

Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales

Análisis de prácticas pedagógicas

Themis Castellanos y María José Sánchez



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER – Creciendo con las Escuelas

Rurales Multigrado del Perú, implementado gracias al financiamiento de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, octubre del 2020

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Las autoras declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autoras: Themis Castellanos y María José Sánchez

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Carolina Teillier

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2020-07461

PROYECTO CREER / GRADE

CASTELLANOS, Themis y María José SÁNCHEZ

Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales. Análisis de prácticas pedagógicas. Themis Castellanos y María José Sánchez. Lima: Proyecto CREER/GRADE, 2020.

(Documento de investigación).

GÉNERO, ESCUELAS MULTIGRADO, EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

CONTENIDO

Acrónimos	
Resumen	
I. Introducción	5
II. Educación rural y género: a manera de marco de referencia	7
2.1. Conceptos teóricos	8
2.1.1. Género y enfoque de género	8
2.1.2. El aporte de la interseccionalidad	10
2.2. Pedagogías invisibles de género	12
2.3. Género en las políticas educativas del Perú	15
III. Metodología	20
3.1. Preguntas de investigación	20
3.2. Trabajo de campo	21
3.2.1. Zonas de estudio	21
3.2.2. Procesamiento de la información	23
3.3. Análisis de género e interseccional	24
IV. Hallazgos	26
4.1. Percepciones docentes	26
4.1.1. Percepciones sobre la ruralidad	27
4.1.2. Percepciones sobre las relaciones de género	32
4.1.3. Percepciones, conocimientos y expectativas sobre el enfoque de género	36
4.2. Usos del lenguaje (no) sensible al género	43
4.3. Prácticas pedagógicas en el aula	49
4.4. Usos diferenciados de los espacios en la escuela	60
4.5. Conflicto, violencia y maltrato en la escuela	65
4.5.1. La violencia fuera de la escuela	65
4.5.2. Nivel de aula: docente-estudiantes	66
4.5.3. La violencia de índole sexual fuera de la escuela	69
4.5.4. Conflictos entre estudiantes	70
V. El lugar del aporte cotidiano de las mujeres	73
VI. Conclusiones	83
VII. Recomendaciones	87
VIII. Reflexiones finales	93
Referencias bibliográficas	98

ACRÓNIMOS

CNEB: Currículo Nacional de la Educación Básica

DIGEIBIR: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural

DRE: Dirección Regional de Educación

GR: Gobierno Regional

IE, IIEE: Institución Educativa- Instituciones Educativas

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática

Minedu: Ministerio de Educación

RESUMEN

Este informe presenta los hallazgos de un análisis de prácticas pedagógicas observadas en una muestra de escuelas rurales multigrado de tres regiones del país, teniendo como eje la dimensión del género. Se plantea identificar y describir qué enseñan las escuelas sobre la diferencia entre las mujeres y los hombres —lo femenino y lo masculino— en la sociedad a la que pertenecen, de manera implícita y explícita.

A partir del concepto de pedagogías invisibles, la observación indagó en las prácticas pedagógicas de las comunidades educativas —docentes, estudiantes, familias— considerando las diferencias culturales y regionales, en procura de un análisis interseccional. Aplicando una metodología cualitativa, la información de cada escuela se registró empleando cuestionarios y observaciones de aula, entrevistas con docentes, estudiantes y madres de familia.

El análisis muestra percepciones compartidas, entre docentes, sobre la ruralidad como condición asociada a menos desarrollo y más desventajas. Como parte de este discurso, se percibe a las mujeres y niñas del ámbito rural —lo femenino— como personas con menos conocimientos, valía social, posibilidades de aprendizajes, progreso e, incluso, agencia.

Se identifica que las y los docentes muestran una disposición positiva hacia el término *igualdad*, aunque limitándolo a la igualdad entre hombres y mujeres. No obstante, al mismo tiempo, desarrollan prácticas que subordinan e invisibilizan a las mujeres y las niñas, así como sus aportes. En este contexto, las condiciones de desigualdad se producen y se regeneran —teniendo como base la escuela— en los materiales educativos, en el uso del espacio y del lenguaje, así como en el ejercicio o no de la violencia.

Las recomendaciones de este informe se apoyan en los avances respecto a la disposición positiva frente al término *igualdad*, como punto de partida para generar una reflexión sobre los cambios necesarios y posibles alternativas que permitan superar roles y estereotipos de género, así como promover interacciones para una mejor convivencia entre niñas y niños.

I. INTRODUCCIÓN

El presente documento corresponde al informe final de la consultoría sobre género correspondiente a un estudio sobre dinámicas pedagógicas en aulas multigrado de la costa, sierra y selva. La consultoría forma parte del proyecto Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú (CREER), del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y la Old Dart Foundation (ODF), que tiene como objetivo general comprender y aportar a las dinámicas pedagógicas y de género que se suscitan en las escuelas rurales multigrado de primaria en tres regiones del Perú: costa, sierra y selva.

El Proyecto CREER se ha propuesto como objetivo específico apoyar la implementación del enfoque de igualdad de género —que ya existe como enfoque transversal en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en el marco normativo del país— en las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en la formación docente, específicamente en el uso de los materiales educativos, la distribución del trabajo y las responsabilidades, la organización de las actividades educativas y la valoración de los roles, así como en la enseñanza sobre temas como la educación sexual integral. Para ello, se planteó la necesidad de contar con una asesoría en materia de género durante el estudio de las prácticas pedagógicas y de género en aulas multigrado a realizarse en tres regiones del país. Las asesoras participaron en las diferentes etapas: diseño de instrumentos, desarrollo de capacidades del equipo de campo, acompañamiento del trabajo de campo, y análisis y posterior procesamiento de la información.

En este documento se informa sobre los hallazgos del procesamiento y análisis de la información recolectada en Cajamarca, Piura y Loreto durante el segundo semestre del año escolar 2019. El objetivo era hacer un análisis de género de las prácticas pedagógicas de un conjunto de escuelas multigrado rurales y monolingües, teniendo en cuenta el contexto cultural en las que se producen, así como las diferencias regionales. El análisis identifica y describe, por ello, el contexto en el que se producen las dinámicas de las comunidades educativas: docentes, estudiantes, madres y padres de familia. En este sentido, se ha realizado un análisis en dos conductos: inferencial uno y deductivo el otro, pero ambos interpretativos, para entender la estructura que subyace.

El informe está organizado en seis secciones. En la primera presentamos los principales conceptos teóricos empleados en el análisis: género, interseccionalidad y pedagogías invisibles; y una breve revisión sobre cómo se plantea el género en —y desde— nuestro marco normativo, especialmente el dirigido a la educación rural. En una segunda parte

explicamos la metodología empleada, así como el proceso de recolección de la información y el análisis posterior. En la tercera parte presentamos los hallazgos del análisis de la información, organizados en acápites temáticos: percepciones docentes, uso del lenguaje, prácticas en el aula y convivencia escolar, entre otros. Los hallazgos presentan el resultado de un análisis de la escuela en su contexto como un todo que enseña y del que se aprende sobre género, a través de pedagogías invisibles.

La cuarta sección corresponde a las conclusiones; y en la quinta ofrecemos recomendaciones en relación con los ejes identificados en el marco normativo más relevante para la educación rural. Finalmente, en una sexta parte compartimos nuestras reflexiones finales, que muestran, también, temas relacionados y preguntas para seguir investigando sobre la dimensión de género en nuestra educación.

Para promover una convivencia democrática e intercultural y el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, tomando como base el enfoque de derechos y el de inclusión y equidad, se necesitan transformaciones culturales profundas; esto es, en cómo pensamos, cómo actuamos, cómo nos imaginamos. Asimismo, cualquier cambio con respecto al género supone, en nuestro país, promover profundos cambios culturales y estructurales a largo plazo; y la educación tiene un rol muy importante que cumplir en este esfuerzo. Promover la igualdad de género partiendo de la educación requiere trascender el aula: dejar de verla como contenedora únicamente de lo pedagógico, y pasar a considerarla como discurso y escenario de las pedagogías invisibles de género.

El Proyecto CREER agradece la colaboración de Aracelly Aguilar, Erika Amasifuen, Meredith Castro, Sara Lucchetti, Gabriela Palacios, Gabriela Purizaga, Gabriela Arrunátegui, Álvaro Ordoñez y Jonathan Mendoza en el desarrollo del trabajo de campo del presente estudio, así como agradecemos a todas las personas que fueron entrevistadas y colaboraron con esta investigación. Del mismo modo, las autoras agradecen los comentarios y la revisión de personas del Proyecto a sucesivos borradores del presente documento.

II. EDUCACIÓN RURAL Y GÉNERO: A MANERA DE MARCO DE REFERENCIA

Nuestro marco de referencia plantea conceptos necesarios para analizar y comprender cómo las prácticas pedagógicas de las escuelas producen y regeneran nociones sobre el valor y el poder que les atribuimos a los conocimientos, los aportes y las actividades que se consideran propias de mujeres o de hombres.

Para el caso específico del presente informe nos centramos en el análisis de las prácticas pedagógicas presentes en escuelas rurales multigrado de tres regiones del Perú: costa, sierra y selva. Pretendemos contribuir, mediante recomendaciones sustentadas en el marco normativo vigente, a la implementación de la política de atención para la población de ámbitos rurales y a la formación de docentes, sea esta inicial o en servicio.

Una primera intuición puede llevarnos a pensar que las prácticas pedagógicas se refieren —y se limitan— a aquellas que caracterizan la interacción docente-estudiantes en las aulas, durante las clases. Sin embargo, consideramos que los distintos tipos de aprendizaje provienen de todas las prácticas que se generan en la escuela, a través de lo que se hace o lo que se deja de hacer. Por eso, nuestro análisis no se limita a considerar como prácticas pedagógicas solo las que se producen en el aula. Partimos, entonces, de comprender la escuela como un todo que produce —y regenera— lo que más adelante definimos como pedagogías *invisibles* de género (Acaso 2012).

Este marco de referencia está organizado en tres partes. En una primera presentamos las definiciones conceptuales en las que nos basamos para analizar la información recolectada en el trabajo de campo: los conceptos de *género* e *interseccionalidad*. La segunda parte está dedicada a presentar la propuesta de las pedagogías invisibles de María Acaso (2012) como una alternativa para aproximarnos a las prácticas pedagógicas en toda su diversidad; resaltamos, en particular, por qué es pertinente para las escuelas rurales. En una tercera parte presentamos las definiciones conceptuales relacionadas con el género contenidas en el marco normativo que regula el servicio educativo para las zonas rurales del país y, en especial, para el servicio multigrado rural. Es nuestro interés señalar los matices que hallamos entre cómo se definen los conceptos relacionados con el “género” y las estrategias planteadas en esos instrumentos legales —políticas, normas, lineamientos—, en contraste con las definiciones más teóricas, para facilitar el análisis, y sobre todo el diálogo, a partir de las reflexiones y recomendaciones.

El contexto en que realizamos este análisis se caracteriza por un debate público y político en el que se emplean en simultáneo y en confrontación definiciones sobre “género” que no siempre llegan a explicar el fondo de este término. Consideramos necesario, por ello, presentar algunas acepciones de *género*, en tanto concepto teórico, aplicado como enfoque, perspectiva de análisis y eje de un sistema social. Incluimos, además, las definiciones de *género* que se utilizan en programas y políticas sociales. Como describimos, y es nuestra intención enfatizar, cuando se emplea el término *género* no necesariamente se hace referencia a lo mismo —ni de la misma manera— en el debate público o en el marco normativo, entre otros ámbitos.

2.1. CONCEPTOS TEÓRICOS

2.1.1. Género y enfoque de género

Los conceptos ligados a género están en constante evolución. La propia definición del concepto género ha ido cambiando y adquiriendo complejidad en las últimas décadas; sin embargo, con el fin de manejar un marco teórico común a otras investigaciones educativas, para este informe nos apoyamos en las definiciones utilizadas por Guadalupe Pérez (2020), entre las que *género* figura como una construcción social de las expectativas ligadas al sexo biológico. Es necesario resaltar que devela, a la vez, la insuficiencia del binarismo atribuido al sexo biológico —hombre-mujer— y a su expresión social —masculino-femenino—, que refuerza la construcción de ámbitos, roles y estereotipos jerarquizados y excluyentes.

En 1986 la historiadora Joan Scott planteó el concepto de género como una categoría de análisis, es decir, como una herramienta teórica y metodológica para analizar las relaciones sociales:

[...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido (Scott 1999: 61).

La contribución de Scott es un hito teórico porque plantea que el género, como se diferencian los sexos para una sociedad determinada, es una forma de relaciones de poder que se encuentra en la base de la estructura social a través de las culturas y de sus historias.

Esta definición plantea que lo que consideramos característico y distintivo a un hombre o a una mujer, o masculino o femenino, varía a través de las culturas y de los momentos históricos.¹

Desde la propuesta que Scott planteara en los años ochenta del siglo pasado hasta hoy han pasado varias décadas de importantes contribuciones y aplicaciones de las teorías de género, en el ámbito de la teoría y también de su aplicación en políticas sociales y una amplia diversidad de programas.

Una aplicación de la propuesta conceptual de Scott y de otras teóricas feministas es la definición del enfoque o perspectiva de género, lo que equivale a analizar “[...] los mecanismos que producen y que permiten que sigan reproduciéndose problemas que resultan de las creencias culturales sobre ‘lo propio’ de los hombres y ‘lo propio’ de las mujeres, y que generan discriminación para ambos” (Lamas 2017: 166). Es decir, el enfoque de género permite comprender que las diferencias y desigualdades entre los sexos no se producen de manera aislada, sino en un contexto organizado por un sistema que se suele denominar sistema sexo-género, que tiene distintas dimensiones —individual, social, institucional, etcétera—:

[...] un conjunto de elementos que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas asociadas a la vida social cotidiana, símbolos, identidades, vestimentas, adornos y tratamientos del cuerpo, creencia, argumentaciones, y otros [...] elementos [...] que hace referencia [...], a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias [...] entre varones y mujeres (Meentzen 2007: 29).

En la década de 1990 se promueve la transversalización del enfoque de género para el análisis, la planificación y la totalidad del ciclo de proyectos de intervención, desde su elaboración y diseño hasta la evaluación de sus impactos. En nuestro país, la cooperación internacional y el impacto de los acuerdos y congresos internacionales fueron pilares de este proceso para impulsar estrategias de enfoque de género vinculadas al desarrollo y al trabajo intersectorial.²

¹ Para Scott, el género es una construcción social que comprende cuatro elementos interrelacionados que contemplan las dimensiones simbólica, social e individual: 1) los símbolos y mitos culturalmente disponibles, que evocan representaciones múltiples; 2) los conceptos normativos, que manifiestan las representaciones de los significados de los símbolos y que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino; 3) las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política; y 4) la identidad subjetiva de género. En todos estos elementos se generan jerarquías y relaciones de poder.

² Para profundizar en el concepto enfoque de género, consúltese Pérez Recalde 2020.

El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) define actualmente el enfoque de género como una herramienta analítica y metodológica que posee, además, una dimensión política, en tanto que busca la construcción de relaciones de género equitativas y justas, y reconoce otras discriminaciones y desigualdades derivadas del origen étnico o social, la orientación sexual, la identidad de género y la edad, entre otros aspectos (MIMP 2014: 8).

Para el Ministerio de Educación (Minedu), el enfoque de género —promovido como *enfoque de igualdad de género*— alude a la promoción de valores, actitudes y prácticas que aporten a la igual valoración de los comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones, asumiendo que, en la realidad cotidiana, estas diferencias se traducen en desigualdades que afectan los derechos de las personas (Minedu 2016: 23).

Debemos resaltar, sin embargo, que existen muy diversos usos de los términos *género* y *enfoque de género*. Algunos se reducen al análisis de la situación de las mujeres, por ejemplo, o al cuestionamiento —y rechazo— de estereotipos y roles prefijados. Uno de los usos de mayor difusión en ámbitos educativos escolares es el que limita el *género* a la igualdad entre hombres y mujeres, a lo que denominaremos “discurso de la igualdad”. Este suele desconocer aspectos importantes como las relaciones de poder, la construcción de otras identidades, el cuestionamiento al conocimiento de los sistemas sexo-género o del binarismo, etcétera; es decir, no todos los usos del concepto toman en cuenta su potencial de análisis multidimensional y de cuestionamiento del lugar del poder entre hombres y mujeres.

El enfoque de género se ha seguido nutriendo de nuevas nociones. Una de ellas es la interseccionalidad, que permite analizar la valoración y jerarquización de las diferencias que se intersectan o encuentran al mismo tiempo en personas generizadas.³

2.1.2. El aporte de la interseccionalidad

A manera de una trenza, donde los mechones que se ven solo dos, el tercero, la subordinación de género, nunca aparece, pues cuando lo hace se confunde ora con una o con la otra, ora con la estructura de clases, ora con la estratificación étnica.

Marfil Francke, Género, clase y etnia: la trenza de la dominación, 1990

3 Personas a quienes la sociedad les ha asignado un género, y todas las expectativas que esto conlleva (Pérez Recalde 2020).

El concepto de interseccionalidad fue acuñado por la teórica feminista Kimberlé Crenshaw, a finales de los años ochenta del siglo pasado, para señalar la convergencia de diferentes categorías sociales —clase, sexo, raza, etnia, entre otras— que se constituyen en formas de subordinación. A partir de cada una de estas categorías es posible identificar factores que producen diferencias que establecen relaciones de poder. Sin embargo, no se trata de sumarlas —la formulación aritmética—, sino de considerar que cuando convergen construyen realidades específicas, situadas. En este sentido, la interseccionalidad es un concepto teórico que plantea —y exige— una metodología de continuo cuestionamiento, con la potencialidad de visibilizar que las distintas formas de discriminación y/o reconocimiento no tienen el mismo impacto en las vidas personales e historias individuales; esto es, que las desigualdades no se experimentan de la misma manera.⁴ Reconocer variables interseccionadas en experiencias de discriminación es actualmente una exigencia de los análisis que se plantean desde el enfoque de género.

Un antecedente valioso sobre la interseccionalidad en nuestro país lo encontramos a finales de la década de 1990, cuando la Asociación Tarea incluyó esta noción en sus propuestas formativas para docentes ligadas al enfoque de género: no solamente analizaron el currículo oculto en relación con el género, sino que enfatizaron la necesidad de relacionar la discriminación, en este ámbito, con las que se viven en los espacios sociocultural y étnico:

La perspectiva de género en la formación docente es la herramienta conceptual y metodológica que permite deconstruir pedagógicamente modelos, mitos, creencias y valores —por ende, sistemas que fundamentan relaciones de subvaloración, subordinación, violencia y exclusión—, sin olvidarnos de que la trenza de la discriminación entrelaza la cuestión de género, lo sociocultural y lo étnico (Carrillo 2006: 305).⁵

En el Perú, las escuelas rurales son mayoritariamente multigrado; están ubicadas en zonas rurales pobres, así como en territorios indígenas. Nuestro sistema educativo las considera como escuelas plenas de potencialidades socioculturales, lingüísticas, históricas y productivas, pero al mismo tiempo sus indicadores se caracterizan por mostrar bajos logros de aprendizaje y altos índices de repitencia, extraedad y deserción (Minedu 2018: 1).

⁴ Sobre los conceptos interseccionalidad y género, consúltase Viveros 2016.

⁵ En esta línea, el señalamiento a la “trenza de la discriminación” le rinde tributo a una propuesta teórica que Marfil Francke planteó a inicios de los noventa: considerar la intersección entre las categorías clase, etnia y género, y comprender desde ahí las relaciones de dominación. Es decir, se plantea, con otros términos, la importancia y necesidad de un análisis interseccional.

Desde una mirada interseccional, adicionalmente a la categoría del género, la escuela —cualquier escuela— requiere un análisis que considere también categorías como cultura, etnicidad, condición socioeconómica y territorio, ya que todas estas constituyen las identidades, y caracterizan y le dan sentido a la interrelación entre docentes, estudiantes y familias:

Al nacer dentro de una cultura determinada, con una lengua específica y en un grupo familiar donde ya están insertas las valoraciones y creencias sobre “lo propio” de los hombres y “lo propio” de las mujeres, los seres humanos introyectan esos esquemas de pensamiento y acción. En la forma de concebirse, en la construcción de la propia imagen, retoman los mandatos de género que circulan en su entorno y adquieren las disposiciones correspondientes. La percepción de los seres humanos está condicionada por el medio que habitan y por las creencias que circulan en su ámbito familiar, pero también por sus procesos psíquicos (Lamas 2017: 3).

En las escuelas rurales multigrado estas características están asociadas, además, a una problemática pendiente de resolución. Nuestro análisis de género incorpora, por ello, un análisis interseccional, porque asumimos que género y cultura producen representaciones y prácticas que determinan las percepciones, el valor e incluso las posibilidades de las personas.

2.2. Pedagogías invisibles de género

Y son tan importantes los microdiscursos que suceden como los que no suceden, ya que de lo que no ocurre en el acto educativo, de lo que no sucede, de lo que se obvia, aprendemos, a veces, mucho más que de lo que sucede, de lo que está.

María Acaso, Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso, 2012

Para reconocer y cuestionar las nociones de jerarquía y valoración cultural que subordinan aquello considerado como femenino, es necesario analizar las prácticas pedagógicas desde su dimensión de género e interseccionalidad, lo que María Acaso denomina *pedagogías invisibles*.

La perspectiva de las pedagogías invisibles comprende el acto pedagógico más allá del conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues lo asume como el conjunto de experiencias que impactan en la subjetividad de cada estudiante. Se trata de una serie de microdiscursos verbales, visuales, audiovisuales, sensoriales, etcétera, que suceden a la vez que se transmiten —de forma consciente o no— nociones sobre valor, jerarquía y poder. La ubicación de las y los docentes, la manera en la que eligen vestirse, las formas de dirigirse a sus estudiantes, los tonos de voz cuando explican, cuestionan o responden, lo que deciden gestionar en el aula o lo que deciden obviar, la forma en que se comportan al sonar la campana de recreo o salida, todo esto posee, en sí, una carga que “enseña”, que genera aprendizajes sobre lo que importa y lo que no, sobre lo que es valioso y lo que no; y, por supuesto, sobre lo que es ser mujer y ser hombre, y sobre el valor de esto en la sociedad en la que vivimos.

De igual manera, las locaciones: el lugar y las condiciones en la que se encuentran aulas, comedores, servicios higiénicos; la forma en que se “ambienta” el aula; el lugar de la escuela en la comunidad. Incluso el material con el que está construida, en comparación con la arquitectura de la localidad donde se erige. Todo enseña y todo contiene una carga significativa sobre el lugar de la educación escolar en la vida de cada estudiante, en la formación de mujeres y hombres, y en la proyección de sus propias historias de vida. Así, por ejemplo, podemos (re)conocer la escuela como un espacio de reproducción y producción de jerarquías: los discursos y mensajes subjetivos señalan que “lo valioso”, “lo importante” —lo verdaderamente educativo— se produce en el espacio denominado aula, y en aquello que va del profesor o la profesora hacia sus estudiantes; mientras que lo que ocurre alrededor del aula —las prácticas de cuidado y de trabajo doméstico, la organización de las madres y la preparación de los alimentos, por ejemplo— se ubica por debajo, es secundario y tiene menor valor. De esta manera se transmite no solo un currículo oculto sino también pedagogías invisibles de género (Acaso 2012) que refuerzan y regeneran los mandatos de género socialmente hegemónicos.

En nuestro medio, el *Marco de buen desempeño docente* (Minedu 2012) describe tres dimensiones que caracterizan de manera específica la profesión docente: la dimensión pedagógica, la cultural y la política. En estas tres dimensiones se encuadra la docencia y su carácter de praxis situada. Comprender la práctica pedagógica como la enseñanza dirigida que tiene lugar en el aula no es suficiente para el análisis de las pedagogías invisibles de género que se despliegan en las escuelas.

Nuestro punto de partida asume, por estas razones, que la escuela —cualquier escuela— se encuentra en un contexto sociocultural y político determinado; esto quiere decir que, como institución, forma parte de un sistema sexo-género determinado. Todo lo que se realiza en ella, e incluso lo que se decide no realizar, enseña; y, valga la especificación, enseña sobre género. La praxis situada, a cargo de una docente o un docente, como parte de las prácticas pedagógicas, se produce en un sistema sexo-género que forma parte de la estructura social.

En nuestra sociedad, el sistema sexo-género hegemónico se caracteriza por ser binario —reconoce dos sexos: hombre y mujer— y por establecer una jerarquía de lo masculino-hombre-público sobre lo femenino-mujer-doméstico, que se observa en mandatos, expectativas y estereotipos de género. Es decir, es un sistema sexo género androcéntrico: coloca al hombre y lo masculino en una posición de privilegio y dominación en la estructura social, económica y política. Este sistema sexo-género hegemónico tiene numerosas características relacionadas, además, con un discurso cultural urbano y criollo consolidado e impuesto a través de modelos de desarrollo, cambios políticos y sociales, así como de la expansión de los medios de comunicación y del mercado.

Esto no significa, sin embargo, que sea el único sistema sexo-género en nuestra sociedad, o que dentro del mismo no haya matices o tensiones debido a los cambios relacionados con procesos globales y con la diversidad cultural de nuestro país. De manera coloquial se señala a este sistema sexo-género como “machismo”, pero el uso de este término puede difuminar algunas diferencias culturales que debemos tener presentes al realizar un análisis de género e interseccional.

Nuestro análisis de las prácticas pedagógicas partiendo de una mirada interseccional de cultura y género nos anima, entonces, a cuestionarnos sobre cuáles son los microdiscursos que recibe la comunidad educativa —estudiantes, docentes, familias, personal directivo— sobre ser hombres o ser mujeres, sobre lo que cuenta y se valora, así como sobre aquello que se considera progreso, conocimiento o *desarrollado*. Es decir, a preguntarnos por las pedagogías invisibles que se expresan en el conjunto de prácticas pedagógicas de la escuela e intentar responder qué mensajes reciben las niñas y los niños, en sus escuelas, acerca de los hombres y las mujeres rurales. ¿Cómo se caracteriza la relación entre lo masculino y lo femenino? ¿Qué efecto pueden tener en ellas y ellos —y en sus familias—

las ideas que ahí se generen? Pensar en la escuela como un discurso —como plantea Acaso— nos permite reflexionar sobre su contexto. En el caso de las escuelas multigrado rurales, específicamente, nos permite comprenderlas, en relación con su contexto, de una manera dinámica y en movimiento: el rol docente es protagónico, pero también el de la comunidad y los diferentes actores educativos. La escuela rural, entonces, se presenta como parte de un territorio que está en cambio y es permeable a este.⁶

2.3. Género en las políticas educativas del Perú

En el ámbito de las políticas educativas podemos subrayar que, aunque contemos en la actualidad con un marco normativo favorable, este no ha sido suficiente para garantizar avances en la aplicación de un enfoque de género ni en el cierre de las brechas identificadas. Más aún, no se han podido evitar ciertos estancamientos y retrocesos; o, quizás por cómo se han ido formulando las leyes y normas, con contradicciones y vacíos, no se han obtenido las condiciones necesarias y básicas para lograr mayores avances.

En una revisión de las políticas educativas de 1990 al 2003 en relación con el género, Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales (2006) muestran su proceso de formulación, con avances, contradicciones y algunos vacíos que nos permiten entender el marco normativo vigente. Las autoras señalan que el tema del género empieza a introducirse en los lineamientos curriculares en la década de 1990, específicamente en el referido a “Población, familia y sexualidad”. Posteriormente, en 1996, se crea el Programa de Educación Sexual.

Estas y otras iniciativas tenían como objetivo cumplir con los compromisos asumidos en convenios internacionales generados por la participación del Perú en conferencias como la Cumbre Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la Conferencia de Derechos Humanos de las Mujeres (Viena, 1994), la IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995) o, años más tarde, el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000).

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades, por ejemplo, se aprobó en el año 2000. Las mismas autoras señalan que los objetivos de este plan se inscriben en el feminismo de la igualdad, es decir, teniendo como fin que las mujeres logren igualdad en el ejercicio de los derechos ciudadanos, al ser reconocidas como sector vulnerable de la población. Durante los primeros años del nuevo siglo, especialmente durante el gobierno de Alejandro Toledo,

⁶ Estamos haciendo referencia a la línea sobre “nuevas ruralidades”, que reflexiona sobre las transformaciones y los cambios en las áreas rurales. Véase, por ejemplo, Damonte y Glave 2016.

los avances fueron pocos y estuvieron limitados. Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales (2006) señalan que el Plan Educación Para Todos tuvo dos versiones en el año 2003: una primera empleó un concepto biologicista de género, equiparándolo al sexo; y recién en la segunda versión se incorporó la equidad entre los fundamentos y principios, trascendiendo la mirada limitada al acceso de las mujeres al sistema educativo; más aún, se reconoció la existencia de la inequidad de género. Las autoras enfatizan este hecho, que ilustra cómo en un mismo gobierno y en una misma gestión, en el sector educación se prepararon dos documentos “[...] en los cuales la formulación teórica y conceptual de género no solo es diferente sino contradictoria” (2006: 87).

En este contexto se promulgó la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, Ley 27558 (2001). Las autoras resaltan el rol de la cooperación internacional y de la sociedad civil en la dación de esta ley, que tiene como objetivo responder a la problemática de las niñas rurales, como población vulnerable, para garantizar su acceso al sistema educativo y a un servicio de calidad. La ley plantea garantizar su acceso al sistema sobre la base de un enfoque de igualdad de oportunidades, y es un hito en nuestra legislación para enfrentar las desigualdades de niñas y adolescentes rurales en el acceso al sistema educativo. Sin embargo, en términos de un análisis interseccional, ellas constituyen, —y han sido identificadas como— un “otro carente”, mas no se le reconocen sus aportes ni sus potencialidades. Por otro lado, tampoco replantea ni cuestiona las condiciones estructurales que le dan forma a esta brecha de desigualdad.

La Ley General de Educación (2003) enumera como principios de la educación la universalización, la equidad y la calidad. Para Muñoz, Ruiz- Bravo y Rosales (2006), el principio de *equidad* se define como la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, a través de acceso, permanencia y trato en el sistema de educativo; y este principio de equidad se relaciona con las mujeres rurales porque forman parte de la población identificada como vulnerable y excluida. El género se limita al sexo y la equidad hace referencia al acceso y la permanencia en el sistema educativo; es decir, esta ley carece de un enfoque de género. De igual manera, en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) del 2006, política de Estado desde el 2007, no se incorporó el enfoque de género.

Estos no han sido hechos aislados: las autoras resaltan que en el período de su estudio no hay una incorporación del enfoque de género; advierten, en cambio, un uso superficial del término. No identifican ninguna decisión política e institucional que garantice

el cumplimiento de acuerdos internacionales o el diseño de políticas. Las medidas que en ese entonces incorporan el enfoque de género son puntuales, dependen de iniciativas individuales y no generan mayores reflexiones institucionales ni relación entre ellas. El foco se encontraba en la diferencia de acceso entre los sexos —hombres y mujeres—, por lo cual era necesario garantizar la equidad.

Muñoz (2017) avanza en su análisis de las políticas educativas para el período 2011-2016. Encuentra que el tema del género sigue incorporándose en los lineamientos curriculares; específicamente, en el contexto de la reformulación del Diseño Curricular Nacional del 2008, que finalmente se aprueba en el 2016.

Si bien no existe un enfoque de género explícito en los lineamientos de política educativa, sí se observan algunas acciones específicas: la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (Digeibir), por ejemplo, impulsó en el 2011 el funcionamiento de la Comisión Multisectorial de Fomento a la Niña y Adolescente Rural bajo una perspectiva de género, así como la revisión de los materiales educativos con una mirada de género que respondiera a la igualdad y la equidad, así como a la interculturalidad.

Como señala Muñoz,

Más que una decisión política por introducir género en educación, en el sector se observa hasta el año 2016 una línea de continuidad caracterizada por el conjunto de acciones poco articuladas respecto a la incorporación de género desde algunas direcciones y unidades. Por otro lado, se evidencia la exigencia de cumplir con el mandato de la Ley de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (LIO) del año 2007 y que regula el rol del Estado para garantizar la igualdad de género (2017: 20).

En el 2016 se aprueba y publica el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), que reconoce el principio de igualdad de género, tomado y adaptado del PLANIG, que, además, reconoce la igualdad de género como política de Estado. El CNEB plantea siete enfoques transversales, entre los que se encuentra el enfoque de igualdad de género:

Todas las personas, independientemente de su identidad de género, tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de

las personas no dependen de su identidad de género, y por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados (2016: 16).

Como vemos, el enfoque de género que se plantea en el CNEB está alineado al enfoque de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. No pone énfasis en el cuestionamiento de las relaciones de poder que se producen en el aula o en la escuela, así como tampoco plantea la necesidad de revertir o transformar las desigualdades. Sin embargo, desde su publicación, el CNEB estuvo en el centro de un debate público que concitó una activa oposición de sectores conservadores y religiosos (Muñoz y Laura 2017, Motta 2019). Este debate y oposición al "género" ha hecho que en el sector educación se consolide una especie de autocensura práctica que limita los avances no solamente de la implementación del CNEB, sino también del diseño de políticas y lineamientos relacionados con la aplicación del enfoque de género, incluso en su versión limitada a la igualdad de oportunidades.

Finalmente, identificamos un avance en la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, D. S. 013-2018, que promueve

[...] el desarrollo integral de las personas provenientes de los grupos más excluidos y desfavorecidos, en relación a su género, grupo cultural, área de residencia, condición socioeconómica, necesidades especiales, lengua o religión. Sostiene la exigencia de garantizar iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato para todas y todos, generando medidas especiales para grupos en mayor situación de vulnerabilidad.

Una vez más, el enfoque de género se limita al enfoque de igualdad de oportunidades.

Es importante señalar dos referentes normativos que, aunque carecen de un enfoque de género explícito, plantean un marco para aplicar cambios estructurales a partir de un modelo de gestión escolar centrado en aprendizajes, una organización escolar democrática y una escuela acogedora, que desarrolle una convivencia democrática. Nos referimos al Marco del Buen Desempeño Docente (Minedu 2012) y al Marco de Buen Desempeño del Directivo (Minedu 2014).

El primero describe las dimensiones pedagógica, cultural y política como dimensiones que caracterizan de manera específica a la profesión docente desde su praxis situada. Del

segundo resaltamos el enfoque de derechos y su enfoque de inclusión y equidad. De esta manera, se propone un modelo de escuela basado en tres componentes: la gestión de los procesos pedagógicos, la convivencia democrática e intercultural, y el vínculo entre escuela, familia y comunidad. Ambos son documentos claves para el contexto de las escuelas rurales, ya que permiten cuestionar las pedagogías invisibles de género a partir del análisis de los dispositivos de género que se despliegan en las escuelas, más allá de la práctica pedagógica en el aula.

Como se ha señalado, el marco normativo vigente incluye el género desde un enfoque de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres. Stromquist señala que son pocos los Estados "que han pasado a practicar políticas de equidad" (2006: 43); se limitan a políticas de igualdad que se evalúan a partir de un conjunto de indicadores relacionados con el acceso a la educación básica para niñas y niños. Sin embargo, detrás de esa aparente equidad persisten las desigualdades, y en las aulas siguen produciéndose procesos de jerarquización.

El enfoque de igualdad de oportunidades constituye, sin duda, una mejora; pero en este momento plantea serios problemas para avanzar en una cultura ciudadana basada en derechos. Por un lado, se reduce a la dicotomía hombres-mujeres, invisibilizando las identidades de género; y por otro, plantea la desventaja de las mujeres, pero desde una perspectiva que no cuestiona las relaciones de poder ni el androcentrismo. Es explícita la intención de incorporar a las mujeres al mundo del trabajo, al acceso a conocimientos y a los recursos, estimando que así se promoverá el acceso a sus derechos; sin embargo, no se enfatiza la necesidad de deconstruir no solo ya estereotipos o roles, sino también jerarquías y sistemas de valoración cultural que subordinan todo lo considerado como femenino. Sin esta posibilidad de cuestionamiento y reconocimiento del sentido de las diferencias y las jerarquías, es poco probable que arribemos a la igualdad. Hablamos, en este sentido, de la noción de equidad, que ha quedado relegada o confundida con los fines que persigue.

III. METODOLOGÍA

El estudio tuvo como objetivo el análisis de las prácticas pedagógicas de escuelas rurales multigrado partiendo de la dimensión de género, para lo cual nos planteamos identificar y describir las pedagogías invisibles que caracterizan a las comunidades educativas —docentes, estudiantes, familias—; y, a través de esas pedagogías invisibles, reconocer jerarquías y relaciones de poder, es decir, el sistema sexo-género que les da sentido y, a la vez, se refuerza en y desde las escuelas.

Para ello, desarrollamos una metodología cualitativa a partir de técnicas para la recolección de información primaria: observación en el aula, entrevistas estructuradas y no estructuradas, registro de información por escuela a partir de un cuestionario. La principal unidad de observación fue el aula multigrado. Las personas entrevistadas —docentes, estudiantes y madres de familia— constituyen una muestra seleccionada intencionalmente en las escuelas rurales multigrado.

3.1. Preguntas de investigación

Las preguntas que nos planteamos para este análisis de género de las prácticas pedagógicas fueron las siguientes:

- ¿Qué enseñan las escuelas, a través de sus prácticas pedagógicas, sobre la diferencia entre las mujeres y los hombres —lo femenino y lo masculino— en la cultura local a la que pertenecen?
- ¿En qué ámbitos de la escuela se explicitan estas prácticas pedagógicas?

Intentar responder a estos cuestionamientos supuso considerar las diferencias culturales y regionales a partir de un análisis interseccional. De igual manera, determinamos la conveniencia de identificar subunidades de análisis de las prácticas pedagógicas:

- Conocimiento, percepciones y expectativas sobre enfoque de género entre las y los docentes.
- Espacios, interacciones y materiales.
- Casos de violencia de género.

3.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en las regiones de Cajamarca, Piura y Loreto, de manera paralela, del martes 8 al domingo 27 de octubre del 2019. Los equipos encargados del trabajo de campo —uno por región— recolectaron información durante sus visitas a cuatro instituciones educativas multigrado seleccionadas según las especificaciones de la muestra.⁷ Cada equipo, conformado por profesionales de la antropología y de la educación que recibieron capacitación para este fin, se encargó de las visitas a las instituciones educativas, la observación de las sesiones en el aula, el registro visual y las entrevistas con docentes, madres de familia, así como con niñas y niños.

3.2.1. Zonas de estudio

Las tres regiones seleccionadas tienen un alto porcentaje de población rural, aunque con diferencias interesantes. Mientras que en Cajamarca el 64,7% de su población censada vive en áreas rurales —un porcentaje alto para el país—, en Loreto la población rural representa el 31,3% y en Piura solo el 20,7%. Igualmente, en Loreto la densidad urbana es de 2,4 hab./km², mientras que en Cajamarca es de 40,3 hab./km² y en Piura de 52,1 hab./km² (INEI 2017).

En cada región se escogieron cuatro instituciones educativas. La muestra de escuelas multigrado se seleccionó a partir de un padrón, teniendo en cuenta que fueran monolingües y que correspondieran a diferentes grados de ruralidad. Así, la muestra reunió a un conjunto de 12 escuelas multigrado rurales participantes, correspondientes a los diferentes tipos de ruralidad (tabla 1).

El Minedu utiliza los niveles de ruralidad para la gestión del sistema educativo, y están establecidos a partir de dos indicadores: el número de habitantes del centro poblado y la distancia de la escuela a la capital provincial más cercana.⁸

⁷ Las especificaciones de la muestra planteaban que, de las cuatro instituciones educativas de cada región, una debía tener tres docentes, dos debían tener dos docentes y una debía ser unidocente. Para cumplir con esto, en Cajamarca y Piura fue necesario trabajar con escuelas que reemplazaron las opciones originales.

⁸ Para las fuentes estadísticas nacionales (censos nacionales y encuestas de hogares), la definición cuantitativa de área rural se basa en dos criterios: según el primero, se define como área rural o centro poblado rural aquel que no tiene más de 100 viviendas agrupadas contiguamente ni es capital de distrito, o que, teniendo más de 100 viviendas, estas se encuentren dispersas o diseminadas, sin formar bloques o núcleos; y de acuerdo con el segundo criterio, corresponden a esta categoría si están conformados por menos de 2000 habitantes y tienen como principal característica, en general, la dispersión de sus viviendas (INEI 2017). La identificación de tres niveles de ruralidad en educación reconoce una realidad más diversa y diferenciada.

Tabla 1. Tipos de ruralidad

Tipo de ruralidad	Población	Distancia de la capital de provincia más cercana
Ruralidad tipo 1	Centros poblados con un máximo de 500 habitantes.	A más de dos horas.
Ruralidad tipo 2	a) Centros poblados con un máximo de 500 habitantes.	A más de 30 minutos y un máximo de dos horas.
	b) Centros poblados con más de 500 habitantes.	A más de dos horas.
Ruralidad tipo 3	a) Centros poblados con más de 500 habitantes.	A un máximo de dos horas.
	b) Centros poblados con un máximo de 2000 habitantes.	A un máximo de 30 minutos.

Fuente: Minedu (2018), Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Elaboración propia.

Que las escuelas estudiadas se encuentren en medios con diferentes grados de ruralidad nos plantea la necesidad de considerar sus contextos específicos, en relación con el tipo de servicio educativo que se presta. En el contexto más amplio, la escuela multigrado se considera una estrategia para atender a la población rural, es decir, a aquella ubicada en zonas alejadas de centros urbanos, en centros poblados de baja densidad poblacional y con viviendas dispersas. De acuerdo con estos criterios, la ruralidad 1 reúne a las zonas más distantes, con poblaciones más pequeñas y —se puede asumir— más dispersas y con mayores dificultades de conectividad. Además, se puede suponer que estas escuelas, aunque no sean monolingües, pertenecen a comunidades de nuestra amplia diversidad cultural andina o amazónica o se encuentran muy vinculadas a estas.

Otro aspecto a señalar es que las escuelas multigrado rurales reúnen a todos las niñas y los niños en edad escolar de su comunidad. A diferencia de la experiencia escolar que puede darse en zonas urbanas, las escuelas multigrado son parte de una comunidad; esto es, de redes sociales previamente conformadas. Junto con esto, una característica que no hay que perder de vista es que, cuando se hace referencia a las escuelas multigrado unidocentes, se habla de una sola aula. Así, quien llega a trabajar en una escuela multigrado rural resulta, por lo general, una persona foránea, desconocida, extraña a la comunidad. La tabla 2 muestra las escuelas multigrado unidocentes visitadas, es decir, aquellas en las que solo un profesor o una profesora tiene a su cargo todos los grados.

Tabla 2. Escuelas multigrado participantes por nivel ruralidad

Región	Código IE	Provincia	Ruralidad	Tipo de escuela multigrado
Cajamarca	C1	Cutervo	Ruralidad 3	Polidocente multigrado
Cajamarca	C2	Cutervo	Ruralidad 2	Polidocente multigrado
Cajamarca	C3	Jaén	Ruralidad 2	Polidocente multigrado
Cajamarca	C4	Jaén	Ruralidad 1	Unidocente
Piura	P1	Morropón	Ruralidad 3	Polidocente multigrado
Piura	P2	Morropón	Ruralidad 3	Polidocente multigrado
Piura	P3	Chulucanas	Ruralidad 3	Polidocente multigrado
Piura	P4	Chulucanas	Ruralidad 3	Unidocente
Loreto	L1	Maynas	Ruralidad 1	Polidocente multigrado
Loreto	L2	Maynas	Ruralidad 2	Polidocente multigrado
Loreto	L3	Maynas	Ruralidad 1	Polidocente multigrado
Loreto	L4	Maynas	Ruralidad 2	Unidocente

Fuente: Proyecto CREER. Elaboración propia.

3.2.2. Procesamiento de la información

El resultado del trabajo de campo es un conjunto de información primaria recolectada principalmente a partir de la observación de sesiones de aula, entrevistas registradas en audio e información visual. Un primer procesamiento se realizó empleando dos clases de reportes: a) fichas de una primera sistematización de la observación de las sesiones en el aula; y b) informes por institución educativa. Estos reportes estuvieron a cargo del respectivo equipo de campo.

Para elaborar este informe, entonces, analizamos los siguientes instrumentos:

- Transcripción de entrevistas con docentes de las cuatro instituciones educativas por cada región.
- Reportes y registro de entrevistas individuales o grupales con estudiantes y madres de familia.
- Fichas de las observaciones por aula de cada escuela por región.
- Informes de cierre por institución educativa (cuatro) por región.

El análisis es cualitativo y considera el sistema sexo-género en el que se generó la información, con el objetivo de aplicar una perspectiva interseccional (género, cultura).

El procesamiento y el análisis se realizaron a partir de la información recolectada durante el trabajo de campo: la transcripción de las entrevistas con docentes de las instituciones educativas de las tres regiones, las fichas e informes de cierre por institución educativa y los registros de las entrevistas con estudiantes (por grupos) y madres de familia. El procesamiento estuvo a cargo del equipo consultor, que organizó una fase de codificación y análisis conjunta.

Durante el procesamiento se efectuó la revisión de las transcripciones, la escucha de las grabaciones, la elaboración de códigos y la codificación del material transcrito, las notas y el material visual. Se empleó el programa Atlas Ti y de manera paralela se realizó el procesamiento del registro visual y de audio.

3.3. Análisis de género e interseccional

El presente informe está elaborado a partir de los hallazgos del procesamiento y análisis de información primaria y secundaria recolectada por un equipo de campo. Como señalamos, este equipo estuvo conformado por profesionales con experiencia en investigación social en zonas de costa, andina y amazónica. Para fortalecer los conocimientos del equipo de campo sobre el tema, sus integrantes participaron en un taller de desarrollo de capacidades en el enfoque de género.

El equipo a cargo de elaborar el presente informe participó en la elaboración de los instrumentos de recolección de información, así como en reuniones con el equipo de campo para plantear consultas y solicitar precisiones. Sin embargo, es necesario reconocer que la información recolectada presenta algunas limitaciones comprensibles debido a la especialización requerida para aplicar una metodología cualitativa de investigación con enfoque de género.

Elaboramos este informe, entonces, a partir del análisis cualitativo de información primaria y secundaria recolectada por un equipo de campo, pero analizada por otro. Cabe resaltar, en consecuencia, que el procesamiento de información ha supuesto un complejo

proceso de (re)interpretaciones sobre (re)interpretaciones, para “leer” no solamente aquello que se encuentra en el discurso registrado en audio, visualmente o transcrito, sino también en aquello que no se visualiza. No obstante, consideramos que la información reúne condiciones de calidad y cantidad que nos permiten plantear un análisis a partir del enfoque de género; es decir, desde el sistema sexo-género en el que se produjo, generó y procesó esa información, para, finalmente, posibilitar un acercamiento a este sistema.

Para presentar los hallazgos empleamos citas textuales de las transcripciones y de los informes, así como imágenes del registro visual. Las citas de las entrevistas son extractos empleados a manera de ejemplo, seleccionados porque expresan las ideas o percepciones que se están tratando en el acápite correspondiente y por ser representativos del conjunto del análisis, ya que ilustran mejor una determinada idea; estos se presentan en letra itálica y entre comillas (“ejemplo”), agregando entre corchetes ([ejemplo]) las referencias tácitas o implícitas necesarias para facilitar su entendimiento. Los puntos suspensivos entre corchetes indican un corte del texto, introducido para que la cita tenga mayor coherencia o esté centrada en una misma idea. Las expresiones coloquiales o modismos se han mantenido en la medida de lo posible. En algunas citas hemos considerado necesario resaltar una idea o expresión, para lo que usamos la letra **negrita**.

Cada docente e institución educativa están identificados empleando códigos y seudónimos que preservan el carácter confidencial de su identidad, de acuerdo con los términos de su participación en el estudio.

Finalmente, es necesario señalar que, como parte del proceso de análisis de la información y preparación de este informe, le consultamos al equipo de campo aquellos puntos que consideramos que carecían de suficiente claridad. Además, recibimos sugerencias y aclaraciones que esperamos haber recolectado de manera apropiada.

IV. HALLAZGOS

Los hallazgos que presentamos describen discursos y prácticas que transmiten información explícita e implícita sobre las diferencias entre lo masculino y lo femenino —y, por ende, entre hombres y mujeres— en las escuelas y comunidades visitadas. Empezamos identificando las prácticas y discursos en ámbitos como las percepciones de las y los docentes, y continuamos con el uso del lenguaje, las interacciones que se promueven durante el trabajo en el aula, la ocupación de los espacios de la escuela, los materiales y textos, así como con las expresiones de violencia que se pudieron identificar.

4.1. Percepciones docentes

Durante largo tiempo, la importancia de la etnicidad, la clase o el género ha sido denegada por las escuelas, los profesores y el curriculum oficial. Sin embargo, al mismo tiempo, consciente o inconscientemente, estas han sido usadas por las escuelas y los profesores como una explicación tanto para el éxito como para el fracaso escolar.

Patricia Ames, Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas, 1999

Las escuelas multigrado visitadas en las tres regiones se ubican a una distancia cuyo recorrido toma entre una y tres horas desde la ciudad o centro urbano más cercano. La comunicación entre estos espacios no siempre es fluida, pues los caminos que los unen suelen carecer de asfalto. El polvo y el calor o el frío y el barro acompañan a quienes andan por ellos. El transporte, casi siempre informal, se apoya en colectivos, *minivans*, motos.

La mayor parte de docentes de las escuelas rurales transitan estos caminos todos los días, puesto que no viven en la comunidad donde trabajan. Por tal razón, este desplazamiento adquiere un símbolo trascendente: es la vía que lleva de un espacio a otro, de un mundo a otro. Esos dos mundos son distintos; y esta distinción se convierte en base y explicación de posibilidades de aprendizaje, desigualdad entre hombres y mujeres, expectativas de desarrollo, etcétera. En el encuentro o desencuentro entre las perspectivas docentes y las proyectadas sobre la vida rural tienen lugar concepciones y prácticas que es imprescindible tomar en cuenta para un análisis que se plantea desde el género y la interseccionalidad.

4.1.1. Percepciones sobre la ruralidad

Según se recoge en los testimonios, el camino que hace cada docente desde su hogar hasta la comunidad es análogo al ingreso en una máquina del tiempo que lleva de la modernidad y el progreso (¿acaso de la *normalidad*?) a lugares donde encuentran “pobreza, menor comprensión, mayores obstáculos y menores posibilidades”. La ruralidad se percibe como un contexto desactualizado y tradicional, e incluso se liga con el retraso. Lo notamos en actitudes aparentemente ingenuas, como cuando el docente Carlos bromea con sus estudiantes durante una sesión:

*Durante las preguntas que el docente realiza sobre la lectura, él hace un corto chiste. Los y las estudiantes responden con una sonrisa:
Docente: ¿Ya no viajan en burro?
Niños y niñas sonríen.*

*Un estudiante no está participando del trabajo grupal, el docente se acerca y le dice:
Docente: “¿Estás cansado?”
Estudiante: “No, profe”.
Docente: “De tanto pensar” (risas).*

Observación de clase. Prof. Carlos, Cajamarca, C4

Ese lugar donde la gente anda en burro (todavía) y donde “pensar cansa” es también, según la experiencia de una docente que trabaja en Piura, un lugar pobre. La ruralidad y la pobreza sugieren una relación inmediata:

“Hay unas [clases] que me obvio de hacer papelote y lo hago en la pizarra, porque si no se me va mucho material y los padres no tienen para comprar mucho material; eso no [...]. La situación económica acá es, pues... ganan 30 soles. Imagínese, desde las 2 de la mañana hasta las 8 de la noche, 30 soles un padre de familia; y a veces pedirle más es una injusticia, y por eso a veces también minoramos el material”.

Prof. Antonela, Piura, P2

Advertimos que las nociones en torno a la ruralidad impactan, como es comprensible, en la percepción sobre sus estudiantes, las actitudes y habilidades que consideran que poseen y, por supuesto, las expectativas frente a su futuro:

“Porque necesito que los niños se expresen, porque aquí en el campo los niños son tímidos. Cuando vienen los niñitos de primero o segundo son tímidos, son tímidos, y el niño siempre siente miedo; y uno también, como maestra, tiene que darle confianza; y si tú le haces una pregunta... Por ejemplo, a un niño le hacían una pregunta y de repente no la entendía. Ya tú, de otra manera [...], tú usabas tus propias palabras para hacerle entender y que te dé respuesta, porque si tú le haces una pregunta con palabras ya más [...] técnicas, el niño no te va a responder. Tienes que bajarte a su nivel y darle confianza al niño para hacerlas [...], que te pueda responder, y así el niño pueda expresarse, expresarse, y se desenvuelva [...]. Y esto es importante, les va a ayudar en secundaria. Ya si no estudian secundaria, en su vida diaria, cuando van a salir a su contexto, le va a ayudar, va a participar en la comunidad, va a ser un líder [...], va a exponer. Y eso que ahorita no les he explicado más, porque cuando estoy así: ‘niños, ustedes tienen que ser líder de su comunidad, tienen que ser [...] no como su papá: mejores que su papá, porque su papá no, nada, no esto, no juega a veces ni bolitas. Ustedes tienen que ser mejores, meterse en todo’”.

Prof. Antonela, Piura, P2

“Callados, tímidos”, necesitan aprender a expresarse. La maestra encuentra lo que considera una característica propia del campo: la timidez y la inseguridad frente a los tecnicismos de un profesional como ella. Ante esta situación, ha encontrado una alternativa: explicar con palabras sencillas lo que quiere decir, dar confianza. Resultan interesantes las implicancias y potencialidades que surgen de la intuición pedagógica de la docente; sin embargo, el fin perseguido, el desarrollo de su estudiante, lo compara con la superación de la figura del padre: deben aprender a expresarse para ser “mejores que su papá, porque su papá no, nada...”.

Encontramos implícito un mensaje: deben salir, dejar el campo y sus comunidades, para progresar, “tener sus cositas”. Deben estudiar y ser diferentes, “no quedarse”:

"[...] ahora no más en todas las reuniones digo 'si ustedes no han logrado hacerlo', porque la mayoría de ahí, como no ha estudiado ni siquiera la primaria —solamente tengo una mamá que... dos, dos mamás que son profesionales, de ahí el resto de mamás no han terminado ni la primaria, ni la secundaria [...] o no, nada de nada, porque no saben ni leer ni escribir—, entonces yo siempre estoy ahí [...]. '¿Quieren tener esto? ¿Quieren hacer esto? Entonces, tienen que estudiar', 'No se me van a quedar, de aquí se me van a [capital de distrito, donde se encuentra el colegio de secundaria más cercano], me terminan ahí. De ahí los quiero ver en Piura, en [capital de provincia. Entonces estoy ahí, en constante... Ni bien ya me lleven algo, 'es que estoy que trabajo, si no trabajo no tengo', [...] ahora les digo yo también a las mamás, siempre a las mamás, cuando van a la cocina, siempre estoy 'No me vaya a dejar a mis niños, no me lo vaya a dejar, sígalos, si no puede llévalo a una persona que sepa para que me lo enseñe, no me los dejes', ¿no? Siempre, yo siempre les digo, ¿no?: 'Sus hijos tienen que ser mejor que ustedes, pero con el apoyo de ustedes, porque solos ellos no van a poder'. Siempre estoy ahí dándoles consejos, inclusive los niñitos... A veces... yo no tengo laptop, le digo a mi papá que me la preste, y por medio del video les doy casos, les traigo cuentos, entonces ahí ellos están: 'Ah, mira cómo ese niñito era bien pobrecito, mira, ahora lo que tiene'. Desde ahí les voy yo tratando de inculcar ese amor a que sigan, que se sigan superando".

Prof. Luciana, Piura, P4

Es común la idea de que sus estudiantes deben superar las condiciones de vida de sus madres y sus padres. En los discursos docentes se hace evidente que la noción de su trabajo no está tan relacionada con ayudar a sus estudiantes a ser mejores, sino con promover que sean "más" que sus madres y sus padres. Porque, en palabras de una docente, *"nada de nada, no saben ni leer ni escribir"*.

La meta, entonces, es salir, superar el campo. El discurso parece incluir la necesidad de romper con el pasado, sobre todo con el campo; como cuando otra docente piurana insiste en que *"ustedes tienen que ser siempre los mejores, ya no van a ser como su papá; tienen que mejorar su situación económica, personal, social y todo"*.

Un docente de Loreto expresa distintas expectativas sobre el futuro de las niñas y los niños, lo que evidencia el reconocimiento de condiciones desiguales ligadas a las niñas en la ruralidad. El aporte del docente, frente a esa realidad, es asegurar conocimientos mínimos indispensables:

"[...] en cada clase de Comunicación que tenemos, tenemos que priorizar eso: que el niño, antes de aprender, me aprenda a leer y escribir; porque muchos niños —hay que ser realistas— no llegan ni a terminar sus primarias. Llegan a veces hasta cuarto grado, quinto grado a veces están retirándose, a veces, más que todo las niñas [...]. Niñas que llegan a los 12, 13 años, 14 años, ya no van al colegio, ya no lo vuelven a matricular. Por eso quizás nosotros hemos podido confirmar, conversado con el director, para ver esa parte, para priorizar eso de la lectura y de la escritura: que el niño aprenda a leer y escribir, a escribir y a leer lo que escribe, para que al menos sí termina su primaria, llega a terminar, siquiera con eso va, porque pensar de que se va a matricular más allá, difícil. Hay algunitos que se matriculan [...]. Yo el año pasado estaba en sexto grado, tenía seis alumnos [...]; de los seis, se han matriculado [...] cuatro no más, dos no se han matriculado acá, allá en [capital de distrito], porque allá no hay colegio secundario, pues, y ellos tienen que venir a [capital de distrito] y representa otro gasto trasladarse hasta acá y acá es otro gasto en la misma institución".

Prof. Gabriel, Loreto, L1

Como podemos observar, las expectativas docentes sobre el desarrollo de las niñas y los niños son limitadas —“no llegan ni a terminar sus primarias”—. En las entrevistas se encuentran comentarios que nos inducen a pensar en cierto menosprecio que se consolidaría en un discurso estereotipado sobre la comunidad rural amazónica en general, incluidos padres, madres, costumbres y prácticas culturales.

Es posible incluso encontrar referencias a las comunidades “más” rurales como más atrasadas:

"Como le repito, el aprendizaje en las comunidades es más lento, bien lento. Tiene sus pasos bien lentos, que, a comparación de lo que se pasa en la zona urbana, uy, le deja largos, le deja lejos. No sé, hay muchos factores que influyen ahí: [...] poca motivación de parte de los papás, la falta de apoyo que reciben en la casa, la alimentación tal vez podría incluir; el hecho de que estén aislados con lo que es [...] el contacto con las comunicaciones, ¿no?"

Prof. Gabriel, Loreto, L1

Y, además, como sucede en Piura, las familias de estas comunidades tienen carencias económicas mayores, que ponen en jaque las decisiones sobre el futuro de niñas y niños, y las expectativas de continuar sus estudios, que pasan, necesariamente, por alejarse de sus comunidades:

“Como adultos [...], ya depende de sus padres. Yo de... como digo, de adultos quisiera verles que sean profesionales, ¿no? Como yo, como maestro, quisiera que ellos sean profesionales. Ahora, pues, depende de sus padres; [...] a veces los papás dicen no tienen la economía para mandarles a educar, porque acá los niños de acá se van a [capital de distrito], y para que vayan tienen que irse en peque; la gasolina, a veces la platita, no hay para gasolina [...]. Allá es más [...], más cosas que piden en el colegio, pues, por un trabajo y computadora, internet, [...] y cuando no hay, a veces ahí desisten los padres, pues: ‘Ya no hay plata, qué se puede hacer’, ‘Ya mi hijo no va a estudiar ya, se quedan con su sexto grado’ [...]. Ya pues, se dedican a otra cosa [...], como todos, pues: a la agricultura, a la pesca, ya pues, ya se dedicarán [...]. Las mamás, a los niños, ser ama de casa, más que todo, más que todo, ser madre de casa [...].”

Prof. Cristina, Loreto, L1

Este testimonio da cuenta de dos puntos importantes. El primero es que constituye una descripción que puede ser al mismo tiempo una denuncia: las niñas y los niños no continúan sus estudios porque el paso a los grados superiores involucra su traslado a nuevos espacios, alejados de la comunidad; recorrer caminos que implican un gasto de dinero que las familias no tienen, para llegar a escuelas que piden y usan recursos que les son desconocidos. Y el segundo punto, crucial para este análisis, es que la maestra señala que, de no continuar con los estudios, las historias de sus estudiantes tendrán un final “negativo”: serán agricultores, pescadores o amas de casa.

Es importante notar la jerarquía que devela el comentario de la maestra: educarse versus trabajar la tierra o encargarse del cuidado de otras personas dentro de las familias. Educarse es superar aspectos básicos de la producción rural. Nuevamente, se habla de estudiar para salir de lo rural.

Como podemos advertir, salvo en uno o dos casos, las y los docentes hablan de sí como personas ajenas a las situaciones advertidas: lo rural y sus características son

“los otros”. Parecen comprenderse fuera de esas creencias que asumen como “rurales”. A propósito de este distanciamiento cultural, Gillborn (1990), citado por Patricia Ames, señala que “lo que los profesores esperan de sus alumnos tiene como base un conjunto de supuestos cuyas raíces se encuentran en el estilo de vida y la cultura de los profesores, evidenciando el etnocentrismo a la base de la relación” (1999: 16). Ames añade que las reflexiones encontradas en las investigaciones en escuelas multiculturales a las que hace referencia Gillborn se asemejan a lo que se encuentra entre docentes de escuelas rurales de la sierra de nuestro país, que devalúan aquello que consideran que no alcanza un estándar y que, por sus particularidades culturales o étnicas, no sería apropiado para la escuela.

4.1.2. Percepciones sobre las relaciones de género

Llegados a este punto, es imprescindible cuestionarse sobre el lugar y las expectativas de y sobre las mujeres y niñas de los territorios de las escuelas objeto de este informe. Resulta crucial advertir ya en los testimonios recogidos hasta el momento que la relación ruralidad- menor desarrollo explica también la condición de las mujeres. En palabras de una docente de Cajamarca:

“Los niños y las niñas se juntan solos, porque son machistas. Yo les digo: ‘Solo hombres, no. Aquí es escuela mixta, por lo tanto, hombres y mujeres’. ‘Nosotros somos así [...], es que siempre en el campo los señores son machistas’”.

Prof. Marisol, Cajamarca, C1

“Se nota eso porque todavía se da el tradicionalismo de ‘yo soy macho y tú eres hembra’. Siempre él, él, él, el varón en el campo es el [...] que maneja las herramientas, y la mujer —como siempre, siempre ha sido antes— está sumisa a su casa. Y como la mujer, en este caso, estoy diciendo [...] que el varón, toditos querían serruchar, en cambio las niñas no, no les importaba. Por qué, porque ven ese modelo desde la casa [...], ¿no? Lo ven al papá que él se mata macheteando, barreteando, de repente manejando el serrucho, pero no la ven a la mamá [...]. Entonces, un modelo que traen desde la casa [...]”.

Prof. Enrique, Cajamarca, C3

En otras palabras, desde la mirada de quienes fueron entrevistados/as entrevistados, el machismo se relaciona estrechamente con pertenecer al campo, a lo rural:

"[...] por qué tiene que haber una diferencia entre una mujer y un varón, [...] no puede haber, pero existe en el campo, desgraciadamente [...]. ¿Por qué? Porque cuando hay reuniones..., porque tienen que ir a hacer el almuerzo para que lleven [...] al papá, que está con los peones; entonces ese modelo ya no es nuevo, viene desde antes, que en la ciudad de repente ha cambiado porque la mamá y el papá trabajan [...]. Acá, quién viene [...], viene la mamá, ¿y el papá? El papá, ah, se ha ido a la chacra a trabajar la tierra, tiene peones; y la mamá en la casa, vienen apuraditas [...]"

Prof. Enrique, Cajamarca, C3

Lo advertido en Cajamarca con la relación ruralidad–machismo no es explícito en los testimonios de docentes de las otras dos regiones. En Loreto, sin embargo, un docente resalta cómo se interpretan las prácticas culturales sobre las niñas de las comunidades y sobre los mandatos culturales relacionados con el cuerpo y la sexualidad de las mujeres. No utiliza el término *machismo*, como sucede en Cajamarca, pero reconoce una práctica que obstaculiza el desarrollo educativo de las niñas, una forma de discriminación hacia ellas:

"[...] la misma [...] familia en las comunidades tienen esa idea equivocada de qué, bueno, 'no quiere estudiar, que tenga marido', y eso al final es lo que la familia mismo impulsa [...]. Tengo mi alumna ahí del colegio más adelante, señorita, no lo han matriculado. Ahí está, y ayer el director, hoy día, cuando llegó el director, me dice: 'hay fiesta, aquí en su casa de tal fulano, está ofertándolo a su hija', me dice, [...] a la niña que ha terminado el anteaño pasado, el anteaño pasado ha terminado. 'Bueno —digo entre mí—, ese será al final el propósito de la familia ya, lo empuja hacia allá y lo lleva allá y ahí lo dejará pues [...]'". Esa es la intención de los padres, a veces, deshacer de la señorita: 'ya que vaya, que tenga marido y lo lleve', eso es al final lo que las familias a veces priorizan en las comunidades".

Prof. Gabriel, Loreto, L1

El mismo docente describe la situación específica de las niñas de la comunidad donde trabaja: tienen prácticas sexuales tempranas, no poseen mayor información

sobre anticoncepción ni confianza para hablar del tema con sus madres. Se explica una problemática, el embarazo adolescente —que no la violencia sexual—, desde la acción o inacción de las mujeres de esta zona. No se utilizan los términos *machismo* o *desigualdad* o *violencia*, porque, como es evidente, no se reconocen:

“Bueno, siempre cuando estuve trabajando el año pasado en quinto y sexto grado, siempre he incidido en que [...] tienen que cuidarse, tienen que aprender a cuidarse. [...] Yo siempre he hablado con claridad, nunca he tratado de... de negarles alguna información o de ser un poco mezquino en cuanto a, por ejemplo, indicarles algunas cosas que en realidad son casos reales en las comunidades.

“Hay que ser realistas: en las comunidades a partir de los 11, 12,13 años algunas ya menstrúan, ya les da la regla. Yo, por ejemplo, les digo: ‘y si ustedes van a estar en ese plan, van a tener su enamorado, su novio, por ahí, cuídense: hay métodos anticonceptivos; además de ello, tienen que aprender a conversar con sus mamás, a tener más confianza con ella’. Siempre esa es mi forma de enseñanza, de que tienen que tener más confianza con sus padres —más que todo con la mamá—, conversar, dialogar, preguntarles. No hay que tener ningún temor, ninguna timidez de preguntar, porque es algo natural en una persona, natural que una mujer se enamore de un hombre y un hombre también se enamora de una mujer, pero en su debido momento, en su debido tiempo y tomando las previsiones del caso. Pero a veces las palabras... a veces un poco sí en la familia, en la casa, no hay una buena orientación, también... Pero al menos cumple desde la escuela enseñándoles [...], dirigiéndoles para que al menos puedan conducirse más adelante, ¿no? [...]

“El trabajo aquí en [capital de distrito], igualito, siempre la conducta de las señoritas, ya [...], más que todo aquí en distrito son más... Hay más libertad aquí para que puedan salir. Me acuerdo cuando estaba en sexto grado, salió embarazada a fin de año, ya estaba terminando su sexto grado, ya, pues, me fui a ver a la mamá: ‘Señora, qué pasa con la niña, por qué no viene al colegio, le veo medio mal, señora’. ‘No tiene nada, profesor, ya le llevo al centro de salud’, así me dice la mamá, cruda, ni siquiera me dice la verdad. Total que, averiguando por ahí, ya sabía que la niña está

embarazada. Ni siquiera, la mamá... Voy a conversar con ella, ni siquiera me dice la verdad, me trata de mentir, me trata de dibujarme otras cosas. Yo ya sabía que la niña estaba embarazada, pero no le he querido decir nada más: 'Ya, señora, cuídala a la niña, por favor, y que termine siquiera su sexto grado'. Y así terminó, embarazadita, terminó [...], logró terminar y era buena alumna, de las alumnitas más aplicaditas era ella, por eso que me preocupó y me fui a ver a su mamá.

Prof. Gabriel, Loreto, L1

En el discurso del docente puede advertirse un tono moralista patriarcal que responsabiliza a las mujeres y se centra en las niñas —“la conducta de las señoritas”— y en sus madres por no saberlas cuidarlas o “controlarlas”. El docente les atribuye a las mujeres aquello que considera como una actitud permisiva frente a la sexualidad y también sus consecuencias; no menciona a los niños, a los adultos o la comunidad en relación con la problemática advertida. Se entrevé cierta resignación ante condiciones que no se comprenden como propias de la estructura social, sino como características de las personas; en específico, de las mujeres de esa comunidad.

Llama especialmente la atención no encontrar en Piura testimonios de docentes que se refieran a desigualdades de género en las comunidades donde trabajan. Es poco probable que esto indique la inexistencia de desigualdad; antes bien, estaría señalando dificultades para reconocerla.

Es importante resaltar, en los testimonios recogidos, que las percepciones sobre género, desigualdad y diferencias entre niñas y niños —y entre mujeres y hombres— se relacionan con un modo de ver el campo, el origen, la cultura. La intersección entre género y cultura revela que no existen nociones sobre ser mujer o ser hombre desligadas de la pertenencia cultural, social y étnica. El campo y la ruralidad se relacionan, aquí, con desventaja y menor desarrollo; y dentro de este conjunto las mujeres son percibidas como aún menos desarrolladas y con menos posibilidades de aprendizaje, progreso y agencia. En los discursos docentes se percibe resignación y naturalización de esta situación.

4.1.3. Percepciones, conocimientos y expectativas sobre el enfoque de género

Igualdad es un término que las y los docentes usan permanentemente para referirse a que hombres y mujeres tienen los mismos derechos y deberes. En líneas generales, su uso continuo indica una disposición positiva hacia el término, aspecto notorio tomando en cuenta las disputas conceptuales y sociales surgidas en torno a este durante los últimos años. La disposición es más visible en Cajamarca y Piura, mientras que resulta menos evidente en Loreto. Se revela también que prefieren utilizar el término *igualdad* antes que *género* o *enfoque de género*, expresiones frente a las que todavía se percibe cierta perspicacia.

En Cajamarca, por ejemplo, suelen utilizar el término *igualdad* para caracterizar sus propias prácticas de manera positiva. Sin embargo, como se evidencia, al mismo tiempo sirve para negar diferencias en el trato para con sus estudiantes, según sean niñas o niños, y las desigualdades de facto que caracterizan sus condiciones de vida.

Al ser consultado sobre su relación con niñas y niños, un docente responde que no hay diferencias. La entrevistadora le pregunta si encuentra que la participación de las niñas es igual a la de los niños: *"Iguales, [...] en clase [...] son iguales. No hay diferencia"* (profesor Rodrigo, Cajamarca, C1). En varios momentos de la entrevista el docente señala, repite y pone énfasis en la igualdad de trato, de oportunidades y de condiciones, en su clase y de su parte; sin embargo, en algún momento sostiene:

—Bueno toda la vida ha sido así [...], siempre —sin ofender— la mujercita es un poquito menos que el hombre. En general [...] viene de casa, que en la casa verá, o el papá se portará mal [...]. Papá siempre es machista, el hombre, y [...] siempre en la sierra la ofende, la rebaja, y la niña ven eso [...] y con eso se crían, pe.

—Usted, ¿qué hace en aula para ayudar a que esas cosas mejoren? Como usted dice, ellas vienen con la autoestima más bajita. ¿Qué hace usted para...?

—Yo les aconsejo [...] busco con cuadrito [...] donde se ve que ambos son iguales. "Ahora somos iguales todos —les digo—, no que el hombre es mejor que la mujer, toditos tenemos los mismos derechos", trato de igualar.

Prof. Rodrigo, Cajamarca, C1

Este contraste muestra claramente cómo, aunque haya un posicionamiento de la noción de igualdad entre las y los docentes, e incluso se pueda afirmar que el trato igualitario se encamina a constituirse en la forma de actuar políticamente correcta de cualquier docente, aún se tiene que trabajar mucho para lograr un cambio cultural que permita advertir y comprender la diferencia entre las condiciones que caracterizan la vida de las mujeres y los hombres.

En Piura, en comparación con Cajamarca, la información obtenida deja ver un discurso docente de igualdad entre hombres y mujeres más posicionado y con mayor valoración positiva: coinciden en reconocer que su labor como docentes debe aportar a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Señalan, además, la existencia de un enfoque de género al cual relacionan con equidad, con derechos y con tener las mismas oportunidades. Por otro lado, también lo asocian con estrategias para integrar a niñas y niños, y promover el mutuo respeto en el aula:

"Igualdad de género [...], por ejemplo, cuando hablamos de los derechos que todos tenemos, las mismas oportunidades, y luego... a través de casos, lecturas, trabajamos ese enfoque".

Prof. Lucía, Piura, P1

"El [enfoque] de género también [...], porque se respeta los niños y las niñas, ¿no?, pero eso sí, sobre todo, eh... antes, si tú te puedes dar cuenta, los niños pueden estar niñas y niños, no hay problemas. Antes, niñas solitas, nosotras juntitas, solitas... Entonces, no: siempre estamos rotándolos, cambiándolos, para que todos participen, ¿no? Niños y niñas, todos se involucran; no solo niñas ni solo niños; todos. Se respetan, como bien ellos dijeron, siempre toman la del respeto, la opción de... y tienen que respetar que son niñas, que son niños, que tienen derechos, que tienen deberes, ¿no? Se respeta todo eso".

Prof. Yeslína, Piura, P1

Los siguientes testimonios ilustran lo manifestado por algunos profesores o profesoras sobre el enfoque de género, su labor y la necesidad de promover la igualdad:

[Ante la pregunta sobre si ha trabajado el enfoque de género] “Bueno, hasta ahorita, no [...]. No, por las tantas controversias que hay. Por lo general, no. Siempre he trabajado los demás enfoques: inclusivo, el intercultural, el enfoque de orientación al bien común, la búsqueda de la excelencia; pero el enfoque de género, no, no lo he visto aquí el enfoque de esto. Bueno, he escuchado muchas cosas; gracias a Dios en mi escuela hablamos de género, varón, mujer, a sus relaciones, pero de alguna forma yo trato de que los niños se sientan todos por iguales, nada de que porque es mujer va a hacer esto, porque eres hombre no puedes coger una escoba, porque eres mujer no puedes jugar fulbito [...]. Entonces, desde ese sentido se podría decir que lo trabajo, porque todos por igual. Por ejemplo, usted me pregunta ‘¿Los niños también van a limpiar, las niñas también?’. Sí, todos realizan las actividades por igual en mi escuela. En mi escuela, no porque sea hombre no me va a ayudar quizá a barrer o alzar algo, porque ahí — como se dice—, ahí hago todos los papeles yo, pero gracias a Dios tengo mis niñitos que me ayudan en todo [...], desde pasar una escoba hasta llevarme, hasta ayudarme con los alimentos de Qali Warma, llevarlos a la cocina, desde las actividades más pequeñitas.

Prof. Luciana, Piura, P4

Yo siempre hago que respondan por igualdad, equidad de género, que todos tenemos los mismos derechos, hombres y mujeres, aquí no es que uno más, otro menos. Todos somos iguales, varones o mujeres [...]. Todos tienen que participar, no solo los varones, no solo las mujeres, porque acá ha habido equidad, han habido varones y han habido mujeres, pero siempre tienen que participar hombres y mujeres, que a veces hay más hombres o más mujeres, quizá se note por eso, pero [...] aquí sí participan varones y mujeres.

Prof. Antonela, Piura, P2

Como se evidencia, si bien el término *igualdad* tiene una connotación positiva, también deja ver cierta perspicacia con respecto al enfoque de género. Frente a las opciones igualdad-género, prefieren optar por el término *igualdad* y evitar en sus discursos el término *género*.

Si bien es importante reconocer que, en medio de las controversias sociales y políticas recientes sobre género, la igualdad se reconoce como una forma positiva de relacionamiento, necesaria para el desarrollo de las sociedades, no deja de llamar la atención el sistema heteronormativo y la invisibilización absoluta de la diversidad de género. Hay avances, pero sin cuestionar la base del sistema social que sustenta las desigualdades y jerarquías entre lo masculino y lo femenino.

El discurso en favor de la igualdad que va ganando aceptación entre docentes de las escuelas de Piura y Cajamarca es dicotómico y solamente se plantea entre hombres y mujeres, lo que revela un nulo posicionamiento de la diversidad sexual. Este tema se obvia o rechaza directamente, como podemos advertir en el siguiente testimonio:

"Ah, ya, el enfoque de género... Por ejemplo, aquí bien es hombre, bien es mujer, ¿no es cierto? No tengo por qué estar diciendo 'De grande vas a ser, de repente eres hombre e igualito te vas a volver mujer', no. Yo, al menos, conforme me han criado [...], yo sigo así a mis niños. Cómo va a ser que lo voy a estar diciendo 'No, quizás tienes, de vuelta, de joven, una inclinación para mujer y normal puedes seguir'. Yo no lo veo... Yo les tengo que decir, a veces les ponen a los niños... cómo le dijera... así como mímicos, consentidos: 'Ya, hablen bonito, ya', 'Hay que hablar como debe ser, normal hay que hablar' [...]. Así siempre les digo".

Prof. Marisol, Cajamarca, C1

La docente no menciona la homosexualidad, pero es transparente en su homofobia: "inclinación para mujer", "volver mujer". Lo que "corrige" la docente, aunque no lo dice explícitamente, es la forma afeminada de niños —"mímico", "consentido"— aludiendo a una posible característica estereotipada de homosexualidad masculina. Para ella, "hablar normal" es como se considera que un niño debe hablar. Es decir, se plantea, explícita y limita el enfoque de género a un discurso de igualdad entre hombres y mujeres para, a la vez, reafirmar la existencia y reconocimiento de solo los dos sexos y negarse a tener que explicarles la homosexualidad a sus estudiantes. Esto evidencia que las capacitaciones y otros espacios formativos no han logrado derribar mitos y especulaciones en torno al enfoque de género, que se basa sobre todo en un enfoque de derechos.

Con respecto a la región Loreto, el análisis de las entrevistas sugiere que el discurso sobre la igualdad se emplea en especial para negar las diferencias y desigualdades en

el trato a las y los estudiantes por parte de sus docentes. Esto, por ejemplo, cuando se pregunta directamente si algún grupo de niñas o niños de la clase demanda más atención.

En el siguiente ejemplo, el profesor apela al discurso de la igualdad para evitar no solo cuestionamientos a la práctica docente —en este caso, los criterios para organizar los grupos—, sino también para señalar que no existen derechos ni responsabilidades diferenciados. Para el profesor, la igualdad, “en tiempos del género”, posibilita la integración; pero al mismo tiempo borra las diferencias, las desigualdades. Las oculta, las evita y en consecuencia él no se hace cargo de ellas. Cuando se le pregunta directamente si en el aula los grupos están conformados por chicos o chicas, comenta que

“Son mezclados, son mixtos; mixtos son, sí, [...] porque la intención del colegio es integrar a todos, integrar, ¿no? Por ejemplo, no decirle ‘Ustedes son varones, ustedes son mujeres’. ‘Sabemos de que estamos en tiempos del género, de la unión de género, no sé qué... Todos somos iguales, todos tienen la misma responsabilidad, aquí no hay que distinguir que, bueno, tú, por ser mujer, tienes un derecho; tú, por ser hombre, tienes otro derecho’. ‘Acá todos tienen el mismo derecho, las mismas responsabilidades, los mismos deberes’. Así que yo les integro así, mixto”.

Prof. Bruno, Loreto, L1

Al mismo tiempo, se encuentran indicios de que los roles estereotipados por género siguen vigentes en la mirada docente:

*Se elige la **secretaria** que va a escribir papelote, también el **coordinador** del grupo y el **expositor** nada más. Tres cositas nada más, tres representantes del grupo, y con ese ya hacemos los trabajos en grupos....*

Prof. Gabriel, Loreto, L1

El rol de *secretaria* se enuncia en femenino, para que le corresponda a una niña, y los roles de *coordinador* y *expositor* en masculino, como para niños. Cabe señalar que si bien docentes de las tres regiones señalan que las tareas de apoyo en el aula —como limpiar o arreglar— las realizan indistintamente niñas o niños, o de manera conjunta, las observaciones muestran que a menudo son niñas quienes terminan por hacer estas labores.

Como vemos, también está en disputa la división sexual tradicional del trabajo. Y en este ámbito, como observamos en los testimonios, es posible encontrar voces de

docentes conscientes de su papel para promover una división de roles distinta y una mejor convivencia entre niñas y niños, enfrentando el sistema sexo-género que subordina a las mujeres, comúnmente reconocido como *machismo*:

“Acá a veces el varón, un varoncito que está con su mandil friendo, con su mandil, y todo normal acá sí, ¿no? Pero en la casa, el papá, pues [...], el papá se está criado así, y quiere que el hijo no lave platos y no cocine. Yo aquí les ando rebobinando [...]: ‘De dónde va a salir lo más rico: de sus manos’. ‘Y no me digan los varones que no pueden cocinar. ¿Pueden hacerlo o no? ¡Sí!’ [risas]. ‘Muy bien, así se van a cuidar, van a estar sanitos, porque si van a comprar —le digo—, les va a hacer daño’. ‘Cocinen, cocinen su agüita de sus hierbas, tienen, tráiganlo para acá’, porque se evalúa que traigan su jugo, su fruta, fruta tienen, pero no: vienen y compran su Kanú [...]. ‘Traigan, traigan por acá’. Ellos ya saben, entonces, por ahí, bastante les tratamos de [...] dar la vuelta, todo lo que [...]. No querían ni limpiar baños”.

Directora. Cajamarca, C3

Existen indicios de avance sobre la valoración de la igualdad en las escuelas multigrado. Sin embargo, es necesario enfatizar que este discurso no cuestiona, ni plantea una mirada crítica del discurso de género vigente en la sociedad, escuela o aula. Más bien puede emplearse para mostrar cómo se consolidan las condiciones que hacen posible la reproducción del sistema sexo-género hegemónico. Una escuela “neutral”, donde la igualdad de género se vive porque “todos son iguales”, no percibe que en ella se reproducen estereotipos y roles, pese a las intenciones positivas de las personas adultas que actúan en su interior. Y es que la realidad no se constituye a partir de discursos verbales, sino de los microdiscursos (Acaso 2012) sensoriales, visuales, audiovisuales y simbólicos: prácticas pedagógicas, en su conjunto, que causan fuertes impactos en la vida de cada estudiante.

Como es evidente hasta el momento, en referencia al enfoque de género, los términos *equidad* e *igualdad* se utilizan indistintamente. Sin embargo, su uso impide advertir situaciones de injusticia en la relación cotidiana entre hombres y mujeres.

La incorporación del enfoque de género en las escuelas rurales analizadas da cuenta de una permanente tensión entre los (nuevos) discursos de lo políticamente correcto y prácticas cotidianas que reproducen diferencia y desigualdad. Hay avances, pero estos tienen que acompañarse de una profunda conciencia de la desigualdad y las jerarquías que se constituyen en y desde las prácticas pedagógicas.

El rol de *secretaria* se enuncia en femenino, para que le corresponda a una niña, y los roles de *coordinador* y *expositor* en masculino, como para niños. Cabe señalar que si bien docentes de las tres regiones señalan que las tareas de apoyo en el aula —como limpiar o arreglar— las realizan indistintamente niñas o niños, o de manera conjunta, las observaciones muestran que a menudo son niñas quienes terminan por hacer estas labores.

Como vemos, también está en disputa la división sexual tradicional del trabajo. Y en este ámbito, como observamos en los testimonios, es posible encontrar voces de docentes conscientes de su papel para promover una división de roles distinta y una mejor convivencia entre niñas y niños, enfrentando el sistema sexo-género que subordina a las mujeres, comúnmente reconocido como *machismo*:

“Acá a veces el varón, un varoncito que está con su mandil friendo, con su mandil, y todo normal acá sí, ¿no? Pero en la casa, el papá, pues [...], el papá se está criado así, y quiere que el hijo no lave platos y no cocine. Yo aquí les ando rebobinando [...]: ‘De dónde va a salir lo más rico: de sus manos’. ‘Y no me digan los varones que no pueden cocinar. ¿Pueden hacerlo o no? ¡Sí!’ [risas]. ‘Muy bien, así se van a cuidar, van a estar sanitos, porque si van a comprar —le digo—, les va a hacer daño’. ‘Cocinen, cocinen su agüita de sus hierbas, tienen, tráiganlo para acá’, porque se evalúa que traigan su jugo, su fruta, fruta tienen, pero no: vienen y compran su Kanú [...]. ‘Traigan, traigan por acá’. Ellos ya saben, entonces, por ahí, bastante les tratamos de [...] dar la vuelta, todo lo que [...]. No querían ni limpiar baños”.

Directora. Cajamarca, C3

Existen indicios de avance sobre la valoración de la igualdad en las escuelas multigrado. Sin embargo, es necesario enfatizar que este discurso no cuestiona, ni plantea una mirada crítica del discurso de género vigente en la sociedad, escuela o aula. Más bien puede emplearse para mostrar cómo se consolidan las condiciones que hacen posible la reproducción del sistema sexo-género hegemónico. Una escuela “neutral”, donde la igualdad de género se vive porque “todos son iguales”, no percibe que en ella se reproducen estereotipos y roles, pese a las intenciones positivas de las personas adultas que actúan en su interior. Y es que la realidad no se constituye a partir de discursos verbales, sino de los microdiscursos (Acaso 2012) sensoriales, visuales, audiovisuales y simbólicos: prácticas pedagógicas, en su conjunto, que causan fuertes impactos en la vida de cada estudiante.

Como es evidente hasta el momento, en referencia al enfoque de género, los términos *equidad* e *igualdad* se utilizan indistintamente. Sin embargo, su uso impide advertir situaciones de injusticia en la relación cotidiana entre hombres y mujeres.

La incorporación del enfoque de género en las escuelas rurales analizadas da cuenta de una permanente tensión entre los (nuevos) discursos de lo políticamente correcto y prácticas cotidianas que reproducen diferencia y desigualdad. Hay avances, pero estos tienen que acompañarse de una profunda conciencia de la desigualdad y las jerarquías que se constituyen en y desde las prácticas pedagógicas.

4.2. Usos del lenguaje (no) sensible al género

Como vimos en el acápite anterior, si bien en el discurso docente identificamos referencias favorables sobre la “igualdad”, a menudo el término se emplea para negar diferencias y desigualdades en el trato para con las y los estudiantes. Esta apelación a un discurso favorable a la igualdad contrasta con las diferencias que se hacen evidentes en un conjunto de prácticas en el aula —y en la escuela en general—, que impactan en la convivencia y en las prácticas pedagógicas. Diferencias que se generan y reproducen en el propio contexto escolar.

Siguiendo una conceptualización amplia de *práctica pedagógica* nos referiremos al lenguaje. La Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (Ley 28983) ya plantea la importancia del uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas, con inclusión del lenguaje escrito, el hablado y el gráfico⁹. El lenguaje desempeña un rol determinante en la socialización cotidiana, en cómo hablamos todos los días y transmitimos los prejuicios y la discriminación de género, mientras se va reforzando la idea de que un género es superior a otro. El uso del lenguaje implica —en las presencias y las ausencias señalada por Acaso (2012)— tonalidades, usos, expresiones y denominaciones naturalizadas que podrían dar cuenta de pedagogías invisibles de género.

En el caso de las y los docentes, madres de familia, directoras, directores y estudiantes de las escuelas visitadas, hay una línea común evidente: en el lenguaje, la presencia de las niñas y las mujeres está invisibilizada bajo el uso del genérico masculino. En las escuelas de las tres regiones es frecuente el uso del genérico masculino en todos

⁹ El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables ha elaborado una guía para el uso del lenguaje inclusivo precisamente por reconocer la importancia del lenguaje para construir relaciones más equitativas de género (MIMP 2017).

en todos los diálogos recogidos en la presente investigación. Además, se observan muestras de sexismo lingüístico y social; esto es, formas y contenidos que subordinan —e incluso ocultan— la presencia de mujeres y niñas no solo en discursos orales, sino también en recursos visuales como afiches y mensajes.

La información recolectada sugiere que el uso del singular o el plural masculino como un genérico que apela a incluir tanto a mujeres como hombres, niñas y niños está muy extendido, a pesar de producir una constante negación de la presencia de las niñas, a nivel del lenguaje, durante las clases. Observemos un ejemplo: el conjunto de estudiantes muestra curiosidad y nerviosismo frente a la visita de las observadoras de campo en una escuela de Cajamarca. El docente se percata e intenta ofrecer un mensaje tranquilizador:

*El profesor dice: "Hay **niños** que tienen nervios cuando hay otras personas, pero ustedes tienen que hacer su clase normal y participar".*

Observación de clase. Prof. Rodrigo, Cajamarca, C1

Otra profesora hace lo propio:

*La profesora presenta a las trabajadoras de campo: "No porque estén ellas, no van a participar. Háganse la idea de que es **un compañero** más".*

Observación de clase. Prof. Marisol, Cajamarca, C1

En situaciones tan cotidianas como el saludo, las niñas están "ausentes". Incluso frente a una situación excepcional como la presencia de *las observadoras*, que obligaría a utilizar referentes femeninos (ellas), la costumbre termina por homogeneizar su alusión apelando al sujeto masculino ("ellas son como un compañero más"). Abundan los ejemplos de relatos en los que los protagonistas solamente son hombres, como en el siguiente:

*"Yo les voy a contar una historia, en una comunidad distinta a La Capilla. Por estos meses de octubre, a partir de la una de la mañana el río se había cargado y se inundó **la casa de un señor**. Entonces **los señores**, con tanta desesperación, se apresuraron a evacuar sus cositas que tenían. **Ellos**, con tanto esfuerzo, sacaron sus cosas y evacuaron a otro lugar donde no llegara el agua. Se pusieron a descansar. Entonces en ese momento se acordaron de sus **hijos**. Se fueron a ver a sus hijos, ¿no? Entonces, **ellos preocupados** de dónde estarán **sus hijos**. Quizás ustedes han escuchado eso, esto pasó en el distrito de La Capilla; esto es algo realidad, en un*

*caserío cercano. Entonces **los papás** se desesperaron y desesperaron y buscaron a **sus hijos**, no sabían qué hacer. Era un niño de 5 años y otro de 3, ya no lo encontraron a esos **niños**".*

Observación de clase. Prof. Roberto, Cajamarca, C2

En Loreto se identifican ejemplos de uso del masculino como genérico incluso siendo mujeres —niñas, madres, estudiantes— quienes realizan la actividad o acción que se comenta, como en el siguiente ejemplo, que alude a embarazadas:

*"[...] **los papás** dañan a sus niños mediante esto [en referencia a prácticas durante el embarazo]; también embarazadas, embarazadas toman, se trasnochan [...], eso malogra a los niños.*

Prof. Cristina, Loreto, L1

La misma situación se observa cuando se menciona una problemática o característica empleando el genérico masculino, aunque las referencias específicas del ejemplo correspondan a las niñas. Este hecho se encontró, por ejemplo, cuando se comenta el problema de la extraedad y los problemas de permanencia en la escuela asociados, como en el siguiente ejemplo:

*"[...] en cada clase de Comunicación que tenemos, tenemos que priorizar eso, que **el niño**, antes de aprender, me aprenda a leer y escribir, porque **muchos niños**, hay que ser realistas, no llegan ni a terminar sus primarias; llegan a veces hasta cuarto grado, quinto grado a veces están retirándose, a veces, **más que todo las niñas [...], niñas que llegan a los 12, 13 años, 14 años ya no van al colegio, ya no lo** vuelven a matricular, por eso quizás nosotros hemos podido confirmar, conversado con el director para ver esa parte, para priorizar eso de la lectura y de la escritura que el niño aprenda a leer y escribir".*

Prof. Gabriel, Loreto, L1

Así como el letrero ubicado en la parte más visible y central de una de las aulas visitadas en la IE P4 de Piura (figura 1), encontramos diversos ejemplos de cómo cotidianamente el género masculino se emplea para hacer referencia a la totalidad de estudiantes de la escuela. Para la docente son "los niños", son "todos":

“Los niños, si vieras cómo hacen sus elecciones, todo hacen su propaganda, hacen su mitin por las calles, con globos, hacen sus tarros, traen y gritan. Es un alboroto, sí, es un alboroto, sí, de aquí vamos a trabajar con material, de aquí les vamos a dejar libre para que cada lista haga su material, sus vinchas. Todo hacen [...], sí, y hacen sus afiches, todo, empiezan a pegar: ‘Voten por mi lista, mi lista es la mejor’ (risas). Sí, sí... y seguir, pues, que **los niños** participen, participen, participen, participen, sí, que no están **callados**, que vengan, que no tengan miedo. ¿Han visto que no les han tenido miedo, ni vergüenza? Normal, para ellos es natural”.

Prof. Antonela, Piura, P2



Figura 1. Ubicación y detalle de mensaje: “El niño que lee piensa”.
Aula de la profesora Lucía, Piura, P1. Fotografía: equipo de campo.

Fotografía: Equipo de campo

En estos ejemplos encontramos que “los” estudiantes son, ante a los ojos de sus docentes, todos *participativos*, todos *expresivos* y *comunicativos*, con las mismas capacidades o reconocidos con alguna habilidad o destreza. El genérico masculino bloquea e invisibiliza las diferencias de género, por lo menos en un nivel del discurso, al posicionarse como la forma políticamente correcta de hacer referencia al estudiantado en plural. Esta práctica propicia confusiones sobre protagonistas, personajes y contexto de las historias referidas, e impide el protagonismo e invisibiliza el aporte de las mujeres en la cotidianidad y en la historia.

En las aulas visitadas en las distintas escuelas de Cajamarca, por ejemplo, los carteles, afiches y demás medios de comunicación escritos muestran coherencia con el discurso oral de sus docentes; es decir, invisibilizan la presencia de las estudiantes (figuras 2 y 3).



Figuras 2 y 3. "Bienvenidos" y "Soy único e importante", mensajes escritos en genérico masculino. Aula de la profesora Marisol, Cajamarca C1 (izq.) y aula del profesor Carlos, Cajamarca C4 (der.). Fotografías: equipo de campo.

El uso del lenguaje inclusivo no es desconocido por las y los docentes. Se infiere que, siguiendo los ejemplos de los cuadernos de trabajo, en algunos casos proponen textos con distinciones de género como se muestra en la figura 7. Sin embargo, a partir de las entrevistas y de la actividad en clase, no es posible determinar si son conscientes del porqué de esta distinción, de si es o no importante.

Basándonos en los testimonios recogidos en las entrevistas con docentes, podemos interpretar que la invisibilización de las mujeres en el lenguaje es una norma común que no solo forma parte de la vida en el aula y del lenguaje formal, sino también de la manera como se explican el mundo, la realidad cercana, su propia práctica, aspecto que puede comprenderse al estar inserto en una cultura social de país que no ha advertido el efecto del lenguaje y otros símbolos en la construcción de jerarquías y nociones sobre lo femenino y lo masculino.

Esta característica está sumamente relacionada con la forma en que describen el aporte de las madres y los padres de familia. "Los padres", como se destaca, aportan o no, están presentes o ausentes; el único momento en el que es posible diferenciar sus aportes

es cuando se evidencia el trabajo de las madres con respecto a la escuela: las labores que cumplen, las tareas diarias y, sobre todo, sus funciones en el programa *Qali Warma*:

—Bueno, en esta escuela [...] ver a los padres de familia que cumplan con sus trabajos, ya, de ver [...]. Por ejemplo, faenas, limpieza del área, del sistema educativo, como el huerto que hacemos de la penca de café, ya tiene que hacer limpiar, a veces cosechar, ¿no cierto? Él tiene que estar pendiente de ese criterio. Ahora, en las cuotas, necesitamos siempre para material, ¿cierto? Ya no formamos comités de aula, porque es uno solo, ¿no?, entonces al de Apafa él hace comisión con su tesorero y se hace la recolección de dinero.

—Las madres de familia también apoyan en la cocina de Qali Warma, para la preparación de alimentos. ¿Usted cree que es un apoyo importante el que dan las madres? ¿Qué opina del servicio de Qali Warma?

—No, madre, primeramente, Qali Warma [...] Bueno, he sido testigo. Está bien ¿cierto? Porque eso les fortalece a los niños que vienen de lejos y también a los de cerca [...]. Ya no está carrera a su casa a traer su agua, a traer su comida, nada; entonces ahí las mamás están organizadas, ellas mismas se han organizado, justamente con profesores nos unimos, y [...] un día cada persona, si no viene ese día, colabora sus diez soles para que otra madre cocine, ya, y ahora la limpieza del aula lo hacen ehh [...], lo trapean, todo bien. De cada ocho días, solamente la trapeada, ¿cierto?, pero la barrida todos los días, todos los días, para que quede normal, por eso estoy más o menos limpio.

Prof. Carlos, Cajamarca, C4

Los padres hacen las faenas: limpiar el área y la institución educativa, preparar el huerto, cosechar, recolectar dinero para los materiales a través de la función del tesorero. Aparentemente, no hay trabajo de las madres en esas áreas; su aporte específico recién se introduce —unidas con el o la docente— cuando se las relaciona con la comida, con la preparación de los alimentos.

Sin embargo, este uso del genérico masculino —que pretende la neutralidad— contrasta con el discurso genérico de la escuela en su totalidad: las observaciones muestran, más bien, un conjunto de características que definen y perfilan lo que es de niño y lo que

es de niña, lo femenino y lo masculino. Y es precisamente la pretensión de invisibilizar lo que se colorea de rosado y celeste, el contraste resultante, el que merece un análisis. Lo invisible frente a lo explicitado resulta más poderoso, más impactante.

4.3. Prácticas pedagógicas en el aula

En el aula es posible reconocer prácticas relacionadas con actividades de baja demanda cognitiva¹⁰, aspecto estrechamente relacionado con las expectativas —también bajas— sobre las y los estudiantes, que derivan de la relación entre ruralidad y menos posibilidades de aprendizaje a la que nos hemos referido antes.

En este apartado nos centraremos en dos características resaltantes de las prácticas en el aula. En primer lugar, los trabajos grupales: los espacios destinados al trabajo grupal poseen una serie de potencialidades para fomentar la igualdad de género; sin embargo, salvo en Piura, las y los docentes no parecen estar al tanto de ello. En segundo lugar, los mensajes o microdiscursos visuales: aquellos que encontramos —papelotes, ambientación, figuras conmemorativas o religiosas— dan cuenta del androcentrismo que caracteriza a nuestras sociedades, lo que puede promover jerarquías de género y la consecuente desvalorización de la figura y el aporte de las mujeres y de sus conocimientos. Esto no solo puede entenderse como un currículo oculto, sino que va mucho más allá: planteamos que se trata de pedagogías invisibles transversales a prácticas, discursos, imágenes, símbolos desde los que se explicitan roles y se reproducen y producen subjetividades sobre lo que significa ser mujer y ser hombre en las comunidades donde se encuentran las escuelas.

Nos centraremos primero en el uso de los agrupamientos como estrategia de enseñanza. En Cajamarca, las y los docentes reconocen la importancia de generar grupos mixtos entre sus estudiantes; es una forma de trabajo que consideran positiva *per se* y que relacionan —aunque sin mucha seguridad— con la “igualdad” de género. Sin embargo, su estrategia no siempre cuenta con las condiciones para generar propuestas de aprendizaje profundas ni garantiza la incorporación del enfoque de género. Esto requeriría gestionar los roles que niñas y niños cumplen en los grupos, para garantizar que sean equitativos y compartidos, y que cada estudiante tenga la posibilidad de experimentar distintas responsabilidades.

10 Los niveles de demanda cognitiva (Smith y Stein 1998) valoran la complejidad del razonamiento requerido para resolver problemas correctamente. Una actividad o tarea de baja demanda cognitiva es aquella que no requiere un nivel de razonamiento retador, estimulante.

Esto tendría un especial impacto en el rompimiento de patrones basados en estereotipos que llevan a las niñas a cumplir roles menos protagónicos que los niños:

Es observable, en reiteradas ocasiones, que los niños y las niñas interactúan de forma distinta con sus docentes, según su género y grado. Los niños suelen mostrarse más confiados; las niñas, más temerosas. Sin embargo, los niños y niñas de los grados superiores, sobre todo de sexto grado, suelen demostrar mayor seguridad en relación al resto de la clase. Las preguntas constantes que realizan las niñas, nos parece que muestran inseguridad de saber si están en lo correcto.

Nota de campo. Observación de clase. Prof. Marisol, Cajamarca, C1

Durante el momento de elaboración de la cometa se observa que los niños se pararon a ver lo que el docente hacía e incluso lo ayudaron a cortar el carrizo [ver la figura 4]. Mientras que las niñas se mantuvieron en sus asientos alejadas de la actividad, pero observantes. Cuando los niños empezaron a pelar el carrizo con sus cuchillos de manera independiente, las niñas se juntaron para pelar juntas y conversar en voz baja. Los niños se muestran más ruidosos que las niñas.

Informe final. Observación de clase. Prof. Enrique, Cajamarca, C3



Figura 4. Aula del profesor Enrique, Cajamarca C3. Fotografía: equipo de campo.

En estos ejemplos, no se perciben acciones por parte de los docentes para atender las condiciones distintas de las y los estudiantes por razón de género durante el trabajo en pequeños grupos o en grupo general dentro de las aulas.

Cuando se organizan agrupamientos se asume que deben ser mixtos porque “acá tiene que ser así”. Cuando se pregunta si los chicos tienden a agruparse entre ellos como parte de una dinámica de aula donde una mayoría son chicas y una minoría hombres, surge este comentario:

No, no, acá no, acá no se diferencian de eso [...]. Ahí se agrupan; sean varoncitos y mujercitas, se agrupan. Ya nosotros hemos dicho acá que no se diferencian porque niño solamente con niños, no; acá trabajan todo en coordinación, acuerdo. Por ejemplo, acá desde un principio tres niños hay, como hay cuatro hojas, un niño en cada [...] grupo.

Prof. Roberto, Cajamarca, C2

Pese a que el docente parece defender la idea de mezclar a niñas y niños, no relaciona este quehacer con la posibilidad de afectar la segregación por sexo. Además, es visible que no se trata de una propuesta planeada, ya que no explicita una intención de su parte para gestionar la disposición de los grupos. Algo similar sucede en el caso de otros docentes que sostienen que “hombres y mujeres deben de integrar los grupos” como algo positivo, pero no explican el porqué ni mucho menos la relación de esta organización con el enfoque de género. Pese a valorar los agrupamientos mixtos como algo positivo, confiesan no haberlo tomado en cuenta en la clase observada. En otro caso, la docente pide organizar grupos para trabajar por filas, y coincide con que las chicas se sientan en las filas de atrás del aula y los chicos en las de adelante. Cuando se le pregunta por su criterio —o criterios— de agrupación, ella responde:

“De hoy día, [...] porque están ubicados así [...]; no hay de otra forma. Solo que hoy, por lo que están sentados así... Después tiene que ser hombres y mujeres [...]. Hombres y mujeres siempre los grupos”

Prof. Marisol, Cajamarca, C1

Es decir, tal parece que algunos docentes consideran que lo mejor es reunir a niñas y niños en grupos mixtos; y este posicionamiento —aún temprano— resulta interesante. Sin embargo, se percibe una suerte de nueva “idea políticamente correcta”, sobre todo por razones didácticas; y aunque está presente, es menos común el argumento del impacto en la igualdad de género.

Este avance, aunque pequeño, revela una estrategia comunicativa interesante: en más de un espacio de formación docente —inicial o continua— se dice que los agrupamientos mixtos son positivos. Esta idea ha calado; no obstante, lo que no les queda claro es el porqué; y ello debilita la intención, genera dudas e implica menos motivación para la gestión de los grupos, imprescindible tanto para escuelas multigrado como para fomentar nuevos roles entre niñas y niños.

En las escuelas visitadas en Loreto encontramos como particularidad que sus docentes indican que los grupos se conforman al “azar”, empleando canciones o juegos, o que simplemente se mezclan o juntan, generalmente por grado (figura 5). No señalan de manera directa su intencionalidad ni los criterios por los cuales mueven a niños o niñas de un grupo a otro:

“Ciertos varones les separan a las niñas, se ponen grupo de niñas por un lado y grupo de varones por otro; por eso es que siempre [les digo]: ‘No, no, no, vamos a hacer la media luna [semicírculo]’. Hacen la media luna, uno, dos, tres... Cuando queremos formar grupos: uno, dos, tres [...], grupo uno, [...] de los tres, ahí se van”.

Prof. Mafer, Loreto, L2.

“[...] lo hacemos al azar. Depende de los que están acá, ya, al azar [...]. Sus sitios, formamos un grupo para que ellos decidan, pues, porque a veces, si yo le pongo ‘Vete allá’, de repente no le gusta: ‘Ustedes miren sus grupos’. Es que yo a veces les pongo así mixto, así les pongo, allá dos, acá vienen dos, vamos a hacer reserva, se vienen allá dos, acá dos”.

Prof. Cristina, Loreto, L1



Figura 5. Aula del profesor Bruno, Loreto, L1. Fotografía: equipo de campo.

El azar se plantea, según la explicación de la docente, como una forma de invisibilizar sus decisiones, de acentuar que niñas y niños se mezclan y trabajan sin problemas, o que la evidente conformación de grupos por sexo es una coincidencia. En todo caso, no se explicita una intención del profesor o la profesora para gestionar la disposición de los grupos a partir de criterios pedagógicos o para atender condiciones diferenciadas, menos aún por razón de género.

En Piura, las agrupaciones mixtas y las actividades —roles, tareas cotidianas— sin distinción de género son las dos prácticas más usadas; esto se explica porque con ellas se garantiza lo que las y los docentes denominan “igualdad”. Desde su punto de vista, estas dos actividades rompen con roles y estereotipos de género usuales en la zona, lo que garantiza un primer nivel de incorporación del enfoque en las escuelas, aunque, como ya hemos señalado, resulta insuficiente frente a las macizas estructuras de inequidad que permanecen ocultas tras estas prácticas:

“Bueno, para mí, yo observo que todos tienen las mismas actuaciones, tanto varones como mujeres, inclusive. A veces, en la expresión... —este, cómo se llama...— les digo ‘Ya, traten de ir entonando más su habla al exponer, ser una voz ya de guerreras, porque nadie les va a escuchar con esa voz’, les digo. Por ejemplo, de aquí que vamos a ir a la pasantía de mi aula, va a salir la maestra de ceremonias, se va a ir allá al compromiso que tenemos, y a la niña maestro de ceremonias, ha visto cómo se está presentando”.

Prof. Lucía, Piura, P1

En relación directa con los discursos sobre igualdad en el trato, las y los docentes destacan por propiciar prácticas sin diferenciar por razón de género. Una de las más usuales es el agrupamiento mixto para el desarrollo de actividades: cuidan, en la mayoría de los casos, que se conformen grupos de trabajo, lectura, resolución de problemas, etcétera, combinando niñas y niños. Este aspecto, positivo en principio, permite interacciones bajo la premisa del fomento, por lo menos en discurso, de la igualdad y la no diferencia:

“Se respeta a los niños y las niñas, ¿no? Pero eso sí, sobre todo, eh... Antes, si tú... Te puedes dar cuenta: los niños pueden estar niñas y niños, no hay problemas. Antes, niñas solitas, ¿no?, nosotras juntitas, solitas. Entonces no, siempre estamos rotándolos, cambiándolos para que todos participen, ¿no? Niños y niñas, todos se involucran; no solo niñas, ni solo niños, todos se respetan, como bien ellos dijeron, siempre toman la del respeto, la opción de... y tienen que respetar que son niñas, que son niños, que tienen derechos, que tienen deberes, ¿no? Se respeta todo eso”.

Prof. Yeslina, Piura, P1

Cabe resaltar que, en el afán de demostrar la incorporación del enfoque, por ser mandato del CNEB en las prácticas educativas, las docentes han empezado a leer muchas prácticas desde lo que comprenden como enfoque de género: la presencia e interacción de niños con niñas/de niñas con niños. Así, por ejemplo, la misma docente, describe una escena en la que ella baila una danza regional para alentar a que niñas y niños bailen:

“Estamos en danzas también, ¿no? Te diré que enseñé un día —no un día, qué será, una hora, menos—, vamos afuera a bailarla, les dije lo que tenían que [...]. Ahí entra lo que es el género, ¿no?: ‘Vamos a bailar con niños — todos cuchicheaban— con niños’. ‘Ah, ya, profesora’. Las niñas y los niños, y [con] el sombrero lo abraza a la niña, entonces eso nos ayudó para entrar en el enfoque del género también, ¿sí? Son estrategias buenas...”.

Prof. Yeslina, Piura, P1

Resulta interesante advertir la importancia que le otorgan las y los docentes a que ambos sexos interactúen, aunque no es evidente lo que se persigue con ello. No hay, tras la propuesta, signos de reivindicación o afirmación positiva. Es probable que los grupos mixtos —en trabajos, deportes y asambleas— sean la forma más explícita que encuentran para comprobar que trabajan con un enfoque como el de género:

"Inclusive también con las madres he trabajado, porque anteriormente las mamás en un taller se agrupaban solo las mamás. Yo le digo: 'No, señora'. Ya les estuve hablando, ahora ya veo que están bien, han cambiado".

Prof. Lucía, Piura, P1

Se puede interpretar que, desde las percepciones de estas maestras y maestros, la presencia conjunta de mujeres y hombres —o de niñas y niños— ya es un signo de la puesta en práctica del enfoque de género. Si bien este es uno de los aspectos básicos de la aplicación de propuestas coeducativas, cuando se propician interacciones entre mujeres/niñas y hombres/niños se requiere profundizar en las implicancias y condiciones necesarias para garantizar el acceso a la participación en equidad, así como el fomento de relaciones libres de violencia de género. Esto está aún pendiente. Los agrupamientos mixtos no generan el cuestionamiento de los roles y los estereotipos; y si no lo hacen, pueden estar, incluso, reproduciéndolos.

Otro punto resaltante en las prácticas dentro del aula son los materiales educativos en los que se apoyan las propuestas de enseñanza. Cuando hablamos de materiales educativos nos referimos, en un sentido amplio, a todos los medios visuales o audiovisuales a través de los cuales se ofrece información, contenidos, procesos y propuestas, formen parte o no de una planificación pedagógica. Todos estos materiales actúan como microdiscursos (Acaso 2012) que proyectan valoraciones sobre lo que nos rodea, en especial acerca del lugar de las mujeres y los hombres en la sociedad. Ocurre de manera consciente o inconsciente, por acción u omisión, pero siempre impacta, toda vez que conforma una suerte de orden mudo, aquel que más eco tiene en nuestra memoria.

En gran parte de las escuelas visitadas en las tres regiones se emplean los textos escolares del Minedu, especialmente los *Cuadernos de autoaprendizaje* dirigidos a las escuelas rurales. Son textos diferenciados por áreas, y cada uno agrupa ejercicios prácticos y de reflexión. Este material destaca por ser cuidadoso en el uso del lenguaje sensible al género. Además, se presenta a niñas y niños interactuando en actividades dentro y fuera de la escuela, formando parte de una comunidad. Igualmente, contienen ilustraciones de estudiantes con diversos rasgos, condiciones y vestimentas (figura 6).

Al consultarles sobre los *Cuadernos de autoaprendizaje*, la mayoría de docentes los comentan con insatisfacción. Consideran que sus ejemplos y propuestas guardan mucha distancia de la realidad de sus estudiantes; por eso, no los hallan adecuados para el contexto de sus escuelas:

Está más para la costa, también, porque, por ejemplo, en matemáticas, hay cosas ya que los niños de acá quizá no lo pueden resolver. Está más... O sea, no lo hacen... Por regiones, debería ser, ¿no cierto? Para la costa un poquito más [...], más alto, sierra y al final selva [...]. La selva está más bajo [...] en cuanto a rendimiento [...]. Es así.

Prof. Marisol, Cajamarca, C1

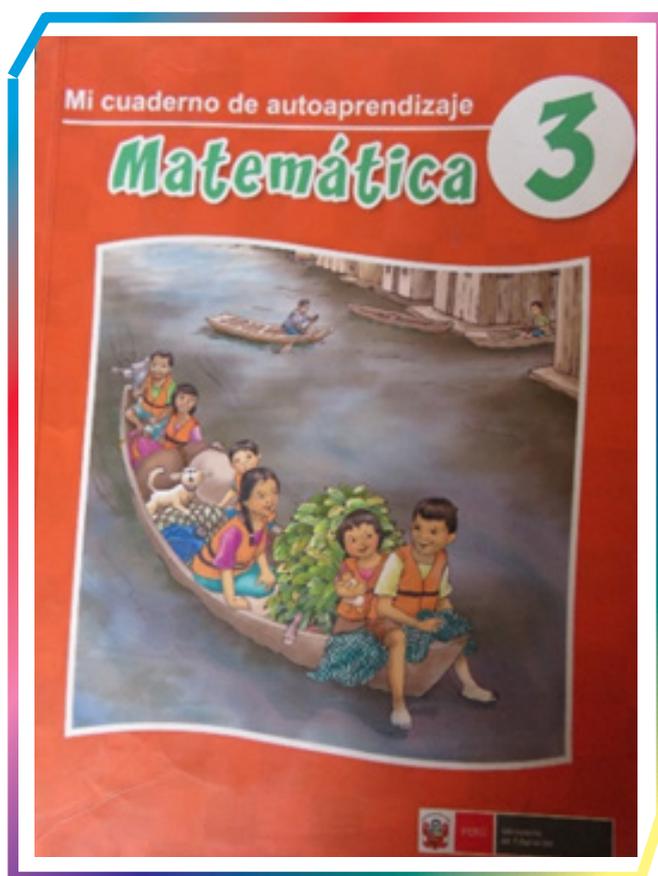


Figura 6. A pesar de que los Cuadernos de autoaprendizaje son, en su conjunto, un material cuidado y apropiado, nótese que esta carátula coloca a un niño en una posición de conducción del bote. Fotografía: equipo de campo, Cajamarca. Aula del profesor Rodrigo, C1.

La docente argumenta que los textos exigen un nivel académico que sus estudiantes no tienen, y asume que esto se debe a su procedencia: para la costa están bien, pero para la sierra y la selva, no. Niñas y niños de esas regiones tendrían una menor capacidad de aprendizaje, desde su percepción. Nuevamente se intersectan aquí las bajas expectativas sobre niñas y niños del ámbito rural. Sin embargo, al final la docente parece matizar su propuesta: *“que pongan temas de la región”*, señala como alternativa, como si el punto advertido antes tuviese que ver con la diversificación de ejemplos.

Esta insatisfacción hace que opten por no utilizar los textos. En Loreto, por ejemplo, salvo una docente de la IE 3, durante los días de recojo de información se observó que no emplean el material escolar brindado por el Minedu y prefieren usar fichas, fotocopias y la lectura de textos en papelotes.

Llama especialmente la atención que prefieran fotocopiar fichas de trabajo en lugar de usar las de los textos con los que cuenta la escuela; y es precisamente en ese material en especial, gestionado directamente por las y los docentes, donde encontramos microdiscursos que refuerzan estereotipos y roles de género. Como se observa en la figura 7 —una ficha de trabajo proporcionada por la maestra—, las respuestas “correctas” muestran un desbalance entre los ejemplos de sustantivos masculinos y femeninos. Por ejemplo, se señala como masculinos sustantivos de figuras públicas y de autoridad, como rey, alcalde y actor, mientras que los femeninos son reina, profesora, figuras públicas y con autoridad, junto con sus sustantivos comunes como flor y mesa.

Como si no fuesen lugares distintos, algunas de estas características se presentan también en Cajamarca y Piura. En el aula del profesor Miguel se hace uso de las tradicionales láminas para ilustrar el contenido compartido en las clases: sus estudiantes tienen imágenes masculinas ligadas al heroísmo y la guerra que, como nos pasa a todas las personas, permanecerán en su memoria el resto de sus vidas (figura 8).

Las fichas de trabajo, los materiales didácticos, informativos o de ambientación están basados en estereotipos de género o invisibilizan el aporte de las mujeres. Como podemos notar en la figura 9, por ejemplo, en un cartel informativo sobre la familia se subordina la función de la madre a la del padre: él “Es el que guía...”, mientras que ella “Se encarga — junto a su esposo— de velar por los niños y su educación”. En la figura 10 vemos que el salón de clases está ambientado con las imágenes de “héroes” de la patria; no obstante, en la galería solo se observa a dos mujeres, frente a ocho hombres.

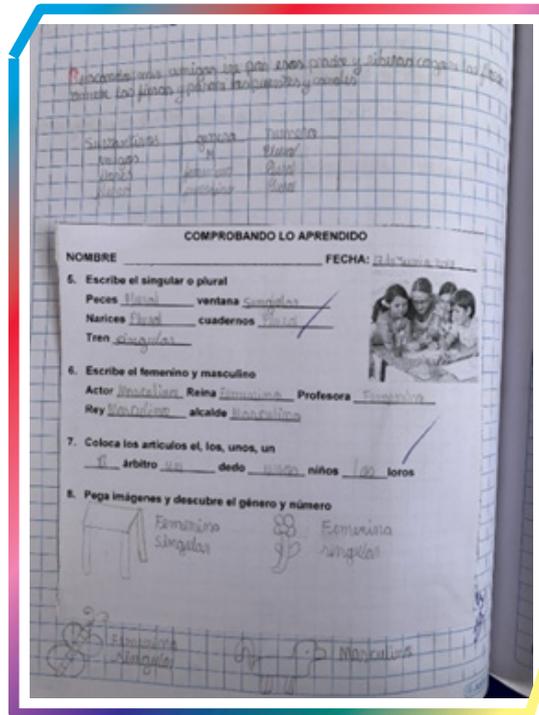


Figura 7. Cuaderno de trabajo de estudiante del aula de la profesora Lucía, Piura, P1. Fotografía: equipo de campo.



Figuras 8 y 9. Aula del profesor Miguel, Cajamarca, C3 (izq.) y aula del profesor Bruno, Loreto, L1 (der.). Fotografías: equipo de campo.



Figura 10. Vista general y detalle de la galería de héroes, aula del profesor Mauricio, Loreto, L2. Fotografía: equipo de campo.

A continuación observaremos dos casos adicionales, también en Loreto. Las figuras 11 y 12 registran espacios de un aula. En uno de estos, observamos una representación de la pareja fundadora del Tahuantinsuyo. El dibujo muestra a Mama Ocllo como una mujer en segundo plano y de un tamaño desproporcionadamente más reducido. Además, es claro el gesto de estar siendo llevada y hallarse ubicada por debajo del poder del inca (figura 11). La imagen representa la jerarquía social, consecuencia de la invisibilización de aportes de las mujeres y la sobrevaloración del mandato de apoyo a los hombres. El otro espacio del aula (figura 12) exalta la figura de la virgen María a través de la transcripción de dos oraciones de la tradición católica¹¹. Esta muestra de marianismo refuerza la comprensión de lo femenino relacionada con el rol de protectora y reproductora de vida.



Figuras 11 y 12. Aula del profesor Bruno, Loreto, L1. Fotografía: equipo de campo.

11 Las oraciones “Óyenos, Madre de Cristo” y “Salve”, resaltan el rol de madre, mediadora y abogada de la Virgen María, y se le pide por su intercesión frente a Dios. Sus virtudes son la misericordia, la dulzura y ser piadosa.

Los materiales educativos o de apoyo a la enseñanza ofrecen un sinnúmero de mensajes. Cuando los observamos desde una perspectiva de género interseccional podemos advertir que todavía hay mucho por comprender sobre el poder del símbolo. La semiótica pedagógica (Acaso 2012) es un campo necesario para la reflexión: tanto para comprender los aprendizajes que finalmente se dan en las escuelas como para tomar medidas respecto a la formación docente y a la identificación de las formas inconscientes en que educamos y en que las niñas y los niños aprenden.

4.4. Usos diferenciados de los espacios en la escuela

En la región Cajamarca las escuelas visitadas destacan por no tener una práctica equitativa en cuanto al uso de los espacios. Sin embargo, llaman especialmente la atención algunos casos concretos de escuelas donde hacen un uso diferenciado del espacio de juego (figuras 13 y 14):

Durante el recreo, los niños salen corriendo del aula para jugar fútbol en la losa deportiva. En cambio, las niñas juegan vóley en la misma cancha de fútbol, pero a un lado; usan aproximadamente 30% de la losa.

Nota de campo. Prof. Roberto, Cajamarca, C2



Niñas

Figuras 13 y 14. Recreo en la losa deportiva. Fotografías: equipo de campo, Cajamarca, C2.

Mención aparte merece la calidad de los espacios de la IE C1 (Cajamarca). Si bien hay que considerar que la escuela desarrolla sus actividades en la posta médica, resultan impactantes las condiciones que se han habilitado. No se trata de espacios que inviten a su uso, y menos aún a su uso igualitario. Son espacios que denotan desorden, desinterés y menosprecio por la persona que los va a usar (figuras 15, 16 y 17).



Figura 15. Baño para estudiantes, Cajamarca, C1. Fotografía: equipo de campo.



Figuras 16 y 17. Aula del profesor Rodrigo, Cajamarca, C1. Fotografía: equipo de campo.

Las otras escuelas de la zona viven una situación distinta. No ocupan espacios provisionales y están en mejores condiciones; sin embargo, en ninguna se gestionan espacios para un uso equitativo.

En los registros encontramos referencias sobre cómo las losas deportivas se utilizan principalmente para jugar fútbol, un deporte considerado, además, como un deporte masculino. Vemos que incluso la decisión de invertir los recursos —ya de por sí limitados— prioriza infraestructura que será utilizada más por niños que por niñas. En Cajamarca, por ejemplo, el proyecto de una escuela con la asociación de padres de familia es la construcción de una cancha de fútbol exclusiva; no obstante, claramente, la cancha de fútbol terminará por ser no solo para “toda” la escuela, sino que la emplearán quienes juegan fútbol, en su mayoría varones, con lo cual se está involucrando una determinada forma de distribuir los recursos. En Piura se registró la organización de campeonatos con otras escuelas del distrito o la provincia, así como el uso de la cancha por los padres de familia.

En las escuelas multigrado visitadas en Piura, de acuerdo con la información recolectada, las actividades físicas —como los deportes— y los espacios recreativos muestran con mayor claridad las diferencias entre niñas y niños. A las losas recreativas se las denomina *canchas de fútbol* —y se emplean solamente como tales—, siendo este un juego considerado principalmente como masculino y, por ende, de niños. En varios reportes el equipo de campo señala que, por ejemplo, la o el docente no promovía que las niñas jugaran en la canchita y esta la utilizaban principalmente niños, para jugar fútbol. Esta situación se reportó, por ejemplo, en las instituciones educativas P2 y P3. En esta última, la información recogida da cuenta del protagonismo que asume un director para promover el fútbol, al jugar él mismo con los niños. En la IE P4, en cambio, se presencié un partido de fútbol con los dos equipos conformados por niñas y niños, ante la atenta mirada de la maestra.

En otras escuelas se encontraron prácticas interesantes para promover la igualdad como las relacionadas con proyectos como el cuidado de plantas, reciclaje, huertos o una granja de gallinas. En varias escuelas las observaciones reportan que tanto niñas como niños realizan las actividades de riego y reciclaje, así como el cuidado de las plantas. Se requiere una mayor investigación sobre cómo se llevan a cabo estas actividades, puesto que se trata, sin duda, de una oportunidad para gestionar de forma consciente el intercambio de roles.

En los espacios recreativos de la escuela —el patio, la losa deportiva, las áreas verdes— es donde se evidencia una mayor presencia y uso por parte de los niños. Pero no solo se trata del uso del espacio; también se estima la actividad física como más masculina, propia de niños. En la figura 18, por ejemplo, se observa que tanto niñas como niños tienen a su cargo las “responsabilidades” de los diferentes días, así como funciones relacionadas con la biblioteca y las finanzas; en la única responsabilidad donde solo hay niños es en “Deporte”.



Figura 18. Aula de la profesora Lucía, P1. Fotografía: equipo de campo.

En las entrevistas, niñas y niños expresan sus preferencias —y diferencias— en cuanto al uso del espacio. Esta información muestra una marcada predilección por el fútbol de parte de los niños y cierta tendencia a que este deporte sea exclusivamente para ellos. En la IE P2 relatan que los niños juegan al fútbol, mientras que las chicas se quedan en un espacio techado para jugar a las chapadas, entre ellas. No obstante, dicen, algunas niñas grandes juegan de arqueras; las niñas pequeñas no, porque pueden recibir patadas muy fuertes. En la IE P3 señalan que los niños no dejan que las niñas jueguen fútbol porque tienen miedo de que les puedan hacer daño con la pelota. Se identifica una actitud sobreprotectora y dominante entre los niños: “Los niños cuidamos a las niñas”. En la IE P4 indican que niñas y niños juegan al fútbol, y que solo las niñas juegan al vóley. Se dan juegos compartidos entre niñas y niños en escuelas como la IE P2 y la IE P4: suelen jugar al *ampay*; y en la IE P3 juegan al cumpleaños. Se evidencia una mayor separación de juegos y espacios en la IE P1, donde niñas y niños señalan que juegan por separado y lo justifican debido a que los niños son muy chacoteros, mientras que ellas son muy tranquilitas.

Encontramos, así, que hay más de una diferenciación en el uso del espacio de la escuela. La salida de la escuela también se advierte diferenciada: en la IE P4 algunos niños más grandes se van en bicicleta; grupos de niñas y niños, mixtos o por separado, se esperan para hacer el camino juntos, mientras que un reducido número aguardan que los busquen su tío, su madre o su abuelo. Solo se observó saliendo hacia sus casas de manera autónoma y sola, a niños de los más grandes. Las niñas no muestran una autonomía observable (figura 19).



Figura 19. Salida de la escuela, P4. Fotografía: Themis Castellanos.

Las imágenes registradas en las escuelas de Loreto dan cuenta de que las niñas y los niños juegan usando los espacios de forma diferenciada y segregada. Esto no niega la posibilidad de que haya espacios de juegos mixtos, pero no contamos con mayor información sobre cuáles serían estos ni en qué momento tendrían lugar. Poseemos indicios, sí, de un sesgo favorable al fútbol y a los niños que lo juegan, con la aprobación de docentes y la comunidad en general. Reportes de campo informan sobre encuentros de este deporte entre escuelas vecinas, IE L1 y L3, en los que se alternaron partidos de veinte minutos solo de niños y solo de niñas. Esta práctica, aparentemente equitativa, del uso por turnos de la losa deportiva, tuvo algunas diferencias: en el caso de la IE L1, los niños jugaron dos tiempos de más de media hora cada uno; mientras tanto, las niñas, el resto de la escuela y algunas madres de la comunidad observaban, y un docente arbitraba el encuentro. Al terminar, la escuela visitante se marchó, así como el docente y las personas que habían estado mirando el juego. Una vez que el espectáculo importante hubo terminado, recién las niñas jugaron en la cancha. En su momento, ellas —niñas y madres— fueron observadoras, pero ellos —niños, docente— no se quedaron a ver el juego de las niñas.

Cabe relacionar esta situación con el hecho de que en las entrevistas con docentes de esta región se encontró mayor énfasis en la negación de las diferencias de género que en las otras dos. El siguiente ejemplo muestra cómo el docente pasa de la negación al reconocimiento de algunas diferencias en las rutinas y el uso del espacio. A la pregunta directa sobre si hay espacios más utilizados por niños o niñas, responde:

“No, no casi se ve eso. A veces las niñas más, más se quedan en el aula a jugar, dentro del aula a jugar sus jueguitos a la hora del recreo, a la hora de entrada o a la hora de salida [...]. A veces juegan sus salta sogas, su mundo, juegan las niñas adentro, pero los niños, los varoncitos, más salen a jugar afuera, en el patio, a corretear en el patio, a jugar con la pelota. Eso, esa diferencia no más: más las niñas están dentro del aula, jugando; se quedan dentro del aula jugando”.

Prof. Gabriel, Loreto, L1

Aunque este punto lo ampliaremos más adelante, es necesario adelantar en este acápite que en las escuelas visitadas tienen lugar de manera diaria y cotidiana ciertas prácticas de cuidado y de trabajo doméstico que están invisibilizadas y que tienen lugar en espacios que se ubican al margen de los considerados “propiaamente educativos”, como el aula.

Las escuelas cuentan con un espacio acondicionado para la preparación de alimentos —una cocina— y en la mayoría hay un espacio donde las niñas y los niños toman esos alimentos —un comedor—. En casi todas las escuelas este proceso está a cargo exclusivamente de mujeres —madres de familia— que participan en el programa Qali Warma. Su aporte a la escuela y su presencia cotidiana también representa —y enseña— un uso diferenciado por género en la escuela. La decisión de que sean las mujeres quienes aportan a la alimentación deriva de un constructo social fuertemente arraigado en la sociedad peruana. No obstante, no es esto lo que cuestionamos aquí —aunque no estaría de más hacerlo—: nos interesa saber si este aporte se reconoce y si se valora como una forma de conocimiento y sostén de la comunidad.

4.5. Conflicto, violencia y maltrato en la escuela

Los hallazgos evidencian diferentes formas de violencia presentes en la vida de las niñas y los niños de las escuelas rurales multigrado estudiadas. La violencia no necesariamente se produce en el aula o en la escuela, pero llega a la escuela con las niñas y los niños. En todas las regiones encontramos docentes que promueven una convivencia positiva en sus aulas y escuelas, pero también casos de violencia y referencias de maltrato: la convivencia también se vive con tensiones y conflictos.

4.5.1. La violencia fuera de la escuela

En el análisis de las entrevistas con maestras y maestros resaltan sus referencias a casos que sospechan como situaciones de violencia, pero que narran solo como ocurrencias de la vida escolar. Es importante resaltar que estas referencias o casos de violencia narrados no se hallaron en todas las escuelas, pero sí en las tres regiones. En Cajamarca, por ejemplo, encontramos alusiones a violencia en los hogares de las y los estudiantes. Cuando se le consulta a la maestra sobre posibles signos de este tipo de violencia, responde que se notan

“En la tristeza, pues. [La niña o el niño que sufre violencia] es triste, no quiere nada [...], ni jugar [...]. Sí nos damos cuenta, solo que a veces [...] son cosas delicadas, también, como meterse con la familia; son cosas delicadas. Ahorita tenemos, por ejemplo, en la escuela, cómo se llama esto... la convivencia [refiriéndose al área de Tutoría y Orientación Educativa] para, para reportar esos casos, pero es bien complicado también [...].

Prof. Marisol, Cajamarca, C1

La maestra se presenta como conocedora de los signos de comportamiento que para ella son señal de violencia en las familias de sus estudiantes, una violencia que ocurre fuera de la escuela, pero que se refleja en ella.

4.5.2. Nivel de aula: docente-estudiantes

En el aula, espacio privilegiado de la vida escolar, es evidente que la relación que establece cada docente con sus estudiantes impacta también en la convivencia entre estudiantes. Cada una de estas relaciones establece dinámicas diferentes.

La mayoría de las interacciones observadas entre docentes y estudiantes se dan en un clima de respeto y con cierto distanciamiento. Pocos y destacados son los casos de docentes que logran relaciones de mutua confianza; y también en pocos casos llegan a la agresividad, al trato poco respetuoso o a incurrir en agresiones verbales o físicas. En el ámbito del aula, hallamos información sobre el tema en las tres regiones; y si bien hay docentes que señalan la importancia del diálogo y la comprensión, también se registran formas que lindan con el maltrato y la violencia.

En Piura, por ejemplo, en dos escuelas, las y los docentes mantenían relaciones poco empáticas con las niñas y los niños, argumentando la importancia de la disciplina¹²:

Ambos profesores de esta escuela se hacen respetar por medio de una relación "estricta" y en algunos casos violenta. Asimismo, consideran que es parte de su rol enseñar de este modo y, a su vez, que están autorizados por los padres y madres.

Informe final, Piura, P3

En esta misma escuela, desde el punto de vista de uno de los docentes, "ser estricto y ser un poco malo" aún cumple un papel en el aula:

Niñas de cuarto grado que son muy buenas, pero les gusta conversar [...], entonces por ahí como que... tienen que ver, pues, ¿no? Tienes que [...] ser a veces [...] ehh [...], tienes que ser un poco condescendiente [...], pero en un momento que tienes que ser bien estricto, entonces a veces

¹² En la IE P2 también se señaló que la maestra no promovía vínculos empáticos y cercanos con sus estudiantes. En la IE P3 la profesora está encargada de primer y segundo grado; y el director, de tercero, cuarto y quinto.

[...] tienes que hacer un poco de malo, ¿no?, es decir que, te guste o no te guste, tienes que ser como un... algo paternal, como un profesor, tienes que enseñarles.

Prof. Alberto, Piura, P3

Llama especialmente la atención que el docente relacione ser paternal con ser “un poco malo”, noción que da cuenta de las formas de caracterizar el rol paterno y las masculinidades desde la perspectiva del maestro.

En los últimos años la violencia física se ha posicionado como no permitida ni adecuada en la educación; sin embargo, durante el trabajo de campo se reunieron indicios de violencia física en algunas escuelas. En Cajamarca encontramos estas deducciones de las observadoras de aula en dos de las cuatro escuelas:

Se constata, en las entrevistas con los niños y niñas, así como en la clase sobre medición, cuando el docente pregunta “¿Para qué sirve esta reglita?”, que el docente tenía prácticas de disciplinamiento violentas (se golpeaba a los niños y niñas con una regla en las manos o debían arrodillarse en chapitas).

Informe de cierre, Cajamarca, C1

Los y las estudiantes no mostraron conductas disruptivas; por el contrario, se encontraron en silencio durante la mayor parte de la sesión. Creemos que es producto del miedo.

Informe de cierre, Cajamarca, C4

Entre las y los docentes, así como identificamos esta sospecha de casos de violencia que lleva hacia prácticas de cuidado, también se identificó la tendencia a desestimar las muestras de violencia en las prácticas cotidianas de niñas y niños. El mismo discurso homogeneizador llega a ser el punto desde el cual las y los docentes analizan las prácticas de acoso entre estudiantes, y más específicamente de niños hacia las niñas:

—En este salón, ¿ocurren caso de violencia, hay bullying entre los chicos?

—No.

—¿En algún año le ha pasado que ha habido bullying?

—No, acá el bullying no existe, no lo conocen.

Prof. Rodrigo, Cajamarca, C1

No es que existe el bullying ¿no?, sino que... Se da esto de los apodos, a veces uno le dice al otro, a veces se jalan, a veces se tiran... este, ehh, unos papeles, o a veces una le pone un apodo al otro entre compañeros, entre niñas [...], ehh, eso también a veces algunos les incomoda. [...] Se puede decir que al final de todo [...] no llega a la violencia, no se llega a las manos, no se llega a eso, ¿no? Sino solamente creo que es parte del... de las costumbres o del... de la forma de vivir de allá, porque yo veo que en los... en los mismos padres también se juegan de esa manera, ¿no? Entonces, este..., pero para algunos es como algo normal [...] que se tratan, ¿no? Pero a la larga llegan a ser buenos, siguen siendo buenos amigos, ¿no? Es decir, no es que... con eso llegue, por ejemplo, generarse a cada rato problemas, ¿no?, sino que los niños, pienso, un poco que se descontrolan, que los niños a veces usan o abusan de sus derechos, [...] porque saben que [...] no les van a decir nada.

Prof. Alberto, Piura, P4

Esta entrevista es reveladora en varios aspectos que ayudan a comprender cómo se normaliza cierto tipo de violencia en el aula, especialmente la verbal y simbólica de niños contra niñas. En primer término, porque no se considera violencia, dado que no llega a ser física o que, cuando llega a serlo —cuando llega “a las manos”—, se juzga como parte de las costumbres, de la forma de vivir, por lo que se puede tolerar hasta cierto punto; y en segundo término, porque no es suficiente que “algunos” se incomoden —es decir, las niñas— para considerarlo un trato violento. Más aún, estaría normalizado entre los niños que “abusan de sus derechos”, porque sabrían que la autoridad —su docente— no tomará ninguna acción frente a este tipo de incidentes.

Cabe la posibilidad de que la tendencia a desestimar la existencia de agresiones entre niñas y niños por parte de algunos docentes se deba más bien a una estrategia discursiva frente a las entrevistadoras, para que no le pongan atención al uso de la violencia física en la escuela. Sin embargo, también debemos considerar que se trata de docentes hombres que no identifican la violencia en su propia práctica, sino que parecen haberla naturalizado hasta el punto de considerar que no pueden reconocerla salvo si es físicamente evidente. Más aún, la violencia sería un asunto privado que no concierne al docente. Esto se explicita en el siguiente testimonio de otro docente de Cajamarca, cuando se le pregunta por la relación padres-hijos:

“¿Qué te ha pasado?” [señala que pregunta a estudiantes que faltan a la escuela]. El niño te dice ‘No, nada’. ‘¿Te ha pegado tu papá?’. ‘No, no me ha pegado’. ‘Convérsame’. ‘Nada, profesor’ [...]. Pero ya, claro, si viene el niño preocupado, por algo debe ser, ¿no cierto? Pero no podemos seguir al niño, porque no podemos estar preguntando, también, porque es malo: ‘El profesor viene de chismoso’”.

Prof. Carlos, Cajamarca, C4

4.5.3. La violencia de índole sexual fuera de la escuela

Las referencias a la violencia sexual que se hallaron en el estudio se relacionan con aquella que se produce fuera de la escuela. Este tipo de alusión se encontró, aunque con diferencias, en las escuelas de las tres regiones.

En Piura, en contraste con los discursos docentes, algunas madres explicitaron una diferencia en cuanto a la exposición a la violencia de género entre sus hijos e hijas, como se evidencia en este testimonio sobre el cuidado diferenciado debido a las altas tasas de violencia sexual contra las niñas:

“Yo, este..., he cuidado igual a mis hijos, a las niñas, a los niños, pero [...] un poquito hay una diferencia de mi hijita. Uno tiene que estar ahí más pendiente. Yo me preocupo [...] cuidarlo porque es mujercita [...]. Bueno, me preocupo, cómo sea, yo pienso unas cosas [...], bueno, para mí no sé si serán malas o serán bien, a veces tanta como preocupación que hay, y eso es lo que yo cuido a ella.

“La gente es corrompida, ahora [...]. Por eso que lo cuidado, a veces no falta de las violaciones, de eso yo me preocupo [...]. Sí, a veces que dice que los secuestran también, pero ahí yo cuido a mi hijo y a mi hija”.

Piura, P4, Madre de familia

Si bien no se explicita que esta situación sea injusta o desigual —aspecto necesario para generar acciones en pro de la equidad— sí se considera que la violencia sexual genera un riesgo diferenciado, en detrimento de las niñas.

La información sobre las escuelas de la región Loreto reúne tres casos directos de violencia sexual. El primero es la violación de una niña por un hombre de la comunidad, el cual fue asesinado por la misma comunidad como castigo:

“Sí, un señor, dice que había abusado de una chiquilla, y después de abusar la chiquilla se fue a dormir toda mareada y la familia de la chiquilla la ha encontrado y a machetazos lo ha descuartizado, Túpac [...], igual a Túpac Amaru le han descuartizado la pierna, toda [...]. Ese problema evocamos aquí en el colegio con los niños, ¿no?, de la violencia, ¿no? De los crímenes, de las violaciones, esas cosas. En ese marco también nosotros lo llevamos acá”.

Prof. Bruno, Loreto, L1

El segundo caso se identificó en la IE L2, donde una de las estudiantes fue víctima de un secuestro y violencia sexual. Posteriormente, la niña se reintegró a sus clases. La maestra describe el caso:

“K. tiene una deficiencia, ella no hablaba [...]. Por lo tanto, ella no podía leer, no podía. Pero ahora ya lo hace: lee, escribe, así [la imita], pero ahí está [...]. Últimamente hemos tenido problemas con esa niña. Un hombre le ha robado [...], sí, le llevó a la niña [...] en plena clase, cuando llegó, de acá de secundaria [...] le robó a la niña y le ha llevado por ahí lejos”.

Prof. Mafer, Loreto, L2

En la IE L4 se registró, además, el embarazo de una niña que llegó a matricularse para cursar el sexto grado, pero fue retirada de la escuela. Estos casos, en los que el equipo de campo no profundizó, muestran una falta de protocolos de prevención y atención de casos de violencia. Más allá de la gravedad de los casos identificados, cabe resaltar que las y los docentes no cuentan con herramientas para afrontar estas situaciones y estos temas, más allá de su terror, preocupación y tristeza, que no son útiles para prevenir o atender a las víctimas directas de la violencia, así como tampoco a sus estudiantes, que han estado tan cerca de un acto de violencia en su propia comunidad.

4.5.4. Conflictos entre estudiantes

La convivencia entre niñas y niños oscila, en todas las escuelas, entre momentos de llevarse bien y de conflicto. En las aulas se observaron interacciones relacionadas con trabajar en grupos, compartir tareas y roles, así como jugar durante los recreos. Los conflictos registrados suelen darse en el aula, pero también durante los recreos; casi siempre se producen de niños hacia niñas o entre niños, y con mayor frecuencia en grados más altos.

En las aulas se encontró, en general, un buen manejo de las relaciones de convivencia entre niñas y niños. Una observación importante es que los casos de buen clima en el aula y en el recreo se producen en las mismas escuelas donde las y los docentes tienen un mejor trato y mayor comunicación con sus estudiantes. En aquellos casos con docentes que se muestran distantes, o que apelan a una mayor rigidez o agresividad, las relaciones entre niñas y niños llegan a ser más rudas y, también, agresivas.

Durante un recreo en la IE P4 de Piura se observó un juego de fútbol entre niñas y niños, y de diferentes edades, sin mayores problemas y con una interacción muy positiva. Este juego tuvo lugar con la maestra presente, atenta y colaborando con el seguimiento de las jugadas de cada equipo.

En la IE L2 de Loreto el registro de una observación de aula describe la siguiente situación, que se genera cuando una niña ve que un niño tiene un lápiz rosado:

“Lápiz de mujer, lápiz de mujer”. El niño la acusa con la profesora. “¿Qué pasa [nombra a la niña, nombra al niño]?”, pregunta la profesora. “Me ha molestado con mi lápiz”, dice el niño. La docente, Prof. Mafer, responde: “¿Por qué tienes que estar igualándole? Porque es rosado, no es ningún problema”.

Desde la jerarquía compartida por los imaginarios de las y los estudiantes, la diferencia se anuncia, se señala y, es más, se acusa; porque sí es un problema para estos niños, porque “igualarse” es un problema. Precisamente, un ejemplo sencillo como este muestra la rigidez con la que se está concibiendo lo que es apropiado para un niño o para una niña.

En Cajamarca se registraron conflictos durante los recreos: niños mayores molestaban a niños menores, o los niños a las niñas. La profesora Marisol (C1) cuenta con estudiantes “brigadieres” que se encargan de cuidar el recreo; pero también señaló que los estudiantes de secundaria son “abusivos” con los menores y que, al compartir el espacio y tiempo del recreo, se producen conflictos. En otra escuela se observó que niños de quinto y sexto grado cogieron la pelota de las niñas que jugaban vóley, y ellas tuvieron que recurrir a una de las observadoras para recuperarla. Al notar su presencia, los niños grandes soltaron la pelota y las niñas pudieron continuar su juego.

Los conflictos parecen producirse cuando hay relaciones de desigualdad y jerarquizadas: grande-chico, niño-niña, fuerte-débil, ni más ni menos que las dicotomías de un sistema sexo-género androcentrista. Un aspecto que, en general, no se ha analizado para este informe, se relaciona con las redes sociales de las niñas y los niños de la escuela, que también pueden ser un factor de jerarquía o diferenciación por estatus o relaciones de parentesco.

Las diferencias de género aparecen de forma marcada tanto en clases como en recreos. Los niños suelen ser más activos que las niñas en la participación durante las clases, con voces más altas y seguras. En los trabajos en grupo, las mujeres suelen mostrar mayor responsabilidad y asumir tareas extras, como acomodar las sillas o mesas. En el aula y en los recreos se repiten casos de agresión de niños hacia niñas, que pueden incluir apodos, fastidios, insultos o, en menos ocasiones, agresiones físicas. En los recreos se evidencian dinámicas diferenciadas por edad y género, ya que en los grados menores juegan niños con niñas, mientras que en el grupo de mayores se dividen y las mujeres ocupan espacios más reducidos que los hombres. Los conflictos ya mencionados también se presentan durante estos juegos.

Es importante señalar que en la IE L4, de Loreto, de 18 estudiantes matriculados solo 3 niñas asisten de manera regular. Una cuarta niña dejó de estudiar porque salió embarazada, y hay otras que no asisten regularmente a clases. Todos y cada uno de estos casos muestran situaciones de género diferenciadas.

V. El lugar del aporte cotidiano de las mujeres

En las escuelas multigrado visitadas, día a día se desarrollan actividades —más allá de las pedagógicas o escolarizadas— que dan soporte y brindan las condiciones necesarias para que se mantengan la limpieza, el orden y la infraestructura. Una característica de las escuelas rurales es que este trabajo lo asume la comunidad organizada, que se encarga del mantenimiento del local, de su limpieza y de abastecerla con los insumos necesarios —agua, energía, alimentos— e, incluso, materiales.

Dependiendo de la localidad y de las prácticas culturales propias, estas labores se realizan a partir de una división sexual del trabajo; es decir, según cómo esté organizada la comunidad se organiza el trabajo en la escuela. Padres y madres llegan a la escuela respondiendo a las convocatorias de las y los docentes, para arreglar los techos, construir cercos perimétricos, instalar o reparar baños, realizar el mantenimiento preventivo de los locales cada inicio de ciclo escolar, unas cuantas otras veces al año o frente a alguna urgencia. Para estas actividades, madres y padres se organizan en faenas y jornadas. De la organización de la comunidad dependerá quiénes participen en las tareas; sin embargo, los padres principalmente hacen los trabajos de albañilería, construcción y carpintería, mientras que las madres se organizan para preparar los alimentos durante las jornadas.

Este aporte de la comunidad a la escuela cambia con la implementación del programa Qali Warma, ya que este requiere un trabajo cotidiano. Como programa social, tiene la particularidad de que para funcionar necesita la organización de la comunidad y, en este caso, el liderazgo docente. Resultan claves, para implementarlo, quienes forman parte de la comunidad educativa de la escuela, del territorio de la escuela. Asimismo, para que funcione, se requieren diferentes tipos de aportes de la comunidad: por un lado, las madres, con su conocimiento, tiempo y trabajo para preparar los alimentos; por otro lado, los hombres, en el acondicionamiento o, cuando es necesario, la construcción del espacio para una cocina o su implementación.

La preparación de alimentos es una tarea cotidiana, diaria; no es una jornada extraordinaria ni un apoyo ocasional. Las madres que trabajan en Qali Warma lo hacen como parte de su rutina diaria. Qali Warma, entonces, se ha diseñado contando con el sistema sexo-género existente, que determina que las mujeres, en tanto madres de escolares, son quienes deben aportar el trabajo necesario. Y este trabajo las sobrecarga y extiende el ámbito doméstico hasta la escuela, donde continúan cuidando a sus hijos e hijas.

El trabajo de las madres en Qali Warma, aunque primordial, no es el único aporte necesario para el funcionamiento del programa. Hay un aporte familiar de insumos como leña, condimentos, agua y otros alimentos además de los que entrega el Estado. Es importante resaltar que todos estos aportes, que constituyen la contraparte, no provienen de un excedente, sino de la vulnerabilidad, e incluso precariedad, de las economías de las familias rurales.

Sin embargo, desde un enfoque de género es importante resaltar dos aspectos. Primero, que esta lista de aportes muestra también una división sexual del trabajo, que constituye una lección de género en la escuela porque muestra cómo deben ser las cosas, a quién le corresponde hacer qué.

En las escuelas de Piura y Cajamarca, Qali Warma funciona de la manera descrita. En Piura, solamente en la IE P3 se reportó que la participación de las madres es débil y que algunas no se presentan a preparar los alimentos:

Me explicaron que, cuando es turno de una mamá, porque todas las que cocinan son mujeres y madres de familia, a quien le toca el turno trae la leña y los condimentos que usará, desde la sal hasta los ajos o ajíes. El programa solamente da el aceite. Vi cómo la señora abría bolsitas de lo que parecía ajo molido, y sacaba sal también y una bolsita de un condimento.

El día que les toca el turno en la escuela, me contaron, ellas se levantan a las 4 a. m. para limpiar sus casas y dejar listo el desayuno. En el caso de la señora María, le prepara el desayuno a su esposo, que se va a trabajar a las 5 a. m. Él trabaja cosechando maíz al fondo, me dijo. Regresa ya como a las 4 de la tarde. Y también desayuna en su casa un hijo mayor.

Ellas el día de hoy iban a preparar el desayuno y también el almuerzo. Se iban a ir después de dejar todo el lugar limpio y ordenado. También iban a limpiar los baños. El ambiente donde se preparan los alimentos es bastante amplio, de techos altos.

[...]

Ahora son 15 mamás que se organizan y se turnan. Su turno hoy es para preparar el desayuno. Solo el desayuno; luego llegará otra mamá a quien le toca el almuerzo. Ella trabaja en un restaurante cercano, por la curva. Cuando le toca turno en el colegio, la señora del restaurante le da permiso. Ella se despierta todos los días a las 3 a. m. Empieza a limpiar su casa, llevar a sus animales (ovejas) a comer, regresa. Prepara desayuno. Llega a la escuela a las 6, trayendo la leña también. A esa hora llega con su hija.

Notas de campo, T. Castellanos, Piura, P4

En Cajamarca, la preparación de los alimentos observada se realiza en un salón de material noble que no cuenta con servicios de agua ni luz, equipado con una cocina a gas, utensilios de cocina y tres mesas. Es la directora quien decide qué plato se prepara cada día. De acuerdo con las observaciones participantes, la madre de familia está en la escuela desde las 7:30 de la mañana hasta la 1:30 de la tarde, aproximadamente seis horas de trabajo. Entre sus funciones están llevar alimentos complementarios —suelen ser verduras de su chacra— y baldes de agua; preparar los alimentos, servirlos y dejar todo el espacio limpio. Las reglas de higiene exigen el uso de un gorro y un mandil; sin embargo, de los tres días observados, solo una madre utilizó el mandil. Cabe mencionar que la falta de agua potable impide que los alimentos se preparen de manera adecuada, y que las niñas y los niños se laven las manos antes y después de ingerir la comida:

Además, las niñas y niños comienzan su jornada diaria entre las 5 a 6 a. m., con actividades de ayuda en el hogar (limpieza, preparación de alimentos, alimentación a sus animales), por lo que llegar a la escuela y recibir alimentos los/as ayuda mantenerse saciados/as. Acerca de Qali Warma, las madres opinaron que es una ayuda alimentaria importante para sus hijas e hijos, quienes al tener que caminar largas distancias de su casa a la escuela (y viceversa) llegan con hambre y sed.

Informe de cierre, Cajamarca, C1

Un segundo aspecto es que la lección de género que imparte el programa *Qali Warma* es más compleja de lo que se pueda creer. Las madres recorren cotidianamente la escuela para limpiar, recolectar los alimentos, prepararlos y distribuirlos. Transitan por el lugar al margen de lo que sucede en el aula; su trabajo es necesario, pero lo realizan desde el margen y tratando de no interrumpir lo que sucede en el aula. La escuela multigrado se puede interpretar, así, como un espacio de usos jerarquizados, donde “lo valioso”, “lo importante” —lo verdaderamente educativo— se produce en el aula, entre docente y estudiantes, y lo que ocurre alrededor —las prácticas de cuidado y de trabajo doméstico— se ubican por debajo, como menos importantes y de menor valor. Incluso se puede compartir el mismo espacio, usarlo de manera diferente simultáneamente, pero siempre habrá una jerarquía, y las madres están fuera de ella, lejos.

Las madres circulan por la escuela, alrededor del aula, cerca de las actividades que están haciendo sus hijos e hijas. Como se muestra en la figura 20, el espacio de la cocina está claramente diferenciado del aula, aunque compartan el mismo ambiente. En la figura 21 se ve a una madre observando a las niñas y los niños, incluida su hija; está

pendiente y muy cerca, pero al mismo tiempo permanece afuera. Mientras tanto, hijos e hijas ven a las madres haciendo lo “normal”, las mismas labores que hacen en sus casas. Se produce, de esta manera, un fortalecimiento de los mandatos de género; se reproducen las desigualdades y se continúa desvalorando el trabajo doméstico.



Figura 20. Cocina y comedor, Piura, P3. Fotografía: equipo de campo.



Figura 21. Madre de familia de Piura, P4, observa el ensayo de una obra de teatro. Fotografía: T. Castellanos.

Las mujeres también aportan a esta invisibilización en la escuela. Muchas escuelas visitadas tienen espacios designados para el almacenamiento, la preparación y el consumo de los alimentos, y las madres a tienen acceso de manera diaria a estos espacios. Además, es común que realicen otras tareas, como la limpieza de baños y aulas, el cuidado de los huertos, el apoyo a proyectos de reciclaje, etcétera. Pero estos recorridos no necesariamente los hacen en los mismos momentos que las clases. Los espacios donde se preparan alimentos se asumen como espacios “de mujeres” o “femeninos”; las tareas de cuidado y el trabajo doméstico, también. En el día a día se configura un horario de usos y tiempos diferenciados. Con este horario, que separa y segrega el espacio —y el uso de los espacios— para las tareas de cuidado y el trabajo doméstico, se aporta a la construcción de un discurso que señala que lo más pedagógico y lo más importante es lo que sucede en el aula.

Otro mecanismo de invisibilización del aporte de las madres es el uso del masculino como genérico, aunque sean mujeres —niñas, madres, estudiantes— las que realizan la actividad o acción nombrada. Se ejemplifica aquí cuando, a pesar de que la maestra señala que tiene comités de alimentación integrados por padres y madres, la realidad es que solo están integrados por mujeres. Como se observa en la figura 22, quienes participan, se organizan y se distribuyen las tareas son, todas, madres de familia.



Figura 22. Rol de trabajo de madres de familia para el Programa Qali Warma. Fotografía: equipo de campo. Cajamarca, IE C2.

En Piura se reconoce y valora el aporte de los padres de familia, de las asociaciones de padres de familia, con y para la escuela, porque costean las fotocopias (P1), pusieron el piso de la cocina (P4), y realizan jornadas de limpieza y arreglos según lo necesite la escuela. Entre las y los docentes hay un reconocimiento de todos los aportes de los “padres” de familia, en general. No obstante, el uso del masculino como genérico hace que el aporte continuo y diario de las madres quede subsumido en la alusión a los “padres de familia¹³”:

“La mamá, para qué, de verdad, no me quejo de las mamás; ellas apoyan. Por ejemplo, ese periódico mural lo han hecho ellas con el reciclaje, y no ponen peros. Ellas ven el avance de sus niños y lo hacen: ‘Profesora, muy bien, usted lo hace, ya’, apoyan”.

Prof. Lucía, Piura, P1

“Bueno, yo considero que me llevo súper bien [con los padres] porque [...] yo veo en ellas su cariño: ‘Profesora, profesora, buenos días, profesora. Cómo está, profesora, qué le traigo’. Ellas no son, como se dice [...], de regalarte un perfume, porque no hay, pero yo me doy cuenta que me quieren porque me llevan desde un poquito de limones, que eso es lo que tienen en su parcela, una bolsita de frijoles, hasta de repente un pedacito de torta o un platito de comida [...], entonces yo eso lo veo como algo bastante [...] gratificando, significativo, porque me dan lo que ellos tienen”.

Prof. Luciana, Piura, P4

—Los papás, cuando a veces toca trabajar, vienen a trabajar [...] en limpieza, así [...]. Pero es como... son tres veces al año. Así nada más al año, sí.

—No es que vengan todas las semanas.

—Ahí no vienen, pues [...].

Madre, Piura, P4

La figura 23 ilustra bastante bien estos dos mecanismos de invisibilización que hacen que, a pesar de que quienes participan, se organizan y se distribuyen las tareas son todas madres de familia, se hace referencia, sin embargo, al “cocinero”.

13 Cabe resaltar que el plural masculino también ha sido utilizado por el equipo de campo al redactar sus notas: “Al lado derecho se encuentra los juegos ubicados en un arenal. En la parte posterior tiene un huerto de árboles frutales (papaya, mango, naranja, lima) y verduras (frijoles, cebolla china, zapallo, culantro, brócoli), donde los niños, padres y profesores cosechan y lo usan luego para su alimentación de Qali Warma, así como para la venta” (Informe final, IE P1). Hay que resaltar que en esa escuela las docentes eran, precisamente, dos mujeres.

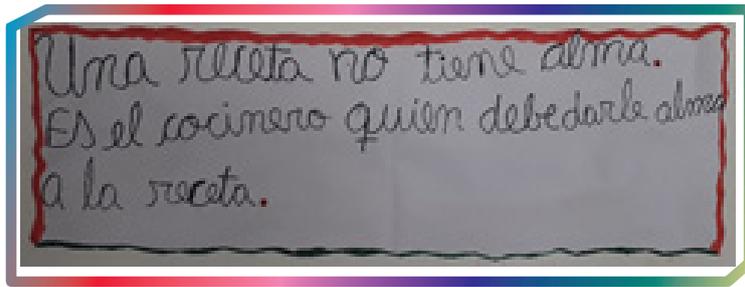


Figura 23. Decoración en el comedor de la IE P4, Piura. Fotografía: T. Castellanos.

Las madres gestionan la solución de necesidades propias de la escuela, como el agua (costo y transporte):

La falta de agua, por ejemplo, las mamás vienen y llenan este... tres cilindros, Otros, que los niños traen su galonera de agua. [...] Todos los días, de un día para otro; cuando hay agua, ya no lo traen.

Prof. Lucía, Piura, P1

El agua es otro problema; nosotros no tenemos agua. Mira, si tuviéramos agua... Queremos tener un cuartito ahí, pero no podemos tener porque no tenemos agua [...]. Llega cada dos días, llega un momento, una hora, dos horas y, puf, se fue el agua, donde las mamás tienen que estar trayendo agua para los baños. Tenemos una [...] cisterna, tenemos electrobomba, pero lamentablemente [...] hay días que llega, hay días que sí, hay días que no. Tenemos agua en llave y así, pero las mamás siempre tienen que traer su agua.

Prof. Antonela, Piura, P2

Cabe señalar que la relación directora-madres es un vínculo muy importante para la gestión de la escuela multigrado, por todos los aportes; pero también porque las madres reconocen el liderazgo de la docente, más aún si es directora. En el desarrollo de Qali Warma las madres reconocen el liderazgo de las maestras; por ejemplo, en la distribución de alimentos, en el monitoreo del calendario de menú y del cronograma de roles, en la organización de actividades como faenas, proyectos, venta de productos, etcétera. Es necesario enfatizar, sin embargo, que valoran el aporte de las madres, pero también lo consideran su deber:

"[...] aquí las mamás, con tanto esfuerzo, nos traen aguüta en lata, riegan sus plantitas, porque tenemos planta, tenemos planta de mango, limón, tenemos tamarindo, tenemos naranja. Ese es uno de los proyectos. Tenemos

el proyecto de la minigranja, tenemos el proyecto de la escuela saludable. Aquí echan cera [...] cada 15 días, baldean el piso las mamás y echan cera, y la que le tocó, ella tiene que comprar la cera; y [...] las mamás, de ahí por rol, porque ahí en la cocina tenemos un rol: rol de cocina y rol de limpieza. Cada mamá tiene que venir a hacer la limpieza, trapear, sacar el brillo.[...] "Las mamás, como vienen a prepararles los alimentos a los niños [...], se van un poco más temprano para atender también en su hogar con el almuerzo de sus hijos que vienen de secundaria; pero ya ellos hasta una buena hora... Por ejemplo, ahorita recién van saliendo, que son las 11, ya les dejan su comida en sus tápers a todos los hijos, bien limpiecito, bien baldeadito la cocina, que los invito a observar, vean la limpieza. Vienen con su tapabocas, su mandil, bien limpiecitas, dejan todo ok".

Prof. Antonela, Piura, P2

Es decir, se reconoce el trabajo, pero este, al relacionarse con el cuidado y lo doméstico, no se valora como un "trabajo de verdad". Un "verdadero trabajo" sería el que se realiza fuera del ámbito doméstico y es remunerado, idea que no solo se comparte en las comunidades visitadas, sino también en distintos contextos del país. En el siguiente diálogo, por ejemplo, una integrante del equipo de campo mantiene esta diferenciación:

—Usted, aparte de estar en casa, ¿tiene alguna labor? ¿Realiza alguna [actividad] laboral?

—En el colegio, sí. Nosotros cocinamos ahí.

—¿Cada cuánto tiempo va a ayudar a la cocina?

—Cada quince días.

Madre, Piura, P2

En el diálogo, la madre entrevistada sí señala su trabajo en la escuela como tal, y se lo precisa a la entrevistadora, ante lo cual ella apela al término "ayudar". Lo interesante es que las madres entrevistadas sí consideran que es su aporte y están muy orgullosas de su contribución, que saben que tiene un costo: el día de su turno trabajan desde muy temprano, en una jornada muy larga:

"A las 3 me levanto [...], agarro mi puerta y empiezo a hacer limpieza a mi casa, porque yo me levanto temprano y ya, por ejemplo, a las cinco para mi tetera, [...] va hirviendo la tetera, una vez que ya hierve pongo mi termito

de agua para dejarla agua hervida y pongo agua hervida en un balde para que tome mi hijo, vuelta tengo un hijo que queda ahí en la casa, él estudia en la tarde.

"[...] Sí, yo me vengo. [...] Sí, trayendo mi leña [...] yo vengo para acá, traigo mi leña y [...] todo mi mandil, todo. [...] De aquí la demora que la profesora diga 'Tomar desayuno'. Una vez que toma el desayuno, todo lo dejo todo limpio, luego ya [...] me voy".

Madre 1, Piura, IE 4

A diferencia de las otras dos regiones, en algunas instituciones educativas de Loreto padres y madres colaboran preparando alimentos como parte del programa Qali Warma (caso de la IE L3). No obstante, en su funcionamiento también se reportan problemas de diferente índole. En la IE 2, por ejemplo, se registró la demanda de los padres de remuneración para las madres por su trabajo de preparar el desayuno y el almuerzo; y en la IE L4 se observaron problemas en el horario de servir los alimentos, e incluso que se tendría el almuerzo solo tres días de la semana.

Como ya se ha señalado, queda claro que un programa como Qali Warma necesita el aporte de las comunidades, especialmente de las mujeres. Pero, ¿qué sucede cuando el sistema sexo-género es otro, o no está clara la división sexual del trabajo o el mandato de a quién le corresponde la preparación de alimentos? ¿Es el caso de las escuelas de las comunidades amazónicas donde se encuentran las instituciones educativas estudiadas? Es decir, una explicación de las diferencias frente a Piura o Cajamarca puede basarse en que el mandato de género no está tan institucionalizado: socialmente no habría un consenso que determine que las mujeres tienen que realizar las tareas domésticas y de cuidado y que, por ende, a las madres les corresponde hacerlas en las escuelas.

Un punto relacionado con la invisibilización del aporte de las mujeres se relaciona con la invisibilización/desvalorización del conocimiento femenino. El caso identificado se refiere a cómo se trabajó en el aula una práctica cultural: la preparación del masato, bebida fermentada de yuca. Por un lado, los docentes consideran que, al ocuparse en el aula de esta práctica cultural, la están revalorizando; es más, es un ejemplo de aplicación del enfoque intercultural y de que están trabajado con el texto del Ministerio de Educación (figura 24); sin embargo, por otro lado, el estudio de esta práctica, así como de muchas otras, se hace fuera de su contexto cultural. No se enfatiza ni se visibiliza, por ejemplo, que la preparación del masato es una actividad realizada por mujeres, ni tampoco su forma de relacionarse con la cosmovisión

amazónica. De esta manera, se despoja a esta práctica cultural de su significado y se la convierte en una receta, en un preparado, como se observa en los textos que se utilizan en las sesiones. La preparación del masato no se emplea como un recurso para iniciar, desde un enfoque intercultural, un acercamiento a la cosmovisión, ni para retomar los saberes previos compartidos por las niñas y los niños. Tampoco se resalta, desde un enfoque de género, el poder femenino y su relación con las tareas a cargo de las mujeres.

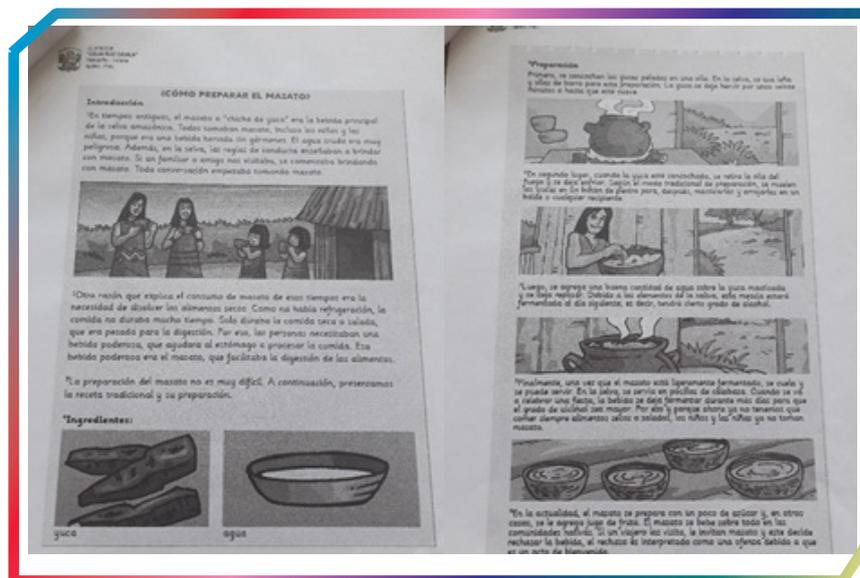


Figura 24. Textos del aula del profesor Cristian, Loreto, L3. Fotografía: equipo de campo.

Queda, así, la interrogante: ¿puede incorporarse el enfoque intercultural y promover la diversificación sin conocer el sistema sexo-género hegemónico y sus matices locales? El impacto de considerar que el uso de un elemento cultural fuera de su contexto y sin referencias a este es equivalente a aplicar el enfoque intercultural es muy negativo, ya que se trataría de un mecanismo más para invisibilizar el aporte y conocimiento, en este caso ancestral, de las mujeres.

VI. CONCLUSIONES

¿Qué enseñan las prácticas pedagógicas que se emplean en las escuelas sobre la diferencia entre las mujeres y los hombres —lo femenino y lo masculino— en la sociedad a la que pertenecen?

Las escuelas que forman parte de esta investigación muestran que sus prácticas contienen información implícita o explícita sobre género y, específicamente, sobre *el lugar de la diferencia*. María Acaso (2012) denomina *pedagogías invisibles* al conjunto de microdiscursos que, a través de la forma de interactuar, del tipo de expectativas, estímulos, e imágenes, y de la propia organización escolar, llegan a cada estudiante y configuran o refuerzan nociones sobre la vida. En el caso que nos compete, encontramos pedagogías invisibles de y sobre el género, así como acerca de las jerarquías de valor entre lo considerado masculino o femenino. ¿Cuáles son estos mensajes y a través de qué formas llegan a las y los estudiantes?

Percepciones docentes sobre ruralidad y género

- Las y los docentes entrevistados relacionan el campo y la ruralidad con la pobreza, la desventaja y un menor desarrollo. Como parte de esta asociación, perciben a las mujeres y niñas del ámbito rural como personas con menos conocimientos y menos posibilidades de aprendizaje, progreso e, incluso, de agencia. Les enseñan a las niñas y los niños desde ese posicionamiento, esperando que “se superen”, “rompan”, “salgan” del campo, porque, en su visión, ese es el progreso deseable para sus estudiantes. Sin embargo, desde este mismo posicionamiento proyectan sus bajas expectativas sobre el rendimiento de sus estudiantes en general y ubican a las niñas en el nivel más bajo.
- Comparten nociones sobre ser hombre o mujer de un sistema sexo-género hegemónico que establece una jerarquía entre lo masculino-hombre-urbano sobre lo femenino-mujer-rural. En esta jerarquía se posicionan como personas más urbanas y más desarrolladas, frente la comunidad rural de la escuela, a la que relacionan con sus características culturales, sociales, étnicas. Estas nociones se expresan en sus testimonios, así como en microdiscursos —la pedagogía invisible— que permean su práctica: bromas, insinuaciones, expectativas, tipo de propuestas pedagógicas, formas de comunicación con las familias, espacios diferenciados, etcétera. La ruralidad —según expresan— sigue ligada con la idea del atraso; las mujeres rurales, con la poca educación y agencia; y los hombres rurales, con el machismo.

Percepciones docentes sobre la igualdad

- Entre docentes hay una disposición positiva hacia el término *igualdad*, que relacionan de manera directa con la igualdad entre mujeres y hombres. Esta disposición es más visible en entrevistas y observaciones de Cajamarca y Piura, y menos evidente en Loreto.
- La palabra *igualdad* tiene mejor aceptación que el término *género* o que la expresión *enfoque de género*, sobre los que todavía se perciben perspicacias; por lo tanto, el término *género* no lo utilizan en la cotidianidad.
- Suelen recusar u obviar condiciones de desigualdad al asumir que en sus aulas cuentan con estudiantes “iguales en derechos y deberes”, sin reconocer que llegan desde distintos puntos de partida o viven situaciones diferenciadas por su género: violencia en el hogar, discriminación hacia niñas y mujeres, violencia sexual, etcétera. Esto se expresa en los testimonios, pero también en consejos, discursos y decisiones en el aula; por ejemplo, al determinar que niñas y niños pueden trabajar igual en los grupos y que no requieren distinciones, o al generalizar.

Percepciones sobre uso de lenguaje

- En las escuelas de las tres regiones es frecuente encontrar el uso del genérico masculino en todos los diálogos registrados en la presente investigación. Esto oculta la existencia de las mujeres y las niñas en discursos orales y visuales —como afiches y mensajes— y subordina su presencia y valor. La información recolectada sugiere que el uso del singular y el plural masculino como un genérico que incluye a mujeres y niñas está muy extendido, lo que produce una constante negación de la presencia de ellas en la escuela.

Prácticas docentes en el aula y materiales educativos

- En la descripción de las sesiones se da cuenta del desaprovechamiento de la estrategia de trabajo grupal. No se gestionan los roles dentro de los grupos, de manera que puedan superar estereotipos de género, ni se enfatiza la necesidad de promover interacciones entre niñas y niños más equitativas y de respeto, debido a que no hay claridad sobre las necesidades diferenciadas que las niñas y los niños podrían tener.
- Materiales adicionales, como fichas de trabajo, recursos de ambientación y otros, dan cuenta de un sistema sexo-género que presenta de manera cotidiana

la jerarquización masculino-hombre sobre lo femenino-mujer. Esto incluye el desconocimiento del aporte de las mujeres a los procesos históricos y a la organización social del presente.

Usos diferenciados en la escuela

- Un espacio de uso común, el patio de la escuela, suelen usarlo sobre todo los estudiantes en juegos de gran desplazamiento, especialmente el fútbol. En las tres regiones hubo por lo menos un caso en que el fútbol era motivado por el o la docente; el encuentro, observado por otros miembros de la comunidad educativa; y sin participación de niñas. No se encuentran ejemplos similares de deportes o actividades fomentadas para ellas. Esto expresa —enseña— que las necesidades deportivas y físicas de las niñas son menos importantes.
- La mayoría de las niñas recorren el camino de llegada a la escuela y retorno a su casa en grupo, mientras que los niños se muestran más independientes y usan, por ejemplo, bicicletas.

Conflicto, violencia y maltrato en la escuela

- En todas las regiones se identificaron casos de maltrato y violencia de docentes hacia estudiantes.
- En algunas escuelas se identificaron signos de temor de niñas y niños frente a sus docentes. Esto plantea la necesidad de continuar ahondando en aspectos referidos a la interacción docente-estudiantes.
- Solo en Loreto hubo referencias a casos de violencia sexual, ocurridos fuera de la escuela.
- Los testimonios dan cuenta de docentes que no perciben la violencia que pueden estar viviendo sus estudiantes. Los discursos políticamente correctos impiden, nuevamente, comprender que las condiciones de partida son diversas.
- Hay diferentes grados de preocupación por el bienestar de sus estudiantes y, en algunos casos, prácticas de cuidado frente a situaciones de violencia. Específicamente, se identificaron posturas e interés para prevenir la violencia de diverso tipo, y la sexual en específico; sin embargo, no declaran conocer ni poner en práctica protocolos de atención o seguimiento de casos.
- Algunas madres identifican cambios en sus propias opiniones y prácticas relacionadas con aspiraciones sobre las condiciones de vida de las niñas y los niños, especialmente en relación con la amenaza permanente de posible violencia sexual contra sus hijas.

- Entre las madres de familia se encontraron cambios favorables referidos a la reprobación del uso de la violencia como medio de crianza y método disciplinador, a la igualdad entre hombres y mujeres, y a sus propios derechos reproductivos. Sin embargo, llama la atención que no se perciban valiosas en su condición de mujeres indígenas, rurales, con conocimientos y aportes.

El lugar del aporte cotidiano de las mujeres

- El diseño de Qali Warma como programa social se sostiene en un sistema sexo-género que considera el trabajo doméstico y las actividades de cuidado como propios de mujeres y madres de familia, y las sobrecarga al extender su ámbito hasta la escuela.
- El aporte de las mujeres al programa Qali Warma se considera parte del trabajo doméstico y de las actividades de cuidado que realizan mayoritariamente las mujeres y madres de familia, y es —o parece ser— invisibilizado en la escuela y por el Estado. Aunque se requiere profundizar en este tema, la presencia de las madres de familia trabajando en la escuela plantea la posibilidad de revalorar las prácticas de cuidado y el trabajo doméstico.
- El trabajo requerido en la escuela para el funcionamiento del programa Qali Warma —y que realizan mayoritariamente las madres de familia— organiza el espacio de la escuela en lugares diferenciados para el aprendizaje y para lo doméstico, lo que refuerza la jerarquía que subordina el trabajo de las mujeres, sea doméstico, de cuidado u otros.

VII. RECOMENDACIONES

Planteamos las siguientes recomendaciones teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, en contraste con el marco normativo vigente dirigido a la educación rural. Señalamos especialmente recomendaciones relacionadas con la implementación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, DS 013-2018-Minedu, instrumento que

Busca garantizar un servicio educativo pertinente de acuerdo con las características, necesidades y demandas socioculturales de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en zonas rurales, que les permitan desplegar una trayectoria educativa satisfactoria y desarrollar sus competencias de manera integral; y que tiene como objetivos prioritarios los siguientes: asegurar la accesibilidad de los servicios educativos de calidad a estudiantes de ámbitos rurales; mejorar la práctica pedagógica, especialización y calidad del desempeño docente; garantizar el curso oportuno de la trayectoria educativa de la población de ámbitos rurales; y mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de ámbitos rurales (Minedu 2018).

Algunas recomendaciones se relacionan con el Marco de Buen Desempeño Docente (Minedu 2012), que describe las dimensiones pedagógica, cultural y política como ámbitos que caracterizan de manera específica a la profesión docente desde su praxis situada. Consideramos que esta praxis situada tiene la potencialidad de cuestionar las pedagogías invisibles de género siempre que impulse el análisis de los dispositivos de género a partir de la mirada interseccional que se podría desplegar en las escuelas —reconociendo las diferencias culturales, étnicas y otras—, más allá de la práctica pedagógica en el aula. Asimismo, resaltamos el enfoque de derechos y el enfoque de inclusión y equidad del Marco de Buen Desempeño del Directivo (Minedu 2014), que proponen un modelo de escuela basado en tres componentes: la gestión de los procesos pedagógicos, la convivencia democrática e intercultural, y el vínculo entre escuela, familia y comunidad.

» Cualquier cambio con respecto al género supone, en nuestro país, profundas transformaciones culturales y estructurales de largo aliento, y la educación tiene un rol muy

importante que cumplir. Promover la igualdad o la equidad de género a partir de la educación requiere trascender la visión del aula como único ámbito pedagógico, y considerar la escuela como discurso y escenario de las pedagogías invisibles de género. En este sentido:

» Es crucial aprovechar la buena disposición hacia el término *igualdad*, para convocar esfuerzos hacia la necesaria distinción de las diferencias. El camino hacia la igualdad de derechos requiere que seamos conscientes de las desigualdades de partida. La equidad es el llamado de la escuela, que tiene como misión dotar de experiencias y oportunidades para cerrar brechas; entre estas —y sobre todo— las de género. La idea abstracta de la igualdad no puede impedirnos ver las desigualdades concretas que viven las mujeres y niñas del país.

» A través del lenguaje conocemos, interpretamos, construimos realidades; y, como hemos visto, en las escuelas de las tres regiones el genérico masculino es dominante. Es necesario que se promueva el uso del lenguaje inclusivo en los textos, materiales y discursos de las escuelas. Cómo se nombra y a quién se nombra se convierte en una urgencia debido a la alta invisibilización de lo femenino y del aporte de las mujeres y las niñas, quienes siguen siendo evaluadas según moldes androcentristas. Este proceso requeriría implementar un acompañamiento de procesos de reflexión y cambio centrados en el uso de lenguaje sensible al género.

» En las aulas de las escuelas rurales multigrado los agrupamientos de estudiantes resultan una estrategia común en las tres regiones visitadas. Esta estrategia puede potenciarse con la finalidad de atender las distintas necesidades de niñas y niños, y romper con estereotipos y roles de género que pudieran reforzarse en las tareas que se organizan dentro de los grupos. Las estructuras de trabajo cooperativo (Pujolàs 2011) son una herramienta práctica que permite no perder de vista la gestión grupal cuando se realizan trabajos por equipos. Una de las características más resaltantes de esta propuesta es que asegura que cada miembro del grupo asuma diversos roles y los intercambie durante las semanas de trabajo, a fin de garantizar que niñas y niños vivan distintas experiencias, dejando de lado el riesgo de que terminen cumpliendo roles según estereotipos de género y posibilitando, además, que asuman roles de liderazgo en un momento dado.

» Considerando que los materiales propuestos por el Minedu como los *Cuadernos de autoaprendizaje* cuidan el uso del lenguaje sensible al género, la visibilización de las niñas y mujeres y la superación de estereotipos y roles de género —aunque esto siempre

puede ser aún mejor—, es necesario reforzar y promover su uso. Esto puede llevarse a cabo mediante capacitaciones específicas que relacionen el uso del material con el desarrollo de competencias y la incorporación de enfoques como el de igualdad de género.

- Es importante comprender que no se trata de fiscalizar que cada docente del país desarrolle las mismas páginas y unidades de los textos que les entregan, sino de propiciar que comprendan las potencialidades de los materiales al reflexionar sobre las posibles —y diversas— formas de usarlos: como refuerzo o práctica acerca de un tema, como complemento de algún aspecto que revisaron en una sesión, como apoyo para un proyecto de aprendizaje, etcétera.
- El trabajo de campo nos ha permitido advertir que las y los docentes usan una gran cantidad de fichas de trabajo que reparten entre sus estudiantes como fotocopias. Estas fichas suelen ser construidas a partir de propuestas que se encuentran en internet o que se venden en espacios destinados para docentes — como las afueras de las unidades de gestión educativa local (UGEL)—. Las fichas suelen contener estereotipos y roles de género y, por lo general, no reconocen el aporte de las mujeres ni los conocimientos no hegemónicos. Consideramos que en el Minedu se puede diseñar una plataforma específica que sirva como banco de fichas y materiales para docentes. Las fichas de trabajo pueden estar abiertas a especificaciones y diversificaciones por región, como es de interés de las y los docentes, según su testimonio. Se trataría de alternativas básicas que cada docente pueda terminar de construir eligiendo, por ejemplo, los escenarios, los tipos de personajes, las vestimentas, los platos de comida, etcétera. Con una plataforma como esta podría asegurarse que las fichas sean culturalmente pertinentes, pero también sensibles a las diferencias y desigualdades de género. Así, por ejemplo, cuando se centren en la preparación de platillos regionales podrían incluir acápites en los que se explicita que el origen y la continuidad de muchas recetas se debe, en gran parte, al cuidado de muchas mujeres anónimas para preservarlas. Se podrían promover preguntas sobre saberes no hegemónicos y resaltar las voces que no suelen ser tomadas en cuenta en la comunidad.

» Lo que se realiza en los diferentes espacios de la escuela también enseña sobre género. Por ello, se debe acompañar y asegurar procesos de gestión de los espacios de uso común, garantizando el empleo compartido de los mismos y la adecuación de los patios para prácticas diversas que incluyan prácticas culturales.

» Implementar programas de activación comunitaria para “acompañar” el camino de las y los estudiantes hacia y desde sus hogares podría formar parte de una estrategia territorial que incluya a los gobiernos locales y la comunidad, para construir la seguridad que permita a las niñas y los niños desarrollar su autonomía. En el caso de las niñas, este es un tema crucial. Una adecuación de la célebre propuesta de Tonucci (2013) al mundo rural podría incluir el reconocimiento de puntos seguros a lo largo del camino, a cargo de personas confiables que cumplan labores en la zona o vivan en ella.

» En las escuelas rurales, mucho más que en otras experiencias educativas, las madres de familia son parte de la escuela. Si se reconoce su presencia y aporte, el mensaje ofrecido es de revaloración, en contraste con una jerarquía que las invisibiliza y discrimina. Consideramos que debe ser parte del currículo lo que ellas hacen, cómo lo hacen y lo que significa su aporte para la comunidad.

» Lo anterior puede integrar una estrategia multisectorial de valoración del trabajo doméstico y las prácticas de cuidado que se realicen en la escuela. Se requiere promover desde el Estado la valoración y reconocimiento del trabajo doméstico y de las prácticas de cuidado, no solamente por su aporte o contraprestación a los programas sociales sino, también, como una importante forma de conocimiento.

» No hemos encontrado prácticas institucionalizadas de prevención y atención de casos de violencia en las escuelas estudiadas. Es necesario que los protocolos de atención y prevención de la violencia lleguen a la escuela multigrado, porque el maltrato y otras formas de violencia están presentes en la vida de niñas y niños. Más allá de estos protocolos, es necesario promover prácticas de prevención a través del cuidado y el fortalecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, entre todas las personas que día a día son parte de la escuela. Se trata de promover que se construya una escuela segura; de garantizar y reconocer experiencias de bienestar que permitan identificar, por contraste, experiencias de violencia que muchas veces pasan desapercibidas a causa de no experimentar relaciones distintas.

Adicionalmente, consideramos que la información recogida sobre el contexto y las condiciones de las escuelas rurales observadas, puede darnos pistas importantes sobre los puntos que siguen.

Formación docente inicial

- Es importante que el currículo de formación docente inicial tenga un enfoque de pertinencia cultural, que incluya experiencias etnográficas que permitan reconocer las diversas formas en que las personas aprenden fuera de las aulas y dentro de ellas. Es insuficiente que la educación se comprenda solo como la práctica formal a realizarse dentro del aula o de la escuela.
- La “nueva ruralidad” es un concepto interesante que impregna la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Sin embargo, se debe garantizar que sea transversal a la formación docente, a través de experiencias prácticas y vivenciales que rompan con paradigmas urbanos y hegemónicos sobre la sociedad, el aprendizaje y la enseñanza.
- Por otro lado, es importante considerar que los cambios que producen las nuevas ruralidades —mayor conectividad y articulación con el mercado, mayor acceso a medios de comunicación— han ido difundiendo mensajes de género del sistema sexo-género hegemónico y patrones culturales dominantes. Aunque se puedan identificar matices locales o regionales, también se identifican un conjunto de significantes de los cuales se están apropiando las comunidades rurales. En el ámbito de la escuela un ejemplo son las externalidades que diferencian a niñas y niños: ropa, colores, cuidado personal.
- La formación docente debe incluir el reconocimiento y análisis de las pedagogías invisibles que caracterizan la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Reconocer lo que no se ve, pero se siente, debe dejar de ser una suerte de intuición de algunas pocas personas, para ser el centro de la reflexión de quien pretende acompañar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.
- Es necesario dotar a las y los estudiantes de educación de estrategias y cuestionamientos pertinentes para advertir indicadores de desigualdad que hoy por hoy se asumen más como una característica que como un síntoma social. Los análisis estructurales pueden dotarles de nuevas perspectivas para comprender y cuestionar las realidades en las que se desempeñen como docentes.

Contratación docente

La contratación docente, por parte de los Gobiernos Regionales y Direcciones Regionales de Educación, debe tomar en cuenta la disposición al desarrollo de las dimensiones cultural y política de las y los docentes que postulan a una plaza de escuela rural. Incluso antes que competencias específicamente pedagógicas, se deberían establecer criterios que permitan reconocer sus concepciones sobre la ruralidad, su conocimiento del territorio y las propuestas o proyectos que imagine para la zona de trabajo.

La contratación podría incluir, como parte de los puntajes, la valoración de la comunidad, de manera que se establezca un compromiso con la misma y, además, se reconozca su injerencia en esta asignación.

Evaluación docente

Si bien la propuesta actual de evaluación del desempeño docente incluye entrevistas a familias, es importante resaltar el rol de la comunidad en esta evaluación, más allá de su conformidad con el trabajo. Proponemos que las y los docentes puedan dar cuenta de su trabajo comunitario a través de proyectos o iniciativas que muestren la revaloración de la cultura del lugar en el que trabajan. Dos condiciones serían imprescindibles:

- **Tiempo.** El contrato de docentes para el ámbito rural no puede ser anual. Para que puedan desarrollar una praxis situada requerirán un grado de reconocimiento cultural que les tomará como mínimo dos cursos. Un tercer período podría centrarse en poner en práctica una propuesta de revaloración de actores; se podría sugerir enfatizar en la revaloración del aporte de las mujeres en el territorio en el que estén trabajando.
- **Acompañamiento culturalmente pertinente.** El acompañamiento del o la docente en ámbito rural no puede ceñirse a aspectos metodológicos. Requiere ser un espacio de reflexión y aprendizaje sobre el territorio en el que se trabaja, que dialogue con los posibles prejuicios y generalidades instaladas acerca del ámbito rural. El acompañamiento puede —debe— estar a cargo, por ejemplo, de una persona de la comunidad.

VIII. REFLEXIONES FINALES

En esta sección planteamos algunos temas que han formado parte de nuestras reflexiones mientras elaboramos este informe. Hemos tratado de organizarlas para su mejor comprensión.

▪ La información que no está

Hay dos tipos de información que no se recolectó para esta investigación. Por un lado, aquella relacionada con la organización social de las comunidades donde se encuentran las escuelas estudiadas. Esta información está ausente porque no se planteó su relevancia desde el inicio del trabajo.

Las escuelas multigrado son un modelo de atención a las zonas rurales, y entre sus características encontramos que las niñas y los niños que asisten a ella pertenecen a la misma comunidad e incluso a la misma familia extensa, o que, simplemente, se conocen. Estas relaciones son muy importantes para conocer e interpretar las interacciones en la escuela y fuera de ella. Sin embargo, en el momento de diseñar la investigación y los instrumentos de recolección no le dimos a esto la importancia necesaria. Hemos identificado solo pistas sobre algunas relaciones, pero aun así es posible reconocer que esta es información crucial para comprender el entramado social en el que participan cotidianamente las niñas y los niños, así como sus familias, incluidos los padres y las madres. Mucho más si se trata de una investigación que plantea un análisis de género y requiere conocer el sistema sexo-género.

Por otro lado, existe un segundo tipo de información que podría incluirse, proveniente de una mayor profundización o de una mayor diversidad de informantes. Es cierto que el trabajo de campo tuvo limitaciones de tiempo: visita de tres días a cada centro, insuficientes para desarrollar vínculos con las personas entrevistadas con el objeto de tratar temas de género sensibles, como la violencia. No obstante, es importante reconocer que los equipos no trabajaron con un enfoque de género similar; esto es, los equipos a cargo del trabajo de campo no recolectaron información con el mismo detalle o profundidad sobre los mismos temas. Asimismo, la información proveniente de las niñas y los niños, así como de sus madres, a menudo produjo reportes más que información primaria. En muchos casos, recolectar este tipo de información demanda no solamente más tiempo, sino también estrategias metodológicas más complejas, por las dificultades para establecer vínculos con personas ajenas a su entorno.

Por ello, en este informe, nuestras observaciones y análisis sobre algunos temas pueden haberse apoyado más en la información de una región por sobre otra. En los casos en que esto sucede, lo hemos resaltado.

▪ **Relación con el sistema sexo-género hegemónico**

Es importante señalar que las escuelas multigrado estudiadas no pertenecen a una cultura totalmente diferente y alejada de la que consideramos como la nuestra. Compartimos el mismo sistema sexo-género, pero nuestra formación teórico-metodológica y nuestra experiencia laboral nos permiten desarrollar un análisis de género.

Indudablemente, hay matices y diferentes significantes, e identificamos elementos culturales locales que hemos tratado de resaltar. Reconocemos también algunas tradiciones culturales provenientes de otros discursos culturales. En términos generales, es más factible identificar similitudes entre la información recolectada en Cajamarca y Piura, mientras que la información de Loreto tiene sus particularidades. Sin embargo, es importante señalar que en el conjunto de escuelas multigrado estudiadas resalta cómo se han consolidado las externalidades del sistema sexo-género hegemónico de nuestra sociedad. En todas las escuelas, de acuerdo con el registro visual, encontramos un patrón muy claro que diferencia a niñas y niños. Nuestra experiencia sugiere que esta diferenciación —y jerarquía— es mayor que hace unos años.

La hipótesis que manejamos es que el mayor acceso a las comunicaciones, a la conectividad y expansión del mercado, ha producido también un mayor consumo de productos y estéticas de género que han sido apropiadas de manera muy exitosa y actúan como un microdiscurso que configura las diferencias. Hasta hace unos años era posible observar en las escuelas niños con el cabello largo, sobre todo entre los más pequeños de las zonas andinas y amazónicas. Las niñas usaban más las trenzas. La diferenciación de los sexos por colores o por personajes animados no era muy común.

Es posible que haya otros factores, como la expansión de algunos sistemas religiosos, que no se exploraron en este estudio. Sin embargo, es importante señalar que, al expandirse, el mercado también expande un sistema sexo-género hegemónico que plantea jerarquías entre rosado-celeste, niña-niño, pasiva-activa, doméstico-público, rural-urbano, etcétera. Y es importante advertir que las jerarquías son rígidas y se plantean como inamovibles.

- **La escuela como una experiencia de jerarquización**

¿Qué aprenden las niñas y los niños de las escuelas rurales sobre ellas y ellos mismos, sobre su lugar en la sociedad y sobre el valor de la ruralidad, diversa y múltiple, en las escuelas? ¿Qué aprenden sobre ser hombres y ser mujeres en sus escuelas, sobre las diferencias, la valoración de los “otros”, los aportes de unos y de otras a la comunidad?

Estas preguntas fueron las raíces de nuevos y distintos cuestionamientos que surgieron a lo largo de este análisis. Su amplitud nos permite una serie de reflexiones que intentan dar cuenta de varios aspectos de las pedagogías invisibles que impactan en las y los estudiantes durante su cotidianidad en la escuela. Y es que hay lecciones que se imparten, actitudes y comprensiones que aprehendemos y están también los aprendizajes propios, los que nacen de la propia agencia y lectura de cada persona como sujeto activo que interpreta la realidad y la propuesta escolar.

Entre las lecciones conscientes, formales y dirigidas desde la escuela tenemos en primer lugar un discurso posicionado sobre la igualdad, que a fuerza de repetición termina siendo poco controversial para las y los estudiantes: “Ustedes son iguales, pueden hacer las mismas cosas, no va a haber distinciones porque seas niño o niña”. Se trata de un avance importante, aunque nos queda pendiente reconocer qué tanto ha impactado en sus receptoras y receptores, puesto que este discurso se contrapone con lecciones menos formales y más implícitas —e, intuimos, más impactantes—, como las prácticas cotidianas y los discursos no formales. Entre estas prácticas identificamos la invisibilización de las niñas y del aporte de las mujeres y el androcentrismo que caracteriza el uso de los espacios en la escuela; pero también cierta naturalización de la violencia, silencios sobre aquella que pueden estar viviendo en casa o en la escuela: preguntas ausentes.

En cuanto a la invisibilización de la presencia de niñas y mujeres, el aspecto más resaltante es sin duda la masculinización del lenguaje. Se trata de una red de símbolos que representan un mundo sin niñas ni madres, sin mujeres en general. “Los padres”, “los estudiantes” y “los niños” son quienes escuchan, deciden, aprenden. Asumimos que un cambio en el uso del lenguaje sería poderoso; sin embargo, es fácil comprender que cualquier modificación en este nivel requeriría tiempo, práctica y convicción sobre su sentido, aspectos que deberían permear los diálogos, los espacios de intercambio y reflexión con docentes, estudiantes y familias. Resulta importante recordar que es importante nombrar; pero este proceso requiere, además de la visibilización, el acceso a las decisiones y al reconocimiento. No basta que se nombre: hay que dar lugar a

que niñas y mujeres hagan escuchar su voz y nombren ellas mismas el mundo, desde sus propias experiencias. Mientras esto no suceda, la escuela seguirá siendo una experiencia de jerarquización.

Este último punto es crucial. En las entrevistas con las madres de familia encontramos una voz poderosa: mujeres que se saben imprescindibles para el mantenimiento de la escuela. Mujeres que explican cambios y permanencias en el tiempo, que pueden dar cuenta de la evolución de formas de crianza, de la disciplina, la afectividad, el cuidado, la educación sexual de los hijos e hijas. Y, sin embargo, se hace evidente también que no todas las entrevistadas sienten que poseen ese conocimiento ni que este sea un conocimiento valioso. *"Yo soy bruta"*, nos dice una madre de familia de una escuela rural, y resulta imposible que sus palabras no resuenen en nuestra mente durante semanas y semanas. *"Yo ahora sé, porque vinieron profesionales a enseñarnos"*, nos dice otra. ¿Es posible generar programas de capacitación desde el empoderamiento y la valoración personal? A más de cuatro décadas del auge de la educación popular en Latinoamérica, se echan en falta metodologías que permitan a las mujeres desplegar sus capacidades desde el reconocimiento de las mismas. Esto es escuela, esto también es lo que las niñas y los niños pueden aprender en las escuelas rurales de nuestro país.

"Yo no sé leer, pero escucho. No sé leer, pero aprendo". Creemos que esta frase dice mucho sobre las formas de aprendizaje, sobre las necesidades de aprendizaje y, sobre todo, sobre la necesidad de modificar la enseñanza hacia formas más empoderadoras, que consideren a cada persona que aprende como poseedora de conocimiento. Precisamente, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) señala que todas las personas tienen las mismas el mismo potencial para aprender y desarrollarse, para ejercer y reconocer sus derechos individuales y colectivos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de este. Esto no es fácil; por supuesto que no. Hablamos de un cambio epistemológico en las y los docentes, para permitirse descentrar el lugar del conocimiento desde los libros de texto, los títulos profesionales y los trabajos asalariados, hacia el conocimiento y la experiencia del campo, la organización social y familiar, el silencio, la duda, la pregunta e incluso el analfabetismo y la pobreza.

Esto es clave y urgente para la escuela rural: lograr que deje de ser vista solamente como un problema, en sus vulnerabilidades y desde sus necesidades específicas, como señala la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (2018). Esto plantea también una escuela distinta, que se reconozca como parte de un contexto, no para diferenciarse sino para nutrirse de los saberes y conocimientos de otras formas de ver el mundo. Una escuela capaz de valorar de igual manera los conocimientos que provienen de fuera del aula y los que se generan en su interior; de valorar el trabajo de cuidado en todas sus formas, el trabajo doméstico y el asalariado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, María (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Ames, Patricia (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Documento de Trabajo 102, Serie Sociología y Política. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Carrillo, Rita (2006). *La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas*. En Ames, Patricia (editora), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 303-321. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Crenshaw, Kimberle (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *The University of Chicago Legal Forum*, 140: 139-167.
- Cuenca, Ricardo y Julio César Vargas Castro (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. Lima: IEP. Documento de Trabajo 242, Serie Educación, 18. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5868/Per%C3%BA%20el%20estado%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Conway, Jill; Susan Bourque y Joan Scott (1996). *El concepto de género*. En Marta Lamas (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 21-33. México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Damonte, Gerardo y Manuel Glave, editores (2016). *Industrias extractivas y desarrollo rural territorial en los Andes peruanos. Los dilemas de la representación política y la capacidad de gestión para la descentralización*. Lima: GRADE.
- Francke, Marfil (1990). *Género, clase y etnia: la trenza de la dominación*. En Abelardo Sánchez León, Nelson Manrique y Marfil Francke (editores), *Tiempos de ira y amor. Nuevos actores para viejos problemas*, pp. 77-106. Lima: Desco.
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda*. Lima: INEI.

- Lamas, Marta (2017). Género. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coordinadoras), Conceptos clave en los estudios de género, vol. 1, pp. 155-170. México D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meentzen, Ángela (2007) Relaciones de género, poder e identidad femenina en cambio. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas-DED.
- Mena, Magrith (2017). Estudio sobre la incorporación del enfoque de igualdad de género en materiales curriculares de inicial, primaria y secundaria. Informe de consultoría. Lima: GRADE- Proyecto FORGE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estudio%20sobre%20la%20Incorporaci%C3%B3n%20del%20Enfoque%20de%20Igualdad%20de%20G%C3%A9nero%20-%20Magrith%20Mena.pdf>
- MIMP, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014). Conceptos fundamentales para la transversalización del enfoque de género. Lima: Minedu. https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/Folleto-Conceptos-Fundamentos-en%20TEG_MIMP-DGTEG-DASI.pdf
- MIMP, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017). Si no me nombras, no existo. Promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas. Lima: 2017. https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgteg/Guia-de-Lenguaje-Inclusivo_v2.pdf
- Minedu, Ministerio de Educación (2018). Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Politica%20de%20atencion%20educativa%20ambito%20rural.pdf>
- Minedu, Ministerio de Educación (2012). Marco del Buen Desempeño Docente <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Minedu, Ministerio de Educación (2014). Marco del Buen Desempeño del Directivo http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Minedu, Ministerio de Educación (2016) Currículo Nacional de Educación Básica <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.
- Motta (2019) La biología del odio: retóricas fundamentalistas y otras violencias de género. Lima: Siniestra ensayos.

- Muñoz, Fanni (2017). Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa. *Tarea*, 94, pp. 14-24. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2017/08/Tarea94_14_Fanni_Munoz.pdf
- Muñoz, Fanni y Vanessa Laura (2017). "Género" y la denominada "ideología de género" en educación: entre el diálogo y el rechazo a la diversidad. En *Perú hoy. El arte del desgobierno*, pp. 203-220. Lima: Desco. http://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/1118/11_Mu%C3%B1ozLaura_PHj17.pdf
- Muñoz, Fanni; Patricia Ruiz-Bravo y José Luis Rosales (2006). El género y las políticas educativas en el Perú, 1990-2003. En Patricia Ames (editora), *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 71-100. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Pérez Recalde, Guadalupe (2020). *Transversalización del enfoque de género en organizaciones y proyectos sociales: definiciones y orientaciones básicas*. Lima: Proyecto CREER-GRADE.
- Pujolàs, Pere (2009). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Grao. https://elearning3.hezkuntza.net/015248/pluginfile.php/926/mod_label/intro/Dokumentuak/Nueve_ideas_clave_apendizaje_cooperativo.pdf
- Pujolàs, Pere (2011). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Madrid: Aljibe.
- Schüssler, Renate (2007). *Género y educación*. Cuaderno temático. Lima: PROEDUCA-GTZ. <https://www.oei.es/historico/genero/documentos/egenero.pdf>
- Scott, Joan (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Marysa Navarro y Catharine Stimpson (compiladoras), *Sexualidad, género y roles sexuales*, pp. 37-75. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, Margaret y Mary Stein (1998) Selecting and creating mathematical tasks: From Research to Practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3, 344-350.

- Stromquist, Nelly (2006). La dimensión de género en las políticas educativas. En *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*, pp. 29- 47. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Subirats, Marina (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5864/1/S9800068_es.pdf
- Tonucci, Francesco (2003). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fund. Germán Sánchez Ruiperez.
- Viveros Vigoya, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>