

Edición N° 56 - diciembre 2009

## Modelando arcilla: objetos sagrados en nuestras manos

Material para fortalecer el enfoque de género en la formación de formadores y formadoras indígenas amazónicas

Por Mónica Quiroz Niño

**Mónica Quiroz Niño.** Asesora Temas sobre Interculturalidad y Género. Licenciada en Sociología, Universidad Villareal, Lima-Perú. Estudios de postgrado en la Universidad Autónoma de Madrid (UNAM) y Estudios de Maestría sobre Antropología e Historia en FLACSO y CBC, Cuzco-Perú. Especialista en temas sobre "Interculturalidad y Género". En los últimos 6 años se ha dedicado a la formación de Maestros Indígenas Bilingües y ha realizado publicaciones sobre investigaciones y trabajo de campo de diversas Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana.

### INTRODUCCION

«Modelando Arcilla; objetos sagrados en nuestras manos» hace referencia a la delicada y trascendente labor que realiza el y la docente en su diaria intervención en la escuela y que se asemeja a la labor de modelado de un objeto de arcilla sagrado, único e irrepetible.

Con este título, queremos enfatizar que cada acción que como docentes realicemos dentro y fuera del aula dejará en niños y niñas una profunda huella que repercutirá en la manera cómo se desenvolverán en el futuro.

Es por ello que desde el contenido de este texto, queremos sensibilizar al/la docente para que tenga clara conciencia y esté preparada/o para que el *modelado* que realiza día a día afecte de forma positiva el desarrollo de la mayor cantidad de capacidades y habilidades que su alumnado requiere con el fin de ayudarles en su futuro desempeño como personas y en la mejora de su calidad de vida familiar y comunal.

La escuela debe ser un espacio donde se fomente una experiencia más equitativa de nuestros derechos y deberes como personas. La escuela puede afirmar formas tradicionales de relación entre hombres y mujeres así como puede instaurar nuevas formas de relación que fomenten también una igualdad en valores y derechos.

En los pueblos indígenas amazónicos existe una idea de «completud» donde la unión de dos personas; una que cumpla las funciones de la mujer y otra que cumpla las funciones del hombre, los realiza y les permite afrontar de manera exitosa las diferentes tareas, status y relaciones que se requieren en la vida familiar y comunal indígena. Cada hombre y mujer trae y aporta su cúmulo de conocimientos y habilidades para que la unión de esas dos mitades logre una unidad. Por lo tanto y dado que las dos mitades tienen un valor único para lograr conformar esa unidad, es imprescindible que ambas mitades sean igualmente valoradas y disfruten de sus derechos en igualdad de condiciones.

Sin embargo, a lo largo de los años, los deberes y derechos de las personas no han sido experimentadas de igual forma por los hombres y las mujeres en todo el mundo. Los sistemas sociales han solido dar prioridad al bienestar del hombre y no al de las mujeres. Es por este

motivo, que para lograr la igualdad de derechos que como ciudadanos y ciudadanas nos corresponden, debemos tomar conciencia de esta desigualdad y realizar todos los esfuerzos que se requieren para superar esta situación de inequidad. Los pueblos indígenas lo sabemos, lo vivimos día a día, somos diferentes a la cultura hegemónica, pero tenemos los mismos derechos y para poder vivirlos hemos tenido que realizar muchas luchas para reivindicarlos.

En nuestros pueblos indígenas, las mujeres son diferentes a los hombres, pero son iguales en derechos ante la ley. Por eso, debemos hacer que la equidad en el ejercicio de esos derechos se viva de manera plena al interior de nuestros pueblos. Una manera de empezar a superar esta situación de desigualdad pasa por aplicar un enfoque de género en nuestra vida cotidiana y en la escuela.

Tenemos que ser conscientes que los procesos de cambio social que intentemos podrán ser lentos, y que estos cambios, en un principio podrán transgredir las costumbres y ser percibidos por la población como un desorden dentro del orden establecido. Sin embargo, el cambio que se genere instaurará un orden más justo e inclusivo donde todos y todas podremos disfrutar de sus beneficios.

El presente manual está estructurado en tres partes con el fin de favorecer una mirada a nuestros conocimientos y concepciones sobre el género y de esta forma comprometernos con la aplicación del enfoque de género en nuestras aulas y escuelas.

En la primera parte exponemos una parte teórica sobre el tema de género para comprender cómo las sociedades y las personas nos hemos organizado a partir de la diferencia sexual; atribuyendo responsabilidades, jerarquías y valor a uno y otro sexo. En la segunda parte, reflexionamos sobre la importancia que tiene la escuela y las y los docentes en la construcción de la identidad de género de las niñas y niños bajo nuestra responsabilidad. En la tercera parte consideramos diversos elementos interculturales y potenciales herramientas diversificadas para trabajar el enfoque de género en nuestras aulas y escuelas.

## **Parte I**

### **Algunos elementos para comprender lo que significa el enfoque de género**

#### **1. 1. El estudio de género:**

Todas las sociedades, con el fin de garantizar su supervivencia se organizaron socialmente a partir de su diferencia sexual. Esto significa, que distribuyeron algunas tareas y responsabilidades de forma exclusiva para los hombres, otras para las mujeres y otras que podían hacerlas de manera conjunta. Pero no sólo se distribuyeron las tareas, sino que también les dieron un valor y una jerarquía determinada. De esta forma otorgaron a las actividades que hacía el hombre, y al hombre mismo un mayor valor que a las mujeres y a lo que ellas hacían. A este tipo de orden lo conocemos con el nombre de sistema androcéntrico de género.

Esta forma jerárquica de organizar la sociedad tomó tanta fuerza, que las personas llegaron a pensar que la superioridad y mayor valor otorgado a los hombres y sus actividades era algo absolutamente lógico y natural; y que, de igual forma, la situación de opresión, discriminación y subordinación que vivían las mujeres, era también lógico y natural.

Entonces, si las cosas eran así, las personas pensaban que no podían hacer nada al respecto, ni podían cuestionar o cambiar ese orden del mundo, a pesar de lo injusto que podía ser para la mitad de la sociedad. Con el transcurso del tiempo, al hacerse cada vez más visible la desigual-

dad social que existía entre hombres y mujeres para el reconocimiento de sus derechos o para el acceso a diferentes oportunidades, se consideró necesario conocer lo que daba origen o sustentaba ese orden social. Con ese fin se realizaron estudios y comparaciones antropológicas en diferentes grupos sociales y se concluyó que **las características** que se pensaban les pertenecía SOLO a los hombres, en otros grupos culturales esas características las tenían las mujeres, por ejemplo: la valentía, la agresividad, la tenacidad, la creatividad, etc.

De igual forma resultó con la comparación que se hizo de **los trabajos** que se pensaba que SOLO podían realizar los hombres, se vio que en otros grupos sociales esos trabajos eran realizados por las mujeres, por ejemplo: hacer de chamanas, ser guerreras, tejer, pescar, etc. Lo mismo sucedió al compararse las características que se consideraban SOLO femeninas o las tareas que se asumían y se asignaban SOLO a las mujeres, se vio que en otros grupos culturales les eran asignadas a los hombres.

Este nuevo conocimiento hizo que se considerara por primera vez a la cultura como un factor importantísimo en la construcción de la masculinidad y de la feminidad. Era entonces el grupo social y no la naturaleza quien definía las tareas y características que acompañarían a cada sexo y establecía los límites y posibilidades para cada uno de ellos. Para lograr este fin, los grupos culturales concretaban procesos de educación social muy complejos en los que enseñaba a cada niño y niña lo que significaba ser hombre o mujer en su grupo cultural.

## **1.2 ¿Cómo entramos a formar parte de este sistema androcéntrico y desigual de género?**

Las personas que integramos una sociedad definimos de manera constante qué tipo ideal de hombre y mujer deseamos para nuestro grupo cultural. Con ese fin, asignamos ideas muy generales de lo que esperamos en niños y hombres y en niñas y mujeres. Estas ideas nos dan el perfil del tipo de hombre y el tipo de mujer que debemos formar. De esta forma, las personas que integramos ese grupo cultural hacemos todo lo que está a nuestro alcance para construir a ese hombre y a esa mujer deseados. La familia, la comunidad e instituciones sociales como la escuela, iglesia, etc. deben fomentar o prohibir el desarrollo de determinadas características y habilidades en función a si se ha nacido niña o se ha nacido niño. De igual forma, deben controlar y condenar todas las conductas y actitudes que se desvíen de estas ideas generales o estereotipos de su género.

Por tanto, niñas y niños desde antes de nacer y a partir de su nacimiento reciben en todo momento mensajes de su entorno social sobre las conductas que deben tener y las formas válidas de como han de relacionarse entre hombres y mujeres. De esta manera, toda la información que las personas mayores les transmitimos en forma de imágenes, o con palabras, o a través de canciones, o con ritos y formas de relacionarnos, queda grabada en niñas y niños proporcionándoles los referentes que les guiarán a lo largo de toda su vida. Todas estas reglas y mensajes son recibidos por niñas y niños sin cuestionar su contenido o equidad debido a que a esa edad aún no cuentan con las capacidades cognitivas requeridas para reflexionar sobre aquello que reciben.

Ahora bien, si recordamos que el sistema social ha buscado tradicionalmente favorecer al hombre sobre la mujer, entonces niñas y niños aprenderán también a vivir entre actitudes sexistas que favorezcan la supremacía masculina. Por ejemplo, en el derecho a la nutrición, solemos servir a los hombres y niños los mejores platos y la mayor cantidad de comida. En cuanto al derecho a la educación, invertimos más y motivamos más la calificación educativa de los niños. En cuanto al derecho de representatividad, solemos preferir y elegir a los hombres como dirigentes escolares, dirigentes comunales, dirigentes políticos, cabeza de familia, etc.

### 1.3. ¿Cómo afectan estas definiciones androcéntricas de género a los hombres y a las mujeres?

«No hay actualmente ninguna sociedad donde las mujeres dispongan de las mismas oportunidades que los hombres». (Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 1995).

Señalaremos sólo algunas:

A que se siga otorgando más prestigio a los hombres y sus actividades y se subvalore y reste oportunidades a las mujeres.

A que los hombres tengan mayores oportunidades de calificación, participación social, oportunidad de representación comunal y política, una mayor libertad de movimiento dentro y fuera de sus comunidades.

A que por esta mirada andrógina, se reste importancia a las labores que realiza la mujer en beneficio de su comunidad y familia; tanto como se invisibilice su participación en las luchas de reivindicaciones políticas y de territorio.

A que la infancia se viva de forma diferenciada, recortándosele este período a las niñas porque ellas deben asumir grandes responsabilidades de ayuda a la familia a una edad más temprana que los niños.

A que por las imposiciones creadas por el género se limiten o modifiquen las aptitudes físicas y psicológicas de las personas. Por ejemplo, si ellas o ellos *no tienen las características que determinan las expectativas sociales* para su sexo, entonces tienen que aprenderlas de forma obligatoria y hacerlas suyas, independientemente de si tiene aptitudes para ello o si desean aprenderlas. Por ejemplo, si una niña es habladora y extrovertida debe aprender a ser callada y recatada frente a la gente.

De igual forma si algunos niños o niñas **tienen** algunas características, que dentro de estas ideas generales o estereotipos de género *no corresponden socialmente a su sexo*, entonces deben aprender a negarlas y ocultarlas. Por ejemplo, si un niño es tierno debe aprender a dejar de lado esa ternura para volverse más frío y no expresar sus sentimientos en público, pues la ternura podría ser considerada en algunos grupos culturales como debilidad.

Así también, las definiciones androcéntricas de género influyen para que se invierta menos en la educación y capacitación de las mujeres por considerar que esa inversión económica no tendrá retorno. Esto debido a que las futuras labores que desarrollará la mujer serán de cara a su familia, dentro de su entorno comunal para lo cual, consideran, no se «necesita» una calificación oficial de ninguna institución, sino mucha práctica: tejer, coser, lavar, tener hijos e hijas, etc... Este hecho incrementa el analfabetismo y monolingüismo femenino que a su vez afecta su real participación en los espacios de poder, en los procesos de negociación política, en la reivindicación de sus derechos, en los procesos de representación y comercio.

Al existir un modelo androcéntrico de género se tiende a **modelar** a hombres y mujeres en los estereotipos y deseos dominantes de la sociedad y no se permite que aflore la verdadera personalidad de cada persona lo cual ahoga el desarrollo de sus propias inquietudes, expectativas y capacidades para experimentar una vida plena y libre. El modelo actual de género hace que hombres y mujeres confíen de forma diferenciada en sus posibilidades de realización personal dentro de su sociedad, porque los hombres al disponer de privilegios para acceder a diversas oportunidades y derechos se sienten más protegidos por la sociedad para alcanzar sus logros

personales. La mujer, en cambio, siente que la sociedad le limita el desarrollo de su vida a espacios reducidos como la casa, la chacra, la comunidad, etc. tanto como le limita el acceso a los diversos derechos que la asisten en el campo reproductivo, sexual, educativo, nutricional, etc. Todo esto hace que ella sienta improbable poder hacer lo que desea o sueña para su vida.

#### **1.4. ¿Es posible cambiar esta situación de inequidad y generar un mundo más equitativo?**

Claro que sí se puede, el primer paso para ello es reconocer que hasta el día de hoy existen desigualdades entre hombres y mujeres para un equitativo acceso a los derechos básicos de las personas.

Sí se puede, debido a que somos nosotras/os quienes decidimos, en última instancia, si continuamos o no aplicando los aspectos injustos del modelo de género heredado o creamos nuevos mecanismos que cambien esta situación.

Sí se puede, aplicando un enfoque de género en nuestra vida cotidiana que transforme el actual predominio de lo masculino y favorezca un orden social más justo que de igualdad de oportunidades entre los sexos.

Sí se puede, aplicando el enfoque de género en el ámbito educativo para educar a niñas y niños en un sistema común de valores, que no discrimine el acceso al conocimiento, el desarrollo de habilidades o la permanencia en la escuela por cuestiones de sexo.

Se puede y se debe, porque si por una parte luchamos y exigimos el reconocimiento de nuestros derechos como poblaciones indígenas amazónicas porque sentimos que la sociedad hegemónica quiere imponernos una cultura única y quiere limitarnos el acceso a los derechos que como ciudadanía nos corresponden; de igual forma, como sociedad indígena debemos hacer algo porque las mujeres indígenas, quienes se encuentran en situación de desventaja para el acceso a sus derechos y posibilidades, puedan vivir una vida más justa y digna dentro de nuestros pueblos. Sólo de esta forma no repetiremos un orden social que subvalora y mantiene privilegios para una sola parte de la población, mientras le negamos ese derecho a la otra parte. Las reivindicaciones de los pueblos indígenas deben incluir la reivindicación de los derechos de las mujeres indígenas puesto que son parte de su población.

#### **1.5. ¿Cuál es la actual situación de género en los pueblos indígenas amazónicos?**

A pesar de que las poblaciones indígenas amazónicas son muchas y sus realidades muy diversas, en términos generales nos encontramos en una situación de cambio constante donde el mercado, el medio ambiente, el territorio, la violencia política, y otros fenómenos más están modificando el panorama de género en una forma muy acelerada. En este sentido, muchos roles, status y formas de relación tradicional entre hombres y mujeres están sufriendo grandes cambios.

La incorporación de diversos productos del mercado para la reproducción de la vida familiar y comunal como la comida en conservas, ollas, vestidos, vasos, medicina, etc. han afectado el protagonismo y reconocimiento social que antes tenía la mujer por ser ella quien elaboraba esos bienes o realizaba esas curaciones. Esas tareas suponían un alto desarrollo de habilidades y conocimientos físicos y espirituales muy valorados en su sociedad.

Debido a la necesidad de contar con una mayor cantidad de mano de obra para la producción de grandes extensiones de monocultivos para el mercado, hoy en día hombres y mujeres, niños

y niñas participan de manera conjunta en las labores agrícolas sin considerar los antiguos roles que prohibían la participación de hombres o mujeres, niñas o niños en tareas determinadas. Este hecho nos confirma la idea de que los grupos culturales pueden modificar la asignación de algunas tareas que siempre consideraron tradicionales o naturales sólo para hombres o para mujeres para que la hagan ahora cualquiera de los dos. Entonces cabe aquí una pregunta: ¿Si hemos cambiado hábitos y costumbres por exigencias de un mercado que nos explota y que está promoviendo muchos cambios negativos en nuestras poblaciones, por qué no realizar esfuerzos para cambiar prácticas y costumbres en beneficio de una equidad de género que favorecería a toda la población indígena?

Así también, debido a la existencia de un territorio sobre explotado y empobrecido, o reducido por las concesiones petroleras, madereras, o invasión de colonos; el territorio indígena ya no puede satisfacer muchas de sus necesidades a través de la caza, pesca o recolección. Por este motivo muchos hombres tienen que buscar el sustento familiar vendiendo su mano de obra en otras zonas. Este hecho hace que se ausenten del territorio y que dejen bajo la responsabilidad de sus mujeres muchas de las tareas que aún realizaban.

Por otro lado, en los pueblos donde son las mujeres quienes participan activamente en el comercio de artesanías fuera de su territorio o en la venta de su mano de obra como empleadas del hogar y deben ausentarse del territorio comunal, son muchos los hombres que han tenido que asumir tareas consideradas tradicionalmente como *femeninas* para que la vida familiar no se vea afectada y apoyar, de esta forma, la llegada de los beneficios económicos al hogar.

Las ausencias también afectan en los pueblos donde se vive en una situación de violencia política, donde los hombres tienen que ausentarse de sus hogares para combatir a sus enemigos, o donde los hombres deben salir a realizar rondas de control del territorio comunal para que no ingrese gente a robar en sus comunidades o zonas demarcadas. De igual forma sucede con los representantes políticos, o de asociaciones, o promotores de salud o adolescentes que se están capacitando en zonas distantes a las de su hogar y familia. En todos estos casos parte de sus tareas, por más masculinas que hayan sido definidas de forma tradicional tienen que ser asumidas por las mujeres para asegurar la supervivencia familiar.

En la actualidad, en muchos pueblos indígenas amazónicos existe una fuerte demanda social porque las mujeres participen de manera más activa en las reuniones y capacitaciones comunales. Dentro de las juntas directivas comunales o cargos regionales se empiezan a ver más mujeres como dirigentes locales y políticas.

Así también, muchos padres y madres de familia apoyan la idea de tener mujeres líderes en sus comunidades tanto como que la mujer se califique más para trabajar como docente, enfermera o catequista. Sin embargo, existe una fuerte contradicción al momento en que se quiere hacer efectivo este proceso, ya que se sigue esperando que la mujer mantenga un perfil bajo en las reuniones y representaciones políticas, o que no acepte cargos comunales o que sus parejas les nieguen la autorización para que ellas participen, lo cual dificulta su incorporación real en los espacios de poder.

Por otra parte, y desde esta discriminación frente a los derechos que tienen las mujeres, algunas dirigencias políticas han retrasado, ignorado o restringido la participación de las mujeres en diversos eventos convocados por instituciones estatales u Ong's o para elegir nuevas juntas políticas de representación indígena. Muchas de estas actitudes reflejan la idea que tienen que las mujeres no están capacitadas para desempeñar cargos de representación comunal y política o

que como maridos no quieren que se comprometa el tiempo que sus mujeres deben emplear para realizar las tareas familiares. Estos actos sexistas en las comunidades se refrendan con frases que se oyen de manera constante como: «Ellas qué saben, si son mujeres», «Las mujeres que asisten a los Congresos o participan de Asociaciones de mujeres son unas ociosas» o «Nosotros no podemos ser mandados por mujeres».

Hoy en día, algunas mujeres están tomando conciencia de la necesidad de romper con los encasillamientos de sus roles tradicionales y están ampliando su participación comunal. Sin embargo, la mayoría de mujeres tienen una baja autoestima y confianza en sus virtudes y potencialidades para ejercer cargos de representación comunal y política, por lo que muchas veces son ellas mismas quienes tienden a rechazar esas oportunidades.

## 2da Parte

### Importancia de la Escuela en la Formación de género

#### 2.1. La escuela y la construcción de la identidad de género:

«El sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje de las nociones culturales aceptadas y establecidas... sino que también transmite, a través de la interacción entre docentes y alumnos, un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo.» **-I-**

La escuela es una institución social que, aparte de desarrollar diversas habilidades para el aprendizaje, tiene el encargo de transmitir y afirmar conceptos, deseos y valores sociales. Entonces, dado que socialmente dentro de las relaciones hombre-mujer se afirma un mundo donde lo masculino debe tener mayor valor y jerarquía que lo femenino (androcentrismo), la escuela en su afán de «formar socialmente a las personas» reproduce también en pequeña escala un mundo donde los niños son más atendidos, motivados y valorados que las niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta permanente y no reflexionada actitud tiende a afirmar la continuidad de este injusto modelo social androcentrista.

Sin embargo, debemos recordar de forma urgente que **el primer objetivo de la educación consiste en ayudar a que las personas logren desarrollar, sin discriminación alguna, todas sus posibilidades y aptitudes.**

La UNESCO, propone entre los grandes aprendizajes para el siglo XXI el: Aprender a vivir juntos/as, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser y que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal y social, sin discriminación de ningún tipo.

Así también, dentro de los objetivos de la educación indígena intercultural bilingüe se busca que niñas y niños, por medio de su proceso de aprendizaje logren:

*-Promover la práctica y vivencia de los valores propios de su pueblo y de otros que favorezcan el respeto a los derechos humanos y el desarrollo de comportamientos democráticos que demuestren la valoración de la diversidad.*

*-Fortalecer su capacidad para desenvolverse en su comunidad en diferentes situaciones y para poner en práctica actitudes y estrategias que les permitan resolver problemas, demostrando así el desarrollo de su autonomía.*

*-Favorecer el desarrollo de su pensamiento y de un conjunto de estrategias intelectuales que favorezcan procesos permanentes de construcción del aprendizaje -2-, entre otros.*

Entonces, para lograr todos estos objetivos, el profesorado debe ser capaz de educar sin diferenciar o discriminar los mensajes y contenidos en función del sexo de su alumnado. Esto supone entonces, aplicar un enfoque de género para no restringir el desarrollo de las competencias y habilidades que se requieren para lograr este fin.

Debemos recordar permanentemente que niñas y niños pasan un tiempo muy amplio en la escuela y que éste suele abarcar, en muchos casos, su primera (0-3 años), segunda (3-6 años) y tercera infancia (7-11 años). Durante este tiempo, niños y niñas tienen una actitud muy receptiva a los estímulos y motivaciones que les dan los/las docentes. También en este período, niñas y niños exploran los límites de su personalidad y de su autonomía; conforman su identidad cultural y su identidad de género y delimitan las capacidades que en el plano físico y mental tendrán en el futuro como mujeres y hombres adultos. Por ello, es absolutamente importante que el tipo de experiencia escolar que les proporcionemos a los niños y las niñas en su paso por la escuela sea positiva y equitativa y se constituya en un aprendizaje que les motive a construirse como personas plenas que ayuden a consolidar el futuro autónomo de sus pueblos indígenas.

Dar este paso en la aplicación de un enfoque de género requiere una labor de sensibilización y reflexión permanente que involucre a toda la plana docente, alumnado, madres y padres de familia de nuestras comunidades indígenas para compartir una convicción común sobre la necesidad de crear un escenario que proporcione un mayor equilibrio en las oportunidades y acceso a los derechos que los hombres y mujeres indígenas tienen como ciudadanía.

## **2.2. El/La docente en la construcción de la identidad de género:**

*«Un profesor, ante un grupo de alumnos y alumnas, imparte simultáneamente muchas lecciones (no sólo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura, de atención al desfavorecido... O de todos sus contrarios» -3-*

Los/las docentes transmiten en **todo momento** mensajes a través de sus palabras, tonos de voz, gestos, formas de motivar la participación en clase, forma en que se relaciona con otros docentes y alumnado, con sus actitudes, etc. Por lo tanto, el/la docente se convierte en un modelo vivo de su género por lo que niñas o niños tienden a imitar sus conductas y formas de relacionarse con las personas del otro sexo y del suyo propio. En consecuencia, todo lo que hacemos o dejamos de hacer tiene una incidencia positiva o negativa en la conformación de la identidad de género del alumnado bajo nuestra responsabilidad. Por ello, debemos tomar conciencia de que cada día dentro del aula y también fuera de ella, somos observados/as y estamos marcando con nuestras actitudes y palabras la conciencia de cada niño y niña.

Por este motivo, debemos recordar que antes de ser docentes, hemos sido personas educadas en unas ideas de género determinadas que respondían a unas necesidades sociales específicas para ese momento. Estas ideas han dejado grabada en nuestras mentes una carga de prejuicios y estereotipos de género que afectan la forma como educamos a las niñas y los niños. De esta forma, mientras más conservador y limitante haya sido nuestra formación e ideas sobre el género, entonces como docentes, asumiremos un control tremendo para que niñas y niños no traspasen las expectativas que algún día aprendimos debían corresponder a su sexo. Pero, si por el contrario en nuestra educación nos han dejado ideas que favorecen nuestra tolerancia para la diversidad de expresiones de género, entonces afectaremos de manera positiva la futura partici-

pación de niñas y niños como ciudadanos y ciudadanas, dentro del mercado laboral, en el ámbito profesional, familiar o en el espacio de representación comunal y político.

Por estos motivos, es indispensable que tomemos conciencia de la gran responsabilidad que tenemos para orientar de forma positiva y abierta la construcción de la identidad de género de las generaciones bajo nuestra responsabilidad en lugar de repetir esquemas sexistas que discriminan y excluyen. Pero, dado que esta reflexión no surge de manera espontánea, es necesario formarnos en la aplicación del enfoque de género en la escuela para ejercitar de manera permanente una reflexión y acción que guíe la positiva construcción de las identidades de género de nuestro alumnado. Esta experiencia significativa en su infancia hará que en el futuro los niños y niñas anhelan revivir y replicar esta condición vivida en todos los ámbitos de su vida personal y comunal.

### **2.2.1. Creencias y actitudes del/la docente que producen inequidad de género:**

#### **a) El currículum oculto:**

*El currículum oculto es el conjunto de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que hemos interiorizado y que sin ser conscientes estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres -4-*

El currículum oculto crea una especie de «cultura particular al interior de la escuela que guía la manera como se han de relacionar las niñas y los niños entre sí y entre ellos y ellas con la plana docente. La vivencia del currículum oculto en la escuela, se convierte en una fuente de aprendizaje para todas las personas que integran la organización» -5-

Currículum oculto y aprendizaje en valores . Miguel Ángel Santos Guerra.Universidad de Málaga. 2006

En el caso del género, estas creencias determinarán las costumbres, lenguaje y actitudes que como docentes o directivos tendremos con el alumnado dependiendo si son hombres o mujeres.

Nuestro currículum oculto de género hace que prejuzguemos y estereotipemos de forma genérica a niñas y niños en función de su sexo lo que hace que perdamos de perspectiva *una evaluación individual de nuestro alumnado para determinar qué habilidades o capacidades puede y tiene interés de desarrollar*. Por ejemplo, hace que creamos que niños y niñas nacen con intereses diferentes. Por ello consideramos que a los niños les gusta mucho participar en el espacio escolar, que están ansiosos por aprender de manera constante, que les encanta preguntar, que les gusta salir al frente y representar al grupo, etc. Por otro lado creemos que a las niñas no les interesan los asuntos intelectuales, que no les gusta participar de forma activa en clase, que no son tan creativas, que no les gusta hablar en voz alta, que no les gusta representar a los grupos, etc. REPITO, *eso es lo que creemos*, ya que niñas y niños tienen la misma disposición para emprender el proceso de aprendizaje.

Desde nuestro currículum oculto, también podemos realizar comentarios discriminatorios, asumir actitudes de menosprecio hacia uno u otro sexo sin que prácticamente seamos conscientes de ello. Incluyo aquí algunos ejemplos de comentarios de la plana docente de corte discriminatorio en su aula:

Docente motivando para que acaben una tarea:

«Chicos, las mujeres no pueden ganarles»

Para solucionar un problema de limpieza del aula:

*«A ver, dos chicas que barran»*

Comentario de un docente asombrado ante el desarrollo de una operación de matemáticas de una niña en la pizarra:

*«¿Eso lo ha hecho una chica?»*

Comentario de un docente para motivar a los niños de su aula:

*«Las mujeres ya terminaron y ustedes son varones y ¿no terminan?»*

Lo grave de la aplicación del currículum oculto dentro del contexto indígena amazónico es que dado que la mayoría de escuelas son unidocentes, la aplicación del currículum oculto está en manos de un solo docente, quien no cuenta con otras personas para contrastar sus ideas y prejuicios de género que eviten experimentar una cultura discriminatoria de género en su escuela. Por lo que se hace indispensable que los/las docentes sean sensibilizados en el enfoque de género para no perder más tiempo en abrir sus escuelas a formas más equitativas de relación y trato entre hombres y mujeres.

### **b) La manera como nos relacionamos con nuestro alumnado:**

Como hemos dicho, la forma en que hemos sido criados, educados; han afirmado un conjunto de ideas sobre la forma como deben ser hombres y mujeres y esto influye de manera positiva o negativa en la manera en que yo, como docente, me relacionaré con uno u otro sexo dentro y fuera del aula y escuela. Así mismo, determinará cómo motivaré a mi alumnado durante su proceso de aprendizaje. Las pautas de relación hombre-mujer que yo imponga en mi aula y escuela se convertirán al mismo tiempo en pautas para que niñas y niños sepan cómo deben tratarse o cómo deben acostumbrarse a ser tratados/as.

Pero, si consideramos el enfoque de género tendremos presente y podremos disminuir los efectos negativos de nuestro currículum oculto. De esta forma podremos mantener una reflexión permanentemente sobre el ejemplo que estamos dando, sobre el poder de nuestras palabras, de nuestro lenguaje no verbal, etc. Aplicando un enfoque de género podremos fomentar un trato respetuoso entre niños y niñas por igual, hablándoles con un lenguaje que los/las estimule y no discrimine. Habiendo sido capacitados en un enfoque de género podremos hacer uso de un lenguaje inclusivo que invite a participar a niños y niñas, si mostramos el mismo interés cuando un alumno o alumna ha faltado a clases, si intentamos relacionarnos con ellos y ellas por sus nombres, si confiamos por igual en ellos y ellas cuando les encargamos cosas haciendo que nuestro alumnado experimente una sensación de auto valía personal que buscará repetir a lo largo de su vida.

Hemos registrado, desde las experiencias vividas en las supervisiones, situaciones donde algunos docentes han desmotivado la permanencia de las niñas en la escuela, diciéndoles abiertamente que ya deberían conseguir marido o quedarse en sus casas preparando masato. O también se ha dado alguna situación donde el docente ha tomado por esposa a una alumna y la ha retirado de la escuela para que atienda los deberes de la casa. Estas situaciones evidencian una falta de convicción en la importancia de una equitativa capacitación de niñas y niños de su pueblo.

### **2.3. Consecuencias de las actitudes sexistas y del empleo de los estereotipos de género en la escuela:**

Las actitudes sexistas son aquellas que introducen desigualdad y jerarquización en el trato que reciben las personas cuando se busca favorecer a un sexo en particular. En nuestro caso y al vivir en una sociedad androcéntrica donde se busca favorecer el bienestar de los hombres, se tiende entonces a negar o discriminar los derechos a las mujeres afectando de manera negativa sus posibilidades de vida. El ámbito educativo no es ajeno a estos prejuicios y actitudes por lo que podemos ver que los y las docentes:

### **2.3.1. Motivamos un desarrollo diferenciado de habilidades y conocimientos por sexo:**

Como creemos que niños y niñas tienen intereses diferenciados, tendemos a favorecer, ya sin ser conscientes y de manera automática, oportunidades de participación diferenciadas: les preguntamos más a los niños, los sacamos más a la pizarra, etc. De igual forma, separamos o encajonamos algunos conocimientos y metodologías para emplearlas de forma exclusiva sólo con niños porque pensamos que no funcionarán, ni les interesará a las niñas. Por ejemplo: leer en voz alta en segunda lengua, representar al grupo de trabajo, hablar ante la comunidad, etc. Estos hechos perjudican gravemente el derecho que tiene el alumnado a desarrollar **en equidad** las habilidades y conocimientos requeridos en su proceso educativo.

Las actitudes sexistas que tienen los/las docentes al momento de enseñar generan en las niñas «inseguridad intelectual», lo que significa que ellas nunca llegan a confiar en lo que han aprendido por lo que no se consideran hábiles para hacer o aprender cosas nuevas. Al no sentirse confiadas en sus conocimientos y posibilidades, las mujeres limitan, en su presente y futuro, su participación en actividades de representación, liderazgo u opinión alejándose, aparentemente, por su propia voluntad de estos retos.

### **2.3.2. Evaluamos de forma diferenciada a niñas y niños:**

Las y los docentes a partir de nuestras ideas preconcebidas y estereotipadas sobre la disciplina y rendimiento que debe tener nuestro alumnado en función a su sexo no solemos «*evaluar con los mismos criterios el desempeño de ellos y de ellas, y ante la misma conducta no aplicamos igual estímulo, sanción o castigo.*»<sup>6</sup> Esta es una situación injusta porque existe una mayor flexibilidad y tolerancia ante las actitudes y respuestas de indisciplina o violencia de los niños que las que se tiene con las niñas.

Por ejemplo, si los niños no desean colaborar en la limpieza al finalizar alguna actividad, podemos pasarlo por alto, mientras que si fueran las niñas quienes no desean colaborar, no lo comprenderíamos y las presionaríamos para que sí lo hicieran porque pensamos que ellas siempre deben estar dispuestas a ayudar en lo que se les solicite.

### **2.3.3. Nos dificulta manejar la diversidad de personalidades que se salen de los estereotipos:**

El modelo androcentrista-sexista de la sociedad, ha instaurado unos estereotipos de género que proporcionan a las personas, y entre ellos a nosotras las/los docentes, un marco de referencia para saber de qué manera actuarán los hombres y las mujeres o las niñas y los niños. De esta forma, cuando un niño o una niña no actúa de acuerdo a estos estereotipos de género, sino de acuerdo a su propia personalidad, los maestros y maestras nos quedamos sorprendidos y no sabemos cómo manejar y guiar esas reacciones. Por ello, en muchas ocasiones ignoramos, sancionamos o dejamos de motivar a ese niño o niña en su proceso de aprendizaje hasta que retome los comportamientos que supuestamente le «*corresponden*». Esta falta de manejo de la

diversidad afecta la continuidad del proceso de aprendizaje y posterga la integración y participación en el aula de niñas y niños.

#### **2.3.4. No se considera importante que las niñas se califiquen:**

En los pueblos indígenas amazónicos, el dinero es un bien escaso por lo que las familias deben tomar permanentemente decisiones de cómo usar ese dinero. Un factor que condiciona una decisión de inversión en la educación es el género, ya que se suele optar por la calificación de los niños en lugar de las niñas porque se piensa que el dinero que se ha de invertir en la educación de ese niño tendrá un retorno económico futuro para esa familia, ya sea en forma de salario, cartuchos, jabones, anzuelos, motores, etc. porque consideran los futuros roles que desempeñará como: comerciantes, promotores de salud, docentes, etc. Por el contrario, se piensa que invertir en la educación de una niña no vale la pena porque se calcula que no producirá beneficios monetarios porque el desempeño de sus futuros roles están más ligados a la vida comunal y al hogar.

Este hecho afecta también a que no se considere tan importante la permanencia de la niña en la escuela. De esta forma, cuando se necesita su ayuda para el desarrollo de las diferentes actividades familiares productivas y reproductivas, de cuidado o apoyo; padres y madres las hacen ausentarse de la escuela sin considerar el daño que se les hace al cortar la continuidad requerida en su proceso de aprendizaje.

En los diagnósticos realizados por el FORMABIAP con relación a la creencia comunal respecto de la escolaridad que deberían alcanzar las niñas, padres y madres coincidían en señalar que sólo necesitaban estudiar hasta concluir la primaria porque el resto de la educación no era necesaria para su vida futura.

#### **2.3.5. En el proceso de enseñanza existe una mayor dedicación a los niños:**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado suele hacer uso de una metodología sexista que favorece la participación y aprendizaje de los niños. De esta forma, miran más lo que ellos hacen, se les orienta más, las explicaciones se dirigen de forma preferente a ellos, se les solicita que participen más, se acepta su participación continua; cosa que no sucede con las niñas y que va en contra de sus derechos y posibilidades educativas de participación plena.

En el Diagnóstico de género del FORMABIAP, (2003) se confirmó este sesgo en el profesorado ya que solían motivar más la participación y representación de los niños en el aula. Estas actitudes sexistas hacen que *«los hombres se perciban a sí mismos con mejores niveles de habilidades cognitivas. En las niñas, sin embargo, de tanto ser ignorada en el aula, de tanto ser anónima, de tanto ejercer el silencio y no favorecer la habilidad de la palabra, las chicas se colocan como meras espectadoras del proceso de construcción del conocimiento.»*<sup>7</sup>

#### **2.3.6. Las niñas son las que ven más afectado su proceso de calificación:**

Este hecho parece ser recurrente no sólo a nivel de las escuelas indígenas amazónicas, sino en muchas escuelas a nivel mundial. En los indicadores educativos se evidencia que son las niñas las que suelen repetir más de grado escolar, que ellas tienen los mayores niveles de deserción escolar, que tienen una menor participación en la educación secundaria, que tienen la mayor extraedad en las aulas y su rezago educativo se incrementa conforme adquieren mayores responsabilidades familiares y comunales. En el diagnóstico de género de FORMABIAP (2003)

se confirmó este hecho al observar que aunque durante los primeros grados no se veía una mayor diferencia por sexo en los indicadores de expulsión escolar: inasistencia, repitencia, permanencia, calificación con la edad debida en el grado que le corresponde, etc. Sin embargo, se observaba que a partir del tercer grado empezaba un sesgo desfavorable para la participación de la niña y su continuidad en la escuela, tiempo que coincidía con la adquisición de sus mayores responsabilidades de apoyo en la producción y reproducción de su familia.

Esto se confirma con las estadísticas de escolaridad de zonas rurales donde existe una gran diferencia entre el analfabetismo femenino y el analfabetismo masculino, el 23% de la población masculina es analfabeta frente a un 44% de analfabetismo de las mujeres -8-.

Así también, el porcentaje de mujeres monolingües en las comunidades duplica al de hombres monolingües en los pueblos indígenas. Esta situación, afecta la vida futura de la mujer y su autoconfianza para participar de forma activa en las discusiones comunales, expresar ideas políticas, reivindicaciones, etc. La falta de habilidad en el empleo de una segunda lengua tanto a nivel verbal como la falta de dominio de la comunicación escrita «les impide *acceder a nuevos conocimientos y formas de relación administrativa y política, y en general con el poder, en la que esta forma es la reconocida como esencial para la comunicación* -9-. De esta forma, cuando ellas son elegidas para asumir un cargo político o de representación, suelen negarse por la inseguridad que tienen para desempeñar bien esos cargos y hacer llegar las inquietudes de su comunidad cuando no saben hablar bien en castellano y menos escribirlo.

El hecho de que exista una menor escolarización de las mujeres y por consiguiente una falta de preparación profesional y de formación permanente, «*hace que las mujeres se queden al margen de mejores oportunidades de empleo y que además que se encuentren en franca desventaja. No conocen sus derechos y, en consecuencia, no pueden ejercerlos*» -10-. Si favoreciéramos la existencia de una escuela con equidad de género podríamos contar además de con hombres capacitados, también con mujeres capaces de aportar con sus puntos de vista y experiencia en la solución de problemas sociales, que compartan la representación y negociación de los intereses indígenas en plataformas políticas que demandan autonomía y territorio, lo que garantizaría una representación indígena más compacta y permanente.

Así mismo, si las niñas pudieran concluir sus estudios primarios y secundarios y se calificaran en la carrera docente, ello a su vez garantizaría la permanencia de un mayor número de niñas indígenas en la escuela, porque ya no tendrían que ser retiradas cuando se hacen púberes por el temor que tienen padres y madres de que los profesores las puedan tomar como sus esposas.

### **PARTE III**

#### **Aplicando un enfoque de género en la escuela**

##### **El enfoque de género busca:**

Que se tome conciencia del estado de desigualdad social que existe entre hombres y mujeres por la aplicación de un modelo androcentrista de organización social.

Que a partir de esta toma de conciencia se realicen las acciones necesarias para transformar las situaciones de injusticia existentes por otras situaciones de mayor equidad y participación.

El enfoque de género aplicado al ámbito educativo **no busca**, en nombre de la igualdad, que las niñas hagan las cosas que hacen los niños, que usen las ropas que usan los niños o que se

comporten como niños. **Lo que busca** es que niñas y niños puedan aprender, sin ningún tipo de discriminación, todas las habilidades y conocimientos que necesitan para «desenvolverse en su comunidad en diferentes situaciones y poner en práctica actitudes y estrategias que les permitan resolver problemas, demostrando así el desarrollo de su autonomía» **-II-**.

Por ello, al momento de aplicar un enfoque de género en la escuela debemos tener la sensibilidad y capacidad suficiente para identificar aquellos elementos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje estén generando algún tipo de discriminación entre el alumnado y se encuentren afectando de manera directa o indirecta su permanencia en la escuela o el normal desarrollo de las habilidades y aptitudes que requieren para volverse personas autónomas, capaces de hacer frente a los retos que les demande su vida personal, familiar y comunal.

### **3.1. El enfoque de género en los documentos que nos llegan del Estado.**

#### **3.1.1. La currícula oficial:**

Debemos reconocer que las currículas oficiales, en términos generales, recogen las características sociales dominantes, por lo que en ellas no encontraremos las particularidades culturales, históricas o enfoques medio ambientales o de género que necesitamos para formar una identidad cultural y de género pertinentes. Desde esta realidad, y dado que la currícula oficial es la que guía el proceso de enseñanza en nuestras escuelas, es necesario que **DIVERSIFIQUEMOS** los contenidos. Sólo de esta forma podremos ser capaces de incorporar las reivindicaciones sociales que promuevan un desarrollo social con mayor equidad entre la población.

Al desarrollar los contenidos de la currícula oficial será importante:

Incorporar la diversidad cultural del pueblo y región donde nos encontramos, recuperando las concepciones y prácticas sociales que dan importancia a la relación persona-naturaleza y que incluyen la idea de un medio ambiente que contiene espacios y relaciones femenino-masculinas de complemento y respeto y que tienen gran incidencia en su vida social y personal : Dioses, seres de la naturaleza, seres creadores, seres vengadores, seres sanadores, plantas maestras, minerales fecundadores y sanadores, cerros, puquiales, etc.

Recuperar la figura femenina como parte activa de la historia de nuestros pueblos y como cogeneradora del bienestar alcanzado en su región, su comunidad y su país: para el sustento de sus familias, en el ámbito productivo, para un mejor desarrollo de sus actividades cotidianas, para garantizar la salud en su familia y comunidad, etc.

Incluir en la reconstrucción y divulgación de la historia de su pueblo y su comunidad la participación, aportes y liderazgos de las mujeres en el espacio político: Reivindicaciones sobre derechos colectivos, participación y liderazgo en protestas, toma de espacios por sus derechos de salud, medio ambiente, etc.

Recoger y valorar las asociaciones y gremios locales en los que participan hombres y mujeres de manera solidaria con el fin de mejorar la calidad de vida de su comunidad (clubes de madres, de clorificación del agua, comités productivos o comercializadores, comités de gestión del desayuno o almuerzo escolar, etc.).

#### **3.1.2. El material educativo:**

El material educativo, que nos llega del Estado, al igual que la currícula oficial, suele respon-

der a la lógica androcéntrica que ha organizado la sociedad; por lo que introduce imágenes y frases que afirman la formación de un hombre «tipo» que es valiente, que representa, que negocia, que decide, que asume retos y que tiene una gran capacidad de movilidad por diferentes espacios. De igual forma, presenta también una mujer «tipo» que es esposa o madre, que no aparece en eventos públicos, que no participa en los foros políticos, que no figura en las luchas por el territorio o medio ambiente, que sólo aparece atendiendo su casa, cuidando a su familia o a los animales menores, una mujer sumisa, callada y pasiva.

Así mismo, los libros que llegan a las poblaciones indígenas amazónicas traen imágenes con modelos de hombres o mujeres cuya forma de vida es completamente ajena a la vida indígena. Esto supone por un lado, que las niñas y niños no pueden ver otros modelos alternativos para formar su identidad de género, y por otro lado, que los modelos que ven repiten los encasillados roles tradicionales por género: mujeres sólo limpiando casas, criando niños y cuidando a las personas mayores. Hombres siempre proveedores de sus hogares, pensadores, políticos, etc. Estas imágenes estáticas también limitan mentalmente el desarrollo pleno de las capacidades, habilidades e intereses de las niñas y niños que leen ese material.

Cuando las personas estamos sometidas durante mucho tiempo a ver y oír de forma recurrente imágenes y frases que presentan a hombres creativos y con el mundo a su alcance, y mujeres temerosas que no salen de sus cocinas y chacras; el cerebro humano establece una asociación de ideas que termina por identificar: Mujer como elemento social pasivo y casi invisible en el espacio público y Hombre como elemento activo-creativo en todos los espacios.

La repetición y presión por todos los medios (familia, escuela, religión, instituciones, medios de comunicación, etc.) de un tipo de hombre y un tipo de mujer específico, no sólo afecta la expresión espontánea y el libre desarrollo de nuestro alumnado sino que también afecta las actitudes que asumirá el profesorado para arriesgarse a fomentar una educación liberadora que no se limite a los estereotipos de género que conoce sino que busque el máximo desarrollo de las capacidades, atributos y habilidades del ser humano a su cargo.

Por otro lado, nosotros/as como docentes debemos ser muy conscientes y tener mucho cuidado al momento de elaborar nuestro material de trabajo o material de apoyo para las clases, para no incluir imágenes o frases discriminatorias o limitantes que afecten a nuestro alumnado.

### **3.2. El Enfoque de género en la gestión de nuestra escuela y aula:**

#### **3.2.1. Tipo de participación que motiva en la escuela y el aula:**

Como docentes estamos llamadas/os a reflexionar si nos encontramos fomentando una participación equitativa entre niñas y niños tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en las diversas tareas y responsabilidades que hay que asumir en la gestión educativa: la limpieza del centro educativo, el cuidado de alumnas y alumnos menores, la responsabilidad de preparar y servir el desayuno o almuerzo escolar, las responsabilidades en los proyectos productivos escolares: granjas, huertos, las responsabilidades que deben asumir cuando se realizan actividades extracurriculares, etc.

Por otro lado, debemos ver cómo orientamos el cogobierno en la escuela al momento en que el alumnado toma decisiones con relación a proyectos, tareas y responsabilidades, inherentes a su proceso educativo. Debemos reflexionar si sólo nos estamos basando en los estereotipos de género que conocemos o si nos encontramos motivando una participación más plural de niños y

niñas en actividades de mayor responsabilidad y representación fomentando actitudes de respeto hacia sí mismos y los/las demás para favorecer un espacio de convivencia más justa.

### 3.2.2. Observar cómo se relaciona nuestro alumnado:

Debemos supervisar de manera permanente si niños y niñas se relacionan en términos de **respeto y colaboración o de subordinación y discriminación, etc.** Porque si nuestro alumnado al relacionarse tiende a subvalorarse, agredirse o limitarse física o verbalmente, estamos ante una situación de violencia de género dentro de nuestra escuela.

Por violencia de género debemos entender no sólo las agresiones físicas que se reciben por el hecho de pertenecer a un determinado sexo, sino también a las agresiones verbales y la aceptación de actitudes discriminatorias y sexistas que pueden venir del alumnado o del profesorado ya que son en sí mismas actos violentos para la dignidad de la persona que las recibe. Cuando dentro de la escuela se experimenta un ambiente de violencia de género, se afecta directamente la participación de la niña en el proceso de aprendizaje, se favorece su expulsión de la escuela y se dificulta una positiva construcción de su identidad de género.

Ejemplos de formas de comunicación entre el alumnado que subvalora a las niñas en el proceso de aprendizaje:

Comentarios de niños antes de que una niña hable o escriba en la pizarra:

«¡Ella no sabe!»

«Tú eres mujer, ¿qué sabes?»

Por otra parte, no debemos descartar como una posibilidad, que la forma cómo se relaciona nuestro alumnado tiene algo que ver con la manera en la que yo como docente los/las trato o de cómo yo me relaciono con ellos y ellas en la escuela.

Los y las docentes tenemos el deber de conocer e investigar las dificultades que se presentan dentro de nuestras escuelas y aulas para que pueda darse un trato que favorezca la equidad de género. Eso significa que debemos identificar si los motivos que dificultan la aplicación del enfoque de género son de carácter cultural, religioso, o de edad (generacional), ya que podríamos intentar una reflexión con la comunidad para que de manera conjunta se puedan dar pasos que fomenten el respeto, la justicia y la equidad en las relaciones hombre-mujer.

### 3.2.3. Tomar conciencia de nuestros silencios y omisiones:

Los silencios u omisiones son actitudes de pasividad del profesorado cuando deja pasar por alto o decide no intervenir en situaciones donde se dan claras actitudes sexistas y discriminatorias de género entre niños y niñas. Estas situaciones pueden suceder dentro del aula, escuela o fuera de ellas.

En algunas circunstancias, el profesorado es testigo de este tipo de agresiones de género pero las pasa por alto porque considera que es un asunto que debe ser solucionado entre las propias niñas y niños y que él o ella no deben intervenir. En otras ocasiones, y debido a la carga sexista de su currículum oculto, el o la docente toma lo que escucha o ve como una situación graciosa o anecdótica, sin considerar los efectos negativos que estos «permanentes detalles» tienen en la construcción de una autoestima positiva en niños y niñas.

Comentario de un niño a otro niño que no terminaba el ejercicio en la pizarra:

«¡Oye, termina que pareces mujer!» (Risa de todos, silencio del/la docente)

Comentario de un niño a otro niño cuando una niña terminó antes un ejercicio en la pizarra:  
«¡Bruto, te gana una mujer!» (ningún comentario del/la docente)

Otra situación donde debemos poner mucha atención, ya que solemos pasarla por alto de manera muy común son las burlas y comentarios que realizan los niños a las niñas cuando éstas van a tomar la palabra, van a responder o responden una pregunta, van a salir a la pizarra, se demoran en contestar o contestan mal:

Ejemplos: comentarios de niños antes de que las niñas participen. En ningún caso el/la docente hizo comentario alguno:

«¡Oye habla ya!»  
«¡Siempre son iguales! Grrrr»  
«¡Qué saben si son mujeres!»  
«¡Se cree mucho porque sabe!»

Cuando somos testigos de estas actitudes, situaciones o comentarios discriminatorios debemos **realizar una llamada de atención inmediata mediante una pequeña reflexión al respecto** para ponerlas en evidencia, desvirtuarlas y reorientar esas actitudes que ejercen violencia de género. Si no lo hacemos o las toleramos, entonces estaremos avalando y fomentando con nuestro silencio una forma discriminatoria y violenta de relación entre nuestro alumnado en el aula y la escuela.

### 3.3. El enfoque de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

#### 3.3.1. Incluir técnicas dirigidas de participación en clase:

En el estudio de género realizado (2003) observamos que cuando el profesorado motivaba la participación en clase o pedía voluntarios/as, muchas veces eran sólo los niños, en algunos casos los mismos niños los que participaban, hablaban más o salían a la pizarra copando todas las instancias de participación en el proceso de aprendizaje. Esto se debe en muchas ocasiones a la mayor autoconfianza y autoestima que han desarrollado los niños frente a la poca confianza que tienen las niñas en lo que saben y en ellas mismas, lo cual hace que en muchas oportunidades, ellas no quieran participar, responder a preguntas o salir a la pizarra. En otras ocasiones el/la docente solicitaba más la participación de los niños en lugar de mantener una equidad de participación niñas-niños. Por ello, es necesario recordar el poder que tiene el profesorado para orientar o reorientar una participación más equitativa e inclusiva de género en su aula sin desmotivar a los que siempre quieren participar, pero motivando también a aquellos y aquellas que no suelen salir para que tengan la oportunidad de practicar y afirmar el conocimiento adquirido.

En algunos pueblos indígenas, cuando analizamos la participación por sexo en el aula vimos en muchos casos que cuando el o la docente solicitaba la participación de las niñas y éstas no querían participar, tenían reacciones muy curiosas y hacían uso de extraños mecanismos de resistencia para no salir o contestar como: gestos hoscos, gruñidos, esconder la cabeza entre sus manos, permanecer absolutamente calladas, o plantarle caras al/la docente, etc. En algunos casos los/las docentes no sabían cómo manejar esta situación y en lugar de insistir para que las niñas participaran, las gritaban, las ignoraban o no volvían a hacerlas participar en muchos días.

Este tipo de reacción de los/las docentes con las niñas crea un círculo vicioso del cual es muy difícil salir ya que si la niña se resiste a participar en clase y el o la docente no insiste en volver a involucrarla de forma activa en el proceso de aprendizaje; entonces, la niña no tiene la posibilidad de afirmar las competencias que debe, lo cual hace que ella no sienta la confianza suficiente en lo que ha aprendido y por lo tanto no tiene el deseo de participar; porque no quiere sentirse vulnerable y humillada por sus compañeros. Sin embargo, si el o la docente insiste en diversos momentos y con diversas estrategias para que la niña participe y la involucra de manera activa en el proceso de aprendizaje, entonces ella tendrá la posibilidad de reforzar y reconocer lo que ha aprendido. Estos hechos, pequeños en apariencia, continuarán motivando su aprendizaje y ejercerán una fuerte influencia en su autoconfianza y autoestima al afirmarse frente a sí misma y a los demás.

En las investigaciones de campo realizadas en escuelas indígenas amazónicas, vimos que el área donde las niñas se negaban más a participar era en la de Segunda Lengua. Esto se debe, entre otros factores, a que por el tipo de rol que usualmente ha desarrollado la niña y la mujer en su comunidad (roles reproductivos que se desarrollan principalmente en su comunidad, en su hogar y chacra donde se habla más la lengua materna) ellas no tienen las mismas demandas ni oportunidades para aprender y hablar Castellano. Mientras que por los roles que usualmente han desarrollado los hombres en su comunidad (de representación comunal, negociación, dentro y fuera del ámbito comunal) los niños tienen una exigencia mayor para aprender y practicar una segunda lengua. Además cuando los niños acompañan a sus padres fuera de la comunidad a hacer gestiones en instituciones, los escuchan hablar con foráneos que llegan a su tierra o los escuchan negociar con los comerciantes, entonces el niño tiene mayores oportunidades para incorporar vocabulario, soltar su oído, adquirir buena pronunciación, etc. lo cual mejora sus habilidades para hablar con soltura una segunda lengua.

Esta situación de inequidad en el manejo de una segunda lengua debe ser superada con la aplicación de una acción positiva en la enseñanza de la segunda lengua que ponga énfasis en el aprendizaje y práctica requerido por las niñas para alcanzar un nivel promedio de aprendizaje.

### **3.3.2. Observar el trabajo en grupos:**

El trabajo en grupo, como método de enseñanza-aprendizaje es importante debido a que afirma un conjunto de competencias como:

«Aprender a relacionarse en términos de respeto, a elaborar y clarificar el punto de vista, a aprender a argumentar, a desarrollar destrezas de comunicación, a aumentar la tolerancia, a valorar el esfuerzo que supone una organización basada en la mutualidad y el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida».<sup>12</sup>

En el diagnóstico de género realizado (2003) se vio que muchos docentes solían hacer uso del trabajo en grupo, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, sin embargo luego de conformar los grupos de trabajo salían de sus aulas y se ausentaban mientras su alumnado trabajaba. Durante esta ausencia, chicas y chicos que originalmente conformaban un grupo mixto volvían a reagruparse en un grupo sólo de chicos o sólo de chicas, o se reagrupaban entre las y los que más sabían, dejando al resto de participantes sin saber cómo volver a reagruparse o hacer algo. Esto hacía perder la esencia del trabajo grupal y las posibles capacidades, actitudes y competencias a desarrollar en el intercambio.

Otra cosa que también evidenciamos, fue que los y las integrantes de los grupos siempre solían delegar la puesta en común de los trabajos o su representación a los niños. Por este moti-

vo, debemos recordar que como docentes podemos reorientar estas elecciones y favorecer que todo el alumnado practique y desarrolle, de forma equitativa, las habilidades implícitas en la exposición de ideas o en la responsabilidad de dirigir y representar. Además, al fomentar una cultura escolar donde se acostumbra a recibir orientaciones y propuestas de trabajo provenientes de niñas o de niños de manera natural se ayuda a superar situaciones de intolerancia cuando son las mujeres quienes asumen una representación activa de liderazgo o expresan sus ideas en la vida de la escuela o de la comunidad.

### **3.3.3. El lenguaje que usamos en el aula y en nuestras interacciones:**

En el lenguaje de nuestra vida cotidiana solemos hacer uso del masculino como genérico para referirnos a los hombres y a las mujeres o a los niños y las niñas. Sin embargo, el uso de esta forma genérica de hablar invisibiliza la presencia de la mujer en la vida cotidiana y a la niña en el aula, generando de hecho, una discriminación por el género. Por ello, como docentes debemos realizar un gran esfuerzo para dejar de lado el uso del genérico masculino y hacer uso de aquellos vocablos inclusivos que en nuestra lengua y en castellano nombran de forma específica a las niñas para crear un espacio de aprendizaje que no discrimine por el lenguaje. Por lo que podemos decir «niños y niñas, chicos y chicas, alumnos y alumnas,» etc.

Es necesario que recordemos la importancia y el poder que tienen las palabras en la formación de la autoestima de las personas por lo que si hacemos uso de un lenguaje inclusivo, «de niños y niñas» en el aula estaremos dando un grado de igualdad y valoración tanto a las niñas como a los niños, así como reafirmamos la presencia de las mujeres en la vida del saber, las traemos a un mundo visible donde las revaloramos.

En el diagnóstico de género realizado (2003), nos dimos cuenta de que cuando el/la docente hacía uso de un lenguaje inclusivo diciendo «niños y niñas» en su clase, las niñas se sentían sorprendidas y se pasaban la voz entre ellas para atender la clase porque estaban siendo aludidas. De igual forma, se observó que las niñas empezaban a tener una actitud más participativa en las distintas actividades. Sin embargo, cuando no las mencionaban ni les dirigían la palabra directamente, ellas se ocultaban entre la masa y asumían actitudes de pasividad en el aula.

### **3.3.4. Lo que comunica el total de nuestro cuerpo:**

Es muy impactante saber que cuando las personas nos comunicamos las palabras sólo tienen un peso muy pequeño dentro de esa comunicación. La mayoría de la información que recibimos en una comunicación nos llega a través de un lenguaje que no hace uso de las palabras y que se llama «lenguaje no verbal». Este lenguaje no verbal toma en cuenta hacia dónde está orientado nuestro cuerpo, hacia dónde se dirige nuestra mirada, qué gestos hacemos con las manos, con la cara, con las cejas, con la boca, etc.

Para darnos una mejor idea, pensemos cuando observamos a alguno de nuestros alumnos o alumnas parado/a en algún lugar o sentado/a en su silla. Nosotros/as podemos saber, sin que ese niño o niña nos hable, si se encuentra triste, furioso/a, si tiene hambre, si está enfermo/a, si está con miedo, si está feliz, etc. O sea, podemos recibir una comunicación de esa persona sólo con ver su actitud, sus gestos, por la manera cómo está parada, por cómo tiene la mirada, etc.

Por esto el profesorado debe recordar siempre que no sólo sus palabras hablan a los niños y niñas, sino también la postura que tiene cuando les habla, la cara que pone cuando les pregunta o le responden, el lugar donde se para usualmente, a quiénes mira más, a quiénes toca, etc. esto

hace ver a niños y niñas cuáles son las preferencias del/la docente, en quién tiene mayores expectativas, en quién confía más, quién le es más simpático/a, etc. Por ello, debemos reflexionar sobre lo que nos encontramos comunicando a cada momento en nuestra aula con nuestro lenguaje no verbal, porque con ese lenguaje también podemos ejercer actitudes sexistas y discriminatorias por el género.

En el diagnóstico de género (2003) se evidenció que los/las docentes solían orientar más su cuerpo hacia las zonas donde se ubicaban los niños. Hecho que motivaba mucho más la participación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que las niñas quedaban situadas en un lugar donde al no ser miradas se perdían de vista todos sus intentos y esfuerzos por participar en el proceso de aprendizaje ya que ellas no entraban en el campo visual del/la docente.

Por tanto, los y las docentes debemos constantemente movernos por toda el aula, de adelante hacia atrás y de lado a lado incluyendo simbólicamente a todo el alumnado que está en nuestro circuito. No debemos sólo quedarnos en la zona donde nos contestan o hay dinamismo, eso sería condenar a la ignorancia a la otra parte que no se atreve a participar tanto como sería negarle el derecho que tiene para reforzar lo aprendido. Nuestro lenguaje corporal debe motivar e invitar a la participación en clase, debe demostrar que está atento para atender a quien desee participar, o que está atento para identificar a quienes expresen dudas sobre lo aprendido o explicado.

### **3.3.5. El Uso de la mirada:**

La mirada, es otro elemento importantísimo en el proceso educativo, porque favorece y genera un contacto entre dos o más personas, hecho que compromete su atención, *«La mirada obliga a interactuar. A través de la mirada, se pueden conocer las reacciones del interlocutor, la mirada proporciona información sobre las emociones, miedo, sorpresa, disgusto, no entendimiento, felicidad, etc.»*<sup>13</sup>

Ahora bien, hay que recordar que en algunos pueblos indígenas amazónicos, el contacto visual entre hombre y mujer puede no estar permitido socialmente, hecho que puede incluir la figura del maestro o maestra hacia el niño o la niña. Sin embargo, podemos aprovechar del hecho que, al no ser la escuela una institución tradicional indígena que se deba regir estrictamente por las costumbres, puede y de hecho incorpora otro conjunto de saberes y prácticas a la vida local. Por lo que, podríamos intentar el uso de estrategias de contacto visual para generar un entorno más inclusivo y motivador dentro del proceso de aprendizaje de las niñas y niños.

En el diagnóstico de género (2003) se detectó que los/ las docentes solían dirigir más su mirada al sector donde se ubicaban los niños al momento de realizar explicaciones, proporcionar instrucciones o solicitar su participación.

### **3.3.6. La ubicación que se ocupa en el espacio y la forma en que se hace:**

En muchas escuelas indígenas, los niños suelen ocupar los lugares centrales y delanteros, mientras que las niñas ocupan los laterales o la parte posterior del aula donde pueden escabullirse de lo que ocurre en la clase al estar fuera de la vista del/la docente.

Así mismo, constatamos que las niñas solían sentarse en las peores carpetas y debían compartir su reducido espacio con dos o tres niñas más por la falta de carpetas en el aula, o porque tenían que responsabilizarse de sus hermanos/as menores. Sin embargo, dado que esa es la

situación real de muchas escuelas indígenas amazónicas, entonces el/la docente debe hacer turnos para que a los niños también les toque sentarse en esas carpetas. Al no hacerlo, obstaculizamos más el aprendizaje y participación de las niñas en el aula y perpetuamos las condiciones de incomodidad que ellas experimentan en su proceso de aprendizaje enseñándoles desde niñas que ellas deben aprender a aceptar las peores condiciones para lo que se propongan, mientras que los niños aprenden a disponer y usufructuar de lo mejor en las mejores condiciones, hecho que evidencia y genera desigualdad de género.

Así mismo, debemos estar atentos/as en las zonas donde las carpetas o mesas se encuentran detrás de los shungos o columnas que sostienen los techos de las aulas para reubicarlas en el espacio y de esta forma poder visualizar a quien las use. Por otro lado, si nos encontramos en escuelas donde no cuentan con suficientes carpetas o mesas para el aprendizaje y el alumnado tiene que mantenerse de pie mientras dura la clase, igual debemos (mientras intentamos solucionar el problema) turnar a quienes se sientan y quienes no.

También, debemos estar alertas si en los hábitos para ocupar el espacio en el aula, la costumbre ha establecido que los niños se sientan adelante y las niñas atrás, o los niños a la derecha y niñas a la izquierda, entonces debemos reorientar esta composición para hacerla más plural y equitativa:

### **3.3.7. La participación en actividades psicomotrices:**

La escuela, así como ha priorizado el uso de la palabra como medio de comunicación dentro del aula, ha priorizado también el uso de la mente y el desarrollo de la inteligencia subvalorando la importancia de la expresión a través del cuerpo y el desarrollo psicomotriz de las personas.

Sin embargo, debemos saber que cuando niñas y niños participan de forma activa en las clases de educación física, no sólo desarrollan su capacidad respiratoria, o digestiva, o el logro de buenas posturas, etc. sino que a su vez promueven aprendizajes significativos. Desde el movimiento también se desarrolla: *«El análisis y síntesis, formas básicas del pensamiento, que nunca se dan aisladas, sino que se realizan conjuntamente y a su vez constituyen los elementos constructivos de las restantes formas del pensamiento, comprensión, abstracción y deducción. Así mismo, desarrollan la memoria, el reconocimiento y la evocación, la creatividad, la inteligencia sensorio-motriz, el lenguaje o signos verbales y la lectura.»*<sup>14</sup>

Por ello, al expandirnos a través del movimiento, expandimos también nuestros pensamientos, hacemos uso de una gran cantidad de sentidos y nos fortalecemos en la práctica de crear respuestas rápidas a eventos que suceden al mismo tiempo (Por ejemplo, cuando estoy corriendo y evito caerme a un hueco, o chocar con alguien, o al medir mis posibilidades para cruzar una cocha, etc.). Por estos motivos, es muy importante que el y la docente den la importancia y tiempo requerido para el desarrollo de las actividades psicomotoras, porque si dentro de nuestro currículum oculto consideramos que el ejercicio y el deporte son sólo una pérdida de tiempo, o sólo una actividad para los chicos, entonces evitaremos planificar trabajos en esta área o sólo orientaremos las actividades psicomotrices de forma sexista donde participen sólo los niños, porque asumimos de manera prejuiciosa que ellos son los más activos.

Ahora bien, es cierto que en muchas de las escuelas en los pueblos indígenas amazónicos carecen de espacios específicos para el desarrollo de ejercicios físicos, pero es cierto también, que la gran mayoría de comunidades cuenta con espacios librados de hierba o con una cancha de fútbol que pueden ser utilizados para el desarrollo de las actividades que se programen.

Un aspecto que sí podría interferir para que exista una equitativa participación de niños y

niñas en las actividades psicomotrices y en los beneficios que éstas aportan está referido a los hábitos de vestimenta en los pueblos indígenas amazónicos. Las niñas suelen usar vestido para ir al centro escolar, pero generalmente no suelen utilizar ropa interior (calzones), por lo que al momento de querer participar plenamente de las actividades físicas tienen temor de dejar expuestas sus partes íntimas lo que limita en gran parte su participación en las actividades planificadas. Una posibilidad para que las niñas participen en términos equitativos en las actividades psicomotrices podría estar referida a que el/la docente solicite a madres y padres que el día que toca educación física las niñas vistán pantalones o shorts debajo de los vestidos o que el docente realice alguna actividad para comprar o conseguir la donación de pantalones cortos deportivos para dárselos a las niñas en calidad de préstamo durante el año, para que de esta forma las niñas vayan con una ropa que les permita una mayor libertad de movimiento para saltar, trepar, descolgarse, etc.

### **3.3.8. La importancia de los juegos en la equidad de género:**

El juego en la escuela no es sólo diversión sino también una estrategia educativa que aporta al desarrollo global e integral de niños y niñas ya que les brinda la oportunidad de conocerse a sí mismos/as, a los demás y al mundo al que pertenecen. Además, el juego motiva la asistencia a la escuela reduciendo los índices de inasistencia que afectan la continuidad del proceso de aprendizaje tanto de niños como de niñas.

Es necesario que las/los docentes tomemos conciencia que en el mundo indígena amazónico, las niñas disponen de menos tiempo para jugar en su infancia porque deben asumir responsabilidades de reproducción familiar a una edad muy temprana. Ello significa que dejan de beneficiarse del desarrollo de ese conjunto de habilidades y competencias físicas, sociales y psicológicas que se dan con el juego. Los niños, sin embargo se incorporan más tarde a las responsabilidades reproductivas familiares por lo que tienen más tiempo para jugar durante su infancia. Este hecho les da la oportunidad de ampliar su capacidad de relación y de respuesta, preparándolos de mejor manera para enfrentar el mundo adulto.

Debemos, por tanto, fomentar más la participación de las niñas en el juego, primero para que disfruten de un momento lúdico necesario en esta etapa de sus vidas; y además porque desde la práctica de los diversos juegos las niñas pueden aprender a demandar su derecho a la participación e inclusión y pueden desarrollar más la confianza en ellas mismas tanto como la tenacidad que requieren para luchar por su derecho a una vida más justa.

Los y las docentes debemos permitir y fomentar que en nuestro espacio escolar niñas y niños jueguen de acuerdo a sus preferencias y habilidades y no sólo conforme marcan los estereotipos de género estipulados por su sociedad. De esta forma expandimos mentes, valores y roles en niñas y niños. Los/las docentes estamos llamados a crear una batería de juegos que mejore la participación en equidad de género en la escuela. Por lo que al momento de crear esta batería de juegos, debemos tener presente las prácticas sociales y las formas simbólicas de nuestro contexto para no chocar con fundamentos de cosmovisión del mundo indígena. Por ejemplo, aquellos juegos en los que no pueden participar los niños o las niñas de manera específica por el daño, efecto o cutipa que podrían generar los elementos del juego o el juego en sí para su vida futura como mujeres u hombres afectando negativamente su virilidad o su capacidad reproductiva, o el desarrollo de sus habilidades como futuros/as cazadores/as, pescadores/as, productores/as, recolectores/as, ceramistas, etc.

También debemos considerar el incluir o hacer juegos de dramatización donde los niños y

niñas aprendan y puedan **expresar de forma verbal o por medio de la expresión corporal sus sentimientos**. Esta práctica puede hacerles más sensibles a considerar sus aspectos emocionales-afectivos como una capacidad más a desarrollar y que no corresponden a un sexo en particular. Los juegos que realicemos deben incluir también la posibilidad de expresión de opiniones, sin discriminación de sexo, ante situaciones de su comunidad, región o familia.

De esta forma podremos establecer una positiva costumbre de «escucharnos» y de desarrollar la habilidad de comunicar nuestras ideas y sentimientos de manera cordial, aceptando con naturalidad la voz de todas y todos opinando sobre aquello que consideramos importante y ayude a mejorar nuestra calidad de vida.

### **3.3.9. Uso y creación de relatos y cuentos para favorecer la equidad de género:**

Además de la ventaja de hacer uso del relato-cuento para el desarrollo de diversas capacidades como: habilidades lingüísticas y cognitivas como la coherencia, la habilidad para secuenciar eventos en el tiempo, la habilidad para establecer relaciones de causa entre los eventos del relato, el desarrollo de las habilidades lingüísticas como la sintaxis, variedad léxica, etc., desde los relatos-cuentos también podemos guiar e introducir nuevos modelos y figuras simbólicas de género, que desarrollen y amplíen los caracteres y roles conocidos.

Las/los docentes debemos recuperar los relatos tradicionales donde participan hombres y mujeres que rompen con los estereotipos de género y donde se afirma la importancia que ambos tienen para el equilibrio del mundo. En estos relatos también se afirma la relación de reciprocidad entre el ser humano-naturaleza, y se muestran mujeres y hombres fuertes y hacedores que pueden exhibir rasgos tiernos, feroces o compasivos, sin importar su condición femenina o masculina.

Además al emplear estrategias que usan referentes locales y elementos conocidos por niños y niñas, facilitamos la recepción de los mensajes ya que al sentirlo más cercano y familiar, lo hacen propio, y facilita que los/las tomen como modelos en la construcción de su identidad de género.

En este caso, también estamos llamados a crear una batería de relatos-cuentos que incorporen situaciones y elementos reales y actuales con los que nuestros pueblos hacen frente a su relación con el Estado, con los colonos, con las multinacionales, etc. Allí debemos incorporar a mujeres y hombres que comparten de manera estratégica y equitativa cargos, roles y responsabilidades para la resolución de estos conflictos. Al momento de elaborar nuestros propios relatos-cuentos debemos tener en cuenta la edad de nuestro alumnado para disminuir o aumentar la complejidad de estos.

### **3.3.10. Uso y creación de canciones para la construcción de una positiva identidad de género:**

El uso de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad que entusiasma mucho a niñas y niños, por lo que se convierte en un aprendizaje significativo. Por medio de las canciones buscamos que el alumnado aumente su capacidad de expresión y comunicación, habilidades indispensables en su futuro desenvolvimiento como personas. Así mismo, debemos recordar que cuando las personas repetimos de manera constante y por un tiempo prolongado algunas frases, nuestra mente genera asociaciones mentales que pueden ser positivas o negativas pero que tienen una gran influencia en la construcción de nuestra identidad étnica, en nuestra

identidad de género y en la construcción de nuestra autoestima. Por lo que hacer uso de canciones que abran perspectivas, que afirmen una participación mixta de hombres y mujeres en las decisiones comunales, en la riqueza de contar con líderes y lideresas comunales, en la justicia de aprender en la escuela todos y todas, se puede ir calando poco a poco en sus mentes con mensajes positivos que refuercen su autoestima y aperturen nuevas situaciones donde ellos y ellas desarrollen actitudes de tolerancia y valoración en la ampliación de sus roles.

Las/los docentes podemos elaborar canciones de inclusión de género que se afirmen con las tradiciones musicales locales recuperando ritmos y melodías e incorporando letras que hablen sobre: todos y todas podemos ser presidentas, yo quiero ser curador, yo quiero ser como ... nombrar a los seres de la naturaleza, madres de los recursos, «me han nombrado dirigente comunal y lo hago ..y lo hago muy bien», etc.

### **3.3.11. Recrear nuestra historia comunal y local: Hacer una historia inclusiva:**

Los textos escolares que llegan desde el Estado a las escuelas indígenas amazónicas no suelen recoger la historia regional y menos la referida a la vida comunal; y normalmente, cuando la historia hace referencia a los pueblos indígenas amazónicos lo hace con un conjunto de imprecisiones y prejuicios que no corresponden a la realidad. Por este motivo, y con el fin de fomentar un enfoque intercultural y de género, es necesario que los y las docentes junto con la comunidad local y educativa reconstruyan su historia local y regional y la incluyan en la enseñanza. Para ello, han de recuperar de su memoria histórica a las mujeres y hombres con cuyo esfuerzo, sacrificio y sabiduría se ha avanzado hacia una mayor autonomía y mejora de nuestra comunidad y región a través de reivindicaciones sociales, sanitarias, espirituales, de conocimientos ancestrales, ecológicos, políticos, denuncias y resistencia.

Al momento de realizar esta recopilación, debemos estar atentos/as a recoger y hacer visible la participación de las mujeres en la historia comunal y regional, ya que incluso en la propia recreación de la vida de nuestros pueblos y comunidades no se recoge la participación activa de la mujer en estos eventos.

Una historia que nos incluye, nos valora y recupera como gestores/as de nuestro propio destino en bienestar, se convierte en un factor de afirmación positiva para la formación de nuestra identidad étnica y de género y proporciona a niñas y niños modelos cercanos sobre los cuales pueden proyectar su vida, habilidades y potencialidad como personas, más allá de los roles que conocen en su vida cotidiana.

### **3.3.12. Recuperar la imagen y ejemplo de los seres de la naturaleza:**

Los seres de la naturaleza nos ofrecen otro filón de donde sacar ejemplos no estereotipados de género. Los seres de la naturaleza se comportan de la manera en que son requeridos, de la manera en que la persona que los convoca se relaciona con él o ella y no de una manera sexista. En respuesta el Ser de la Naturaleza se presenta generoso/a, vengador/a, secuestrador/a, creador/a, etc.

En un Ser de la naturaleza características como la valentía, la agresividad, la autoridad, pueden pertenecer a uno u otro sexo. De igual forma, características como la ternura, la sensualidad, el cuidado maternal, etc. pueden exhibirlo Seres masculinos o femeninos. Los Seres de la Naturaleza en general enseñan la fortaleza, la constancia, la tenacidad, el cuidado del medio ambiente, valores, el cuidado de la salud, la búsqueda de pareja, etc. sin determinar estas aptitu-

des para uno u otro sexo.

Dado el grado de respeto que nos imponen los seres de la naturaleza al habernos acompañado toda la vida, su ejemplo nos sirve para desmitificar ciertas características y aptitudes que ahora hemos asignado sólo a los hombres o sólo a las mujeres.

### **3.4. Realizar acciones positivas de género en nuestra escuela:**

Dado a que en la actualidad existe una desigualdad de género que afecta negativamente la participación de las niñas y las mujeres en el ámbito educativo, el Estado ha decidido aplicar medidas de emergencia que modifiquen esta situación de desigualdad en la que viven las mujeres y que las ha convertido en un colectivo desfavorecido y discriminado. Estas acciones reciben el nombre de «acciones positivas de género» y en el campo educativo parten de la aceptación de que existen grandes desigualdades para el acceso, permanencia y aprendizaje de las niñas frente a los niños. Por tanto se opta por «*compensar las desigualdades existentes con acciones afirmativas temporales hasta que desaparezcan las desigualdades que son resultado de prácticas o sistemas sociales.*»<sup>15</sup>

Dentro de una acción positiva de género en la escuela, hay que prestar particular atención a las necesidades pedagógicas que tienen las niñas, debemos de estar atentos/as para responder a sus dudas y reforzar sus aprendizajes, para animarlas a participar y continuar su proceso de aprendizaje permanente, para darles espacio en el uso de la palabra y la expresión, para reforzar el respeto y paciencia que debe tener el resto de alumnado con el proceso de aprendizaje de las niñas.

### **3.5. El enfoque de género y el trabajo con la comunidad:**

Debido a que la labor que realiza el/la docente en su aula está indiscutiblemente ligada a la vida de la comunidad, el trabajo de enfoque de género que se pretende realizar en la escuela debe ser, así mismo, reflexionado y motivado con madres y padres de familia. Desde esta perspectiva, es necesario que el/la docente explique a madres y padres en qué consiste el trabajo de enfoque de género que se está realizando en la escuela, tanto como las acciones positivas que se pretenden concretar.

Debemos dejar claro que la aplicación de un enfoque de género **no es** buscar que hombres y mujeres actúen, hagan y piensen de igual forma, sino que se trata de respetar el acceso a los derechos que como integrantes de la sociedad tienen, sin que se les discrimine por ser de uno u otro sexo.

Por tanto, será necesario identificar cuáles son los temores que tienen padres y madres de familia para que se pueda aplicar un enfoque de género en la escuela o comunidad con el fin de dar respuesta a las inquietudes que les puedan agobiar.

Así mismo, será necesario darles a conocer todas las ventajas que ofrece a nivel familiar, comunal y étnico el fomentar una mayor equidad en la participación y permanencia de niñas y niños en la escuela, ya que la falta de equidad en el derecho a la educación perpetúa graves problemas sociales, culturales y de equidad en las poblaciones indígenas amazónicas. Afecta sus derechos y sus reivindicaciones dificultando que se pueda constituir un frente indígena homogéneo que comprenda y enfrente las amenazas que desde el mercado y el propio Estado atente sobre sus derechos colectivos, territoriales y políticos, entre otros.

## GLOSARIO

### **Currículum oculto:**

Es el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. (Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra)

**Estereotipo:** Se refiere al conjunto organizado de creencias acerca de las características o rasgos que deben tener todas las personas que integran un grupo particular. Encierran una falta de veracidad, es decir, deforman la realidad ya que exageran o magnifican la situación que están describiendo. El problema con los estereotipos es su carácter estático y reaccionario, desconociendo el carácter cambiante y dinámico de la realidad.

**Estereotipo de género:** Conjunto de creencias acerca de lo que significa ser hombre o mujer. Incluye información sobre: apariencia física, intereses, rasgos psicológicos, relaciones sociales, formas de pensar y de sentir, así como la relación con las ocupaciones. (MENACHO CHIOK. Luís)

**Estereotipo de género femenino:** Se asocia a lo emocional y los afectos, articulándose con los roles de esposa-madre-ama de casa. Las características, rasgos o atributos que lo definen son, entre otros: tiernas, sensibles, dulces, honestas, inseguras, dependientes, pasivas, sumisas, abnegadas, generosas, tolerantes, cariñosas, emotivas, afectivas, estéticas, coquetas, seductoras, intuitivas, débiles, miedosas e indecisas.

**Estereotipo de género masculino:** Se asocia a lo racional, articulándose con los roles de proveedor económico y el ejercicio de poder. Las características, rasgos o atributos que lo definen son, entre otros: agresivos, violentos, dominantes, fuertes, firmes, valientes, controladores, poderosos, egoístas, ambiciosos, impetuosos, combativos, creativos, inteligentes, decididos, asertivos, activos, intransigentes, autónomos e independientes.

**Sexismo:** se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas, sobre la base de la diferenciación de sexo. Situación donde se privilegia uno de los sexos por encima del otro, quedando este último en una condición de subordinación.

## BIBLIOGRAFIA

AIDSESEP: Memoria Institucional Consejo Directivo Nacional 1996-2002. Perú. Diciembre 2002

ANDERSON, Jeanine. LAS NIÑAS Y LA EDUCACIÓN EN EL PERU .Un intento de sistematización.Feb. 1999.Care-USAID

ASTIAZARAN, AINOA. Manual de Curso auxiliar de enfermería en geriatría 2007. Gernika

EMAKUNDE: Educar: Corresponsabilidad. Instituto del País Vasco de la Mujer 1994

EMAKUNDE: Enseñara a vivir la afectividad. Instituto del País Vasco de la Mujer 1998

GOLEMAN, Daniel: La inteligencia emocional: Por que es más importante que el cociente intelectual. Javier Vergara Editor. 1996. Buenos aires - Argentina

ISPP Loreto, AIDSESEP. Lineamientos curriculares. Formación Magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos Perú. 1997.

JARAMILLO GIJARRO, Concepción: Formación del Profesorado: Igualdad de Oportunidades entre chicas y chicos.  
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid 2001

LATTES PEÑA, Cristina. Centro del Desarrollo Infanta Juvenil. Universidad de Chile. 2003

PRGRAMA DE FORMACIÓN DE MAESTROS BILINGÜES. Quiroz, Mónica. Mirando Diferente. Una aproximación intercultural para el análisis de género en poblaciones indígenas de la amazonía peruana. Perú. 2004

SALAS GARCIA, Begoña y otras. Educar desde la igualdad: La aventura de ser personas» No. 2 colegi' on «Sensibilización». Ayuntamiento de Pamplona Concejal'ia de la Mujer Pamplona 2001

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Currículum oculto y aprendizaje en valores. Universidad de Málaga. 2006

SUBIRATS MARTORI, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Género y Educación. Septiembre - Diciembre 1994.

TOVAR, Teresa. Las Mujeres están queriendo igualarse. Género en la escuela. Editorial Tarea. Lima 1997

URRUZOLA ZABALZA. Ma. José. Gobierno Vasco. 2002 Pautas de Revisión y Evaluación de la Escuela Coeducadora. Curso 2001-2002.

#### **INTERNET:**

La voz de Lily - Lenguaje (androcéntrico) L i l y . M a n i n  
[WWW.LAVOZDELILY.COM.AR/LENGUAJE.LATM-67K](http://WWW.LAVOZDELILY.COM.AR/LENGUAJE.LATM-67K)

PINO, Cristina. Sexismo, un mal que aflige a la Humanidad. REPEM. COLOMBIA  
[www.repem.org.uy/files/laredva\\_56.pdf](http://www.repem.org.uy/files/laredva_56.pdf)

Olga Livier Bustos Romero. Construyendo la equidad de género en la escuela primaria. Instituto Nacional de las Mujeres,, México D.F.  
[www.Cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100601.pdf](http://www.Cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100601.pdf)

GALVEZ RUIZ, Xóchitl. Directora General. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

2do encuentro memoria de una experiencia docente México. La actividad física en el proceso educativo.  
[www.sep.gob.mx/wb2/sep1\\_Encuentro\\_Memoria\\_de\\_una\\_experiencia.docente](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep1_Encuentro_Memoria_de_una_experiencia.docente)

MORA CHAVEZ. Mercedes Arcadia. «Recuperándole el cuerpo a las niñas  
www.afsedf.sep.gob.mx/dgifa/memoria\_experiencia\_docente/encuentros/2do\_cuentro/traajos/  
por\_tema/2b3.pdf.

MENACHO CHIOK. Luís. Diccionario sobre género y temas conexos.  
www.gestiopolis1.com/recursos7/docs/eco/glosario-sobre-genero-estrategias-de-funciones-  
por.genero-2.htm-208k

### **NOTAS**

**-1-** Revista Iberoamericana de Educación. Número 6. Género y Educación. Septiembre - Diciembre 1994. «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy». Marina Subirats Martori

**-2-** SPP Loreto, AIDSESEP. Lineamientos curriculares. Formación Magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos Perú. 1997.

**-3-** Currículum oculto y aprendizaje en valores .Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga. 2006

**-4-** Ann Lovering Dorr y Gabriela Sierra. El currículum oculto de género

**-5-** Currículum oculto y aprendizaje en valores . Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga. 2006

**-6-** Currículum oculto y construcción del género en la escuela. Miguel Ángel Santos Guerra. ISSN :1575-9393

**-7-** Estudio de Josephs, Markus y Tafarodi (1992) en Currículum oculto y construcción del género en la escuela [01-01-2000]Miguel Ángel Santos Guerra ISSN :1575-9393

**-8-** Blog Los Pueblos Indígenas en el Perú. Es mi Perú. (22 marzo 2007)

**-9-** Xóchitl Gálvez Ruiz. Directora General. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

**-10-** Ob. Cit.

**-11-** ISPP Loreto, AIDSESEP. Lineamientos curriculares. Formación Magisterial en la especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Iquitos Perú. 1997.

**-12-** Aprendizaje Cooperativo.

**-13-** ASTIAZARAN, AINOA. Manual de Curso auxiliar de enfermería en geriatría 2007, Gernika

**-14-** La actividad física en el proceso educativo. 2do encuentro memoria de una experiencia docente México

**-15-** DICCIONARIO SOBRE GÉNERO Y TEMAS CONEXOS.  
Luis Menacho Chiok