

**ANÁLISIS EXPLORATORIO DE IMAGINARIOS
SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO EN DOCENTES
Y MADRES DE FAMILIA DE LIMA
METROPOLITANA**

**ASOCIACIÓN CIVIL ALMÁCIGA (GUADALUPE PÉREZ
RECALDE, ANA LUISA BURGA DÍAZ Y VANESSA
CHIAPPO)**



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Análisis exploratorio de imaginarios sobre igualdad de género en docentes y madres de familia de Lima Metropolitana

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, noviembre 2017

Autoras: Asociación civil Almáciga (Guadalupe Pérez Recalde, Ana Luisa Burga Díaz y Vanessa Chiappo)

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

**CONSULTORÍA PARA EL ANÁLISIS EXPLORATORIO DE IMAGINARIOS SOBRE
IGUALDAD DE GÉNERO EN DOCENTES, PADRES Y MADRES DE FAMILIA (LIMA
METROPOLITANA)**

PRODUCTO FINAL

Tabla de contenido

1. Antecedentes	5
2. Objetivos de la Consultoría	5
3. Preguntas de investigación	5
I. Primera parte. Marco conceptual	6
I.1 Glosario	6
I.2 De sentido común	9
I.3 Una mirada interseccional	9
II. Segunda parte. Consideraciones metodológicas.	10
II.1 Los instrumentos	10
II.1.1 Objetivos de cada ejercicio	10
II.1.2 Síntesis explicativa de cada ejercicio	11
Mi estudiante ideal	11
Mis hijos e hijas son	12
Veo, veo	12
¿Quién hace qué?	12
Casos	13
Cierre	14
II.2 Convocatoria	14
III. Tercera parte. Desarrollo de sesiones.	15
III.1 Sesiones de validación	15
III.2 Sesiones de aplicación	15
III.3 Participantes	15
III.3.1 Perfil de las madres participantes	15
III.3.2 Perfil de los y las docentes participantes	16
IV. Cuarta Parte. Hallazgos por ejercicio	17
IV.1 Mi estudiante ideal.	17
Conclusiones del ejercicio	21

IV.2 Mis hijos e hijas son...	21
Conclusiones del ejercicio	26
IV.3 Veo, veo	27
Conclusiones del ejercicio	31
IV.4 ¿Quién hace qué?	32
Conclusiones del ejercicio	35
IV.5 Casos	36
Conclusiones del ejercicio	38
IV.6 Cierre. Consideraciones en torno a la igualdad de género.	39
Conclusiones del ejercicio	42
V. Quinta Parte. Hallazgos generales	43
V.1 Elementos resaltantes	43
V.2 Prenociones	44
V.3 Emociones	46
V.4 Posicionamientos	47
V.5 Relaciones en el aula	48
VI. Conclusiones y recomendaciones	49
VII. Bibliografía	53

1. Antecedentes

El estudio exploratorio cuyos resultados se presentan a continuación se desarrolló en Lima Metropolitana, durante los meses de junio a noviembre de 2017. El marco de fondo del trabajo realizado es la implementación del Currículo Nacional, en el que se incluye la igualdad de género como enfoque transversal a la política educativa.

En este sentido, se ha buscado aportar elementos para cubrir un vacío de información detectado por FORGE en el MINEDU respecto del conocimiento de imaginarios sobre igualdad de género (y por tanto, qué se entiende por género también) en la comunidad educativa de las IIEE públicas.

A partir de lo anterior, se busca que la Consultoría arroje elementos que permitan al MINEDU elaborar y difundir mensajes claros respecto de la igualdad de género.

2. Objetivos de la Consultoría

Son objetivos de la Consultoría:

1. Explorar los imaginarios en docentes y padres y madres de familia de IIEE públicas de Lima respecto de los conceptos “género” e “igualdad de género”.
2. Identificar los aspectos que generan o sostienen dichos imaginarios.

3. Preguntas de investigación

Dados los objetivos se proponen las siguientes preguntas de investigación, organizadas en 4 dimensiones de análisis:

1. (Pre) Nociones acerca de igualdad de género

¿Qué entienden docentes y padres y madres de familia por “igualdad de género”?

La pregunta anterior nos lleva a indagar: ¿Qué entienden docentes y padres y madres de familia por “género”?

2. Emociones

A partir de las dos preguntas anteriores, intentaremos explorar: ¿Qué “emociones” sostienen las posiciones respecto al género y a la igualdad de género? ¿Qué elementos concurren en la generación de determinada “emoción”? ¿Cuáles son sus móviles?

3. Posicionamientos

¿Cuáles son los aspectos más controversiales o criticados dentro de lo que se entiende por “igualdad de género”? ¿Qué ideas, experiencias, sensaciones sostienen estas posiciones? ¿Qué aspectos de esta noción causan aceptación, indiferencia, empatía o rechazo? ¿Por qué?

¿Cuáles son los aspectos más controversiales? ¿Por qué?

4. Relaciones en el aula

Con los y las docentes, será además indispensable indagar si abordan estos temas en las escuelas y cómo y en base a qué criterios lo hacen, así como también su concepción sobre el quehacer de la escuela en este sentido. Por último, ¿de qué manera se abordan las relaciones de género en el aula, aun cuando no haya una voluntad explícita de hacerlo (currículo oculto)? ¿Qué concepciones de género y de igualdad de género sostienen estas relaciones? ¿Qué emociones vehiculizan las relaciones de género en el aula?

Para el caso de padres/ madres de familia, esta dimensión de análisis se explorará también, de manera acotada, en referencia al contexto escolar. Asimismo, indagar acerca de cuál es el rol de la escuela en relación a la igualdad de género.

Como se observa, nos dirigimos a tratar de identificar y comprender los *topoi* (*lugares comunes*) que guían los posicionamientos de los actores y sus relaciones sociales en espacios educativos (escuela / aula). Sostenemos que tal sentido común es compartido y se apoya tanto en “ideas” como en emociones.

I. Primera parte. Marco conceptual

Para elaborar la propuesta de los instrumentos se ha relevado bibliografía específica:

- estudios realizados en Perú sobre temáticas semejantes;
- estudios de aplicación de CAIG (cuestionarios de igualdad de género) y CRS (cuestionario de roles de género);
- manuales y guías de dinámicas participativas para el tratamiento de temas ligados a género;
- material de MINEDU y de FORGE.

A partir de este relevamiento bibliográfico, se ha consensuado trabajar con las definiciones que se transcriben a continuación. En todos los casos en los que el MINEDU maneja una definición, se ha decidido adscribir a ella a fin de alinear el estudio a las políticas y/o materiales que el propio MINEDU desarrolla. En segunda instancia se ha recurrido a las definiciones del ente responsable de la transversalización del enfoque de género en el Perú, el MIMP. Por último, tomamos apoyo en literatura reciente.

I.1 Glosario

Género¹: roles y conductas atribuidas por las diferentes sociedades y culturas a hombres y mujeres, entendidos desde una dimensión sociocultural, y no exclusivamente biológica. El concepto de género es un elemento clave para hacer posibles relaciones más democráticas entre hombres y mujeres. Implica establecer las responsabilidades del individuo, la familia, la comunidad y el Estado, en la construcción de relaciones basadas en la igualdad de oportunidades y el respeto a las diferencias.

Masculinidad: “construcción identitaria de los hombres y su adscripción al género masculino, en un contexto social que establece mensajes diferenciados para hombres y para mujeres, con el fin de tener a ambos como reproductores de un sistema de privilegios para los hombres” (Tellería, 2011)

¹Según la Resolución Ministerial 159-2017, que modifica al Currículo Nacional.

Masculinidad hegemónica: “modelo de identidad masculina predominante en la sociedad contemporánea, modelo que históricamente ha recibido y recibe privilegios por encima de otras expresiones de la identidad de género” (Tellería, 2011).

Patriarcado: Alude tanto a un sistema social, como a una ideología, en donde hay una apropiación del poder por parte de los varones, y donde las mujeres ocupan un lugar de subordinación (MIMDES, 2011).

Igualdad de género²: valoración igualitaria de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de los hombres y mujeres. En una situación de igualdad real, los derechos, responsabilidades y oportunidades de hombres y mujeres no dependen de su naturaleza biológica y, por tanto, tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos y ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal. De esta forma, se contribuye al desarrollo social y las mismas personas se benefician de sus resultados.

En el ámbito educativo “la literatura afirma que la mayoría de los profesores cree tratar a hombres y mujeres de manera equitativa, pero que esto rara vez ocurre en la práctica” (Gray & Leith, 2004 citados en Del Río Balladares, 2010). Por eso nos interesa explorar las ideas que tienen docentes (y también padres/madres de familia) acerca de qué implica la igualdad de género en diálogo con situaciones concretas de desigualdad en la escuela y la sociedad y, de este modo, indagar en las relaciones que – conscientemente o no – promueven en el aula y en el hogar. Estudios “sugieren que los profesores tienden a recompensar más a las niñas por su apariencia, su nivel de cooperación y su obediencia, mientras que a los niños los premian por sus logros” (Derman-Sparks y The A.B.C. Task Force, 1989 citados en Del Río y Balladares, 2010: 83)

Equidad de género: justicia en el tratamiento de varones y mujeres de acuerdo a sus respectivas necesidades. Implica el tratamiento diferencial para corregir desigualdades de origen a través de medidas no necesariamente iguales, pero conducentes a la igualdad en términos de derechos, obligaciones, beneficios y oportunidades. La equidad de género es un concepto que se refiere a la distribución justa entre varones y mujeres de las oportunidades, recursos y beneficios, para alcanzar su pleno desarrollo y la vigencia de sus derechos humanos. La equidad de género supone el reconocimiento de las diferencias, y la garantía de la igualdad en el ejercicio de los derechos (PLANIG 2012-2017).

Estereotipo: “los estereotipos son ideas (positivas o negativas) que nos hacemos de [ese] otro y que no se manifiestan necesariamente en la conducta del que estereotipa” (Kogan, 2012: 40). “La estereotipia resulta ser un recurso al que se apela cuando no se conoce (o no se quiere conocer) al otro”. (Kogan, 2012: 39)

Los estereotipos son relevantes ya que tienen peso en las expectativas que los docentes se forman sobre sus estudiantes (y los padres y madres sobre sus hijos e hijas) y ello, repercutir en su desempeño escolar. En términos de género, “los estereotipos (...) que padres y profesores tienen sobre la capacidad de los estudiantes influyen en el aprendizaje y logro de los niños y niñas. Se ha descrito que los padres creen que los niños tienen más facilidad para las matemáticas que las niñas (Furnham, Reeves & Budhani, 2002) y que, además, estos estereotipos mantenidos por los padres y los profesores se asocian con las percepciones de los

² *Ibidem*. La misma definición es utilizada en el PLANIG – Plan Nacional de Igualdad 2012-2017.

niños con respecto a sus propias habilidades (Bouchey & Harter, 2005; Keller, 2001; Tiedemann, 2000 citados en Charlin et al. 2016)”.

Prejuicio: “actitud hostil para con un grupo, que se basa en creencias falsas, simplistas, exageradamente generalizadas o inconscientes. Se le puede sentir o expresar, o puede dirigirse contra un grupo como un todo o hacia una persona en particular porque forma parte de dicho colectivo” (Allport, 1954 citado en Thorp y Paredes, 2011:42). “Los prejuicios existen cuando no somos capaces de rectificar nuestras opiniones a la luz de nueva información y nuestras creencias se resisten a todas las evidencias en contrario” (Allport, 1954 citado en Thorp y Paredes, 2011:43)

Así, los estereotipos anclan en el ámbito de la cognición y los prejuicios en el de las actitudes. De ahí nuestro interés en explorar tanto prenociones como emociones y posicionamientos.

Discriminación: “la discriminación existe en la medida en que se le niega al otro – en un contexto concreto – la posibilidad de ejercer un derecho” (Kogan, 2012: 41). Ésta puede asentarse sobre diferentes variables: sexo, edad, orientación sexual, discapacidad, religión, condición socioeconómica, origen, entre otras.

Sexismo: Es la discriminación de un género hacia otro por considerar inferior a este último. Se basa en una serie de creencias erróneas, que afirman que los roles de las mujeres y los hombres son naturales, desiguales e inalterables. Esta creencia es compartida por muchas personas al mismo tiempo, en algunos casos, se manifiestan al interior de un grupo o institución (MIMP, 2016:18). Dada la vigencia del patriarcado en nuestras sociedades, en término generales, las actitudes, apreciaciones y comportamientos sexistas tienden a subestimar el rol de la mujer en la sociedad.

Bullying homofóbico³: Se trata del maltrato sistemático a niños y niñas LGBTI o percibidos como tales. Estos/as estudiantes sufren mayores niveles de victimización y riesgo de ser acosados por sus compañeros/as, siendo, en muchas ocasiones, desatendidos por los profesores y las autoridades escolares que son indiferentes al problema o no saben cómo abordarlo de manera efectiva (OEA-CIDH, 2015: 192).

Sesgos

Por último, en el estudio de Espinosa (2006) se reseña literatura que distingue sesgos en relación al género en los espacios educativos. De ellos, nos resultan relevantes especialmente en este estudio:

- ✓ El sesgo ligado a la incorporación en el aula a través de diferentes formatos (libros de texto, actividades, material procedente de televisión, redes sociales, etc.) de estímulos que refuerzan los estereotipos de género vigentes a nivel social, tales como la asociación de figuras femeninas y masculinas con determinadas ocupaciones,

³ Hay abundantes estudios y encuestas sobre bullying homofóbico. Por ejemplo, el Estudio Nacional sobre Clima Escolar en el Perú 2016, realizado por PROMSEX, asimismo el Informe Anual sobre derechos humanos de personas trans, lesbianas, gays y bisexuales en el Perú 2015 – 2016 enumera algunos estudios: *Era como ir todos los días al matadero*, realizado por el Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano (Iessdeh) y la Unidad de Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, o *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*, realizada por el Instituto de Estudios Peruanos y la Fundación Mohme, entre otros.

actividades, juegos o comportamientos.

- ✓ El sesgo asociado a la irrealidad: a través de la referencia explícita o implícita a la visión de la familia tradicional, formada por un hombre, una mujer y sus hijos, desconociendo variaciones en este modelo y/o asumiéndolas como desviaciones. La forma tradicional de ver a la familia está asociada a una distribución estereotipada de roles, donde las mujeres se ocupan de las tareas domésticas y los hombres son los encargados de buscar el sustento fuera de casa.

Consideramos que estos sesgos pueden estar presentes en los y las participantes, por lo que han sido tenidos en cuenta al momento del diseño de instrumentos.

Así, las definiciones citadas constituyen parte de la plataforma desde la que se han pensado, discutido y analizado los instrumentos de recolección de datos y sus resultados. De manera simultánea, una vertiente significativa de nuestro marco conceptual abrevia en la problematización de las relaciones sociales (desiguales), siempre mediadas por el lenguaje.

1.2 De sentido común

De manera esquemática, los procesos de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1968) suponen una dialéctica individuo-sociedad que dan como resultado un mundo objetivado y naturalizado. Éste se torna incuestionable, y es vehiculado en lo cotidiano por el “sentido común” o “doxa” (Bourdieu, 2000).

Este sentido común se plasma en actitudes, acciones, sensaciones, y también, cómo no, en el lenguaje. De este manera, el lenguaje no sólo representa la realidad porque la expresa, sino que, al ser expresada de tal o cual manera, la construye. Así, el lenguaje no es inocente, sino más bien portador de un aparato de clasificación que condiciona nuestra percepción sobre el mundo (Bourdieu, 2000). En efecto, el lenguaje reproduce las relaciones de poder (Butler, 2004) al poner a disposición de los/as hablantes una serie de categorías, dejando otras de lado. A través de estas categorías no sólo se nombra el mundo, sino también, el orden que subyace a esta nominación; y su uso contribuye a su vez a reproducir ese orden arbitrario. Esta función del lenguaje condiciona la percepción que tenemos del “otro”. Y de nosotros mismos.

Una versión simplificada y reduccionista del sentido común se traduce en estereotipos, que son constructos esquemáticos que tienden a ser utilizados como argumento o justificación para la discriminación.

Las representaciones sociales pueden definirse como el “acervo cultural socialmente disponible” (Berriain, 1990), ese en el que es inevitable abreviar para conformar la identidad propia y la percepción sobre los demás. Tales representaciones portan significaciones sociales, interpretaciones, categorías cognitivas y percepciones. El estudio que presentamos ha buscado explorar, para conocerlas, las representaciones sociales que madres y docentes de escuelas públicas de algunos distritos de Lima detentan acerca de la igualdad de género.

1.3 Una mirada interseccional

Las estructuras de dominación y de poder como el racismo, el patriarcado, la heteronormatividad, el clasismo y el sexismo no son sistemas monolíticos que funcionan cada uno por su cuenta y con su propia lógica, afectando a diferentes grupos o personas, sino que se imbrican y se constituyen en reciprocidad, conformando a su vez identidades colectivas y

personales. Es precisamente tal condicionamiento mutuo el que hace experiencia en personas concretas que nunca viven bajo una sola de las categorías mencionadas. Alguien es adolescente, mujer, heterosexual, mestiza, migrante, embarazada. Alguien percibe que otro es varón, niño, afeminado, pobre, huérfano. De la misma manera, la formulación y circulación de estereotipos también amarra indicadores de las diferentes categorías para encerrarlos en una etiqueta que describe, explica y tranquiliza, porque ordena el mundo.

Así,

“los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud” (Viveros Vigoya, 2016:8).

En efecto, el concepto de interseccionalidad ha contribuido a visibilizar que toda “relación de poder, en tanto se inscribe en un dispositivo de dominación produce, reproduce y combina siempre el sexo, la raza y la clase” (Dorlin, 2012:11), la orientación sexual y la edad, agregaremos. Y es en ese caleidoscopio que las personas conforman su identidad, viven sus experiencias y producen y reproducen roles y estereotipos que, en consonancia con lo dicho nunca son sólo de género. Si, como propone la mirada interseccional, las relaciones sociales están siempre racializadas, generizadas y jerarquizadas, la escuela, el aula no serán la excepción. ¿Cuáles son esas asociaciones presentes en los y las docentes y madres que participaron de los talleres?

II. Segunda parte. Consideraciones metodológicas.

II.1 Los instrumentos

II.1.1 Objetivos de cada ejercicio

A partir del marco conceptual reseñado, y en pos de alcanzar los objetivos propuestos, se creó una serie de ejercicios y dinámicas puntuales dirigidas a responder las preguntas anteriores a través de respuestas espontáneas a estímulos que buscan evitar la formulación de la respuesta esperada.

El cuadro que sigue presenta los objetivos específicos de cada ejercicio, así como las dimensiones que se buscó explorar con cada uno.

Cuadro 1. Objetivos específicos de cada ejercicio

Nombre del ejercicio	Objetivos	Releva
Mis hijos e hijas son... Tiempo: 30 minutos	Relevar estereotipos y prejuicios de género que padres y madres de familia tienen sobre hijos e hijas	Pre-nociones Posicionamientos involuntarios a través de prejuicios y estereotipos
Mi estudiante ideal Tiempo: 30 minutos	Relevar la existencia de estereotipos de género y las expectativas de docentes acerca de sus estudiantes	Pre-nociones Posicionamientos involuntarios a través de prejuicios y estereotipos Relaciones en el aula
Veo, veo Tiempo: 20 minutos	Indagar en madres y docentes emociones acerca de la igualdad, en particular de la igualdad de género	Emociones vinculadas a diversidad sexual, roles de género, orientación sexual y su contraste con otros tipos de discriminación (belleza,

		discapacidad)
¿Quién hace qué? Tiempo: 35 minutos	Indagar emociones y pre-nociones sobre los estereotipos y roles de género. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los/as docentes sobre los roles de género?	Pre-nociones Emociones Posicionamientos involuntarios a través de prejuicios y estereotipos
Casos Tiempo: 65 minutos	Indagar en docentes y madres pre-nociones y posicionamientos con respecto a la igualdad de género y temas relacionados.	Pre-nociones Posicionamientos argumentados Relaciones en el aula
Cierre Tiempo: 25 minutos	Identificar y diferenciar posicionamientos frente a "igualdad", "igualdad de género" e "igualdad entre hombres y mujeres".	Posicionamientos Ideas-fuerza positivas y negativas respecto de la igualdad de género

II.1.2 Síntesis explicativa de cada ejercicio

Cada sesión de trabajo fue liderada por una dupla de facilitadoras, contando con la presencia de una observadora (que completaba pautas semi-estructuradas de registro de cada actividad) y de una asistente. Cada ejercicio era guiado por una facilitadora, alternándose ambas en esta función a lo largo de cada sesión.

Como se observa, la mayor parte de los ejercicios concluye con un momento (de mayor o menor duración) de intercambio entre lo/as participantes. Estos momentos propiciaron espacios interesantes en los que afloraron opiniones que completaron la información provista por cada ejercicio.

A continuación, se presenta de forma sintética el desarrollo de cada ejercicio⁴.

Mi estudiante ideal

En este ejercicio se invitó a lo/as docentes a opinar, aunque de manera indirecta, sobre las diversas facetas que valoran en los niños y niñas que tienen a su cargo. Para ello, debían imaginar un alumno y una alumna ideales, y darles una serie de características en base a varias preguntas: ¿cómo se comporta en la escuela?, ¿y en la calle?, ¿cuáles son sus principales virtudes?, ¿cuáles son sus pasatiempos favoritos?, ¿a quiénes frecuenta?, ¿en qué sobresale?, etc.

En la medida que las respuestas fueron de orden cualitativo, para el análisis se procedió a categorizar las respuestas según la frecuencia de las características descritas, agrupando todas las respuestas relativas a la categoría.

Para el análisis se mantuvo, además, la diferenciación que daba el propio ejercicio entre alumnos y alumnas ideales de secundaria y de primaria.

Hicieron este ejercicio un total de 25 docentes de secundaria y 28 de primaria. Como cada uno debió describir a dos estudiantes ideales (un hombre y una mujer), se tienen las descripciones de 25 alumnos y 25 alumnas ideales del nivel secundario, y de 28 niños y 28 niñas de primaria.

⁴ Para una descripción detallada de pautas, ver Producto 3.

No todas las preguntas arrojaron respuestas de interés para los fines de este estudio, pero hubo algunas en las que claramente salieron a la luz prejuicios y estereotipos que tienen los profesores frente a sus estudiantes de ambos sexos.

Mis hijos e hijas son

El ejercicio “Mis hijos e hijas son...” fue ideado con el fin de que los padres y madres de familia describieran a sus hijos/as e identificaran las ocasiones en que ellos/as les causan diferentes emociones (alegría, pena, risa, asco, vergüenza y orgullo. Éstas fueron definidas de antemano a con el fin de explorar un abanico de emociones que suele vincularse con la construcción del género. El ejercicio constó de dos partes: en una primera se solicitó a cada participante los datos básicos de sus hijos/as (edad, sexo) y un máximo de tres adjetivos caractericen que a cada uno; en la segunda parte, debían pensar en sus hijos varones y definir las situaciones u ocasiones en que éstos les producirían determinadas sensaciones, para después hacer lo mismo con sus hijas mujeres.

Para el análisis de la primera parte del ejercicio, se decidió excluir a los hijos e hijas mayores de edad, que también habían recibido adjetivos calificativos por parte de sus madres. Además, se consideró de interés – bajo una mirada interseccional – prestar atención a las edades de esos hijos/as menores de edad⁵. Los resultados por edad resultaron claves a la hora de abordar las características otorgadas a los hijos/as, siendo que los adjetivos difieren de manera importante según esta variable.

Para el análisis de la segunda parte del ejercicio se agrupó al universo diferenciado de hijos/as, distinguiéndolos únicamente por sexo.

Si bien la dificultad que implica identificar las propias emociones y plasmarlas por escrito ha estado presente en el ejercicio, éste se ha revelado elocuente en la distinción por sexo.

Veo, veo

El ejercicio “Veo, veo” aplicado a docentes y madres, tuvo como objetivo indagar emociones acerca de la igualdad, en particular de la igualdad de género, y relevar emociones vinculadas a diversidad sexual, roles de género, orientación sexual y su contraste con otros tipos de discriminación (belleza, discapacidad, pobreza).

Para ello, se proyectaron, en dos rondas, 24 fotos numeradas donde se mostraban diversas situaciones de la actualidad, entre las cuales se encontraban fotos relacionadas con roles de género, diversidad sexual, posición de la mujer, sexualidad, violencia, racismo, entre otros. Se solicitó a lo/as participantes que consignaran la emoción (o las emociones) que les suscitaba cada imagen, evitando describir la imagen. Luego, al terminar el ejercicio, se les preguntó por las imágenes que les causaron mayor impacto (negativo o positivo) o emoción “particular”, lo que propició cada vez un momento de intercambio distendido.

¿Quién hace qué?

El ejercicio, dirigido sólo a docentes, consistía en relacionar pequeñas biografías con fotos, respondiendo a la pregunta “¿Quién hace qué?”. Los objetivos de la dinámica eran indagar

⁵ La separación por edad tomó como referencia dos clasificaciones clásicas de las fases del desarrollo de niños/as y adolescentes (Erikson y Piaget).

emociones y prenociones sobre los estereotipos y roles de género y relevar los posicionamientos involuntarios a través de la puesta en acto de prejuicios y estereotipos.

Para ello, se presentaron a los participantes 10 fotos y 8 biografías, algunas ficticias pero plausibles y otras reales. Todas las biografías están escritas sin indicar si el sujeto que realiza las acciones es hombre o mujer, todas empiezan con la fórmula “esta persona...” y se ha cuidado la redacción de manera que ninguna palabra indique género. Asimismo, se ha reducido al mínimo la utilización de adjetivos calificativos, con el fin de evitar asociaciones a partir de características atribuidas en el sentido común a hombres o mujeres.

Se dio la opción de dejar biografías sin foto y/o fotos sin biografía. Cada biografía se podía unir con una sola foto y viceversa. La mayor parte de participantes optó por ubicar una foto para cada biografía

De las 10 fotos, 4 son de hombres y 6 de mujeres. Una de las mujeres es transexual, lo queda en evidencia en la fotografía utilizada. Todas las fotos son de rostro o hasta la cintura como máximo.

Como es de esperarse, cada foto revela elementos sobre la edad y la pertenencia étnica, los cuales intersectan con la categoría sexo.

Casos

Con este ejercicio se buscó indagar en docentes y madres prenociones y posicionamientos con respecto a la igualdad de género y temas relacionados, haciendo énfasis en las relaciones que se establecen en el aula.

En las dos sesiones de validación se trabajó en torno a la reflexión en grupos a partir de preguntas dirigidas, sobre casos de desigualdad creados para la ocasión. La tendencia a formular la respuesta esperada, y expresar frases generales que no abordaban el caso en profundidad hizo que se cambiara de estrategia en la siguiente fase. A pesar de este cambio, se han tomado para el análisis elementos surgidos de las sesiones de validación que escapan a la pauta antes enunciada

Así, con el objeto de los sesgos mencionados, se optó por el recurso a la técnica del *role playing*, apropiada para la exploración de la dimensión emocional de las situaciones y poner en evidencia actitudes más allá de las intenciones de los/as participantes, quienes recrean situaciones a partir de un guión mínimo. En este caso, la consigna fue: representar una situación de desigualdad o discriminación entre hombres y mujeres⁶ en el ámbito del aula o la escuela, ya sea entre estudiantes, entre docentes o en la relación docente-estudiantes. Para ello, se dividió a los/as participantes en grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo contaba con 15/20 minutos para la preparación de la situación, que representaban en un máximo de 5 minutos.

Aun teniendo en cuenta los límites que impone la duración del ejercicio, en las representaciones se vehiculizan estereotipos, prenociones y posicionamientos respecto de la igualdad de género en el aula y en la escuela.

⁶ Cabe señalar que se optó por la fórmula “entre hombres y mujeres” habida cuenta de los hallazgos de la validación en torno al signifiante “género”, los cuales fueron confirmados luego.

Cierre

Al final de cada sesión de trabajo, se realizó un ejercicio de cierre, con el objetivo de terminar de transmitir el objetivo del estudio y de relevar los conceptos que circulan en torno a la igualdad de género en docentes y madres. Se trataba de un ejercicio individual. Se solicitó a cada participante que escribiera en una tarjeta 3 definiciones, de acuerdo a sus conocimientos y creencias. Las definiciones fueron solicitadas en orden. Una vez concluida la escritura para la mayoría de los/as participantes, se pasaba a solicitar la siguiente definición. Así, cada persona escribió las definiciones de:

- Igualdad
- Igualdad entre hombres y mujeres
- Igualdad de género

Por último, se abrió un momento de diálogo e intercambio sobre el tema.

Dados los objetivos del estudio, y la riqueza de los hallazgos, nos centraremos en el análisis de lo manifestado por los/as participantes acerca de la igualdad de género, así como el diálogo que se generó luego de acabar la dinámica.

II.2 Convocatoria

Dado el contexto de la huelga docente, controversias en la comunidad educativa en torno al enfoque de género en el Currículo Nacional, y la necesidad de reducir el sesgo de la muestra a su mínima expresión, para los primeros talleres se decidió convocar a madres y docentes sin explicitar el objetivo central de las sesiones de trabajo. Se comunicó únicamente la necesidad de contar con la participación de estos actores a fin de recoger sus voces para una investigación en torno a la problemática de la construcción identitaria de los y las estudiantes. Aun con ello, a lo largo de cada sesión fue quedando en evidencia el interés central por temas vinculados a género, lo cual no implicó dificultades en la gran mayoría de las sesiones.

Privilegiando una cuestión de accesibilidad y oportunidad de ingreso a las escuelas, así como el apoyo por parte de directivos, se trabajó en las IIEE que se detallan en el cuadro que sigue. En algunas de ellas se ha trabajado con madres y con docentes, en diferentes horarios.

Cuadro 2. Detalle de IIEE en las que se realizaron las sesiones de trabajo.

IE	Nivel	Actores	Distrito	N° UGEL
65208	Inicial	Madres	San Juan de Miraflores	1
7072 San Martín de Porres	Primario Secundario	Docentes	Villa El Salvador	1
100 Santa Elizabeth	Primario Secundario	Madres Docentes	San Juan de Lurigancho	5
137 Miguel Grau	Secundario	Madres Docentes	San Juan de Lurigancho	5
160 Solidaridad 1	Primario	Docentes	San Juan de Lurigancho	5
0088 Nuestra Señora del Carmen	Primario	Docentes Madres	San Juan de Lurigancho	5

III. Tercera parte. Desarrollo de sesiones.

III.1 Sesiones de validación

Se realizaron 2 sesiones de validación de instrumentos y ejercicios. Una con madres de familia⁷, en la que participaron 15 madres de nivel inicial (que también tenían hijos en primaria y/o secundaria) y una con docentes, en la que hubo 17 docentes participantes: 14 mujeres y 3 hombres; 10 de nivel primaria y 7 de nivel secundaria (entre estos últimos los 3 fueron hombres).

III.2 Sesiones de aplicación

Luego de los ajustes pertinentes en los instrumentos y ejercicios (ver producto 2), se realizaron 6 sesiones de trabajo: 3 con madres y 3 con docentes, de las cuales participaron 88 personas: 45 madres/ padres y 43 docentes (51 y 49% respectivamente, lo que muestra una distribución equitativa en cuanto a tipo de actores). Del total, 72 participantes fueron mujeres y 16 hombres (82 y 18% respectivamente), con lo cual no se logró la equivalencia de género deseada. Cabe resaltar que la participación antes indicada se dio, pese a que la convocatoria incluyó a madres y padres y a docentes hombres y mujeres.

Siendo solo un dato, amerita señalar que, en los entornos escolares de nivel primaria, son prioritariamente mujeres quienes brindan sus servicios como maestras, y también mujeres quienes conforman los grupos de los llamados (no casualmente) “padres de familia”. Resulta distinto en el nivel secundario, donde la presencia masculina es mayor, aunque solo a nivel docente: siguen siendo las madres quienes se ocupan de seguir – en mayor o menor medida – los sucesos escolares de sus hijos e hijas.

A efectos de la presentación de resultados y del análisis, se consideran los datos obtenidos en las 8 sesiones (2 de validación más 6 de aplicación).

A continuación, se presentan los datos demográficos base de los dos tipos de actores participantes.

III.3 Participantes

III.3.1 Perfil de las madres participantes

En las sesiones con madres participaron 60 personas: 56 mujeres y 4 hombres (93 y 7% respectivamente), lo que muestra un claro desbalance en la participación escolar, liderada por mujeres. La edad promedio es de 37,5 años, y la moda (edad que más se repite) es 30 y 31 años. Los extremos son 25 y 54 años⁸.

En 3 de las 4 sesiones con madres, hubo niños y niñas de diferentes edades (desde bebés hasta 8 años aproximadamente) que estaban a su cuidado durante la sesión.

⁷ Dada la proporción de participación de 9 a 1 entre mujeres y hombres, en adelante se hablará de sesiones con “madres”, aún cuando en todos los casos hubo 1 o máximo 2 hombres.

⁸ Para el cálculo de estos datos se excluyen los datos de una abuela y un abuelo de 63 y 65 años respectivamente, que participaron en las sesiones puesto que están a cargo de sus nietos. Sus respuestas son tenidas en cuenta en lo que sigue.

En cuanto al nivel educativo, un 26% de las madres participantes no ha terminado la escuela secundaria o ha alcanzado niveles inferiores a la secundaria incompleta; un 35% ha terminado la escuela secundaria, un 20% ha iniciado sin concluir estudios en el nivel superior y otro 20% ha completado estudios superiores, como lo muestra el cuadro 2. Durante las sesiones se ha prestado asistencia a 3 madres con dificultades severas para la escritura o ágrafas, y durante el análisis se han detectado al menos unas dos más, que no fueron identificadas al momento de completar las fichas.

Cuadro 3. Máximo nivel educativo alcanzado, madres.

Máximo nivel educativo alcanzado	%
primario incompleto	7
primario completo	4
secundario incompleto	15
secundario completo	35
superior incompleto	20
superior completo	20

La ocupación principal del 74% de las mujeres que participaron de los talleres es ama de casa. Incluso un 45% de las mujeres que ha completado estudios superiores indica también *ama de casa* como actividad principal. En efecto, en más de una oportunidad en las sesiones de trabajo han expresado: “yo ya cociné, ya no me preocupo”, y también “me tengo que ir porque dejé la olla al fuego”. El 26% restante se desempeña como vendedora de productos cosméticos, enfermera, auxiliar escolar, elaboración de manualidades, entre otras actividades independientes.

Los hombres participantes laboran como chofer de mototaxi, albañil o tienen trabajo independiente; ninguno posee educación superior y ninguno manifiesta participar de grupos o entidades sociales.

Por su parte, el 50% de las madres participantes declara pertenecer a algún grupo. De ellas, un 43% participa de grupos religiosos, un 39% de grupos escolares (como presidenta, tesorera, secretaria del Comité de aula o de APAFA) y el 18% restante en grupos deportivos o comunales / vecinales. Como se observa, la incidencia de la participación en grupos religiosos es alta: 4 de cada 10 de quienes manifiestan participar en algún grupo de este tipo (un 20% del total de participantes). Ello ha sido declarado también a lo largo de las sesiones, a través de afirmaciones como “Dios nos creó hombre y mujer”, “uno de los mandamientos es no fornicar”, “la fornicación fuera del matrimonio es pecado”, etc. El influjo de ideas religiosas está claramente presente y puede rastrearse en los diferentes ejercicios.

III.3.2 Perfil de los y las docentes participantes

En las sesiones de trabajo con docentes se contó con la participación de 60 docentes: 45 mujeres y 15 hombres (75% y 25% respectivamente). El promedio de edad es de 44 años y la moda es 35 años. El docente más joven tiene 27 años y el de mayor edad 63 años.

En cuanto al nivel educativo en el que enseñan, 31 docentes son del nivel primario y 29 del nivel secundario (51.67% y 48.33% respectivamente), lo cual nos da una distribución

equitativa de participantes de los 2 niveles. Los docentes de nivel secundario que participaron dictaban diferentes cursos, siendo el más repetido “Comunicación”, con un peso del 24%.

IV. Cuarta Parte. Hallazgos por ejercicio

IV.1 Mi estudiante ideal.

“Mi alumno ideal juega fútbol; mi alumna ideal, vóley”

Como describimos líneas arriba, en este ejercicio se pidió a los docentes que describan a su alumno y a su alumna ideales, a partir de preguntas guía, tales como ¿cuáles son sus principales virtudes?, ¿cómo se comporta en la escuela?, ¿en qué destacan?, ¿cuáles son sus pasatiempos preferidos?, etc.

Justamente, los resultados que aparecieron cuando se les preguntó a lo/as docentes sobre los pasatiempos preferidos de sus alumnos/as ideales son algunos de los más interesantes. Tanto en primaria como en secundaria, estos dan cuenta de una separación clara por sexo, siendo el fútbol para los hombres (en ambos niveles, a casi la tercera parte de los niños imaginados por los/as docentes les gusta este deporte) y el vóley y las muñecas para las mujeres (en primaria, 36% de las niñas imaginadas tienen este pasatiempo, que se reduce en secundaria al 16%). En ningún caso se mencionó que a un niño o joven le gustara jugar vóley o con muñecas.

Cuadro 4. Pasatiempos preferidos por estudiantes “ideales” de nivel primaria.

Pasatiempo preferido	Hombres (%)	Mujeres (%)
Jugar al vóley/ a las muñecas	0	36
Jugar al fútbol	29	7
Hacer deporte	36	29
Jugar / otros juegos	29	25
Leer	46	32
Bailar	7	18

Cuadro 5. Pasatiempos preferidos por estudiantes “ideales” de nivel secundaria.

Pasatiempo preferido	Hombres (%)	Mujeres (%)
Jugar al vóley	0	16
Jugar al fútbol	28	0
Hacer deporte	56	44
Actividades familiares / amicales	20	28
Leer/ investigar	72	60
Música	16	28
Ayudar a otros	0	12

Los varones imaginados son más deportistas que las mujeres en ambos niveles (36% de niños vs 29% de niñas en primaria; 56% de estudiantes hombres y 44% mujeres en secundaria) y también más lectores y/o investigadores (46% hombres y 32% mujeres en primaria; 72% hombres y 60% mujeres en secundaria). Las niñas o adolescentes mujeres, en cambio, de acuerdo al imaginario de sus docentes, prefieren más las actividades familiares que sus pares

varones, así como bailar (en primaria) o actividades relativas a la música en secundaria. El “ayudar a otros” también aparece entre los pasatiempos de las chicas de secundaria (12%), pero nunca en el de los jovencitos.

Esta separación de roles, sin embargo, no siempre aparece de manera tan directa. En buena parte de casos está “velada”⁹. Por ejemplo, en lo que respecta a las virtudes, se destaca que tanto en hombres y mujeres, de primaria y secundaria, la más valorada por los y las docentes refiere a la amplia gama de calificativos relacionados con la responsabilidad y el estudio. Para los docentes, un/a estudiante ideal es, en primer lugar, estudioso/a y responsable¹⁰. Luego, también con bastante paridad de género y con pocas diferencias entre los dos niveles aparecen valoradas “áreas de virtud” tales como la solidaridad, empatía; ser atento, colaborador, servicial, acomedido; ser respetuoso, etc.

Sin embargo, los calificativos relacionados con el movimiento (ágil, activo, deportista, juguetero, inquieto, etc.) se reservan prioritariamente para los chicos, a la inversa que aquellos relacionados con la docilidad, bondad, afecto o cariño. En primaria, 14% de niños imaginados por docentes tienen virtudes “de actividad vs 7% de niñas. En secundaria la distancia se hace aún mayor: 24% vs 4%.

En primaria, a ningún niño se le atribuyó virtudes “de afecto”, mientras que 18% de las niñas sí las tenían. En secundaria es muy poco mencionado este tipo de cualidades, apareciendo más bien una categoría adicional, relativa a la autoestima, la dignidad, el respeto a sí misma: a 8% de estudiantes mujeres ideales se les da estas virtudes; sin embargo esta virtud no es dada a ningún varón.

Por otro lado, en secundaria, también es dispar la atribución de nociones como liderazgo e innovación, que se dirigen sobre todo a los muchachos (12% vs 4% de sus pares mujeres).

En la misma línea, algunas virtudes o características relacionadas con el físico o “la forma” se atribuyeron solo a alumnas. Por ejemplo: agradable, sencilla, delicada, de buena presencia, usa un lenguaje adecuado, dócil, sumisa, etc.

Sucede algo semejante cuando al docente se le pregunta en qué destaca su alumno/a ideal. Nuevamente, los porcentajes más altos se refieren a cualidades asociadas al estudio (ser buen alumno, hábil, inteligente, ser el mejor de la clase, etc.), y estas son compartidas tanto por hombres como por mujeres. Pero también aparecen prenociones claras respecto de las diferencias¹¹, como por ejemplo que, en primaria, ninguna niña destaca por sus habilidades matemáticas, y casi el 20% de los niños sí. Lo mismo con las capacidades deportivas, atribuidas al 11% de los niños. Al revés, a 14% de niñas se les dio cualidades para el área de Comunicación, y también a algunas, otras como “hogareña” y similares.

⁹ Si bien las virtudes más mencionadas son atribuidas a ambos sexos, el panorama es distinto cuando se observan los porcentajes pequeños.

¹⁰ Fueron muy pocas veces mencionados valores asociados, como el ser crítico o reflexivo. Más numerosos, en cambio, fueron los adjetivos relativos al orden, la obediencia, la participación en clase y la puntualidad.

¹¹ En este sentido, nos parece de interés recordar que, entre los factores asociados que impactan en los resultados de aprendizaje están las expectativas que los y las docentes tienen sobre sus estudiantes.

Aunque en secundaria no aparece una diferencia tan palpable en cuanto a asignaturas, sí encontramos a docentes que consideran que, a diferencia de los varones, sus estudiantes mujeres ideales destacan por virtudes físicas o asociadas a los roles tradicionales: su buena presencia, su sencillez o el ser hogareña. Con una visión distinta, también hubo quien dijo que su alumna ideal destaca por decir lo que piensa.

Otra de las situaciones que se planteó a los/as docentes en el ejercicio, fue el describir el comportamiento de alumnos y alumnas ideales dentro y fuera de la escuela. Aparece que, en la escuela, los/as estudiantes ideales (tanto hombres como mujeres) son, en efecto, estudiantes ideales: colaboradores, responsables, solidarios, atentos, participativos, respetuosos de sus profesores y pares, etc. Fuera de ella, aunque también se desea ese tipo de comportamiento para hombres y mujeres, asoman también otras respuestas, algunas de las cuales aluden a una especie de “temor subterráneo” por lo que allí (en “la calle”) pueda suceder. Sin ser mayoritarias, son bastante interesantes. Llama también la atención la cantidad de comportamientos “pasivos” que se otorgan principalmente a las mujeres, como muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Comportamiento de alumnos/as ideales fuera de la escuela* - primaria y secundaria

Comportamientos “pasivos”	Comportamientos “activos”	Alude a peligro externo
MUJERES		
Muy recatada	Segura	Sagaz y cuidadosa
Tranquila	Se valora a sí misma	Cuidando su integridad física y moral
Sentimental	Con respeto a sí misma y los demás	
Hogareña		
Sabe comportarse		
Con valores		
HOMBRES		
Con medida	Busca ganar en los juegos y a él le tienen que respetar	Sagaz y cuidadoso
Con reserva		
No quiere ser el foco de atención		

*No se incluyen las descripciones mayoritarias que aluden al respeto, la consideración por el otro, la amabilidad, el buen comportamiento, etc. Incluye primaria y secundaria.

En la sección referida a con quiénes se juntan o no estos estudiantes ideales, los resultados coinciden: tanto de hombres como mujeres de ambos niveles, se espera que se junten con todos y/o con personas de sus mismas características, de su misma edad y con iguales aspiraciones. Por el contrario, se pretende que no se reúnan con personas desconocidas o extraños, con gente de mayor edad y/o con estudiantes malcriados, irresponsables, impuntuales u ociosos. Sin embargo, una vez más emergen algunas preevaluaciones interesantes.

A continuación, como ejemplo, se consignan algunas respuestas de docentes de primaria y secundaria a la pregunta “¿Con quiénes NO se junta mi alumna/o ideal?”.

Cuadro 7. Con quiénes no se juntan lo/as estudiantes ideales

Mi alumna ideal no se junta con...
Personas mayores a ella

Aquellos que la humillan o que le hagan daño alguno
Personas inmorales
Chicas grandes
Mi alumno ideal no se junta con...
Los que tienen malas costumbres
Jóvenes que solo piensan en divertirse y perder el tiempo
Personas inmorales
Chicos y chicas mayores que él
Adolescentes que tienen una vida desordenada
Jóvenes de conductas inadecuadas

Por otro lado, en este rubro (con quién se junta, con quién no) también aparece – aunque en contadas ocasiones – el uso de lenguaje inclusivo, que implicaría que los docentes tienen conciencia de que sus estudiantes se juntan y/o se deben juntar con personas de ambos sexos.

A continuación, se presentan las pocas ocasiones en que, respondiendo a estas preguntas, se ha usado el desdoblamiento u otra estrategia para evitar el uso de lenguaje sexista. Se refieren a alumnos de ambos sexos y de los dos niveles educativos).

Cuadro 8. Con quiénes se juntan lo/as estudiantes ideales

Mi alumno/a ideal se junta con...
Compañeros varones y mujeres que también son responsables
Buenos amigos y amigas
Ambos géneros, personas que lo benefician en su desarrollo integral
Mi alumno/a ideal no se junta con...
Jóvenes o señoritas que no tienen un proyecto
Chicos y chicas mayores que él

Finalmente, llamaron también la atención los resultados obtenidos en cuanto a las expectativas de futuro. Una vez más, la prioritaria, que es otorgada a hombres y mujeres de primaria y secundaria, apunta a que la persona sea, en el futuro, profesional. En primaria, se espera esto del 46% de varones y del 46% de mujeres. En secundaria, del 60% y 56%, respectivamente.

También sorprende que, aunque las expectativas relacionadas con que los alumnos/as tengan una vida en familia son relativamente parejas¹², los modos que se usan para describirlo difieren bastante: “que sea un exigente padre” vs “que sea una madre ejemplar”, “será una bella madre”. Además, son escasas, pero siempre dirigidas a las mujeres, las ocasiones en que se plantea explícitamente una pareja como expectativa de futuro¹³, así como el “verse siempre bien”.

¹² Especialmente en el caso de secundaria, porque en primaria los porcentajes sí difieren: 14% de mujeres / 4% de hombres.

¹³ Como se verá luego, esto aparece también en el ejercicio “Mis hijos e hijas son”-

Conclusiones del ejercicio

Colocar a los y las maestras en una situación imaginaria en la que pudieron “construir” a su alumno y alumna ideal, ha permitido que – a pesar del cariz del “deber ser” que suele aflorar en el discurso docente – aparezcan claros estereotipos respecto de los roles de género. De entre ellos destaca lo extendido que se encuentra la creencia acerca de que los varones juegan fútbol, y las chicas vóley o muñecas.

Los rasgos asociados a la actividad son más frecuentes en los chicos (inquietos, deportistas, “movidos”), mientras que las chicas ideales tienen entre sus características el ser sensibles, sentimentales.

Por otro lado, en el caso de primaria, también hubo menciones (aunque no de manera tan recurrente) acerca de que los estudiantes varones destacan en matemática, mientras que las chicas en comunicación.

Además de estos prejuicios, que seguramente adquieren vida de manera cotidiana en las escuelas, hubo otras prenociones interesantes que dieron a conocer los y las docentes en este ejercicio. Estas no siempre fueron tan explícitas como los ejemplos anteriores, siendo en los porcentajes menores donde se produjeron los hallazgos más interesantes.

Los adjetivos relacionados con el físico (de buena presencia, por ejemplo) y con un tipo específico de buen comportamiento (sumisa, acomodada, hogareña, dócil) se reservan únicamente a las mujeres, así como también aquellos relativos a la dignidad, la autoestima, el respeto por sí misma (presentes en chicas de secundaria). Da la impresión de que estas últimas virtudes se valoran en tanto “minimizadoras de riesgos” ante los que – en su condición de mujeres – se encuentran expuestas.

IV.2 Mis hijos e hijas son...

“Los hombres también pueden ser sentimentales... hasta los 7 años”

A partir de los resultados obtenidos en este ejercicio, se tiene que las madres participantes tienen un total de 134 hijos, de los cuales 77 son varones y 57 mujeres (57 y 43%, respectivamente). De ellos, 69 son hijos menores de edad (90% del total de hijos hombres) y 48 son hijas mujeres, también menores de edad (84% del total de hijas mujeres). Las edades de los hijos/as van desde los 5 meses hasta más de 30 años. Sin embargo, para fines del análisis se han tomado en cuenta únicamente a los/as hijos/as menores de edad.

Recordemos que en este ejercicio se pedía a las madres que describieran a sus hijos e hijas y que luego identificaran qué actitudes, comportamientos o situaciones realizadas sus hijos e hijas les causan o causarían determinadas sensaciones o emociones.

En lo que respecta a los adjetivos que se otorgan, uno de los hallazgos principales a nivel general es que predominan los adjetivos relacionados con el movimiento, el atrevimiento, el manejo del cuerpo y del espacio (deportista, juguetón, travieso, inquieto, etc.), tanto en hombres como en mujeres, aunque en porcentajes bastante diferenciados (al 64% de los hijos se les dio este tipo de calificaciones, mientras que solo al 40% de las niñas).

En segundo lugar, entre los niños se encuentran el “cariñoso”, “amoroso” o similares, superando incluso al porcentaje de mujeres que recibió este tipo de calificación (41% de hombres vs 35% de mujeres). Cabe anotar que este tipo de adjetivos aparecen en niños y adolescentes de todas las edades, a diferencia de otros (por ejemplo “bailarín”) que se otorgan únicamente a los niños menores de 7 años.

Por su parte, los adjetivos más comúnmente otorgados a las hijas mujeres son también esos dos, aunque – como hemos visto – en porcentajes menores, seguido por las categorías “inteligente/ hábil” y “alegre” (en cada caso, 31% de las niñas recibió este tipo de calificativos, frente a 14% y 16% de los varones, respectivamente). Por otro lado, las cualidades relativas a la responsabilidad y el estudio son otorgadas a las hijas en un porcentaje ligeramente mayor que en el caso de los hijos (23% frente a 20%). Ver siguiente cuadro.

Cuadro 9. Adjetivos otorgados mayoritariamente a hijos varones y mujeres menores de edad

Adjetivos	Hombres (%)	Mujeres (%)
Deportista / juguetero (a) / travieso (a) / inquieto (a)	64	40
Inteligente / hábil	14	31
Bueno (a)	13	10
Alegre	23	31
Cariñoso (a)	41	35
Responsable / estudioso (a)	20	23
Tranquilo (a)/ callado (a)	22	13

Como se mencionó antes, sobre todo en el caso de los niños pareciera que existen ciertos adjetivos que difieren según la edad. Por ejemplo, se ha utilizado en más de una ocasión el calificativo “coqueto” (para hijos varones), aunque siempre restringido a los niños menores de un año – mientras que las hijas mujeres que recibieron este calificativo fueron sobre todo adolescentes. En ningún caso se encuentran hijos adolescentes con esta cualidad.

Se destaca también el hecho de son calificadas como sensibles o sentimentales en mucha mayor medida que los niños: 13% de las hijas recibió este tipo de calificativos; solo el 4% de los hijos. Es justamente con ese rasgo sentimental se relaciona el adjetivo negativo que más reciben las niñas: “llorona”, que se le otorga al 8% de las hijas menores de edad, casi de todas las edades. El adjetivo negativo más recibido por los niños, en cambio, es el de “renegón”, seguido por “desordenado”, aunque este último es mucho menos frecuente.

Por último, los adjetivos positivos que otorgaron algunas madres a sus hijos/as apuntan a rescatar cualidades que desde una visión binaria suelen otorgarse al otro sexo; tenemos, entonces, un niño de carácter fuerte, pero también niños creativos, delicados, hacendosos, así como niñas fuertes y seguras. Cabe recordar que, de todos modos, este tipo de adjetivos son minoritarios: sólo los han recibido el 4% de niñas y el 6% de niños.

La segunda parte del ejercicio, resultados interesantes. En primer lugar, el tema de “los estudios” aparece de manera predominante, tanto en hombres como mujeres, atravesando las diferentes emociones, seguido de cerca por la obediencia y el buen comportamiento, todos presentes, de manera bastante pareja, en ambos sexos. Estas cuestiones se encuentran en casi todas las emociones planteadas a las madres de familia; específicamente en cólera, pena, vergüenza y orgullo. En esta última, es mayoritaria la tendencia de las madres de familia a

considerar que el principal motivo de orgullo que les darían sus hijos/as es que consigan ser profesionales (42% de hijos hombres y 56% de hijas). Ello habla de una aspiración largamente documentada en el Perú.

En la emoción “cólera”, destacan en los niños situaciones de desobediencia, con porcentajes mucho mayores que en las mujeres (28% de hijos frente a 10% de hijas) y estudios (17% de hombres frente a 29% de mujeres). Pero es interesante notar que hay una cierta cantidad de madres a las que les daría cólera que sus hijos varones ejerzan violencia, específicamente contra la mujer: “*me daría cólera que le pegara a una mujer*”. Esta emoción se le otorgó a 14% de los hijos varones.

Cuadro 10. Situaciones asociadas a la cólera, hijos varones.

Me daría cólera que mi/s hijo/s hombre/s...	
Se peguen con niñas	
Peguen a una niña	
Que le pegue a una niña o se burle si tiene una discapacidad	
Que no respete a las niñas y adultos	

Este porcentaje es bastante menor (8%) en el caso de las mujeres, a las que incluso en alguna ocasión se las sitúa en el papel de agredidas (“*me daría cólera que no sepan defenderse*”). Además de “que se peguen” y similares.

A raíz de las situaciones asociadas a cólera, se encontraron dos posiciones opuestas en relación al género: una madre que afirma que le daría cólera que cuando su hija “*crezca dependa de un hombre*” y otra cuya cólera radicaría en que su hija “*grite mucho como si fuera hombrecito*”. Con otras palabras, éstas parecen ser dos posiciones recurrentes en las madres, y muchas veces, presentes en la misma persona inclusive. La secuencia completa de ejercicios dará cuenta de esta conjunción de posturas encontradas, que se debaten en la misma persona.

Aunque minoritarias, en la cólera hay también referencias a las “*malas juntas*”, concepto que está presente también en la emoción “miedo”.

En la emoción “risa”, hay menciones puntuales (en el caso de hombres de primaria) a que les daría risa si su niño les cuenta que le gusta una niña; en las mujeres, una madre opinó que le daría risa que su hija de 16 años “*se vista con bikini, porque es algo que no debe ser*”.

Si bien el “asco” alude mayoritariamente a la suciedad, la falta de higiene, el desaseo, encontramos también menciones explícitas a la sexualidad / homosexualidad, al abuso, a la violencia contra la mujer y a la moral. Ciertamente, estas están bastante diferenciadas según el sexo del hijo/a, como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Situaciones asociadas al asco, hijos e hijas.

Hombres	
Homosexualidad	Si los veo como pareja de otro hombre igual que ellos
Violencia contra la mujer	Que le falten el respeto a una mujer
	Ofenda a una niña
Abuso	Hayan tocado a otra persona o los hayan tocado
Estereotipo	Si usara pantalón pitillo

Mujeres	
Moral	Que hable cosas que no se hablan
Sexualidad	Que tuviera muchas parejas
	Se toca una parte de su cuerpo

En la “pena”, además de miedos relativos a la enfermedad, el accidente o la pérdida, amerita señalar que aparece también (aunque en mucha menor medida que en el “miedo”) la noción que hemos categorizado como “que le pase *algo*”, que muestra incertidumbre, y algo difuso que podría tomar muchas formas. Lo vertido en otras partes de las sesiones puede ir esclareciendo ese “algo”. Ello aparece tanto en los hijos hombres como en las mujeres. La categoría “que le hagan daño”, en cambio, es casi exclusiva de las mujeres: “*que le hagan daño y hieran sus sentimientos*”, “*que le causen daños*”, “*que la gente mala le haga daño*”, entre otras. En estos fraseos, también “daño” aparece como una categoría difusa que podría ser interpretada de diferentes maneras. Las emociones siguientes arrojan alguna luz.

En esta misma emoción, también llama la atención que hubo madres que escribieron que sentirían pena por sus hijas en caso éstas se quedasen “solas” y/o sean engañadas o decepcionadas por otras personas. Algunos ejemplos en el cuadro que sigue.

Cuadro 12. Situaciones asociadas a la pena, hijas mujeres.

Me daría pena que mi hija...
Que se quede sola
Que se quede viuda con hijos
Que llegue a tener su familia antes de terminar sus estudios
Que lloren por alguna persona que las decepcione
Que se emocionen y comentan un error por otros

En las categorías citadas, se entremezcla la calificación de “*sentimental*” que antes se había señalado privativa de las niñas, con una mirada de “complementariedad” entre hombres y mujeres, que también aflora en otros ejercicios.

Probablemente es el “miedo” la emoción que más aportó al estudio. Por un lado, la mayoría (13% de hijos frente a 20% de hijas) de madres apuntan a esa categoría ciertamente difusa que se ha mencionado antes (“que le pase *algo*”), la cual incluye “*que salga sola en la oscuridad*”, “*cuando sale a la calle*”, pero también alusiones al peligro que implica la gente extraña, los desconocidos, y, en menos ocasiones, referencias directas al peligro del acoso o abuso sexual – que aparece tanto en hombres como en mujeres.

Cuadro 13. Categorización de las situaciones asociadas al miedo, hijos e hijas.

Me daría miedo que mi hijo...	Subcategoría
Que pase por un trauma de violación	Abuso
Que algún día se sienta solo y alguien lo tocara	Abuso
Que conversen con desconocidos	Desconocidos
Dejarlo con gente extraña	Desconocidos
Que algo les pueda pasar	“Algo”

El peligro al que se exponen	“Algo”
Que le pasara algo malo cuando se vayan y crezcan	“Algo”
Me daría miedo que mi hija...	Subcategoría
Alguien la toque	Abuso
Que hable con extraños o salga hasta muy tarde y le pase algo	Desconocidos
Que esté sola	Algo
Que salga sola en la oscuridad	Espacio público
Que le suceda algo	Algo
Cuando sale a la calle	Espacio público
Que algún hombre malo los engañe	Condición pasiva
Que me la maltraten	Condición pasiva
Que un varón se aproveche de ellas	Condición pasiva

Son elocuentes entonces los miedos relacionados al “otro”, extraño o desconocido, a lo que pudiera ocurrir en el espacio público y como fondo, al engaño y el abuso. Sobre el abuso, es notable el hecho de que es un miedo compartido tanto para hijas como para hijos. De manera esquemática se dibuja un matriz del miedo dada por la acechanza de *algo* que podría ocurrir fuera de la protección del hogar, porque afuera hay personas desconocidas dispuestas a aprovecharse de la inocencia de lo/as hijo/as. En el caso de las niñas, ese desconocido toma la forma de un varón. Ese algo puede tomar la forma de abuso sexual. Encontraremos elementos de este esquema reproducirse en otros momentos de las sesiones.

Por otro lado, entre los miedos aparecen los relacionados a engaños, desilusiones (sufrimiento, en suma) y estos fueron señalados solo en el caso de las mujeres (13%). En el mismo sentido, en el casillero de “Otras emociones” también se encontraron – solo en las hijas, prácticamente –¹⁴ alusiones al “amor romántico”, ese que implica en sí mismo dolor, sufrimiento, fundirse en el ser amado: “que se emocionen y sufran por otros”, por ejemplo, pero también “que algún hombre malo las engañe” o “que un varón se aproveche de ellas”.

Por último, cabe notar que en diversas emociones aparecen referencias a la paternidad/ maternidad y a la vida en familia, pero estas tienen un cariz bastante distinto en caso se trate de hijos o hijas, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 14. Menciones a la paternidad/ maternidad y emoción en la que se hizo la mención

Hombres	Mujeres
Que acabe la carrera y forme un hogar (orgullo)	Que sea una buena mamá y una buena hija (otra emoción)
Que piensen en el futuro, que salgan adelante, que vivan en armonía con su familia (orgullo)	Cuando llegue a tener su familia antes de terminar sus estudios (pena)
Me gustaría que mi hijo sea un buen padre (otra emoción)	Que se quede sola (pena)
Se preocupan por el bienestar de su familia (otra emoción)	
Que mis hijos abandonen a sus propios hijos (cólera)	

¹⁴ Pena por hijo hombre: que lloren por alguna persona que los decepcione

Conclusiones del ejercicio

Tal como se previó, a partir de este ejercicio pudieron recogerse percepciones en torno al género y cuán diferentes son los mensajes que, de manera inconsciente, otorgan las madres de familia a sus hijos e hijas a través de sus propias emociones y expectativas.

Por un lado, aparece que algunas emociones son equivalentes tanto para niñas como para niños (por ejemplo, el orgullo frente a que sus hijos e hijas sean profesionales), al igual que los adjetivos relativos a los estudios y la responsabilidad que fueron atribuidos en similares porcentajes a niños y niñas.

No sucede lo mismo con los adjetivos relacionados con la sensibilidad, siendo las mujeres quienes más los reciben (13%, frente a 4% de hijos). En la misma línea, el adjetivo negativo que más reciben ellas (tanto quienes están en primaria como las que cursan secundaria) es “llorona”, a diferencia de los hijos, que negativamente fueron calificados sobre todo de “renegones”. Los adjetivos que interpelan el sistema sexo/género binario (por ejemplo: mujer segura u hombre creativo) son otorgados en porcentajes muy reducidos.

Los resultados parecen dar cuenta que existen adjetivos “prohibidos” para niños a partir de determinada edad, lo cual no aparece – al menos no de manera tan evidente – en el caso de las hijas mujeres. En general, es aproximadamente hasta los 7 años, que las madres se “permiten” calificar a sus niños con adjetivos ligados a lo femenino en el sentido común como “bailarín”, “llorón” o “sentimental”. Son realmente excepcionales los casos en que niños de mayor edad (9 o 10 años, nunca mayores) fueron calificados por sus madres como “hacendoso” o “sensible”.

En las emociones (particularmente en “asco” y “miedo”) se expresaron diversas preocupaciones acerca de la sexualidad, la homosexualidad, el abuso o acoso sexual y los peligros de la calle. También aparecieron claros estereotipos de género (preocupación por el pantalón pitillo de su hijo varón o por los gritos “de hombrecito” de su hija mujer, por ejemplo) y algunas alusiones a la moral y las buenas costumbres.

Es interesante comprobar la existencia de un temor ciertamente extendido con respecto a que “les pase algo”. Ese “algo” invisible y palpable, al mismo tiempo, parece aludir a:

- El peligro de la ciudad, lo poco amigable que es para niños y niñas (alusiones varias a “la calle”, “la noche”, “la oscuridad”).
- El peligro del acoso o abuso sexual a menores de edad, que al menos (a diferencia de generaciones anteriores) está puesto sobre el tapete. Justamente, creemos que a eso alude el “algo” de la frase “que le pase algo” y también el peligro que implica hablar con extraños o desconocidos.
- Las mujeres, en general, se perciben como más expuestas a esa situación “difusa” (a que le pase “algo”), pero en cambio es bastante pareja la preocupación de las madres sobre que alguien pueda tocar a sus hijos e hijas. Es más, el miedo más explícito de abuso sexual (“que sufra un trauma de violación”) fue planteado por la madre de un niño.
- Las mujeres son colocadas como sujeto pasivo en la relación con sus (hipotéticas) parejas varones; es decir, se plantea el miedo a la posibilidad de que sean maltratadas o engañadas por ellos. No sucede a la inversa.

En la emoción “pena”, ante la afirmación “Me daría pena que mi hija mujer...”, se hallaron respuestas como “que se quede sola”, “que enviude con hijos”, “que haga familia antes de terminar sus estudios”, etc., las cuales no aparecieron ni una vez en el caso de los hombres. Éstas dialogan de manera directa con la idea de hombre/mujer complementarios que aparece en otros momentos de las sesiones.

IV.3 Veo, veo

“A mi hijo le gusta jugar con cosas de niña. Hasta los 6 años no definen su sexo. A los 7 ya lo llevo al especialista”.
Madre

A continuación se consignan las emociones más recurrentes vertidas en cada foto¹⁵.

Cuadro 15. Emociones recurrentes en el ejercicio “Veo, veo”

Foto	Descripción	Emociones recurrentes
1. “Familia tipo”	Padre madre, hija e hijo abrazados sonriendo.	Alegría, paz, unión familiar, amor, armonía
2. “Escuela rural”	Niñas y niños sonriendo en un salón de clase de una escuela que parece ser del ámbito rural.	Alegría, compañerismo, diversión, ternura, inocencia, tranquilidad, nostalgia, pobreza, desigualdad
3. “Violencia contra la mujer”	Mujer con un moretón en el ojo, junto a un hombre que le da un beso en la mejilla.	Tristeza, cólera, indignación, maltrato, enojo, violencia, hipocresía, pena, impotencia, dolor, ira, desprecio
4. “Lolita”	Niña prepúber, que viste ropa, peinado y joyas de adulta, echada sobre una alfombra de tigre con pose sensual.	Tristeza, abuso infantil, indignación, pena, inocencia interrumpida, repudio, ira, soledad, preocupación, vergüenza, vanidad
5. “Escolares embarazadas”	Cinco adolescentes caminando, con su uniforme escolar, de las cuales cuatro están embarazadas. Una se tapa la cara con la mano.	Pena, triste, miedo, preocupación, desilusión, dolor, compasión, angustia, vergüenza, cólera, ira.
6. “Perreo”	Dos cantantes, hombre y mujer, en un escenario. Dentro de la coreografía, la mujer hace una pose sexy apoyando su cuerpo en el del hombre, que está detrás de ella. .	Provocación, escándalo, sensualidad, seducción, descaro, vergüenza, mujer objeto, morbosidad, libertinaje, asco.
7. “Mujer con sobrepeso mira vitrina con maniqués”	La vitrina tiene un vinil que pone “Felicidad”	Anhelos, complejo, deseo, tristeza, pena, frustración, vanidad.
8. “Niño con discapacidad en aula”	Profesora dando clases en un aula donde hay un niño/a sentado en una silla de ruedas.	Discapacidad, inclusión, diversidad, respeto, derecho, pena, alegría, compañerismo

¹⁵ Para considerarlas recurrentes deben haber sido nombradas por los menos 5 veces tanto por madres como por docentes.

9. "Techito enamorado"	Portada de diario donde se habla de la "salida del clóset" y la relación amorosa del congresista Carlos Bruce.	Asco, cólera, homosexualidad, risa, tonterías, chisme, igualdad, amor, libertad, preocupación, vergüenza
10. "Árbitros mujeres y hombres"	Jugadores de fútbol hombres, dándole la mano a árbitros mujeres.	Igualdad, orgullo, felicidad, cordialidad, respeto, saludo, alegría.
11. "Con mis hijos no te metas"	Cartel en puente peatonal del colectivo CMHNTM	Protesta, confusión, libertad de expresión, derecho a opinar, triste, igualdad, ideología, cólera.
12. "Paisana Jacinta"	Foto de comediante hombre que parodia a una mujer de la sierra	Risa, humor, burla, broma, chiste, discriminación, sarcasmo.
13. "Billy Elliot"	Niño bailando ballet con un grupo de niñas	Baile, perseverancia, igualdad, concentración, orgullo, admiración, emoción
14. "Cadena de gritos"	Dibujo de padre gritando a madre, madre gritando a hijo e hijo golpeando a su juguete con un martillo	Maltrato, agresión, cólera, violencia, frustración, pena, humillación, abuso, furia
15. "Profesor acusado de violación"	Noticia de TV donde aparece un hombre siendo arrestado, en el titular dice "Capturan en Iquitos a profesor acusado de violación"	Asco, miedo, indignación, cólera, justicia
16. "Publicidad dirigida a niñas"	Niñas rubias, vestidas de princesas con muñecas iguales a ellas. Abajo, en montaje, foto de una niña con rasgos indígenas y con dos muñecos de danza vernacular	Racismo, discriminación, desigualdad, alegría, ternura, inocencia, contento, infancia
17. "Esto es guerra"	Concursante mujer, comiendo fruta que está situada en todo el cuerpo de un concursante hombre, que está en ropa interior. La conductora del programa le agarra la cabeza a la concursante como "ayudándola" para que se agache más.	Asco, cólera, mal ejemplo, denigración, vergüenza.
18. "Ni una menos"	Marcha del colectivo "Ni una menos"	Marcha, protesta, lucha, orgullo, unión, solidaridad, lucha
19. "Papa Francisco y bebé"	El Papa Francisco besando a un bebé	Amor, ternura, paz, bendición
20. "Niños compartiendo un plato"	Una niña y dos niños sin zapatos, compartiendo un plato de comida sobre un piso de tierra	Pobreza, miseria, pena, hambre, tristeza, abandono
21. "Niño con carrito de bebé rosado"	Niño jugando a ser papá, con un cochecito de bebé rosado	Amor fraternal, alegría, ternura, tranquilidad, solidaridad
22. "Publicidad de ladrillos"	Una mujer en bikini y tacones altos, delante de una pared de ladrillos, el slogan dice "Está dura. Así verán tu casa, si la construyes con Lark"	Propaganda, provocación, exhibicionismo, morbo, cólera, vergüenza, cosificación, asco, envidia, sensualidad
23. "Pareja de hombres con"	Dos hombres abrazándose, mirándose y sonriéndose en	Amor, ternura, felicidad, cariño, paternidad, igualdad, derecho, respeto, cólera,

<i>bebé</i>	complicidad. Tienen una bebé en brazos, que también participa de los cariños.	matrimonio gay, preocupación
24. "Panel todos hombres"	Un panel de "expertos" conversando.	Diálogo, reunión, política, conferencia, debate, corrupción, cólera

Las emociones que se reiteran mayormente en las madres y docentes son:

- Cólera (10 imágenes)
- Pena (7 imágenes)
- Alegría (6 imágenes)
- Vergüenza (6 imágenes)
- Asco (5 imágenes)

De las 24 imágenes mostradas, 16 de ellas causaron emociones homogéneas en los participantes y 8 emociones heterogéneas (o antagónicas). De las imágenes que despertaron emociones homogéneas, 6 causaron emociones "positivas" o de aprobación y 10 emociones "negativas" o de desaprobación, como se indica en el cuadro siguiente:

Cuadro 16. Caracterización de emociones

Aprobación	Desaprobación	Heterogénea
Foto 1 "Familia tipo" Foto 10 "Árbitros mujeres y hombres" Foto 13 "Billy Elliot" Foto 18 "Ni una menos" Foto 19 "Papa Francisco y bebé" Foto 21 "Niño con carrito rosado de bebé"	Foto 3 "Violencia contra la mujer" Foto 4 "Lolita" Foto 5 "Escolares embarazadas" Foto 6 "Perreo" Foto 7 "Mujer con sobrepeso mira vitrina con maniquís" Foto 14 "Cadena de gritos" Foto 15 "Profesor acusado de violación" Foto 17 "Esto es guerra" Foto 20 "Niños compartiendo un plato" Foto 22 "Publicidad de ladrillos"	Foto 2 "Escuela rural" Foto 8 "Niño con discapacidad en el aula" Foto 9 "Techito enamorado" Foto 10 "Con mis hijos no te metas" Foto 12 "Paisana Jacinta" Foto 16 "Publicidad niñas con juguetes" Foto 23 "Pareja de hombres con bebé" Foto 24 "Panel todos hombres"

De este cuadro, queda claro que las imágenes que aluden a la familia, a la religión y al cuidado de los hijos/as siempre generan emociones positivas; las que aluden al sexismo y a la violencia generan siempre emociones negativas. Asimismo, llama la atención que las imágenes relacionadas con la diversidad sexual, generen emociones heterogéneas, lo que puede significar que hay en docentes y madres una "disyuntiva" moral sobre el tema.

En total, fueron 15 las imágenes que tratan directamente los temas de interés para el presente análisis. A continuación, se listan, de éstas, las imágenes que han suscitado emociones que consideramos conveniente destacar:

Foto 3 “Violencia contra la mujer”

Si bien las emociones vinculadas a esta imagen son de reproche¹⁶, se “cuelan” enunciados en los que se culpa a las mujeres de su situación¹⁷ de maltrato. Asimismo, se constata que en el imaginario de los/as participantes (curiosamente, en el de los hombres en su mayoría) se relaciona la agresión a un tipo de amor (enfermo, dañino) y a una mala forma de reconciliación.

Foto 4 “Lolita”

En general, las emociones expuestas sobre esta imagen son de indignación y tristeza por mostrar a una niña como objeto de deseo adulto. Sin embargo, cabe destacar que tanto madres como docentes mujeres culpan a los padres en general, y a la madre en particular, por permitir el uso de su hija en este tipo de publicidad¹⁸ y/o por dejar que se “adelanten” a su edad, viviendo situaciones que no corresponden con su desarrollo. Asimismo, se han encontrado emociones “perversas” por parte de algunos docentes hombres que sienten, al ver la foto, algún tipo de deseo prohibido¹⁹.

Foto 5 “Escolares embarazadas”

Aquí nuevamente, sobre todo algunas docentes mujeres y las madres, señalan a la madre y/o a la “promiscuidad”, “libertinaje”, “descuido” de las adolescentes como culpables del embarazo adolescente. Es interesante constatar, que en los comentarios expuestos nunca se culpa al adolescente varón.

Foto 9 “Techito enamorado”

En esta imagen tanto docentes como madres consignan emociones de rechazo (asco, cólera, vergüenza, pena) hacia un personaje público que se declara abiertamente homosexual. Asimismo, hubo algunos participantes que consignaron emociones positivas como igualdad, amor, libertad. Llama la atención la relación que hacen algunos docentes entre las personas homosexuales y el “poder al servicio de la confusión”, como dando a entender que efectivamente existe una agenda/lobby pro-gay.

Foto 11 “Marcha del colectivo Con mis hijos no te metas”

Aquí encontramos diversas emociones que respaldan la lucha de este colectivo. Algunas aluden al apoyo que estas personas dan a la labor docente²⁰, a la defensa de sus hijos e hijas, así como a la lucha contra “ideología antibíblica”. Sin embargo, también aparecen voces disidentes, tanto en madres como en docentes, que hablan de fanatismo, evangelización, falta de información y discriminación.

¹⁶ Por ejemplo: indignación, cólera, dolor, pena, entre otras.

¹⁷ “Humillada, sumisa”, “infidelidad”.

¹⁸ Hubo participantes que manifestaron que *“Da que reflexionar y me dio pena por la pedofilia. Los padres mucho permiten y festejan que se adelanten a su edad. Da indignación, impotencia.”*, *“Es una niña sexualizada; a veces los padres les dejamos que usen cosas a la moda que no son para su edad. Yo trato de vestirla como me vestía mi mamá, como una niña.”*

¹⁹ Por ejemplo: *“admiración, suavidad”, “amor prohibido”*

²⁰ *“Segura, firme, me hace sentir que apoyan mi rol como docente”*, docente mujer

Foto 13 “Billy Elliot”

Las emociones que suscitan esta foto son en su mayoría de aprobación: se habla de igualdad de género, perseverancia, romper estereotipos y roles asignados solo a las niñas. Sin embargo, también aparecen emociones como preocupación, miedo y vergüenza, donde se relaciona la imagen con la homosexualidad. Asimismo, aparecen algunas intervenciones de docentes que la describen de manera positiva.

Foto 15 “Profesor acusado de violación”

En esta imagen, a pesar de que la totalidad de las emociones sean negativas y de rechazo, cabe mencionar que en diálogo posterior hubo docentes (en su mayoría mujeres) que confesaron sentir pena por el docente acusado, ya que finalmente es “un colega”. Asimismo, hubo docentes algunas intervenciones de docentes que aludieron a “falsas denuncias” por parte de alumnas que buscan solo perjudicar a los profesores.

Foto 21 “Niño con carrito rosado de bebé”

En general las emociones que suscitan esta foto son de amor fraternal, ternura y solidaridad. En algunos casos, tanto docentes como madres han visto a un niño que cuida a su hermanita. Sin embargo, aparecen algunas voces de rechazo, indignación y molestia, que alegan que “los niños no pueden jugar con juguetes de niñas”. Es destacable el debate que se dio en una de las sesiones con madres. Algunas se mostraban en desacuerdo con que los niños usen juguetes “de niñas”²¹, mientras que otras lo veían “normal” hasta cierta edad²², otro grupo de madres cuestionaban y se mostraban en contra de esta regla tácita de que algunos juegos y juguetes son para niñas y otros para niños²³; por último, un grupo asoció la imagen y lo que se decía con la homosexualidad y algunas contaron incluso sus vivencias personales/familiares²⁴.

Foto 23 “Pareja de hombres con bebé”

Las emociones más recurrentes ante esta imagen van desde el amor, ternura, paternidad, la igualdad, derecho y respeto, hasta pena, cólera y preocupación. Llama la atención algunas opiniones en las que se alude al respeto de los derechos de los homosexuales, siempre y cuando no esté dentro de ellos el criar a un hijo²⁵, así como afirmaciones en las que se habla de la obsesión de las personas homosexuales por ser “normales”.

Conclusiones del ejercicio

En distintas imágenes en las que se muestran situaciones que generan rechazo en los participantes, se suele culpar a los padres, sobre todo a la madre. Asimismo, en la imagen que

²¹ “No sé si está jugando o tomando el papel de una niña”, “Si está jugando, es querer jugar con cosas de niñas y eso qué sensación le provocará”

²² “A mi hijo le gusta jugar con cosas de niña. Hasta los 6 años no definen su sexo. A los 7 ya lo llevo al especialista”. “Está mal eso de a partir de los 7 años. Yo hasta los 13 años jugué con trompo y carritos, es normal. Pero dicen esta juega con carrito, es machona. Hombre y mujer somos iguales, nos diferencian a la fuerza.”

²³ “No tiene nada que ver su sexo con sus preferencias. Mi hermana jugó canicas y fútbol hasta que se casó. Sí le hemos dado valores. Es nuestra sangre, a pesar de lo que quieran ser”, “No veo nada raro. Más bien nosotros... El niño está jugando con muñecas y nosotros a veces les decimos “¡No juegues con muñecas!”

²⁴ “Los chicos no descubren su sexo y se suicidan. Nos basamos en ideas antiguas.”, “Yo tengo una hermana lesbiana, es enfermera. Era casada pero se juntó con otra enfermera. Crían al niño y las dos se visten como mujer; es normal.”

²⁵ Lo respeto, no son ejemplo para tener un bebé, que vivan su amor solo los dos (docente mujer)

alude a la problemática del embarazo de las adolescentes, no se ha recogido ninguna intervención donde se culpe directamente al adolescente varón, sino más bien al “libertinaje”, “promiscuidad” o “descuido” de las mujeres. Es interesante constatar que son las madres y las docentes mujeres las que en su mayoría señalan a otras mujeres en situaciones de adversidad. Esto se puede relacionar con algunas emociones vertidas donde se habla de una especie de “sensualidad” dirigida al varón²⁶.

En general, los participantes manifiestan respetar la diversidad sexual, pero cuando ésta se muestra de manera directa/ sin esconderse y reivindicando o ejerciendo derechos, las emociones suelen pasar al rechazo, asco, entre otros. Estas emociones de rechazo, sin embargo, se transforman cuando la persona conoce o tiene cerca a una persona homosexual o transexual: el conocerlas facilita la aceptación. Cabe destacar también que algunos participantes relacionan la marcha “Ni una menos” con la “ideología de género” y con la lucha por los derechos de las personas LGBTI.

Las imágenes que muestran igualdad de hombres y mujeres o que rompen estereotipos de género causan, al menos discursivamente, emociones positivas. Cabe resaltar también que, aun en los casos en que se trata positivamente imágenes que rompen estereotipos, hay participantes que las relacionan con la homosexualidad, dando por hecho que ser distinto a lo “estrictamente masculino o femenino” es consecuencia directa de una orientación sexual distinta a la heterosexual.

A raíz de diversas imágenes han aparecido emociones “ocultas”, que no se dirían abiertamente, y que interpretamos que aluden directamente a la estructura que subyace tras la violencia de género, la pedofilia y la violación. Por ejemplo, en la foto 15 “Profesor acusado de violación”, hemos encontrado emociones vertidas por un padre donde menciona su “miedo” a convertirse en violador. También destacamos las emociones suscitadas en la foto 3 “Violencia contra la mujer”, donde encontramos un relacionamiento del amor y la violencia. Otra imagen a destacar es la foto 4 “Lolita”, donde un docente varón escribió “amor prohibido” y otro “suavidad”.

IV.4 ¿Quién hace qué?

*“¡Pucha, está tranca..!”
Docente varón.*

Las biografías presentadas hablan de personas que realizan diferentes tipos de actividades:

- artes: 1 (danza y artes plásticas)
- ciencia: 3 (biología, biología molecular, fisiología)
- cuidados: 3 (enfermería, medioambiente, servicio doméstico)
- prostitución: 1

Si analizamos la relación biografía-foto según sexo, observamos:

²⁶ “Hipnotizando al varón”, emoción que aparece en la foto 17 “Esto es Guerra”.

- ✓ Del total de fotos adjudicadas a las biografías del rubro “ciencia”, 60% corresponde a hombres y 40% a mujeres. Ello constituye un dato significativo, máxime teniendo en cuenta que la cantidad de fotos de hombres disponibles era menor que la de mujeres, en una proporción de 4/6. Ratificando el sentido común, la ciencia queda asociada al universo de los hombres.
- ✓ Lo mismo ocurre con la biografía vinculada al mundo de las artes, que ha sido relacionada en un 58% con fotos de hombres y 42% con fotos de mujeres. Así, llama la atención la tendencia a atribuir una biografía vinculada al arte a hombres en una proporción de 6/10. Un elemento que puede explicar esta tendencia es el hecho de que esta biografía llevaba también la mención a premios nacionales e internacionales. No obstante, se ha observado en diferentes momentos de las sesiones una apertura de los/as participantes hacia desenmarcar las actividades de arte de los roles de género tradicionales, por ligarlas a actividades expresivas, necesarias tanto para hombres como para mujeres.
- ✓ Por su parte, las biografías ligadas a cuidados y prostitución, fueron atribuidas a fotos de mujeres en un 86% y a hombres en un 13%, siendo los mismos guarismos en ambos rubros. No hay novedad en este confinamiento de las actividades relacionadas con el cuidado al universo femenino y, como la otra cara de la moneda, en espejo con el cuidado, la abnegación y la entrega, la prostitución, el uso del cuerpo para el sexo, también del lado femenino.
- ✓ En este último punto debe hacerse una atinencia, ya que la mujer a la que mayoritariamente se ha atribuido las actividades ligadas a la prostitución es una mujer transexual. De hecho, el 67% de las veces que alguien le adjudicó una foto a la biografía que hablaba de una persona que ejerce la prostitución, lo hizo marcando la foto de la mujer transexual. Aquí también hay una ratificación de un sentido común vigente que atribuye a personas transexuales el ejercicio de actividades de prostitución.

Lo expuesto denota la vigencia de un imaginario imperante que confiere a las mujeres dotes y habilidades para el despliegue de actividades de cuidados en diferentes ámbitos (hogar, medioambiente, enfermería) y a los hombres se les reserva el lugar de la racionalidad, el saber, y por ende, el poder. Si bien no es novedoso, lo singular es el haber podido captar la apelación y el uso de tales estereotipos por docentes de primaria y secundaria.

En cuanto al nivel educativo y/o reconocimiento público, la distribución de las biografías presentadas es:

- Doctorado o carrera académica: 3
- CEBA nocturno: 1
- Superior técnico: 1
- Sin mención a nivel educativo, pero mención a premios nacionales e internacionales: 2
- Sin mención a nivel educativo, ni a premios: 1

Las biografías que involucran doctorado o la fórmula “larga carrera académica” fueron atribuidas en un 60% a hombres y 40% a mujeres.

Tanto la biografía que presenta a una persona que está terminando la secundaria en un CEBA nocturno como aquella que habla de una formación en nivel superior técnico, fueron atribuidas en un 96% a mujeres.

Las biografías que no mencionan nivel educativo pero que ilustran que esa persona ha ganado premios nacionales e internacionales, fueron atribuidas de manera casi equivalente, con un 45% a hombres y 55% a mujeres. Ello habla de un elemento del imaginario que habilita la idea de que la sociedad reconoce tanto a hombres como mujeres que así lo ameritan y en ello no parece haber roles de género pre establecidos.

Por último, la biografía que no hace mención al nivel educativo del o la protagonista y que tampoco hace referencia a la obtención de premios, fue atribuida en un 86% de los casos a mujeres.

Así, la carrera académica y el doctorado quedan del lado “masculino” y la formación técnica, el CEBA o el desempeño de una actividad sin mención a nivel de formación ni de premios, queda del lado “femenino” del universo de roles de género.

Destacamos algunas fotos que han sido relacionadas con una biografía en particular con altos niveles de homogeneidad, lo que estaría dando cuenta de la vigencia estereotipos compartidos por los/as docentes. Así, la foto de un muchacho joven, blanco, con pelo largo, barba y sentado cómodamente en una banca fue relacionada en un 67% con la biografía que hablaba de una persona dedicada al mundo del arte. La foto de un hombre mayor, mestizo, con camisa y lentes, fue relacionada en un 66% de los casos con un doctor en biología.

Como hemos mencionado más arriba, la foto de la mujer transexual, de mediana edad, maquillada, blanca, con el pelo teñido de rojo, fue adjudicada en un 66% de los casos a la biografía de la persona dedicada a la prostitución. Sobre ella, los y las docentes han dicho: “¿iiiQué!!!”, “es hombre, ¿no?”, “transformer parece”.

Por último, las dos fotos que han tenido más convergencia, aun siendo altos los guarismos que acabamos de presentar, muestran que la foto de una mujer joven, morena, con cabello rizado suelto y sonriente, fue relacionada en el 72% de los casos con la enfermería; y que la foto de la mujer joven, con rasgos amazónicos, abrigada, en una ciudad, fue relacionada en el 83% de los casos con el servicio doméstico.

El (de)velamiento

*“Nada de la foto decía que fuera”
Docente.*

En cada taller, al momento de revelar a qué foto correspondía cada biografía, se produjeron comentarios de sorpresa, muchas risas y algunas cabezas negando en silencio. Fueron momentos en los que los/as docentes vieron el resultado tangible de las ideas silenciosas que operan en las relaciones que establecen con otras personas. En primer lugar, es necesario destacar que los/as participantes no hicieron nada que no hagamos todas las personas todo el tiempo: utilizar estereotipos. De hecho, como lo señalamos al inicio de este documento, “*la estereotipia resulta ser un recurso al que se apela cuando no se conoce (o no se quiere conocer) al otro*”. (Kogan, 2012: 39). Lo sintomático de los estereotipos es que no se elaboran en el vacío social sino que se nutren de las jerarquías que la sociedad en la que esos estereotipos

funcionan produce, y en ese nutrirse, las reproducen. En este escenario, las trayectorias que escapan a las curvas de distribución que esos estereotipos modelan, generan sorpresa.

En los talleres, la perplejidad al conocer a una mujer transexual bióloga y que se desempeña en la academia; una mujer de la Amazonía activista por el medioambiente con reconocimiento internacional o una joven mujer morena doctora en ciencias biomédicas se expresó de diferentes maneras. En primer término, el lugar común *“las apariencias engañan”* (sin duda, la frase más repetida), *“nos dejamos llevar por las apariencias, por la primera impresión”*, frases que después del ejercicio cobran relevancia y nos invitan a preguntarnos acerca de cuáles son las estructuras (social, económica, cultural) que sostienen las asociaciones de los y las docentes. También dijeron *“tenemos prejuicios”*, *“fue por falta de criterio”*, *“hemos deducido a partir de la imagen”*, *“por su aspecto”*.

El ejercicio no suponía que los/as docentes tuvieran que conocer a las personas, sin embargo, algunos manifestaron: *“nos falta cultura”*, como un error en el que no hubieran incurrido de saber quiénes eran en la realidad. ¿Y qué pasa la primera vez que se relacionan con estudiantes, colegas, autoridades, padres y madres de familia? ¿Se aplican también a ellos/as estas asociaciones estereotipadas que no desconocen, sino que reconocen²⁷ y reproducen una estructura discriminatoria?

Es elocuente la cita que abre este acápite *“Nada de la foto decía que fuera”*. ¿Qué elementos faltaban para postular, por ejemplo, que se puede ser joven y científica, o morena e investigadora, procedente de la Amazonía y reconocida internacionalmente o tan sólo mujer y dedicarse a las ciencias *“exactas”* o su inversa, ser mujer y no dedicarse a actividades de cuidado? ¿Es en la foto donde tienen que estar los datos que hablen de esa posibilidad de ser? Parece que la fórmula habla más de un *afuera de la foto* (las estructuras de dominación social podrían ser, la distribución de oportunidades), que de la foto misma. Y ese *afuera de la foto* es posible porque anida en muchas y múltiples subjetividades que lo avalan, lo refuerzan, lo ratifican a través, no sólo de acciones u omisiones, sino también de percepciones.

Entonces, al parecer no había en las fotos datos que dijeran la posibilidad de estos escenarios, pero sí había ideas, sensaciones en los/as participantes que sí dijeron algo, que sí indicaron asociaciones de actividad laboral o profesional con edad, sexo, orientación sexual y aspecto físico. Y aunque *“Nada de la foto decía que fuera”*, las fotos fueron completadas con el acervo procedente del imaginario de roles y estereotipos de género (que nunca son sólo de género) vigentes.

Conclusiones del ejercicio

Además del sexo de las personas que se muestran en las fotos, éstas tienen una edad, determinados rasgos físicos y visten de diferente modo. Ello nos lleva a un abordaje interseccional de la construcción social de los géneros en los que *“raza”*, clase, edad, sexo y orientación sexual quedan anudados en la experiencia y (auto)percepciones cotidianas.

²⁷ El conocimiento que en realidad funciona como desconocimiento, reconocimiento y sentimiento, Bourdieu rastrea elementos centrales del ejercicio de la violencia simbólica. Ver: Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Así, a las preguntas ¿Cuáles son las concepciones que tienen los/as docentes sobre los roles de género? ¿Qué estereotipos manejan los/as docentes?, podemos responder que los/as docentes de las IIEE de Lima Metropolitana en las que trabajamos:

- tenden a considerar el ámbito de la ciencia como masculino y el de los cuidados como femenino
- relacionan prostitución y transexuales
- asocian “mujer joven morena” y “enfermería”
- asocian “mujer joven de la Amazonía” con “servicio doméstico”
- vinculan altos niveles de educación formal con “masculino” y bajos niveles de educación formal con “femenino”
- tenden a admitir que la sociedad reconoce por igual logros de hombres y de mujeres

También hay que destacar que, puestos en situación, son capaces de reconocer la aplicación de estos estereotipos, lo cual constituye un suelo fértil para el debate y la discusión.

IV.5 Casos

“El varón también sufre, también tiene corazón. Y lo tratan de maricón.”

Los tipos de conflicto representados fueron entre estudiantes, en su gran mayoría, y en menor medida, conflictos familiares y docente-madres. No hubo representaciones que pusieran en cuestión las relaciones de los/as docentes entre sí, ni tampoco con autoridades.

Tanto madres como docentes tuvieron dificultades en la identificación de situaciones que respondieran a la consigna y, cuando lo hicieron, se recurrió a situaciones prototípicas, en las que los estereotipos son enunciados con trazos gruesos.

De manera esquemática, se ha visto que las situaciones se planteaban en los siguientes términos:

- víctima, en general en aislamiento, sin contacto o con un contacto mediado (por el/la docente) con quienes la agreden.
- victimario, que siempre fue representado como “grupo” y no de manera individual.
- mediador/a, generalmente docente.

El conflicto radicaba en el rechazo, la burla o el hostigamiento por particularidades físicas (por ejemplo, labio leporino), baja estatura (*lo tuve que cambiar [de salón] por chato; por chato lo fastidian*), sobrepeso (representando a un estudiante varón: *“Ah, si ella baila, yo no bailo”*); discapacidad mental; higiene (*ella es cochina, profesora*) o actitudes (*ella nunca trabaja*). Esa persona era representada como hombre o mujer, y con ello se suponía estar respondiendo la consigna. Así, es evidente la dificultad que existe para problematizar la igualdad entre hombres y mujeres, por afuera de lo que implique violencia física y/o sexual o las acciones que se enmarcan en bullying homofóbico.

Partiendo del equívoco antes enunciado, tanto madres como docentes, reconocen enseguida que en el aula y en la escuela se suscitan situaciones de discriminación. En sus palabras: *“¿Si no ha habido discriminación? Hemos vivido, lo que pasa es que por miedo no acusan”*. Retomaremos luego esta idea de “acusar”.

En todos los casos, esa “marca” diferenciadora (el labio, la suciedad, la altura, etc.) era interpretada por el grupo como motivo para estructurar una jerarquía que organizaba finalmente las relaciones en el aula. La jerarquía era actuada en bloque por un grupo homogéneo que aceptaba y practicaba las agresiones por acción u omisión. Así, se comenta sobre una víctima: *“¿cómo va a ser débil si es uno contra todos?!”*

En este contexto, siempre de manera esquemática, el rol del docente aparece como el del actor que interviene para interpelar esas relaciones no igualitarias. Aquí, es interesante notar que, en general, esta interpelación se da apelando al “deber ser” con ideas como: *“¿Por qué discriminan?, no sean malcriadas. Está enferma, hay que comprenderla; no debe haber discriminación. Vamos a prestarle el cuaderno”*; *“Ella es igual a todas nosotras, así que por favor no quiero quejas”* o bien, *“se conversa entre todos”* o *“Conversen con sus hijos”*. Como se observa, se apela a etiquetas o fórmulas que desalientan la igualdad (la clasificación de “enferma” no redundará en la inclusión al grupo) o bien son generales (el diálogo), sin penetrar la particularidad de la situación.

En combinación con lo anterior, se observó una cierta instrumentalización de frases o lemas que, como un objeto, podían trasladarse del docente a lo/as estudiantes y con ello resolver la situación. Como si las actitudes pudieran modificarse desde el exterior sin implicar un proceso de internalización, o, a la inversa, como si las acciones y discursos no implicaran una disposición interna.

Un modo de acceder a estas frases cliché es el hecho de encontrarlas en combinación con ideas que las contradicen o las desmienten. Es el caso de *“la solución debe ir en ambas partes, el niño pertenece a un grupo y el grupo no tiene que cambiar por el niño”*. Pareciera entonces, que no hay dos partes en las que construir la solución, sino un culpable: el niño.

Ante ello, el “bloque victimario” cambia de opinión, asume las palabras del/ de la docente y modifica su relación con la que hasta ese momento fue “la víctima”. En este sentido, aun cuando no había una pauta específica que indicara la necesidad de una resolución, ninguna de las representaciones culminó con un conflicto, un dilema o una situación no resuelta.

Otro elemento a destacar acerca del tipo de interpelación que ejercían los/as docentes representados/as es que lejos de promover la reflexión o la evaluación crítica de la situación, los alegatos se acercaban más bien a un examen de conciencia, en el que los criterios que inclinan la balanza son bien/mal. Así, la culpa circulaba como una emoción a promover en los/as estudiantes representados/as para que cambiaran de actitud. Su contracara, el miedo y la necesidad de “acusar”, han quedado retratados más arriba.

Las representaciones que se han acercado a identificar desigualdad entre hombres y mujeres, por afuera de la agresión o la exclusión, han captado los trazos gruesos del sistema binario masculino/femenino. Por ejemplo, la siguiente escenificación:

- *Maestra: “Pero van a trabajar todos ¿ah?”*
- *Alumnos varones: “Vamos a comprar color rosado, jajajaja!” “¿Le ponemos bobitos?” “¡Nooo!” Jajajaja!*
- *Alumna mujer: Ya, blanco, neutral, para nadie*
- *Alumno varón: Ya, yo corto... pero tú decoras. Vamos a poner un bordecito con hojitas... pero tú decoras, pues.*

- Otro alumno varón, dirigiéndose a la compañera de grupo: "Sí, nosotros te hemos dado la plata para comprar".

Evidentemente, los/as docentes se basan en situaciones que viven en el aula para elaborar estos diálogos. De hecho, uno de ellos comenta: *Sí, eso sucede en el aula, aún en la secundaria, rosado no se usa.*

O también:

- Una niña comenta sobre otra: "Juega fútbol!"
- Otra compañera replica: *Las mujeres no juegan*
- Y otra: *¿Cuándo las mujeres han jugado partido aquí!?*
- Una tercera: *Va a llorar*

Ante ello, los docentes comentan:

- *Docente mujer: Mayormente en los primeros años en el recreo los niños se van a jugar y las señoritas están en grupitos. Algunas quieren jugar pero no las dejan porque las consideran delicadas.*
- *Docente mujer: De alguna manera son más delicadas (mientras habla se apoya las manos abiertas sobre los senos, donde radicaría la "delicadeza").*
- *Docente hombre: Si una mujer juega fútbol, es muy mala o es machona; si juega vóley, es muy buena. Si un hombre es detallista, le dicen homosexual. Hay un niño que lo estigmatizan por ser delicado.*

Una última representación en esta misma línea que venimos comentando, muestra a un grupo de estudiantes varones jugando en el recreo. Uno de ellos se cae, se golpea y llora; lo que suscita el siguiente diálogo:

- *Compañero varón: "Los hombres nunca lloran"*
- *Compañera mujer: "Pobrecito, se ha caído"*
- *Compañero varón: "Las mujercitas nomás lloran"*
- *Compañero varón: "Levántate, camina, los hombres no son cobardes"*

Sobre la situación representada, los/as docentes comentan: *"Discriminan porque creen que siendo varón no les va a doler." "El varón también sufre, también tiene corazón. Y lo tratan de maricón."*

Conclusiones del ejercicio

- Homologación de desigualdad con discriminación / agresión.
- Trastocamiento de "origen" de la situación de desigualdad: se representan situaciones de discriminación por características físicas o actitudinales encarnadas en mujeres.
- Dificultades para identificar situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres en el aula o en la escuela.
- Cuando se identifican tales situaciones, se recurre a estereotipos.
- No se representaron, por ejemplo, situaciones que remitieran la intervención de los/as docentes en el refuerzo de estereotipos.
- En general, los grupos de docentes fueron más asertivos en la identificación de situaciones de desigualdad que las madres.
- Como contracara, los/as docentes parecen más propensos a aplicar "frases hechas" para la resolución de conflictos.

Comentado [1]: acá quizás se puede enlazar con lo de moda que está el bulliing?

- Aflora una concepción binaria de los géneros, con ámbitos diferenciados marcados para lo femenino y lo masculino.
- También en las representaciones afloran ideas religiosas: *La profesora, que es cristiana, le ha enseñado con juegos que todos somos iguales.*

IV.6 Cierre. Consideraciones en torno a la igualdad de género.

Madres

“Como están siendo las mujeres, los hombres puedan ser”

Sobre la pregunta “¿qué es la igualdad?”, tanto en docentes y como madres hubo unanimidad en conceptos “positivos”. Las madres se centraron en la igualdad de derechos y oportunidades, subrayando que éstos deben ser independientes del color de piel, sexo, condición social, u otras variables. En los docentes se hizo hincapié en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. En sus propias palabras: “Es tratar al varón y a la mujer con la misma exigencia para trabajar en el aula, o simplemente que sean ellos mismos”.

Ante la pregunta acerca de la igualdad entre hombres y mujeres, los conceptos dados por docentes y madres de familia fueron homogéneos y, en general, tendientes a resaltar la necesidad de propiciar el desarrollo de hombres y mujeres sin diferencias, entendido como “tener las mismas oportunidades”. En ese sentido, aparecen referencias a sistemas de opresión que se conjugan. Por ejemplo, “No al machismo, no al feminismo y aceptar la elección sexual de los demás (mientras no dañen a nadie)”. Esta salvedad, reaparece en otros momentos de las sesiones y supone un cuestionamiento velado a hacer pública la orientación sexual.

En clara minoría, debe señalarse que aquí se vislumbran, como en otros ejercicios, ideas ligadas a la religión y en oposición a la llamada “ideología de género”; alguien escribe: [La igualdad entre hombres y mujeres] “No debe darse porque Dios creó varón y mujer”.

Sobre la igualdad de género encontramos conceptos y opiniones divergentes. En el caso de las madres de familia, del total de respuestas escritas, 27% tiene un posicionamiento de rechazo hacia la igualdad de género, aun cuando la consigna era escribir una “definición”. En algunas de estas definiciones se lee un discurso similar al manejado por el colectivo CMNTM, en el que se alude a Dios y se homologa género con homosexualidad y/o con transexualidad, vinculándolos en algunas ocasiones con los roles de la mujer y el hombre. Así, hay quien manifiesta: “No estoy de acuerdo porque hay una ley de Dios, que el hombre varón es varón y la mujer es mujer. Por lo tanto se respeta lo que Dios ha dado.” Y también: “Que el hombre desde que nace tiene que ser hombre hasta que muera y que las mujeres tienen que ser mujeres hasta que mueran. No debe haber cambio de sexo. Dios creó a dos personas, un hombre y una mujer”. Otro argumento de rechazo a la igualdad de género fue el hecho de que “las mujeres pueden tener hijos y los hombres no”, vinculando el concepto con la naturaleza.

Por otra parte, el 35% de las respuestas de las madres acerca de qué es la igualdad de género es de aceptación y de una comprensión del concepto diferente a la del anterior grupo. En esta línea, se menciona con recurrencia la importancia de que hombres y mujeres puedan tener los mismos derechos, oportunidades y capacidades.

Aquí es de todas maneras interesante recalcar respuestas en las que se habla de igualdad de derechos y oportunidades, pero en la misma frase se hace referencia a roles establecidos para mujeres y hombres: “Que tanto hombres y mujeres tienen las mismas capacidades, pero cada uno tiene o cumple un rol como hombre y mujer”, marcando un límite para la igualdad.

O también marcando la igualdad en la diferencia y en la necesidad de no “confundir”: “Que el hombre es hombre y la mujer es mujer y tienen las mismas oportunidades; no deja de ser hombre por hacer cosas de mujer, ni la mujer deja de ser mujer por hacer cosas de hombres”. Tal vez un tipo de expresión como la anterior esté en diálogo con quienes asumen que la igualdad de género supone la transexualidad o transgenerización.

Aún desde un enfoque de aceptación de la igualdad de género, aparece la vinculación de este concepto con la orientación sexual o la transexualidad. Por ejemplo, “En la igualdad de género tenemos que respetar la elección de ser hombre o de ser otro sexo. Todos merecemos un respeto”.

En el 40% de opiniones restantes no encontramos un posicionamiento definido sobre la igualdad de género, ya sea porque manifiestan estar confundidas y no entender bien el concepto²⁸, porque aluden a diferentes aristas de la construcción de género²⁹ o porque, si bien refieren a roles de género, no explicitan su posición ante ellos³⁰. Aunque aún en la confusión en algunas de ellas pareciera haber un atisbo de apoyo a la igualdad de género.

Docentes

“¿Por qué no nos preparamos nosotros antes? El Ministerio lo quiere hacer de frente”.

En el caso de los docentes, del total de respuestas dadas acerca de la igualdad de género, el 71% fue de aceptación o de una comprensión compleja del concepto. El 18% fue de rechazo o de alusión al imaginario sobre “ideología de género”. Por ejemplo, “Es una mentira, porque el género es masculino y femenino y en este aspecto somos totalmente diferentes. Por lo mismo, hablar de igualdad de género es perder el tiempo”.

El 11% restante fueron definiciones amplias en las que es más difícil encontrar un posicionamiento sin forzar la interpretación³¹. Aquí hay que mencionar que en las respuestas en las que se define el concepto de manera “positiva”, igualmente se cuelean nociones sobre diversidad sexual³², religión³³, y diferencias biológicas entre hombres y mujeres, en las que se asegura que son avaladas por investigaciones rigurosas³⁴. Esto último se corrobora en el

²⁸ “Estoy confundida con el tema, pues no sé si habla de hombre, mujer, o personas del mismo sexo”

²⁹ “Todos tenemos los mismos pensamientos”

“Los hombres son muy machistas y las mujeres son sencillas”

³⁰ “La igualdad de género es que el sexo masculino y el sexo femenino son diferentes porque los hombres no pueden tener hijos y las demás cosas sí son iguales”

³¹ “Todos somos uno y somos únicos”

³² “Es respetar al otro tal cual es, sin discriminar su elección de la persona”

³³ “Igualdad de género es respetar a todos los niños, niñas y adultos sin importar su condición sexual, por ser creación de Dios”

“Dios creó hombre y mujer ante la humanidad”

³⁴ “Tengan igual deberes y derechos en los diferentes aspectos de la vida, siempre con sus diferencias físicas y psicológicas según estudios de género”.

diálogo posterior a la dinámica, donde algunos docentes vuelven a mencionar las diferencias biológicas y psicológicas entre hombres y mujeres³⁵, propiciando el cuestionamiento del concepto de igualdad de género³⁶.

Asimismo, es en el diálogo posterior a la transcripción de las definiciones de manera individual donde encontramos el posicionamiento de algunos/as docentes sobre el rol de la escuela en la igualdad de género, la implementación del enfoque de género en el Currículo Nacional, la educación sexual, así como las acciones que se deben llevar a cabo en la escuela para combatir el bullying homofóbico. De la misma manera que lo visto en las definiciones, aparece en el intercambio oral, un debate vigente, en el que pareciera que hay que tomar posición. El siguiente diálogo ilustra claramente este debate:

Facilitadora: – ¿Qué tiene que ver la escuela con todo esto?

Docente mujer: “Desde el punto de vista en cuanto a oportunidades, pero lo que es propio, inherente.... Motivar, incentivar, para alcanzar sus metas.... Yo no veo tan clara la idea. ¿Por qué llamarle igualdad de género? Nosotros no vamos a permitir introducirle una inclinación, un deseo, algo que por propia voluntad no lo deseen... Podemos cumplir algo, pero no todo; por ser madre, también, yo creo que esas cosas que se ven en la sociedad, que sean testigos de cosas inusuales, de los gays...”

Otra docente: “Yo tengo un caso de un estudiante, pero yo trato de no excluirlo. Trato de hablarles del respeto. El joven se siente cohibido. Tienen que reforzar, que él es un caballero que está explorando, un adolescente está todavía confundido. Hay un momento de la adolescencia en que se reafirma su género.”

Acota un docente varón: “Su opción”.

Docente varón: El sexo sólo es masculino y femenino. Conozco muchos homosexuales. Hay que reforzar la identidad Varón o Mujer y no confundir. Ellos mismos al hablar de **género** creen que están hablando de homosexuales. Creo que para meterlo en el currículo la sociedad no está preparada. Yo he enseñado en 3ero curso de Familia y Sociedad. Había un testimonio de un homosexual. Los chicos no tienen una cultura de sexualidad de sus casas que los obvian. Entran en estas confusiones de la adolescencia. También pienso que este grupo religioso... creo que esto se debe manejar con pinzas en el Ministerio.

Docente mujer: La teoría, la última, está dada por el actual gobierno y un poco vilipendiada por las iglesias. Yo creo que desde la escuela debemos comprender nuestras diferencias sexuales y los derechos a pesar de las diferencias. Si ellos no aprenden en las aulas ¿dónde lo van a aprender, en la TV, con sus mismos héroes? Creo que nosotros mismos no podemos. Hasta hace poco no podíamos decir “pene” o “vagina” decíamos “la cosita del hombre o la cosita de la mujer”, traíamos esa represión desde nuestras casas. Ahora ya es muy fácil. ¿Por qué no nos preparamos nosotros antes? El Ministerio lo quiere hacer de frente.

Como se observa en este diálogo entre docentes de nivel secundario, hay diferentes niveles y aristas en la conversación, que se entremezclan, impidiendo una discusión profunda por

³⁵ Docente mujer: “La igualdad es en sus derechos, pero siempre respetando la diferencia física, psicológica. Hay estudios que dicen que las mujeres son más moderadas. Sexo débil.”

³⁶ Docente Varón: “Igualdad en derechos, pero somos diferentes biológicamente. Yo personalmente pienso que no hay igualdad de género, es una mentira. Género son una serie de características físicas, psicológicas y emocionales.”

momentos. Sin embargo, quedan algunas frases como en una caja de resonancia: se nombra varias veces a las iglesias o grupos religiosos y a la voluntad del Ministerio de avanzar con el enfoque de igualdad de género. Sobre ello, se hace referencia a “la sociedad”: la falta de diálogo de los/as estudiantes con sus familias sobre temas de sexo o género; la injerencia de los medios de comunicación en la formación de los/as adolescentes y, como telón de fondo, cierto tono “mojigato” que elude nombrar las cosas por su nombre. Como lo hemos dicho a lo largo del informe, tanto madres como docentes son capaces de señalar sus propias falencias y manifiestan querer trabajar sobre ellas.

Conclusiones del ejercicio

Tanto docentes como madres de familia se muestran, a menos de manera discursiva, a favor de la igualdad y de igualdad de hombres y mujeres. Aunque aquí ya hallamos imaginarios sobre los roles de género y la diversidad sexual que fungen como límites naturalizados a la igualdad entre hombres y mujeres. Estos imaginarios cobran entidad y aparecen de manera enfática cuando se pregunta acerca de la igualdad de género. Hemos observado que la sola mención de la palabra introduce una variable de alerta en lo/as participantes. Esto sucede aun cuando los/as participantes hablan del concepto de manera “positiva”. De hecho, todo/as parecieran saber que existe un debate o una discusión al respecto.

A diferencia de los docentes, que muestran seguridad sobre su conocimiento del concepto “igualdad de género”, las madres no tienen dificultades en reconocer que lo desconocen. De la misma forma, pareciera haber en los/as docentes una tendencia a quedarse en el discurso “políticamente correcto” y en el “deber ser”; mientras las madres se muestran más sinceras en su posicionamiento ya sea a favor o en contra de la igualdad de género.

Tanto madres como docentes, al hablar de igualdad de género, mencionan reiteradamente a Dios y a seguir sus “leyes”. En el caso de los/as docentes, también se alude a investigaciones que comprueban las diferencias biológicas y psicológicas entre hombres y mujeres, en las que, claro, la mujer queda por debajo en la jerarquía.

Así, identificamos con claridad 2 argumentos para los límites que encuentra el enfoque de la igualdad de género: Dios y la Naturaleza. Alusiones a que Dios nos hizo varón y mujer y a la fuerza del hombre versus el cuerpo frágil de la mujer o a la capacidad de gestación en mujeres, pero no en hombres, han sido recurrentes.

El posicionamiento de los/as docentes acerca del papel que tiene la escuela en general, y los/as docentes en el aula, en particular, es discrepante. Un grupo habla de la importancia de no “normalizar” situaciones y no inculcar a los/as adolescentes comportamientos relacionados con la diversidad sexual. Otro grupo piensa que es en el aula donde se debe inculcar a los/as estudiantes respeto a sus compañeros/as, romper estereotipos de género, entre otros.

Lo mismo encontramos al hablar de enfoque de género en el Currículo Nacional. Para algunos/as docentes es necesario, pero confiesan no tener estrategias para implementarlo, y no haber recibido por parte del MINEDU las herramientas para hacerlo; para otros no solo es confuso incluir la palabra “género”, sino que manifiestan que, a pesar de las normativas dadas por el MINEDU, ellos, en su trabajo en el aula, deciden si implementan o no el enfoque de género.

V. Quinta Parte. Hallazgos generales

V.1 Elementos resaltantes

A lo largo de las sesiones de trabajo se ha producido un rico e interesante intercambio con los y las participantes, cuyos términos pueden nutrir el abordaje de la igualdad de género en el Currículo Nacional.

Entre los aspectos más destacables, consideramos oportuno señalar:

I) El influjo evidente de un discurso demonizador de la categoría “género”. No utilizamos aquí el calificativo demonizador de manera casual, sino en el afán de precisar que se trata de un discurso con raíces religiosas (compartidas por el catolicismo y las iglesias evangélicas), que plantea opciones binarias para las diferentes aristas de la vida: bien /mal (pecado); hombre/mujer; normal /anormal; etc. Este influjo se observa en los actores educativos (docentes, madres) de dos maneras:

a) A través de “militantes” fervientes que se presentan a sí mismos/as con frases como “*amo a Dios*”, “*hay una ley de Dios*” o que señalan con comodidad que las relaciones sexuales entre personas no casadas son un pecado.

En esta línea, llama la atención la coincidencia de muchas de las ideas expresadas en las sesiones de nuestro trabajo, con aquellas que públicamente defiende el colectivo “Con mis hijos no te metas” (en adelante, CMHNTM).

b) De un modo más difuso e inconsciente que penetra el sentido común como saber y permea los espacios y relaciones de la escuela. En palabras de docentes: “*La igualdad es en sus derechos, pero siempre respetando la diferencia física, psicológica. Hay estudios que dicen que las mujeres son más moderadas, el sexo débil*”, “*Claro que no los trato igual [a los/as estudiantes]. Las mujeres merecen más respeto, son más frágiles*”; “*Igualdad en derechos, pero somos diferentes biológicamente*”.

II) No menos cierto es que en buena parte de los y las participantes, y en mayor medida en madres que en docentes, hemos encontrado dilemas y desconocimiento enunciados y vividos en torno a la igualdad de género. Desde personas que directamente expresan “*no sé qué significa género*”, “*estoy confundida con esta palabra*” hasta quienes solicitan formación: “*nos tienen que explicar*”, “*el Ministerio tiene que hacer talleres para capacitar a los padres*” (enunciado por una madre), “*está bien que los padres aprendamos a reflexionar sobre la educación sin violencia*”.

Las disyuntivas se evidencian, entre otras, en el reconocimiento de actitudes personales que no se condicen con las ideas que enuncian: por ejemplo, una misma madre que considera que “*todos tenemos los mismos derechos*”, pero a la vez confiesa que “*tenía miedo que mi hijo fuera homosexual*”. O un docente que se considera “*de avanzada*”, planteando que espera que su alumna ideal destaque en su vida profesional, pero a la vez señalándole como virtudes el que sea sumisa, dócil y hogareña. El dilema está en ver y reconocer esa brecha.

Consideramos que estas aparentes contradicciones son un terreno fértil para abrir el debate y plantear la necesidad de incluir la igualdad de género de manera transversal en el Currículo. Remarcamos que este reconocimiento abierto de desconocimiento y/o dilemas fue

mayormente expresado por madres y menos por docentes, tal vez por la auto exigencia de estos últimos por guardar un lugar de saber.

III) Por último, encontramos un tercer grupo de personas, minoritario pero que se ha expresado con libertad en las sesiones, que dimensiona la complejidad de las implicancias de la igualdad de género y está convencido de la necesidad de desmontar estructuras machistas desde la práctica escolar. En este grupo se encuentran algunas docentes.

Hemos encontrado casos en los que, a la inversa de lo que pueda pensarse, la cantidad de años de docencia (esto es, de experiencia en el aula y en la vida en general), ha sido un factor de flexibilización de algunas ideas dogmáticas. *“Yo hace 30 años, cuando empecé [como docente] no pensaba como ahora”*. Sin perjuicio de ello, también se han encontrado posiciones conservadoras en docentes con vasta experiencia.

Claramente, tanto en madres como en docentes, el conocimiento directo de casos de personas que han vivido en carne propia las consecuencias de una sociedad homofóbica y transfóbica, contribuye a que se eleven los niveles de tolerancia y que las personas se planteen de manera directa las disyuntivas a las que hemos aludido antes, llegando en algunos casos a transformar prácticas y percepciones.

Aun habiendo sido un objetivo explícito el de evitar la respuesta esperada, ésta se cuela en el discurso, sobre todo de docentes, quienes han incorporado por ejemplo la noción de igualdad de derechos, deberes y oportunidades, a pesar de que, en la mayor parte de los casos, se encuentran desprovistos de herramientas teóricas y pragmáticas que les permitan reconocer las consecuencias de este enunciado en el aula. Vale decir, discursivamente se pronuncian en contra de la desigualdad, pero en la práctica les es imposible siquiera plantear situaciones hipotéticas en las que esta desigualdad se vuelve palpable.

En lo que sigue exponemos los hallazgos más relevantes en función de las cuatro dimensiones de análisis previstas, sin perder de vista la existencia de este panorama heterogéneo que acabamos de delinear. Vale decir que los enunciados que siguen no denotan un consenso mayoritario, sino elementos que componen el entretejido del imaginario compartido por actores de la comunidad educativa en torno a la igualdad de género.

V.2 Prenociones

Son varios los ejercicios a través de los cuales recuperamos las prenociones que existen en torno a los conceptos de género e igualdad de género. Tanto en docentes como en madres de familia, pero sobre todo entre los primeros, es importante notar que algunas de las que se han identificado aparecen de manera velada, como subtexto en el discurso que conscientemente enuncian.

Por lo mismo, lo que se desarrolla aquí no necesariamente son las partes del discurso más extendidas, sino más bien aquellas ocultas, que incluso les cuesta a los propios participantes mencionar.

A continuación describimos brevemente las prenociones básicas con las que nos hemos encontrado durante las sesiones. Consideramos que son las que fungen de límite al conocimiento del otro.

- *Hablar de género es hablar de homosexuales y transexuales*

Por diversos motivos que es importante descifrar, tanto madres como docentes tienden a vincular la palabra “género” directamente con los conceptos de orientación sexual y/o de identidad sexual (confundiendo ambos también). Así, en varias de las “descripciones” que se hacen del concepto, el género haría referencia a: homosexuales, el tercer sexo, los géneros, los transexuales, nacer hombre y volverse mujer, etc.

- *A los hombres, cosas de hombres; a las mujeres, cosas de mujeres.*

“No hay problema porque es amistad, pero deben guardar distancia porque una mujer siempre está más expuesta”. Aquí el sujeto que debe guardar distancia es “las alumnas mujeres” frente a un docente varón que, por ser joven, entabla una relación horizontal con sus estudiantes. Vemos en esta sola frase, un intento de reconocer que no habría problema en que un docente tenga un vínculo cercano con sus estudiantes, pero es rematado por un pensamiento que supone a las mujeres en una situación de mayor vulnerabilidad o desprotección frente a los hombres. Ello nos lleva a preguntarnos cómo romper ese círculo vicioso en el que, por un lado, recibimos estímulos diversos (noticias, sentido común, etc.) respecto de los hombres “agresores por naturaleza” y de los peligros (diversos, difusos) que entraña la calle para las mujeres, pero a la vez queremos “retirarlas” de ese lugar al que la sociedad las confina, de cuidado y vigilancia.

Por otro lado, considerando el enunciado, es interesante notar también la separación de juegos entre niños y niñas, lo cual se evidencia aún más a partir de que el niño alcanza determinada edad. Por ejemplo: *A mi hijo le gusta jugar con cosas de niña. Hasta los 6 años no definen su sexo. A los 7 ya lo llevo al especialista.* Aquí se normaliza y se permite que un niño juegue con juguetes atribuidos al otro sexo, siempre y cuando sea hasta una cierta edad. Es decir, hay un límite de edad para “permitir” que los niños puedan invertir su rol tradicional en los juegos; si esto (o determinados adjetivos, cualidades o comportamientos) se extiende a una edad en que el niño ya debería haberse “definido” sexualmente, aparecen fuertes sospechas acerca de la homosexualidad del niño, considerándola incluso una patología.

Igualmente hay voces “disidentes” (sobre todo en las madres) que hablan de luchar contra los estereotipos de género, y permitir las mismas cosas a hijos e hijas por igual. Por ejemplo:

No tiene nada que ver su sexo con sus preferencias. Mi hermana jugó canicas y fútbol hasta que se casó. Si les hemos dado valores. Es nuestra sangre, a pesar de lo que quieran ser. Está mal eso de a partir de los 7 años. Yo hasta los 13 años jugué con trompo y carritos, es normal. Pero dicen esta juega con carrito, es machona. Hombre y mujer somos iguales, nos diferencian a la fuerza. No veo nada raro. Más bien nosotros... El niño está jugando con muñecas y nosotros a veces les decimos “¡No juegues con muñecas!”

Sin embargo, la afirmación anterior debe matizarse, siendo que aun quienes se mostraron más a favor de la equidad de género, no consiguen sostener este tipo de opiniones a lo largo de la sesión en la que participaron.

- *En el discurso, hombres y mujeres somos iguales.*

“La niña está bien porque defiende su derecho, no se somete al niño”.

Se ha observado un amplio manejo discursivo sobre la problemática del bullying, poniendo de relieve la necesidad de diálogo, de trabajo conjunto con las familias y de centrar las acciones en el grupo y no en la víctima. Sin embargo, ese manejo no se traduce en la identificación de

situaciones concretas de desigualdades de género. Pareciera haber un patrón para bullying en el que las relaciones de género no entran.

- *La homosexualidad sí se enseña. Y también se des-aprende.*

La afirmación de la entonces Ministra de Educación Marilú Martens, acerca de que la homosexualidad no se puede enseñar es puesta en cuestión en el imaginario social que se ha ido exponiendo a lo largo de las sesiones. Si bien no hemos trabajado con esa frase, muchas expresiones vertidas, tanto por madres como por docentes, la desafían, e incluso la contradicen. De hecho, se vislumbra la concepción de las y los adolescentes como sujetos “en blanco” a quienes se puede manipular fácilmente. Así, el hecho de hablar de sexualidad los llevaría a mantener relaciones sexuales, y el hecho de hablar de homosexualidad, homofobia o cuestionar discursos rígidos frente a la construcción de género, los haría “transformarse” en homosexuales, por el sólo hecho de experimentar, de rebelarse o de “probar”. Entonces: el/la adolescente es fácilmente influenciable y la homosexualidad es una “pose” o un atuendo, más que una orientación subjetiva. Estas ideas parecieran estar en la base de la resistencia de algunas madres y docentes a tratar en el aula temas de homofobia, por ejemplo. Aquí un diálogo paradigmático:

Docente de secundaria hablando de sus estudiantes: “Si ellos saben que eso existe, si hablamos de eso, ellos van a pensar que eso es normal”

Facilitadora: “eso, ¿qué?”

Docente: Eso, eso que a veces vemos, que les pasa a algunos...entonces pueden pensar, ah yo también quiero.

Facilitadora: ¿Qué les pasa, de qué estamos hablando?

Docente: risas...

Facilitadora: ¿Qué?

Docente: homosexualidad

Aquí, y en otros pasajes vemos la dificultad para “nombrar” concretamente. Una docente lo expone claramente: *Hasta hace poco no podíamos decir “pene” o “vagina” decíamos “la cosita del hombre o la cosita de la mujer”, traíamos esa represión desde nuestras casas.*

- *Mamá, papá e hijos.*

La familia tradicional aparece como único modelo familiar y semilla de la sociedad, desde donde se juzgan o evalúan otros modelos posibles. Ello se manifiesta tanto en las emociones vertidas en torno a la fotografía de la familia, como en expresiones vertidas en diferentes ejercicios en relación a la idea de que “*la educación va de casa*”, “*la educación viene de casa, hacen lo mismo*”.

V.3 Emociones

- *El poder de la experiencia en primera persona*

Se hace evidente una brecha entre los estereotipos vigentes en torno a las personas homosexuales, y los rasgos y comportamientos de personas homosexuales “concretas” que se alejan de, y ponen en cuestión esos estereotipos. Así, los homosexuales hombres serían personas que permanentemente tratan de conquistar, convertir, seducir a otros hombres, por un lado, y por otro, “afeminados” disforzados y escandalosos. Ello se evidencia en expresiones como: “*Yo respeto, todo bien... siempre y cuando ellos respeten también*”, “*Mi esposo no quiere que mi hijo me acompañe al vóley, porque allí van varios de ellos... y bueno, pues, ellos a veces son disforzados, exagerados, hacen sus chistes de doble sentido*”

En relación a lo anterior, a lo largo de las sesiones, los y las participantes han narrado procesos de transexualidad vividos por personas conocidas. Este conocimiento directo, en primera persona, abre paso a los cuestionamientos y a la auto reflexión.

- *Afloración de emociones soterradas*

En algunas oportunidades, el anonimato y los ejercicios de escritura individual han permitido aflorar emociones que no serían dichas de manera pública. Estas se relacionan con el binomio violencia/amor, con la pedofilia (leída como “amor prohibido”) y miedo a ser “violador”.

- *Miedo a la homosexualidad*

Aunque minoritarias, hubo manifestaciones directas respecto del asco que le produciría a una madre el que “*mi hijo se bese con otro hombre igual que él*”, “*miedo a que mi hijo sea homosexual*”, “*miedo a la conversión de nuestros/as estudiantes*”.

- *Tenemos cólera*

La cólera es la emoción más nombrada por docentes y madres. Vale la pena preguntarse si ello tiene que ver con la coyuntura política, económica y social³⁷, o más bien aflora ante la falta de vocabulario para identificar y nombrar emociones. Probablemente tenga que ver con una combinación de ambas.

V.4 Posicionamientos

- *NO a la violencia contra la mujer, pero....*

Discursivamente, estas expresiones son mayoritarias. Varias madres expresaron que les daría cólera que sus hijos le peguen o maltraten a una niña, y docentes y madres aplaudieron en ellos cualidades como el respeto, la tolerancia, el jugar sin hacerse daño, etc. Sin embargo, aparecen también frases – dirigidas a las mujeres – sobre “hacerse respetar”, “valorarse”, “tener dignidad”, etc. Pareciera, pues, que, en el ejercicio de la violencia contra la mujer, no solo se conmina a los varones a “no pegar”, sino que además, de ellas (aun siendo la víctima) se exigen determinados comportamientos que, de una u otra forma, reduzcan los riesgos a los que se ven expuestas.

- *Igualdad entre hombres y mujeres sí, igualdad de género no tanto*

Ello ha sido evidente en la distinción tajante que se hace de la defensa y apropiación del discurso de igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, por una parte, y la reticencia a la igualdad de género por otra. Pareciera que la sola mención de la palabra “género” traza un derrotero que implica que quienes abogan por la igualdad de género llevan adelante una agenda propia no explicitada públicamente (una agenda oculta) que consiste en la “homosexualización” de las nuevas generaciones o, en una versión menos fatalista, a la “normalización” de esa situación, a que los jóvenes consideren que “eso es normal”.

Incluso los/as participantes más defensores de la igualdad entre hombres y mujeres, señalan atributos y expectativas diferenciados según sexo, algunos de los cuales son directamente

³⁷ Cabe recordar que las sesiones de trabajo se realizaron inmediatamente después de la larga huelga de docentes de 2017.

estereotipos, y otros más bien roles asumidos de acuerdo a ese “sentido común” antes aludido.

- *Todos somos iguales, pero con derechos diferentes*

Incluso quienes se mostraron favorables a la igualdad de las personas homosexuales y transexuales, precisan que ellas deben “ganarse” este derecho, cuidando, por ejemplo, su conducta, o “respetando” a los demás. La posición respecto de que se abstengan de tener hijos también parece ser mayoritaria. Esto se puede leer como si las personas no heterosexuales o no cisgénero, pueden ser toleradas, más no tratadas como iguales.

- *Las niñas pueden ser fuertes*

Presencia, aunque minoritaria y no sostenida, de algunos discursos progresistas en torno a la eliminación de estereotipos y roles de género otorgados comúnmente a los niños y niñas. Esto se observa sobre todo en algunas madres de familia que, sin embargo, no cuentan con ningún asidero conceptual que les permita elaborar sus ideas con mayor profundidad. .

V.5 Relaciones en el aula

Las relaciones en el aula se establecen a partir de las prenociones, emociones y posicionamientos antes referidos. Así encontramos:

- Cualquiera sea el posicionamiento, pareciera que los y las docentes optan por “mejor no tocar (con sus estudiantes) el tema de la sexualidad”. En ello influye la falta de estrategias concretas para tratar el tema y/o para saber cómo actuar ante a una situación de este tipo.
- Falta de apoyo de las autoridades de la propia escuela. No suelen existir reflexiones, y menos consensos, respecto de la igualdad de género, en las escuelas, con lo cual la decisión queda sujeta al criterio del docente (y eventualmente en la persona de mayor jerarquía en la escuela) y no necesariamente de quien sepa manejarlo mejor.
- Dificultad para reconocer situaciones de desigualdad de género. Aunque en el discurso se posicionen a favor de la igualdad entre hombres y mujeres, en la práctica no son capaces de reconocer una situación de desigualdad de este tipo.

- *¿Y qué hay del enfoque de género en el Currículo?*

Frente al Currículo, se han identificado cuatro posiciones diferenciadas:

- a) El Currículo puede decir lo que sea, pero los que finalmente dan la clase son los docentes y en el aula “yo hago lo que quiero”.
- b) El Currículo está forzando temas que no están en los intereses de los y las estudiantes. En esta línea, el siguiente diálogo:
 - Docente mujer: no podemos enseñarles a los chicos algo que ellos no desean.
 - Facilitadora: Bueno, les enseñamos trigonometría y no creo que se algo que todos ‘deseen’...
 - Docentes: risas, asentimiento.
- c) Si no está desarrollado en el Currículo con detalles, no habría por qué introducirlo en el aula. Así, en el momento de realizar las sesiones, según una de las docentes “parece

que el tema de género está en stand by". Como si las relaciones patriarcales dejaran de reproducirse a raíz del debate público o de la modificatoria de la normativa.

- d) Por su parte, los y las docentes con un posicionamiento más ligado a la necesidad de construir relaciones igualitarias en el aula demandan "estrategias concretas" para trabajar en el aula, ya sea en casos de bullying homofóbico ("no sabemos qué hacer, no sabemos cómo tratarlo"), como en compartimientos ligados a roles de género.

VI. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, presentamos de modo sintético conclusiones que emergen del análisis que precede. Acompañamos cada conclusión de una recomendación enmarcada en el desafío de promover la igualdad de género a través del Currículo Nacional.

- A. Como se ha visto, el significante *género* está asociado de manera directa y casi unánime a *homosexualidad/transsexualidad*. Tanto entre quienes tienen una posición de rechazo a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, como entre quienes abogan por una sociedad igualitaria.

Frente ello, se sugiere profundizar la problematización de la igualdad de género, sus implicancias y consecuencias, evitando la confrontación por el *nombre*. Pareciera que la vía de intentar posicionar el "verdadero" sentido la palabra género está agotada, al menos en la actual coyuntura.

- B. Son una mayoría las madres y docentes que apoyan la igualdad entre hombres y mujeres. De ahí, el rechazo a la violencia contra la mujer o la identificación con las marchas "Ni una menos". Sin embargo, esta igualdad tendría límites inamovibles que vienen respaldados por discursos religiosos o por la biología. Ambos son argumentos documentados en la literatura sobre igualdad de género. En este sentido, es relevante el haberlos identificado de manera recurrente en docentes y madres en situaciones ajenas a espacios religiosos y/o en los que se discutía de manera explícita las diferencias entre hombres y mujeres.

En este marco, en el que las escuelas públicas son permeadas por discursos religiosos de manera casi institucional, es recomendable promover una reflexión crítica sobre la igualdad, buscando incluso argumentos procedentes de discursos religiosos³⁸ que no impliquen la confrontación en la que haya que elegir estar de un lado o del otro.

- C. Es claro que, dado su carácter inconsciente, las prenociones, prejuicios y estereotipos de género presentes en madres de familia y en docentes son transmitidos en la interacción cotidiana con sus hijos/as y estudiantes, aún cuando ello no sea una transmisión intencional o buscada. Así, el actual estado de cosas da cuenta de que la escuela pública estaría siendo un vehículo (más) para reforzar tales prejuicios y mantener el círculo vicioso de inequidad entre los géneros.
- D. Entre los/as docentes, sobre todo, hemos encontrado la asunción discursiva de ciertas ideas igualitarias, pero que no se traducen necesariamente en la identificación de prácticas concretas (o hipotéticas) que desmonten la desigualdad o, en su versión

³⁸ De hecho, existen grupos religiosos que promueven la igualdad de género y que pueden contribuir con la generación de ideas en esta línea.

positiva, que promuevan la igualdad tanto en la escuela como en el aula. Si esas prácticas existen, no fueron identificadas por los/as docentes.

A partir de lo anterior, sugerimos trabajar con material que proponga la reflexión crítica en torno a casos en los que se viva desigualdad de hombres y mujeres en el aula, y que a la vez plantee maneras de abordarlos en el aula y la escuela. Es decir, resulta imprescindible trabajar en cerrar la brecha existente entre el discurso y la apropiación crítica de ese discurso, para modificar tanto acciones como percepciones.

- E. Ligado a lo anterior, no hemos encontrado ni en docentes ni en madres (sobre todo) referencia a teoría sobre géneros, tratados internacionales, ni vocabulario relacionado con el enfoque de género, que permita identificar, nombrar y actuar en la realidad existente. A contramano de ello, a nivel social, suele apelarse a la necesidad de defender e implementar el enfoque de igualdad de género apelando al bagaje conceptual de las teorías sobre géneros y/o aludiendo a marcos legales internacionales que lo respaldan, lo que se encuentra profundamente alejado de los imaginarios y discursos que en torno al concepto existen entre docentes y madres de familia.
- F. Así, si bien parece crucial acercar a la comunidad educativa a un lenguaje que permita esclarecer la realidad de la desigualdad de género en todas sus dimensiones y aristas, insistir en los argumentos del “deber ser” (porque la Constitución o los tratados internacionales lo dicen) o de “los que saben piensan distinto” no parece ser una estrategia que esté dando los frutos esperados. Pareciera necesario un cambio de estrategia en ese sentido, que, insistimos, debería promover la reflexión crítica desde los propios actores y de cara a las desigualdades reales de género. Esto permitirá, creemos, que el diseño de mensajes y/o contenidos se asiente sobre lo que realmente existe hoy más que en ideales deseables para el futuro.
- G. A lo largo de las sesiones, se ha percibido el influjo del debate social en torno a los derechos de las personas homosexuales y transexuales (los cuales, como se ha dicho, son relacionados directamente con la igualdad de género). La presencia del debate se evidencia en ideas, preguntas, dudas, disyuntivas y en la toma de posición de buena parte de madres y docentes en favor de la tolerancia a respetar los derechos de todos (con las salvedades expresadas más arriba).

En este marco, se recomienda aprovechar la disposición a la discusión y el debate que promueve la coyuntura, para trabajar en cuestionar las prenociones y estereotipos existentes.

- H. En las sesiones de trabajo ha sido evidente la preocupación, tanto de madres como de docentes, acerca de la “normalización” de situaciones que pudieran no serlo.

Podrían atacarse los argumentos que se esgrimen, pero parece más eficaz asumir la idea que está detrás de la preocupación (y es que lo normal, la “normalidad”, se construye en cada época y cada sociedad), para plantear un análisis abierto y plural de los dilemas que plantea la época en la que vivimos. En esta línea, los testimonios de experiencias en primera persona aparecen como una vía para la transformación de prácticas y percepciones.

- I. En relación a lo anterior, son destacables las situaciones de violencia narradas por los/as participantes, tanto en relación a padres/madres con niños, como en la escuela.

En este marco, aparece la necesidad de problematizar de manera compleja la violencia, no para señalar culpables ni “inadaptados”, sino para descubrir el entretejido de una sociedad que produce y reproduce mecanismos de interrelación que se sostienen en las jerarquías, el poder y la violencia. Como corolario, se hace necesario idear acompañamientos para madres que reconocen su propia violencia con sus hijos/as, pero que, a la vez, se declaran incapaces de salir de la situación por sus propios medios.

- J. Se ha observado a lo largo de las sesiones cierta dificultad en la exploración y expresión de las emociones, especialmente de las madres en relación a los/as hijos/as, aunque también en los/as docentes respecto de sus estudiantes. Ello se condice con una educación que suele dejar de lado la reflexión sobre cómo las emociones están presentes en las interrelaciones, para atenderlas únicamente cuando se manifiestan de manera crítica (agresión física, crisis nerviosa, entre otras).
- K. El intercambio de ideas y opiniones con y entre madres y docentes a través de diversos formatos (escrito individual, oral colectivo, juego de roles) da cuenta de imaginarios múltiples, muchas veces opuestos entre sí, incluso en ocasiones al interior de una misma persona. En ese sentido, aparecen categorías y criterios de análisis y/o valoración que se aplican de manera aleatoria en diferentes situaciones, lo que redundo en tomas de posición contradictorias en términos analíticos, pero vividas con comodidad (o sin mayor cuestionamiento, más bien). Puestas en diálogo, o confrontadas con experiencias cercanas, la contradicción se torna debate, pregunta. En efecto, no han sido pocas las veces en que algún/a participante se declara confundido/a, sin respuesta clara, carente de saber. Incluso, en ocasiones, se ha llegado a sentir impotencia, en la medida que docentes y madres de familia no tienen las “armas” (conceptuales, pero tampoco estratégicas o metodológicas) suficientes para enfrentar estos temas.

Así, consideramos de importancia la promoción de espacios de reunión y de escucha sincera de los “saberes” que todas las personas portan, para poner en cuestión ideas y sentimientos en procesos de deliberación pública, si se quiere construir una República democrática, plural e igualitaria. En esta línea, los estudios como el que presentamos y las etnografías en escuelas se revelan como una herramienta potente.

- L. En relación a lo anterior, dada la injerencia que aún mantienen los medios de comunicación tradicionales – como la televisión o la radio– en buena parte de la población, también sería de interés público el hecho de crear contenidos rigurosos y creativos que apelen a interpelar los esquemas mentales que se aplican en las diferentes situaciones. El activismo feminista en las redes sociales, puede constituir otro espacio en el que se trabajen contenidos de género que impacten en la ciudadanía y lleguen a la escuela. Docentes que se manejan en redes sociales recurren muchas veces a material creado y difundido en redes sociales como recurso pedagógico.

- M. En este marco, existe la necesidad de hacer incidencia en medios de comunicación y en diversas instancias de gobierno (Congreso, por ejemplo), para contar con aliados que, desde su propio lugar, contribuyan a la lucha en pos de la igualdad de género.
- N. Acercarse sin confrontación a los grupos anti “ideología de género”, a fin de recuperar sus líneas discursivas, analizarlas a profundidad y, en base a ello, construir argumentos sólidos (y simples, a la vez) que consigan interpelar sus argumentos.
- O. Por último, establecer alianzas estratégicas entre actores institucionales que promueven la igualdad de género para consensuar, más allá de las diferencias de énfasis y de estilo, una plataforma única por la igualdad de género en las escuelas.

VII. Bibliografía

- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERIAIN, Josetxo (1990). Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona: Antrhupos.
- BOURDIEU, Pierre (2000). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y L. Wacquant (1995). Respuestas. para una antropología reflexiva. México: Ed. Grijalbo.
- BUTLER, Judith (2004) Lenguaje, poder e identidad. Madrid, Síntesis
- DEL RÍO, M. F., & BALLADARES, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. Psykhe (Santiago), 19(2), 81-90.
- DORLIN, Elsa (2012). L'Atlantique féministe. L'intersectionnalité en débat. Papeles del CEIC, 2(83), 1-16.
- ESPINOSA, G. (2006). El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima. Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 103-147.
- KOGAN, L. (2010). Desestabilizar el racismo: el silencio cognitivo y el caos semántico. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico—CIUP, documento de la ponencia presentada en el Seminario “La discriminación en el Perú”, Septiembre.
- MAIER, Henry (1969). Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2016). Currículo Nacional.
- Ministerio de Educación del Perú - MINEDU (2017). Resolución Ministerial 159-2017
- MIMDES (2011). Pautas para el tratamiento informativo adecuado de la violencia contra la mujer en los medios de comunicación social. Disponible en: https://www.mimp.gob.pe/files/programas_nacionales/pncvfs/pautasparaeltratamiento.pdf
- MIMDES (2012). Plan Nacional de Igualdad (PLANIG) 2012-2017. Disponible en: https://www.mimp.gob.pe/files/planes/planig_2012_2017.pdf
- MIMP (2016). Comunicando igualdad. Guía con orientaciones para incorporar el enfoque de género en la comunicación de las entidades públicas.

Disponible en: <http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dcteg/guia-orientacion-enfoque-genero-2016.pdf>

MIRANDA CASAS, Ana; JARQUE, Sonia y Laura AMADO (1999). Teorías actuales sobre el desarrollo. Implicancias educativas. Málaga: Ediciones Aljibe.

MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio (Eds.) (2011). La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

OEA, Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). Informe sobre violencia contra personas LGBTI. Recuperado de:
<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

PAREDES, M., & THORP, R. (2011). La etnicidad y la persistencia de la desigualdad: el caso peruano. Lima.

TELLERÍA, Jimmy (2011). [Masculinidades en la región andina](#). La Paz: Solidaridad Internacional Bolivia / Convenio para el empoderamiento de la mujer en Perú y Bolivia. Disponible en:
http://www.alianzaporlasolidaridad.org/wp-content/uploads/Masculinidades_andina.pdf

VIVEROS VIGOYA, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1-17. Disponible en:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>