de regular los procesos de calidad educativa, son Ley 30 de 1992, el Decreto 2556 de 2003 y la Ley 1740 de 2014. Estas leyes y decretos han creado un sistema regulatorio y legal para asegurar la calidad y la accesibilidad de la educación superior en Colombia, al mismo tiempo que fomentan la autonomía universitaria y la formación integral de los estudiantes, al establecer requisitos y condiciones mínimas de calidad para los programas académicos, estas medidas han contribuido a la estandarización de la educación superior; además, han establecido mecanismos de inspección, vigilancia y evaluación para garantizar el cumplimiento de estos requisitos y condiciones; aunque las contribuciones en la estandarización educativa son reformistas, aún no las disparidades de género en el acceso a los servicios educativos ni las barreras que atraviesan las mujeres en las profesiones que son consideradas de alta demanda en el mercado laboral.

En el caso de Perú, las principales legislaciones educativas encargadas de los procesos de estandarización y regulación del servicio educativo, son la Ley Universitaria N° 30220 de 2014, la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes Ley 30512 de 2016 y el Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU de 2021. La estandarización, la regulación del servicio educativo y la acreditación trabajan juntos para garantizar que las universidades peruanas brinden una educación de alta calidad, a pesar de esto, las legislaciones encargadas de regular el servicio educativo, no contempla el enfoque de género ni profundiza en las mujeres como un sector poblacional vulnerable en el mercado laboral.

3.2. Conclusiones y recomendaciones finales.

3.2.1. Conclusiones.

Explicar la construcción del concepto de educación según la legislación de Perú y Colombia.

Respecto a la construcción del concepto de la educación formal de acuerdo a las legislaciones abordadas, se concluye que, en Perú, la educación formal es un derecho fundamental de la persona, y la familia es responsable garantizar los procesos educativos y de fundamentar la educación de los valores; esto ocasionado discusiones contemporáneas, donde el Estado peruano sólo es responsable de brindar el servicio educativo pero no es garante de la educación, exculpando, por una parte, sus responsabilidades como Estado de garantizar educación de accesible y de calidad, además de brindar aspectos del aprendizaje educativo como los valores a la moral a las familias, desconociendo que existen disparidades a nivel intrafamiliar en cada estudiante.

Mientras que, la construcción del concepto de la educación formal en Colombia está direccionado a comprender la educación como un derecho y como una responsabilidad de la sociedad, el Estado es el garante de ofertar el servicio educativo principalmente, pero la educación también forma parte de diferentes sectores sociales; aquí no sólo hablamos de la privatización y mercantilización de la educación formal, que dicho sea de paso también ocurre en Perú, en Colombia los sectores privados también forman parte del engranaje de la educación ofertando préstamos económicos educativos, esto ha generado problemas en la percepción y administración económica de aquellos estudiantes, que luego de egresar de carreras profesionales, se ven obligados a trabajar en diferentes medios para pagar los préstamos educativos de las entidades bancarias.

En Colombia y Perú, los principales enfoques educativos identificados de acuerdo a la Teoría Crítica, son el conservadurismo, la alienación y la instrumentalización del enfoque por competencias. Estos enfoques convergen en el fortalecimiento de los roles y las disparidades de género, esto debido a que, el conservadurismo se ha encargado de permear la construcción de los valores de la familia tradicional como un sistema de aprendizaje desde las políticas educativas, las escuelas son las que deben garantizar los procesos educativos a nivel ético y crítico que muchas veces es limitado a nivel intrafamiliar; mientras que la alienación y la instrumentalización del enfoque de competencias, cosifica y deshumaniza a las personas, estableciendo un carácter cuantificable, donde el estudiante es representado por una calificación y existen sólo buenos estudiantes y malos estudiantes, en relación al género, las mujeres son las primeras en ser afectadas en esta aplicación metodológica del enfoque por competencias.

Para evidenciar la importancia de la propuesta teórica de las proyecciones educativas, se concluye que, las ocho categorías propuestas nos permiten comprender la educación formal como un elemento importante para el funcionamiento del sistema de la sociedad, además brindar una lectura de cómo se originan las políticas educativas y hacia dónde pueden estar direccionadas, entendiendo que la ideología política siempre será influirá en los procesos educativos. Además, queda evidenciada la importancia de plantear un recorrido histórico para comprender los escenarios de las problemáticas actuales, en el caso de las brechas de género tanto laborales como salariales, estas disparidades presentan una incidencia histórica que se reproduce en escenarios familiares, sociales y Estatales. Finalmente, el Estado, mediante las políticas educativas y los sistemas de enseñanzas, legitiman el orden social, debido a estas percepciones conservadoras, no existen políticas educativas con enfoque de género, que reconozcan a las mujeres como población vulnerable para garantías educativas.

3.2.2. Recomendaciones

Al Estado colombiano y peruano, implementar políticas del Servicio Educativo que contemplen la ampliación del personal profesional para la atención integral educativa, esto debe estar acompañado de un plan educativo que contemple la tendencia de crecimiento de la demanda educativa para su respectiva asignación presupuestal en las contrataciones del personal profesional.

Al Senado y al Ministerio Educativo colombiano, también al Congreso de la República y al Ministerio de Educación peruano, implementar políticas educativas que contemplen el enfoque de género en el currículo de educación básica y de educación superior tanto técnica como universitaria, para fortalecer e incidir en la construcción de una cultura crítica y que comprende las desigualdades de género, por lo tanto que en el ejercicio profesional sea sensible con la problemática de las disparidades de género.

Al Estado colombiano, regular las políticas estatales que promueven los denominados préstamos educativos por parte de las entidades bancarias con tasas de intereses, debido a que si bien puede resultar una forma de soporte económico en familias que se encuentran en situaciones de pobreza económica, con el transcurrir el tiempo se generan deudas que se van incrementando por las tasas de interés. El Estado debe optar por formular políticas educativas que contemplen la totalidad de estudiantes ofertantes y sus condiciones de vulnerabilidad económica para lograr una educación accesible y de calidad.

Al Congreso de la República peruana y al Senado Colombiano, el fortalecer los programas de Convivencia Escolar con la implementación de personal profesional en Trabajo Social, para brindar seguimiento y soporte social a las familias, acompañamiento a estudiantes y establecer el puente comunicacional entre docentes, familias y el equipo interdisciplinario para así lograr una atención integral a estudiantes.

A los estudiantes de pregrado y posgrado de la carrera profesional de Trabajo Social, es importante realizar investigaciones teóricas que nutran el Trabajo Social como Ciencia Social, además de aportar a las discusiones teóricas acerca de la educación y la importancia de nuestro ejercicio profesional en este campo de intervención, también resaltar la importancia de investigar desde el estado del arte en el Trabajo Social, para poder tener teorías aterrizadas al quehacer profesional sin depender siempre de las teorías sociológicas.

A las Universidades tanto nacionales como privadas, plantear programas sociales que permitan brindar seguimiento integral a las mujeres cuando se encuentren en situación de gestación y maternidad, con la finalidad de reducir el abandono educativo. Dicha atención debe estar orientada desde una perspectiva interdisciplinaria, desde la atención y soporte psicológico, médico, acompañamiento social y tutorías educativas para evitar el riesgo de deserción.

A las Universidades públicas y privadas, implementar líneas de investigación orientadas al género y a comprender cómo reducir estas brechas de desigualdad social de género, además de nutrir el campo académico para establecer principios y bases para la implementación de políticas públicas que contemplen el enfoque de género desde la transversalidad interdisciplinaria.

A los colegios de educación básica, tanto públicos como privados, formular, implementar y desarrollar programas educativos que comprendan el enfoque de género, tanto en capacitaciones a docentes en prácticas pedagógicas no discriminatorias, en la identificación y prevención de la violencia de género, y en el desarrollo anual de las sesiones educativas curriculares que permitan visibilizar a mujeres y hombres en una variedad de roles y profesiones.

REFERENCIAS

- Abramides, B. (2011). El "Congresso Da Virada": Su Organización Y El Papel Político Para Los Asistentes Sociales De Brasil – 1979. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA* 4(5), 38-52.
<https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/abramides-y-reis-cabral.pdf>
- Aladro, E. (2013). Sobre el concepto de proyección en el mundo comunicativo. *Revista Historia y Comunicación Social*, 18(1), 317-329.
<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43969/41575>
- Alayón, N. (2005). Trabajo social latinoamericano. A 40 años de la reconceptualización. *Espacio Editorial* 1(1), 216-219.
- Alonso, M. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, (82), 124-137.
<https://www.redalyc.org/journal/4959/495962852009/html/>
- Altuve, F. (2014). La Constitución de 1823. La ilusión de una República Ilustrada. *Pensamiento Constitucional*, (11), 436-461.
<https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/5985>
- Anaya, T., Montalvo, J., Ignacio, A., y Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Revista Educación*, 30(58), 11-33.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032021000100011&script=sci_arttext
- Arias, M. y Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Dialnet* 29(03), 500-514.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203>
- Arcila, E. (2014). Análisis de la reforma a la Ley 30 de educación superior de 1992, desde el Desarrollo Humano, Integral y Sustentable DHIS, como factor de transformación social. Universidad de La Salle.

Ballesteros, E. B. (1998). Estudio de la Constitución Política de 1993: Tesis doctoral de Marcial Rubio. *Pensamiento Constitucional*, 5(5), 323–339. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/3252>

Banco Mundial. (2021). *Perspectivas Económicas Mundiales*. Reporte del Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35647/9781464816659.pdf>

Becerra, M. (2015). Educación, género y ciudadanía en la Argentina de inicios del siglo XX: la perspectiva (im)posible del socialista Enrique Del Valle Iberlucea. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 10(1), 1-22. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Bosada, M. (2021). El papel de la mujer en la educación: fortalezas y oportunidades de mejora. *Educaweb.com*; *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2021/03/03/papel-mujer-educacion-fortalezas-oportunidades-mejora-19469/>

Calva, G. (2003). El mito de la caverna como acercamiento a las necesidades de conocimiento e información. *Revista Bibliotecológica*, 27(60), 7-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v27n60/v27n60a1.pdf>

Chávez, N. y Ríos, H. (2014). Discriminación salarial por género “efecto techo de cristal”. Caso: siete áreas metropolitanas de Colombia. *Revista Dimensión Empresarial* 12(2), 29-45. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/276>

Congreso Constituyente del Perú. (29 de marzo de 1933). *Constitución Política del Perú*. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/constituciones_ordenado/CONSTIT_1933/Cons1933_TEXTO.pdf

Congreso Constituyente del Perú. (01 de abril de 1941). Ley Orgánica de Educación Pública N° 9359. <https://www.deperu.com/legislacion/ley-9359-pdf.html>

Congreso de la República de Colombia, Senado de la República. (05 de agosto de 1886). Constitución Política de Colombia de 1886. https://www.camara.gov.co/sites/public_html/leyes_hasta_1991/cp/constitucion_politica_19

Congreso de la República de Colombia, Senado de la República. (04 de julio de 1991). Constitución Política Nacional de 1991. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=4125&58>

Congreso de la República de Colombia, Senado de la República. (11 de octubre de 2019). En Colombia aumenta la brecha laboral entre hombres y mujeres. <https://www.senado.gov.co/index.php/prensa/lista-de-noticias/380-en-colombia-aumenta-brecha-laboral-entre-hombres-y-mujeres>

Congreso de la República de Colombia, Senado de la República. (28 de diciembre de 1992). Ley 30. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html>

Congreso de la República de Colombia, Senado de la República. (08 de febrero de 1994). Ley 115: Ley General de Educación. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (23 de diciembre de 2014). Ley 1740 de 2014 Ministerio de Educación. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=60223#:~:text=La%20finalidad%20de%20la%20presente,de%20sus%20objetivos%2C%20el%20adecuado>

Congreso de la República del Perú. (18 de mayo de 1982). Ley General de Educación N° 23384. <https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/1998/educacion/lgendu/cap1.htm>

- Congreso de la República del Perú. (29 de diciembre de 1993). Constitución Política del Perú. <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>
- Congreso de la República del Perú. (17 de julio de 2003). Ley General de Educación N° 28044. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Contreras, C. (2009). La crisis mundial de 1929 y la economía peruana. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/192.pdf>
- Colquehuanca-Usedo, I., & Ortiz del Carpio, J. A. (2022). Reformas educativas en el Sur: la educación de la mujer puneña entre 1850 y 1941. *Revista revoluciones*, 4(10), 76–98. <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.010.007>
- Choquehuanca, R., y De La Cruz, L. (2020). PERSPECTIVAS RESPECTO AL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PERUANA. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo, Perú. Colecciones Escuela de Posgrado. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48789>
- Decreto N° 19326 de 1972 [Con fuerza de Ley]. Por medio del cual se expide la Ley General de Educación N° 19326. 24 de marzo de 1972.
- Defensoría Del Pueblo. (2019). El impacto económico por la brecha salarial por razones de género. Serie Igualdad y No Violencia N°012. Autonomía Económica [Archivo PDF]. <https://www.defensoria.gob.pe/deunavezportodas/wp-content/uploads/2019/11/Brecha-salarial-por-razones-de-genero-2019-DP.pdf>
- Del Rey, A., & Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15(7), 233-246.

- Díaz, V., Calzado, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56243931011.pdf>
- Di Carlo, E. (2005). Importancia de la Investigación para el Trabajador Social Profesional. Universidad de Costa Rica. *Revista Tendencias y Retos*, 10(1), 33-37
- Domínguez, M. (2004). Equidad de Género y Diversidad en la Educación Colombiana. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*. 1(2), 1-19. <https://www.semanticscholar.org/paper/020155dba1af30cbfd2d9077caa565afaea71ea8>
- Elejabeitia, C. (1987). *Liberalismo, Marxismo y Feminismo*. Editorial Anthropos, Primera Edición, España.
- Esquenazi, A. (2018). Género y relaciones capitalistas de producción: una reflexión desde la perspectiva marxista. *Revista Katál Florianópolis*, 21(3), 471-483. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p471>
- Fernández, V. M. (8 de mayo de 2012). El Capitalismo como forma de organización económica y social. *Red Historia*. <https://redhistoria.com/el-capitalismo-como-forma-de-organizacion-economica-y-social/>
- Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150511072628/DanielaFinco.pdf>
- Garzón, C. (2017). La génesis de la Constitución Política de Colombia de 1991 a la luz de la discusión sobre el Mito Político. *Desafíos*, 29(1), 109. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.4400>

- Gómez, S. (2015). La cuestión social y su articulación con el Trabajo Social. Revista Tabula Rasa, 22(1), 285 – 305. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n22/n22a14.pdf>
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. (2015). EL ESTADO DEL ARTE: UNA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(2), 423-442.
- Gómez, V. (2018). Consecuencias negativas de la Ley 30 de Educación Superior. Universidad Nacional de Colombia. Periódico UNAL. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/consecuencias-negativas-de-la-ley-30-de-educacion-superior/>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). Estado de la Educación en el Perú, Análisis y perspectivas de la educación básica [Archivo PDF]. Fortalecimiento de la Educación en el Perú, Canadá. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/353>
- Guardia, S. (2012). Educación femenina. Historia, poder y sociedad en el Perú. Revista Academia. https://www.academia.edu/19154317/Educaci%C3%B3n_femenina_Historia_poder_y_sociedad_en_el_Per%C3%BA
- Guardo, I. (2023). POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA (PERIODO 1990-2021): UNA MIRADA DESDE LA INCORPORACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS TIC A LA ESCUELA. Universidad Pontificia Bolivariana [Archivo PDF]. repositorio.upb.edu.co
- Guichot, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2(1), 11-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859002>
- Guerrero-Useda, M. E. (2008). Condiciones de calidad de los programas académicos en el marco de la Ley 1188 de 2008. Revista studiositas, 3(3),

37-46. <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/123196e4-c33f-4d9a-a215-10da55446ef0>

Gutierrez, P. (15 de octubre de 2023). El papel de la Revolución Industrial en la formación del capitalismo. HISTORIOTECA. <https://historioteca.com/el-papel-de-la-revolucion-industrial-en-la-formacion-del-capitalismo/>

Huayanay, E., y Paico, G. (2019). El enfoque transversal de igualdad de género en estudiantes del 5to. grado de la I.E. 1278 mixto la molina. Universidad San Ignacio de Loyola [Archivo PDF]. http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9697/1/2019_Huayanay-Janampa.pdf

Hernández, B. C. & Laverde, O. (2017). La función de control inspección y vigilancia en la educación superior en Colombia con relación al principio de la autonomía universitaria: en el marco de la ley 1740 de 2014. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/17534>.

Hurtado de Barrera, J. (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia. Tercera edición [Archivo PDF]. <https://es.calameo.com/read/00441616639f9029c29f4>

Hutton, Catalá y Moher (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. DOI: 10.1016/j.medcli.2016.02.025.

Iamamoto, M. (1992). Servicio Social y División del Trabajo. Editorial Cortez [Archivo PDF]. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_ts_mat_bibliografico/TRABAJO%20SOCIAL_%20INTERVENCION%20Y%20FUNDAMENTOS%20II/P%C3%A1ginas%20Intro%20Iamamoto%20-%20Servicio%20Social%20y%20Division%20del%20trabajo-.pdf

International Federation of Social Workers IFSW (2 de agosto del 2018). Declaración Global de los Principios Éticos del Trabajo Social.

<https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Gender gaps in Peru: An international and sub-national comparison. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/bd225b89-en/index.html?itemId=/content/component/bd225b89-en>

Julca, E. (2017). Las medidas políticas del 'Velascato' y la (re) construcción de identidad nacional. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata. <https://www.aacademica.org/000-019/162>

Justo, N., y Machado, A. (2019). Nivel de conocimiento y aceptación de la ideología de género en estudiantes de educación de una universidad de Chiclayo. Repositorio de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/1935>

Lagunas, M., Beltrán, L., Ortega, A. (2016). Desarrollo, feminismo y género: cinco teorías y una canción desesperada desde el Sur. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(2), 62-75. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v4n2/reds06216.pdf>

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>

Lechuga, J., Ramírez, G., y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Journal of Economic Literature, Economíaunam*, 15(43), 110-139. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>

León, A. (2012). Los fines de la educación. *Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70925416001.pdf>

Linares Prieto, P. (2011). Reflexiones sobre la propuesta de reforma a la ley 30 de 1992: ¿fortalecimiento o debilitamiento de la autonomía

universitaria? Pensamiento Jurídico, (31), 43–84.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36725>

Lukács, G. (1923). *Historia y conciencia de clase* (2nd ed.) Editorial de Ciencias Sociales.

Mariátegui, J. (1928). *7 ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Revuelta Editores, Edición Bicentenario Perú 2021.

Martínez, J., Tobón, S., López, E., & Manzanilla, H. (2020). Calidad Educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11>

Maya, M. (2012). Discordia, reforma constitucional y excepción de Inconstitucionalidad. *Revista de estudios sociales*, 42, 118–128.
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/6999?lang=fr>

Meagher, K. D., & Shu, X. (2019). Trends in U.S. Gender Attitudes, 1977 to 2018: Gender and Educational Disparities. *Socius*, 5. <https://doi.org/10.1177/2378023119851692>

Medina M., S. (2004). *Función social del psicólogo clínico: estado del arte* [Trabajo de grado, Universidad San Buenaventura, Colombia]. https://www.researchgate.net/publication/282979831_El_estado_del_arte_una_metodologia_de_investigacion

Merino, Á. (2024). El papel de la educación en el empoderamiento de las mujeres y niñas. *Estrella Digital*.
<https://www.estrelladigital.es/sociedad/20240303/papel-educacion-empoderamiento-mujeres-ninas/>

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591–

615. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022

Morales, Y., Villasmil, J., y Martínez, R. (2018). Contexto histórico - político de Colombia y su influencia en la socialización política familiar. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 57-66. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059578005/html/#fn1>

Morán, D., & Rivera, M. (2021). Libertadoras en tiempos de revolución. La participación de las mujeres en la Independencia del Perú y América Latina. Desde el Sur *Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.21142/des-1301-2021-0013>

Montaño, C. (2010). LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN EL SERVICIO SOCIAL: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna. Seminario Latinoamericano de Estudios de Trabajo Social [Archivo PDF]. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf>

Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Revista Intervención Psicosocial*, 15(2), 167-180. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a04.pdf>

Montes-Iturrizaga, I., & Arias Gallegos, W. L. (2022). La enseñanza de la investigación en las Facultades de Educación e Institutos de Formación Pedagógica en el Perú. *Propósitos y representaciones*, 10(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406>

Montoya, A. (1997). El Perú después de 15 años de violencia (1980-1995). *Revista de Estudios Avanzados*, 11(29), 287-308. <https://www.scielo.br/j/ea/a/VN3Q7X8R69WZPFsFhq5LNqb/?lang=es&format=pdf>

- Navarro, M., y Delgado, H. (2021). El derecho a la igualdad de género en el ámbito educativo en el contexto de la pandemia covid-19. *Revista Horizontes*, 5(18), 462-470. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000200462&script=sci_arttext
- Netto, J. (2003). Cinco notas a propósito de la “cuestión social”. *Servicio social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Editorial Cortez, 1(1), 55–69. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/23448>
- Ojeda, K. (2020). Estilos de socialización parental y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de quinto de secundaria en una Institución Educativa Privada. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/8941>
- Olano, H. (2019). Historia de la regeneración constitucional de 1886. *Revista IUS*, 13(43), 161–178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472019000100161
- Olarte Garavito, V. K., Jiménez Suárez, Y. C., Sánchez Ramos, R., Nieto Caldas, D., & Ojeda Pérez, R. M. (2018). Las mujeres colombianas y su acceso a la educación universitaria. *Revista Universidad de La Salle*, 1(75), 237–244. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss71.14>
- Organización de las Naciones Unidas. (13 de diciembre de 1994). Logros y obstáculos en la educación formal de las mujeres. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/11962-logros-obstaculos-la-educacion-formal-mujeres>
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas. (14 de marzo de 2019). Indicadores que visibilizan las brechas de género en el mercado laboral. www.cepal.org/es/areas-de-trabajo/asuntos-de-genero

Organización de las Naciones Unidas. (18 de septiembre de 2019). Día Internacional de la Igualdad Salarial 18 de septiembre. <https://www.un.org/es/observances/equal-pay-day>

Organización de las Naciones Unidas. (2019). La brecha salarial entre hombres y mujeres en América Latina. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Informe técnico [Archivo PDF]. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_697670.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (27 de agosto de 2019). Persistentes brechas de género en el trabajo hacen necesario adoptar medidas transformadoras en América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_716768/lang--es/index.htm

Organización internacional del Trabajo. (6 de marzo del 2018). La brecha de género en el empleo: ¿qué frena el avance de la mujer? <https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Stories/Employment/barriers-women#intro>

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hrobjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://www.revespcardiol.org/es-declaracion-prisma-2020-una-guia-articulo-S0300893221002748>

- Parra, G. (2017). CUESTIÓN SOCIAL Y TRABAJO SOCIAL Reflexiones sobre la dimensión ético-política en la intervención profesional. Editorial Desde el fondo, 17(1), 18 – 28. http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_17/3%20Parra%2017.pdf
- Paredes, C. (2024, enero 27). Defectos y Desventajas de la Constitución del Perú de 1993: Un Análisis Crítico. Sur Noticias. <https://surnoticias.com/index.php/119-blog/politica/9032-defectos-y-desventajas-de-la-constitucion-del-peru-de-1993-un-analisis-critico>
- Pareja, J. (1943). LA CONSTITUCIÓN DE 1823. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pastor, M. (2001). Orígenes y Evolución del concepto de educación no formal. Revista Española de pedagogía, 4(2), 525-544.
- Pinto, R. (2007). Educación y Desarrollo: Relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11(1), 49-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032003>
- Porto, J. P., & Merino, M. (3 de diciembre de 2014). Teoría crítica. Definición de Teoría Crítica y aportes centrales a la comprensión de la realidad contemporánea. <https://definicion.de/teoria-critica/>
- Portocarrero, F. (1989). La economía peruana en los años 80. Apuntes. Revista de Ciencias Sociales, 1(25), 105-118. <https://doi.org/10.21678/apuntes.25.301>
- Portocarrero, F., y Romero, M. (1994). Política Social en el Perú 1990-1994: Una agenda para la investigación. Repositorio de Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/99/DT19.pdf;sequence=1>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (21 de agosto del 2019). La segregación ocupacional de género y sus implicancias en materia de desigualdad entre hombres y mujeres. Resumen ejecutivo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_715931.pdf
- Pulido, G. (2023). Descubre Los Detalles De La Constitución Política Del Perú 1933. ceficperu.org. <https://ceficperu.org/descubre-los-detalles-de-la-constitucion-politica/>
- Pulido, O. (2015). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, 27, 15–26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n27.2014.28>
- Ramos Barroso, C. I., & Bolivar Restrepo, M. C. (2020). Brecha de género en el mercado laboral colombiano en tiempos de la Covid-19. *Semestre economico*, 23(55), 285–312. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n55a13>
- Rettberg, A., Salazar-Escalante, L., Vargas Parada, M. G., & Vargas Zabaraín, L. (2022). El género en la intersección entre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia: un balance. *Colombia internacional*, 112, 149–181. <https://doi.org/10.7440/colombiaint112.2022.06>
- Ríos, C. (2021). Estudio del conflicto Perú-Ecuador (1941-1942) con base en el análisis hemerográfico del diario La Industria (enero 1941 - febrero 1942). Repositorio de la Universidad de Piura. <https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/1915c072-8d6a-46e2-ab82-4c2b2654d584/content>
- Rodríguez, A., y Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>

- Rodríguez, S. (2018). BRECHAS DE GÉNERO EN EL MERCADO LABORAL: UNA MIRADA CRÍTICA ANTE EL HORIZONTE 2030. *Revista Atlántida*, 9(12), 69-89. <http://doi.org/10.25145/j.atlantid.2018.09.004>
- Rosenblith, S. (2017). Religion in schools in the United States. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.46>
- Ruffini, M. L. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de Moebio*, 60, 306–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2017000300306>
- Salamanca, R., y Valencia, M. (2017). El Trabajo Social y la perspectiva histórico-crítica. Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez Huarcaya, A. (2020). DISCUSIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO EN COLOMBIA Y PERÚ: UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA RECIENTE. En II Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas. *Pedagogías Críticas Latinoamericanas*
- Senado de la República Peruana. (12 de noviembre de 1823). Constitución Política de la República Peruana de 1823.
- Serrato, P. (2009). Referencias y proyección empleadas en la cartografía colombiana. *Revista Perspectiva Geográfica*, 14(1), 68-99. <https://es.scribd.com/document/229366670/Dialnet-ReferenciasYProyeccionEmpleadasEnLaCartografiaColo-3644798>
- Quispe, W. (2016). La equidad de género en la educación ecuatoriana. *Revista Para el Aula, IDEA*, 18(1), 44-45. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_018_0019.pdf
- Trejo, M., Llaven, G., y Pérez, H. (2015). EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN. *Revista Científico Pedagógica, Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>

Torres, (2005). Género y discriminación. Revista El Cotidiano, 134 (12), 71-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32513410.pdf>

United Nations International Children's Emergency Fund. (2017). Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género [Archivo PDF].
https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). Key data on girls and women's right to education.
<https://www.unesco.org/en/articles/key-data-girls-and-womens-right-education>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). La inclusión y la igualdad de género: informe sobre inclusión y educación.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387889_spa

Valencia, M. (2010). La perspectiva histórico-crítica y la intervención profesional en Trabajo Social. Revista Trabajo Social, Universidad de Antioquia 1(12), 45-72.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/24081/19709>

Zambrano, A. (2008). PLANES DE GOBIERNO, AUTONOMÍA Y UNIVERSIDAD CON CONDICIÓN EN COLOMBIA. EDUCERE, 12(41), 319-328.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35611336012>

ANEXOS

Resolución de Título de Investigación.



FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES
RESOLUCIÓN N° 0024-2024/FADHU-USS

Pimentel, 29 de enero del 2024

VISTO:

El oficio N° 0001-2024/FADHU-DTS-USS de fecha 24 de enero del 2024, presentado por la Escuela Profesional de Trabajo Social, quien informa que la (los) estudiante **GRANDA CALLE JOSUE ISAI**, solicita el cambio de TÍTULO de **Investigación (tesis)**; Y,

CONSIDERANDO:

Que, la Constitución Política del Perú en su Artículo 18° establece que: *“La educación universitaria tiene como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica (...)”*.

Que, acorde con lo establecido en el Artículo 8° de la Ley Universitaria, Ley N° 30220, *“La autonomía inherente a las Universidades se ejerce de conformidad con lo establecido en la Constitución, la presente ley demás normativa aplicable. Esta autonomía se manifiesta en los siguientes regímenes: normativo, de gobierno, académico, administrativo y económico”*. La Universidad Señor de Sipán desarrolla sus actividades dentro de su autonomía prevista en la Constitución Política del Estado y la Ley Universitaria N° 30220.

Que, acorde con lo establecido en la Ley Universitaria N°30220; indica:

- Artículo N° 6°: Fines de la Universidad, Inciso 6.5) *“Realizar y promover la investigación científica, tecnológica y humanística la creación intelectual y artística”*.

Según lo establecido en el Artículo 45° de la Ley Universitaria, Ley N° 30220, *“Obtención de Grados y Títulos; Para la obtención de grados y títulos se realiza de acuerdo a las exigencias académicas que cada universidad establezca en sus respectivas normas internas”*.

Que, el Reglamento de Investigación de la USS Versión 8, aprobado con Resolución de Directorio N°015-2022/PD-USS, señala:

- Artículo 72°: Aprobación del tema de investigación: El Comité de Investigación de la escuela profesional eleva los temas del proyecto de investigación y del trabajo de investigación que esté acorde a las líneas de investigación institucional a Facultad para la emisión de la resolución.
- Artículo 73°: Aprobación del proyecto de investigación El (los) estudiante (s) expone ante el Comité de Investigación de la escuela profesional el proyecto de investigación para su aprobación y emisión de la resolución de facultad.

Que, Reglamento de Grados y Títulos Versión 09 aprobado con resolución de directorio N° 0120-2022/PD-USS, señala:

- Artículo 21°: *“Los temas de trabajo de investigación, trabajo académico y tesis son aprobados por el Comité de Investigación y derivados a la facultad o Escuela de Posgrado, según corresponda, para la emisión de la resolución respectiva. El periodo de vigencia de los mismos será de dos años, a partir de su aprobación (...)”*.
- Artículo 24°: *“La tesis, es un estudio que debe denotar rigurosidad metodológica, originalidad, relevancia social, utilidad teórica y/o práctica en el ámbito de la escuela académico profesional (...)”*.
- Artículo 25°: *“El tema debe responder a alguna de las líneas de investigación institucionales de la USS S.A.C”*.

Que, mediante Resolución N° 0225-2020/FDH-USS de fecha 05 de agosto del 2020, se resuelve aprobar el tema de investigación (tesis) denominado: **“PROYECCIONES EDUCATIVAS Y GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DEL TRABAJO SOCIAL”**, presentado por las estudiantes **GRANDA CALLE JOSUE ISAI**.

Que, mediante el oficio N° 0001-2024/FADHU-DTS-USS de fecha 24 de enero del 2024, remitido por la Escuela Profesional de Trabajo Social, quien eleva la solicitud presentada por la (el) estudiante GRANDA CALLE JOSUE ISAI, en donde solicita el cambio del tema de investigación (tesis) denominado: "PROYECCIONES EDUCATIVAS Y GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DEL TRABAJO SOCIAL", por el denominado: "PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023".

Estando a lo expuesto y en uso de las atribuciones conferidas y de conformidad con las normas y reglamentos vigentes.

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO: AUTORIZAR y APROBAR el cambio del tema de investigación Tesis del denominado: "PROYECCIONES EDUCATIVAS Y GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, UN ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DEL TRABAJO SOCIAL", por el denominado: PROYECCIONES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO EN COLOMBIA Y PERÚ, 2023 presentado por el (los) estudiante GRANDA CALLE JOSUE ISAI.

ARTÍCULO SEGUNDO: DEJAR SIN EFECTO la Resolución N° 0225-2020/FDH-USS de fecha 05 de agosto del 2020, en el extremo que corresponde al estudiante GRANDA CALLE JOSUE ISAI.

ARTÍCULO TERCERO: DISPONER que las áreas competentes tomen conocimiento de la presente resolución con la finalidad de dar las facilidades para la ejecución de la presente Investigación

REGÍSTRESE, COMUNÍQUESE Y ARCHÍVESE



Dra. Dioses Lescano Nelly
Decana de la Facultad de Derecho y Humanidades



Mg. Delgado Vega Paula Elena
Secretaría Académica Facultad de Derecho y Humanidades

Instrumento: Ficha de Resumen Analítico de Investigación (Instrumento de Estandarización en Investigación del Estado del Arte, Hurtado de Barrera, 2010).

| Ficha N° | | |
|----------|------------------------------------|--|
| 1 | Tema Autor | |
| 2 | Revista/Editorial | |
| 3 | Número de publicación | |
| 4 | Año de publicación | |
| 5 | País | |
| 6 | Fuente | |
| 7 | Concepto abordado | |
| 8 | Resumen | |
| 9 | Perspectiva teórica abordada | |
| 10 | Perspectiva teórica discutida | |
| 11 | Páginas | |

Matriz de consistencia o Cuadro de categorización.

| ¿Cuál es el estado actual de las proyecciones educativas en relación al género en Colombia y Perú? | | | | | | |
|--|---|-------------------------|--|---------------------|--------------|------------|
| Objetivo general: Analizar el estado actual de las proyecciones educativas en relación al género en Colombia y Perú. | | | | | | |
| OBJETIVOS | ABORDAJE CONCEPTUAL | CATEGORIAS | SUBCATEGORIA | TECNICAS | INSTRUMENTOS | ESCENARIOS |
| Explicar la construcción del concepto de educación según la legislación de Perú y Colombia. | <p>Educación formal</p> <p>Es el proceso de enseñanza sistemático y organizado que se realiza en instituciones educativas reconocidas por el Estado. Este tipo de educación se caracteriza por seguir un plan de estudios establecido y otorga títulos y grados oficiales (Guichot, 2006).</p> | EDUCACIÓN FORMAL | LEGISLACIÓN EDUCATIVA | | | COLOMBIA |
| Identificar los principales enfoques histórico-educativos legislativos en Perú y Colombia en relación a la participación del género. | <p>Proyecciones Educativas</p> <p>Son las acciones de implementación de las políticas de educación formal en determinados países, las cuales tienen un origen histórico y responden a un interés ideológico político-económico (Granda, 2024).</p> | PROYECCIONES EDUCATIVAS | <p>FIGURA INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso histórico ▪ Configuración del poder. ▪ Cultura y valores ▪ Sistema político <p>IMÁGENES-SOMBRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mercado laboral ▪ Perspectivas formativas ▪ Regulación legislativa ▪ Procesos de estandarización | REVISIÓN DOCUMENTAL | FICHAS RAI | PERÚ |
| Evidenciar la importancia del concepto de proyecciones educativas y su relación con el género. | <p>Género</p> <p>El concepto de género hace referencia a la clasificación, relacionada intrínsecamente al conjunto de seres vivos que responden a patrones de relacionamiento social y prácticas, en el caso del ser humano sería género femenino y género masculino (Lamas, 2000).</p> | ROLES DE GÉNERO | SEXO | | | |
| | | | GÉNERO | | | |