

**Análisis de Género e Interculturalidad en las
Rutas del Aprendizaje del Ministerio de
Educación**

MAGRITH MENA Y MARTÍN MÁLAGA



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 de Género e Interculturalidad en las Rutas del Aprendizaje del Ministerio de Educación

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, octubre 2014

Autores: Magrith Mena y Martín Málaga

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.

ÍNDICE

1. Introducción.....	2
2. Premisas Conceptuales.....	4
3. Metodología.....	9
4. Resultados de análisis de Género e Interculturalidad a nivel de Imágenes.....	14
5. Resultados de análisis de Género e Interculturalidad a nivel de Estrategias de Aprendizaje.....	60
6. Reflexiones finales.....	103
7. Bibliografía.....	115
8. Anexos.....	117

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio da cuenta de un análisis de género e interculturalidad realizado en las Rutas del Aprendizaje elaboradas por el Ministerio de Educación en el año 2013, las cuales buscan proporcionar orientaciones a docentes, a modo de apoyo a su trabajo pedagógico en el aula¹. Específicamente, el documento presenta los resultados del estudio de las relaciones de género, así como las que se presenten entre diferentes culturas, en base a dos niveles de análisis: i) discurso gráfico –imágenes, y ii) discurso verbal-escrito -estrategias de aprendizaje contenidas en los capítulos 3º de cada Ruta.

En esta línea, las preguntas que han guiado el análisis son, tanto a nivel de imágenes, como de estrategias de aprendizaje:

- ¿Cómo se representan a hombres y mujeres en las Rutas?, ¿Qué características se asocian de manera sistemática a las representaciones de “lo masculino” y “lo femenino”? ¿Se encuentran elementos que contribuyen a una relación de género basada en estereotipos?
- ¿Cómo se representan a las personas de diferentes culturas? ¿Qué características se asocian de manera sistemática a “lo culturalmente diferente”? ¿Existen elementos que contribuyen a la reproducción de relaciones entre culturas basadas en estereotipos?

El reto del estudio, entonces, se centra en poder levantar cuestionamientos a las relaciones sociales (y por lo tanto culturales) que hemos construido como sociedad-nación, y que se encuentran naturalizadas en nuestras interacciones cotidianas –lo que hace difícil su visibilización y consecuente transformación.

Así, hablar de problemas o desigualdades de género al interior de la educación peruana toma un especial desafío al darse por sentado, en diferentes espacios, que el género ya no representa un problema en tanto niños, niñas y adolescentes de diferente sexo están accediendo a la escuela: “las brechas se han cerrado”. Sin embargo, al observarse en la sociedad diferentes situaciones que dan cuenta de injusticias de género, referidas a situaciones cotidianas -como el cuidado de niños/as pequeños o de los quehaceres domésticos-, hasta la perpetración del derecho a la integridad y la vida -como feminicidios y altas tasas de violaciones sexuales²-, cabe preguntarse: ¿Y qué está haciendo la escuela en relación a esto, cuál es su rol, de qué manera contribuye a reproducir o deconstruir las tradicionales/patriarcales relaciones de género?

En un sentido análogo, la existencia de diversas culturas en el país plantea un reto para la convivencia democrática de los distintos sectores de la sociedad. En el caso de la diversidad cultural, existe un cierto consenso respecto a que la sociedad peruana se ha ido democratizando, incorporando a las poblaciones indígenas y anulando brechas históricas. Esto, en el ámbito de la educación, tendría un correlato en la incorporación a la escuela de un número cada vez mayor de estudiantes indígenas y, en general, hablantes de lengua materna distinta al castellano. Al mismo tiempo, existe una amplia valoración de diversas manifestaciones consideradas como propias de la diversidad cultural del país: comida, música, estética y folklore en general. Sin embargo, ¿hasta qué punto eso representa efectivamente la desaparición de jerarquías culturales y un equilibrio en las relaciones de poder? ¿Ha disminuido significativamente la discriminación cultural? ¿Se ha reducido la violencia simbólica o, por el contrario, se reproducen

¹ Tomado de la carta introductoria incluida en las diferentes Rutas

² Perú ocupa es el país con una mayor tasa de denuncias por violación sexual en los países de América del Sur (Mujica; 2011)

todavía estereotipos que resultan agresivos para la identidad cultural? ¿Qué papel juega la escuela en todo esto?

Ambos grupos de preguntas, además, cobran especial relevancia en tanto sabemos que la escuela juega un rol primordial en la reproducción de la cultura de una sociedad (Weber, 1979), y más aún en la (re)producción de la desigual estructura social (Bourdieu, 1998). En este marco, los documentos que contienen la *voz oficial* del Estado con respecto a las relaciones de género e interculturalidad, tales como las Rutas del Aprendizaje, representan un objeto de estudio relevante para este tipo de estudios.

Lo que este estudio busca, en este marco, es tratar de sembrar ciertas preguntas o dudas con respecto a qué tan lograda se encuentra la igualdad de género y entre culturas en las Rutas del Aprendizaje; así como cuestionar qué tan conveniente es seguir imaginando, por un lado a las categorías hombre/mujer; y por otro lado, a las de no-indígena/indígena como concepciones monolíticas, cerradas, sin elementos comunes entre sí.

El texto se ha organizado de la siguiente manera. A continuación de esta introducción se presentan las premisas conceptuales que guían el análisis; luego, la metodología del estudio; y, posteriormente, los resultados del análisis de género e interculturalidad en el estudio de las imágenes y las estrategias de aprendizaje; por último, se presentan las reflexiones finales y anexos.

2. PREMISAS CONCEPTUALES

2.1. El concepto de género

2.1.1. El concepto de género dentro del marco normativo del sector educación³

El presente acápite busca dar cuenta del concepto de género que se maneja al interior del sector educativo, a partir de los documentos normativos que dan marco a las políticas públicas que buscan dar atención a este tema. El propósito de esta revisión es dar información, desde un punto de vista legal, que contribuya a establecer el paradigma de representación de las relaciones de género en las Rutas; es decir, que ayude a responder la pregunta ¿Cómo deben ser representados los hombres y las mujeres en las Rutas de Aprendizaje? Esto permitirá establecer *una valla* con respecto a la cual poder realizar el posterior análisis de género e interculturalidad de las Rutas de Aprendizaje.

En base a la revisión de diferentes documentos normativos relevantes para el tema se ha determinado lo siguiente:

- No existe una definición explícita del concepto de género en el marco normativo del sector educación. El tema se encuentra presente -el término “género” en específico figura en las normas, pero su definición se da de manera implícita, dentro de principios como la equidad, la igualdad, la no-exclusión. Esto resulta relevante, pues el no tener un concepto base desde el cual articular las políticas educativas de género, abre la posibilidad a diferentes interpretaciones del concepto, que no necesariamente resultan coordinadas/consistentes entre sí.
- Esto abre la posibilidad para que algunos/as funcionarios o docentes entiendan las cuestiones de género como un tema únicamente “para mujeres”. De hecho, este es el tono que se percibe en documentos como el Plan Multisectorial para la Prevención del Embarazo en Adolescentes o la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, que centran aspectos fundamentales como la sexualidad únicamente en las adolescentes mujeres.
- No se tiene una postura consistente de la noción de género. Los diferentes documentos refieren distintas perspectivas de entender el concepto, que va desde el enfoque propio de la tradición liberal basada en “igualdad de oportunidades”, a visiones que vinculan la igualdad de género a la necesidad de abordar (de-construir) cuestiones culturales (formas de entender el mundo).
- Lo anterior decanta en que existen diferentes propuestas de dar seguimiento al tema de género en el sector. Muchas normas se centran en el aspecto cuantitativo de la educación, en las cuestiones de acceso, permanencia y culminación de la EBR (como el Proyecto Educativo Nacional, las Políticas Priorizadas al 212-2016 o Los Objetivos del Milenio); otros documentos incorporan cuestiones cualitativas como objetivos: se habla del “trato” que reciben las estudiantes (Ley de la Niña Rural o Proyecto Educativo

³ Este acápite se realizó en base a la investigación realizada en el marco de la Consultoría “Estado de la cuestión en el Desarrollo de Políticas de Igualdad de Género en la Gestión Educativa”, realizada por Magrith Mena. Los documentos normativos revisados fueron los propuestos como relevantes por funcionarios/as entrevistados en el marco de dicha consultoría: 1. Constitución Política del Perú; 2. Ley General de Educación; 3. Proyecto Educativo Nacional al 2021; 4. Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2012-2016; 5. Plan de Educación para Todos 2005-2015; 6. Metas del Desarrollo del Milenio al 2015; 7. Prioridades de Política Nacional 2012-2016; 8. Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017; 9. Ley de Fomento de la Educación de la Niñas y Adolescentes Rurales; y 10. Plan Multisectorial para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2012-2021

Nacional), de la generación de un “clima de calidez” en el aula (Ley de la Niña Rural), de “revisión de contenidos” (EPT). Estos últimos términos, no obstante, carecen de una mayor explicación, quedando su interpretación a merced de lo que cada profesor/a, o funcionario/a entienda por cada uno de ellos.

- El documento normativo que sobresale en el conjunto de Normas revisadas, es el Planig – que proviene del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, pero tiene carácter multisectorial. Si bien esta norma tampoco cuenta con una definición explícita del concepto de género, sí marca cambios importantes en el marco normativo en tanto: i) cambia el paradigma de la equidad a la igualdad, es decir, trasciende el trato diferenciado a mujeres en búsqueda de justicia; ii) se centra en la transversalización del enfoque de género en el sector (diferentes niveles de gobierno, diferentes rubros de actividades del sector), y iii) aborda el tema de la cultura: “Desde el enfoque de género se reconoce que la Igualdad no sólo se orienta al acceso a oportunidades, sino también al goce efectivo de los derechos humanos. El desarrollo con igualdad de género implica desmontar la cultura, los valores y los roles tradicionales de género que reproducen y mantienen la subordinación de las mujeres” (Planig, p.18). Esto último abre el espacio (y determina indicadores de seguimiento) para cuestiones cualitativas dentro del ámbito educativo, como el currículo oculto.
- Existe una diferencia entre el género y la interculturalidad, en la forma en que estos ejes se ubican en el espectro legal educativo. Mientras que la Interculturalidad se nombra explícitamente ya sea como principio de la educación (Ley General de Educación) o como objetivo específico a alcanzar por los diferentes planes (Políticas Priorizadas 2012-2016, por ejemplo) -es decir, se le nombra y resalta como una preocupación estatal-, esto no ocurre con el concepto de género.

Para efectos de nuestro análisis, tomaremos el concepto de género de la “Guía para el uso del Lenguaje Inclusivo”, elaborado por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables en el 2014. Si bien este aun no es un documento aprobado por el Ministerio de Educación, sí dialoga consistentemente con lo establecido en el Planig (donde el Ministerio de Educación tiene responsabilidad de su cumplimiento), al dar contenido a uno de los aspectos en los que esta última norma se centra: el Lenguaje Inclusivo. Cabe señalar, además, que una versión anterior de esta Guía (del 2012) ha sido ampliamente discutida por funcionarios/as del Ministerio de Educación –es decir, no es un documento ajeno al quehacer del Ministerio

“el género es un concepto que alude a las diferencias construidas socialmente entre mujeres y hombres y que están basadas en sus diferencias biológicas. Toda las sociedades asignan a las persona distintas responsabilidades, roles y espacios de realización personal y social de acuerdo a su sexo biológico, determinando la construcción de lo que se denomina roles tradicionales de género” (MIMP 2014:15)

2.1.2. Algunos aportes adicionales desde las Ciencias Sociales

Existen algunos aportes realizados desde las Ciencias Sociales que resultan relevantes de señalar en este acápite.

- En tanto el género alude a las diferencias construidas socialmente, se tiene que los seres humanos aprendemos a “ser hombres” a “ser mujeres” de acuerdo a nuestra socialización. Así, en base a lo señalado por Simone de Beauvoir podemos decir que no se

nace mujer/hombre, sino que *se llega a serlo*. Esto se aprende desde la infancia y a lo largo de toda nuestra vida (Carrillo y León, 1998)

- En tanto construcciones sociales, además, las nociones de “masculinidad” y “feminidad” son conceptos con un carácter procesual (de proceso, dinámico, cambiante), tanto en diferentes culturas, así como en una misma cultura en el tiempo.
- El género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos (Scott, 1996), se vincula al concepto de poder. Al respecto, en línea con lo planteado por Scott (1996) con base en Foucault, en este informe rechazamos la noción de que el poder social está unificado, es coherente y se halla centralizado. Esto, entonces, abre espacio para la agencia humana, entendida como posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y reinención. Es decir, la situación de las relaciones de género en nuestro país, en nuestra escuela, pueden ser transformadas/contestadas.
- Existen temas desde donde tradicionalmente se han realizado estudios de género. Más aun, estos temas han sido mencionados en el Planig: “Desde el enfoque de género es necesario considerar el empoderamiento y autonomía de las mujeres, la división sexual del trabajo, la independencia económica, una vida libre de violencia, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres, la corresponsabilidad familiar de mujeres y hombres, la conciliación de la vida familiar y laboral, y la paridad en la participación de la mujer en la toma de decisiones” (Planig, p.18). Estos temas han dado marco a la definición de ejes de análisis para el presente informe, en el tema de género.
- El aprendizaje de “ser hombre”, “ser mujer” implica la recepción de mensajes explícitos sobre cómo debemos comportarnos, qué atribuciones y cualidades debemos tener y qué roles asumir en nuestras interacciones sociales; estos atributos se constituyen en *estereotipos de género* cuando se establecen como inherentes a cada sexo, naturalizándose, como si fuesen algo propio *de ellos* y *de ellas* (Torrejón e Ipinze, 2012:10). La siguiente tabla resume los estereotipos comunes para niños, niñas, hombres y mujeres; ellos también se han constituido como ejes de análisis del presente informe.

Estereotipos asignados a niñas, niños, mujeres y hombres⁴

Niña	Niño	Mujeres	Hombres
Dócil	Valiente	Deben comportarse pasivamente	Deben tener la iniciativa para empezar una relación amorosa con las mujeres
Dependiente	Independiente	Sensibles	Racionales
Insegura	Seguro de sí	Tiernas	Rudos
Sensible	Razonable	Débiles	Fuertes
Hogareña	Inquieto	Abnegadas	Interesados
Comprensiva	Aventurero	Responsables de las tareas domésticas	Responsables de proveer el gasto familiar
Delicada	Tenaz	Dóciles	Rebeldes
Tierna	Fuerte	Apacibles	Violentos
Afectiva	Brusco	Rectadas	Expresivos
Intuitiva	Práctico	Introversas	Extrovertidos
Temerosa	Temerario	Fieles	Infieles
Sumisa	Desobediente	Pasivas	Activos
Pasiva	Activo	Responsables	Irresponsables
(Y muchos más...)	(Y muchos más...)	Dependientes	Independientes
		(Y muchos más...)	(Y muchos más...)

⁴Tomado de Leñero, 2010:21 y 22)

2.2 El concepto de interculturalidad en el marco normativo del sector educación

A continuación, se presentan algunos elementos que contribuyen a situar los referentes conceptuales de la *interculturalidad* en el marco de las políticas públicas educativas. Esto resulta relevante para identificar parámetros de incorporación de la perspectiva intercultural en los documentos producidos por el ministerio; en este caso particular, en las Rutas del Aprendizaje. Los elementos presentados a continuación se enfocan en el marco normativo general y en los parámetros definidos por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR).

- La incorporación de la interculturalidad en el sistema educativo se encuentra priorizada formalmente en diversas instancias normativas que definen los objetivos del proyecto educativo nacional (PESEM 2012-2016, Política Educativa Nacional 2012- 2016). Esta priorización se expresa fundamentalmente en la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política del sector. La Ley General de Educación lo señala así en el capítulo referido a la “calidad y equidad de la educación”. Asimismo, incorpora la EIB como parte de la política pedagógica.
- La expresión institucional de la EIB en el marco del MINEDU es la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR), que se subdivide en la Dirección General de Educación Bilingüe y en la Dirección General de Educación Rural. Entre sus funciones, destacan la de “formular, proponer, normar y orientar la política nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural [...]” y la de “desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional [...]”.
- La Ley para la Educación Bilingüe Intercultural sostiene la necesidad de reconocer la diversidad cultural y garantizar educación de calidad para los pueblos indígenas. Esta pauta marca la tendencia general del aparato normativo, que se basa en la identificación de escuelas EIB (población indígena y hablante de lengua materna no castellana) y en la implementación de un sistema educativo que garantice el aprendizaje en la lengua materna y en castellano. Esto, a su vez, determina la preeminencia que adquiere el tema lingüístico en las políticas educativas.
- Si bien el peso está puesto en la EIB, formalmente el sector educativo promueve la Educación Intercultural (EI) para todos, cuyo énfasis también está puesto en el tema lingüístico, proponiendo el aprendizaje de forma voluntaria de una “lengua originaria” por parte de población no indígena.
- En términos generales, los documentos revisados no proponen un concepto de interculturalidad en sentido estricto. Se reconoce, sí, la diversidad cultural, con lo que se asume de hecho la existencia de varias culturas, sin poner en discusión lo que se entiende por cultura pero enfatizando la necesidad de que cada una sea respetada en su particularidad.
- El documento que resalta por su discusión de la problemática intercultural y sus implicancias es la Propuesta Pedagógica de DIGEIBIR “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad”. Este documento recoge los diferentes enfoques con los que trabaja EIB, uno de los cuales es el enfoque intercultural. Aquí se señala que se

prioriza una comprensión crítica de la interculturalidad, que va más allá del reconocimiento de lo diferente dentro de las estructuras sociales establecidas.

- En el documento, se señalan las implicancias de la interculturalidad así entendida. Se trata de la referencia conceptual más sistemática dentro de los documentos revisados, por lo que conviene reproducir el fragmento acá: “La interculturalidad implica: a) Visibilizar las diferentes maneras de ser, sentir, vivir y saber, destacando sus orígenes y desarrollos a lo largo de un determinado tiempo hasta la actualidad; b) Cuestionar la tipificación de la sociedad por razas, lenguas, género o por todo tipo de jerarquías que sitúan a algunos como inferiores y a otros como superiores así como las lógicas de poder que las sustentan; c) Alentar el desarrollo de la diversidad cultural en todas sus formas y generar las condiciones sociales, políticas y económicas para mantenerlas vigentes en contextos de globalización e intercambio cultural; d) Cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen en la sociedad, y buscar construir relaciones más equitativas y justas entre distintos grupos socioculturales y económicos”⁵.
- En conjunto, llama la atención la referencia a todo tipo de diferencia (incluido el género), sin enfatizar de manera particular el lugar de la diferencia cultural, más allá de la propuesta de alentar “el desarrollo de la diversidad cultural”. En términos generales, el énfasis está puesto en el rechazo de las jerarquías sociales establecidas, lo que supone el cuestionamiento de las relaciones asimétricas de poder. Este elemento resalta como central en una comprensión integral de lo que supone la interculturalidad (crítica) para este documento.

Estos elementos reseñan brevemente algunos aspectos centrales de la dimensión intercultural en las políticas educativas. Desde cierta perspectiva, la existencia misma de DIGEIBIR y –para lo que interesa a este análisis– la elaboración de Rutas EIB supone de por sí la incorporación del enfoque intercultural en el proyecto educativo. Sin embargo, la pregunta que plantea este documento de análisis es por la incorporación del enfoque en las Rutas mismas, por lo que lo anterior queda como un marco estructural, que permite justamente el análisis al interior de los textos, considerando los referentes conceptuales aquí recogidos.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, y de cara al desarrollo de este análisis, la interculturalidad se entiende como un proyecto democrático orientado a la consecución de relaciones igualitarias entre grupos culturales distintos, lo que implica la valoración de estos grupos –y de los sujetos que los componen– como entidades históricas que se constituyen como actores en el marco de un proyecto social más amplio. En ese sentido, la aspiración de un proyecto intercultural supone la discusión del discurso hegemónico imperante, así como el reconocimiento de las relaciones de poder entre culturas precisamente para lograr su elaboración. Todo lo anterior, por último, exige que la interculturalidad sea un proyecto nacional y no solamente un asunto restringido a las poblaciones más vulnerables; en este caso, las poblaciones indígenas.

⁵ Ministerio de Educación – DIGEIBIR, *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica* (2013), p. 32

3. METODOLOGÍA

El análisis de género e interculturalidad de las Rutas del Aprendizaje elaboradas por el Ministerio se centró en dos tipos de fuentes de información principales: una gráfica y la otra verbal. Así, el presente informe se basa en los resultados del análisis de:

- I. Las imágenes contenidas a lo largo de las Rutas.
- II. Los capítulos terceros de cada Ruta, que incluyen estrategias de aprendizaje dirigidas a docentes

3.1. A nivel de imágenes

Las Rutas analizadas corresponden a la Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); así como a las áreas de Matemática, Comprensión de Textos Escritos, Comprensión de Textos Orales y Ciudadanía. Tal como se presenta en el siguiente cuadro, el estudio de las Rutas implicó un corpus de análisis compuesto por 2858 personajes, contenidos en 1122 imágenes, distribuidos en 20 Rutas.

Listado de Rutas del Aprendizaje Analizadas

EDUCACION BÁSICA REGULAR					
Nro	Nivel	Ciclo	Título de la Ruta del Aprendizaje	N Imágenes	N Personajes
1	Inicial	II	Desarrollo del Pensamiento Matemático	55	114
2			Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes	39	129
3			Desarrollo de la Comunicación	90	211
4			Desarrollo Personal, social y emocional	79	241
5	Primaria	III	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	108	278
6			Comprensión y expresión de Textos Orales	82	228
7			Comprensión de Textos	77	141
8			Ejerce plenamente su Ciudadanía	42	123
9		V	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	95	261
10			Comprensión de Textos Orales	88	199
11			Comprensión de Textos	71	133
12			Ejerce plenamente su Ciudadanía	40	97
13	Secundaria	VII	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	46	129
14			Comprensión y expresión de Textos Orales	65	146
15			Comprensión y Producción de textos escritos	33	74
16			Ejerce plenamente su Ciudadanía	36	99
	TOTAL			1046	2603
EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE					
Nro	Nivel	Ciclo	Título de la Ruta del Aprendizaje	N Imágenes	N Personajes
17	Educación Intercultural Bilingüe	II	Quechua Collao	21	53
18		III	Quechua Chanka	11	79
19		(n.a.)	Asháninka	21	42
20		II y III	Afroperuano	23	81
	TOTAL			76	255
TOTAL 20 RUTAS				1122	2858

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

La metodología diseñada para el análisis se nutre de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas; y su construcción se basa en la lectura de estudios realizados tanto a nivel teórico –Análisis del discurso-, como empírico.

En línea con estudios previos, las imágenes que se analizaron fueron todas aquellas que contengan personajes humanos -donde aparezca al menos el rostro- en caso que la imagen no incluya los cuerpos completos de los personajes.

Es necesario señalar además que el análisis ha privilegiado el mensaje que transmiten las imágenes por sí mismas, es decir, independientemente del texto que las rodea -especialmente las imágenes que acompañan/presentan recuadros o cumplen una función decorativa. Sin embargo, en los casos en que los personajes se encuentran explícitamente expresando algo de manera verbal, se ha incorporado esta información como parte del análisis, en tanto el contenido de lo que la imagen transmite no puede separarse de este elemento verbal.

El método de análisis fue el siguiente:

- i. Determinación de categorías relevantes para el análisis, tanto en base a la lectura de estudios previos que aborden la problemática a nivel teórico y empírico, como en base a una revisión general de las imágenes de las diferentes Rutas.
- ii. Identificación de personajes de acuerdo a su sexo (hombres, mujeres, indeterminado); así como de acuerdo a la cultura de donde podrían provenir.
- iii. Determinación de qué características se suelen adjudicar a hombres y mujeres, así como a personas de diferentes culturas. Esto, en términos de actitudes, ocupaciones, espacios donde se desarrollan las escenas, entre otros.
- iv. Análisis de qué tanto estas características, entendidas como dispositivos de representación de “lo masculino”, “lo femenino”, así como “lo culturalmente diferente”, pueden asociarse o no a la reproducción de estereotipos, y/o la jerarquización de un grupo poblacional determinado sobre otro.
- v. Profundización en el estudio de dos categorías de análisis, tanto en el eje de género como en el de interculturalidad, a fin de enriquecer los resultados anteriores.

Es necesario hacer dos acotaciones puntuales. Un primer punto es señalar que las reflexiones en torno al género se circunscriben a las formas en que se representa a hombres, mujeres y las relaciones entre ellas/os. Es decir, quedan por fuera del análisis las representaciones de personas con una orientación sexual diferente de las tradicionales/hegemónicas heterosexuales, pues ellas no son incluidas ni representadas en las Rutas analizadas. Estas cuestiones se configuran como un pendiente en términos de investigación –en tanto excede los objetivos del presente estudio, a fin de discutir qué tanto puede y debe la escuela representar a las personas de la comunidad LGTB en los materiales curriculares.

Un segundo punto tiene que ver con la manera en que se ha abordado el análisis de interculturalidad. Este análisis, al referirse necesariamente a la valoración de las diferentes culturas que aparecen en las imágenes, requiere que las mismas sean identificadas. Esta identificación, sin embargo, por restringirse a lo visual, tiene que tener marcadores claros que permitan distinguir las diferentes culturas que son representadas. Se decidió, por lo mismo, restringir estos marcadores a aquellos que inequívocamente puedan indicar la pertenencia a una cultura indígena (vestimenta, accesorios) en diálogo con la actividad y la ubicación de la persona.

Al mismo tiempo, se descartó cuantificar la totalidad de los personajes (como sí se ha hecho en género) de acuerdo a la cultura a la que pertenecen, teniendo en cuenta que no hay categorías excluyentes presentes en todos los individuos que permitan identificar la pertenencia cultural. Este punto será ampliado y explicado con detalle en la parte inicial del análisis de los resultados de interculturalidad.

Las características que se evaluaron en cada imagen fueron⁶:

A nivel de los personajes:

- Número de personajes
- Sexo
- Edad (por grupos etáreos)
- Si es un personaje que busca representar un/a indígena o no
- Actitud – emoción que transmite
- Tipo de Actividad que realiza (escolar, doméstica, etc.)
- Ocupación inferida

A nivel de la imagen:

- Tipo de imagen (foto, dibujo, silueta)
- Ámbito: urbano o rural
- Tipo de Espacio en que se desarrolla la escena (escolar, doméstico, vía pública, etc.)
- Estar atento/a a la aparición de otros dispositivos de representación de lo culturalmente diferente, así como de lo femenino y lo masculino, que puedan asociarse a relaciones estereotipadas de género y/o entre culturas.

Un punto importante a añadir en este capítulo tiene que ver con lo que se establece como deseable de representar en las Rutas. En un proyecto educativo que pretende que su propuesta esté atravesada por un eje de igualdad de género, así como intercultural se hace necesario:

- Representar a hombres y mujeres, así como a personas de diferentes culturas.
- Representar las relaciones de género, así como las relaciones entre culturas más allá de los estereotipos que contribuyen a reforzar prácticas discriminatorias o establecimiento de jerarquías.
- Representar a hombres y mujeres, así como a personas de diferentes culturas en un marco de convivencia democrática; es decir, representar relaciones igualitarias entre sujetos de diferentes sexos, y entre quienes pertenecen a universos culturales distintos.

Desde las relaciones de género, se espera en primer lugar encontrar un balance en términos cuantitativos, donde se tenga un igual número de hombres y mujeres en el conjunto de las 20 Rutas. Y desde un enfoque cualitativo, se espera que las imágenes contribuyan a deconstruir o cuestionar las tradicionales relaciones de género en cuanto a: responsabilidad de labores domésticas, responsabilidad del cuidado de niños(as) pequeños(as), participación en el ámbito laboral (no representadas como esferas predominantemente masculinas, o donde los hombres gozan de puesto de mayor jerarquía, prestigio o *status*), uso de espacios públicos, así como

⁶ Para mayor detalle de estas variables, ir al Anexo 1 Diccionario de Variables.

capacidad de expresar diversas emociones, de modo que las mujeres no sean presentadas sistemáticamente como personas que necesitan ser protegidas/cuidadas, en tanto son más débiles.

Desde el punto de vista de las imágenes, la representación de lo culturalmente diferente supone un reto muy grande. Sin embargo, se puede esperar, en primer lugar, que aparezcan sujetos indígenas en el desarrollo de los textos, y que su representación vaya más allá de escenarios o escenas típicas que podrían, eventualmente, reproducir prejuicio o encasillar concepciones sobre los otros. En esta misma línea, se esperaría que estos mismos sujetos indígenas aparezcan representados en condiciones de igualdad con respecto a la cultura hegemónica. Es decir, con acceso al espacio público, en espacios abiertos (no restringidos), con posibilidad de desarrollar o desenvolver prácticas diversas con libertad.

Así, si bien en el texto se critica la aparición de imágenes estereotipadas, el objetivo no es vetar estas imágenes -muchas de ellas justamente se mantienen porque hay una relación dialógica entre estereotipos y “realidad” (hombres choferes, mujeres secretarias o docentes de inicial), sino en generar una reflexión crítica sobre cómo podría presentarse el conjunto de imágenes de modo que contribuya a un cuestionamiento permanente de los estereotipos o lugares comunes que aquí se quiere explorar. Se busca que para el/la lector/a sea posible imaginar también otras formas de “ser hombre”/“ser mujer”, así como de “lo culturalmente distinto”; y no presentar a hombres, mujeres, así como personas indígenas, como seres con una inherente e invariable esencia, como concepciones cerradas, invariables en el tiempo.

3.2. A nivel de las estrategias de aprendizaje

El corpus de análisis lo componen un total de 12 Rutas del Aprendizaje:

	Ciclo II	Ciclo V	Ciclo VII
Ciudadanía	X	X	X
Matemática	X	X	X
Comunicación	X	X	X
Oralidad		X	X
Expresión en Diversos Lenguajes	X		

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Se ha determinado no incorporar las Rutas del Ciclo III en este análisis, pues el material contenido en las Rutas de los Ciclos II, V y VII proporciona una cantidad considerable y suficiente (no redundante) de información a ser sistematizada para dar cuenta del análisis encargado. La no inclusión de las Rutas del Ciclo III obedece entonces a la búsqueda de un equilibrio: por un lado, la realización de una lectura y crítica y en profundidad a las Rutas del Aprendizaje (análisis cualitativo minucioso), y por otro lado, la obtención de resultados que puedan dar cuenta de los tres niveles de enseñanza de la EBR.

Por otra parte, no se ha incluido el análisis de las Rutas correspondientes a EIB, debido a que ellas en general se encuentran escritas en un idioma que no es manejado por ninguno de los consultores. Si bien la Ruta dedicada a población Afroperuana se encuentra en castellano, incluir sólo esta Ruta y no las demás en el análisis arrojaría resultados claramente parciales correspondientes a la EIB.

Para cada Ruta, se ha elegido el capítulo tercero para realizar el análisis crítico del discurso. Esta selección de este material de análisis se debe a que éstos se configuran como capítulos clave de las Rutas, en tanto contienen estrategias de aprendizaje concretas -a manera de ejemplos de actividades a desarrollar en el aula- para los y las docentes. En este sentido, brindan un material fecundo para el análisis, pues es donde se presentan diálogos, extractos de novelas, de cuentos, o de cómo se imaginan las interacciones en “las aulas” y “el mundo fuera de la escuela”. En este material entonces –a diferencia de lo contenido en otros capítulos-, se asigna voz y agencia a personajes específicos, lo que constituye una expresión particular y concreta de cómo se conciben las relaciones de género e interculturalidad en las Rutas.

La metodología de análisis en el caso del eje de género ha sido la siguiente:

- Lectura de bibliografía secundaria que permita proponer/pensar ciertas categorías de análisis
- Una primera lectura de las Rutas a modo de complemento del punto anterior
- Determinación de categorías para sistematizar el análisis de género, dando cuenta de información a nivel cuantitativo y cualitativo (número de personajes por sexo; juegos llevados a cabo; ocupaciones mostradas; sexualidad).
- Lectura en profundidad: Análisis de las características que se emplean para representar a hombres y mujeres, en el marco de las categorías anteriormente definidas
- Determinación de presencia de estereotipos en la representación de hombres, mujeres y la forma en que ambos se relacionan.

La metodología de análisis en el caso del eje de interculturalidad ha sido la siguiente:

- Lectura inicial de las Rutas para definir los aspectos más relevantes para el enfoque intercultural.
- Definición de categorías de análisis para el abordaje de la cuestión intercultural
- Determinación de dos grandes líneas para el análisis: representaciones de la diferencia cultural o de la cuestión intercultural en el conjunto de las estrategias y discusión de conceptos en las estrategias del área de Ciudadanía.
- Lectura en profundidad: exploración de representaciones en función a categorías predeterminadas y discusión conceptual para el caso de Ciudadanía.
- Desarrollo del análisis

Finalmente, es importante señalar que el análisis desarrollado a partir de las consideraciones metodológicas previas ha sido complementado con una entrevista a Lilia Calmet, asesora pedagógica de la Dirección de Educación Básica Regular del MINEDU. En la entrevista se ha buscado contrastar los hallazgos del análisis con la perspectiva de los responsables de la elaboración de las Rutas. El anexo 10 presenta un consolidado de las conclusiones más importantes obtenidas a partir de esta entrevista.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE GÉNERO E INTERCULTURALIDAD A NIVEL DE IMÁGENES⁷

4.1. RESULTADOS DE GÉNERO

4.1.1. Contando hombres y mujeres

¿De cuántas imágenes hablamos?

Un primer punto a destacar es que el total de imágenes de las Rutas EBR (1046) no se encuentran distribuidas de manera homogénea a lo largo de los ciclos. Así, el número de imágenes por Ruta va disminuyendo a medida que se transita de los primeros a los últimos ciclos, siendo que el número de imágenes en las Rutas del Ciclo VII representan el 58% de imágenes de las Rutas del Ciclo III. Esto resulta interesante pues levanta la pregunta de ¿cuál es la función de las imágenes en las Rutas? Y en qué medida existe una cuestión de género en la distribución del número de imágenes por ciclos.

En tanto en un relativamente alto porcentaje los personajes de las imágenes se encuentran presentando recuadros o simplemente saludan o sonríen, las imágenes no sólo se emplearían para ilustrar el texto escrito –que básicamente se trata de pautas y consejos para ejercer la docencia- a fin de enriquecer su comprensión, sino también para hacer la lectura más amena -a modo de descanso visual.

Educación Básica Regular - Número de imágenes por ciclo y curso

	Matemáticas		Textos Escritos		Textos Orales		Ciudadanía		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
II	55	18.1	90	33.2	39	14.2	79	40.1	263	25.1
III	108	35.5	77	28.4	82	29.9	42	21.3	309	29.5
V	95	31.3	71	26.2	88	32.1	40	20.3	294	28.1
VII	46	15.1	33	12.2	65	23.7	36	18.3	180	17.2
Total	304	100.0	271	100.0	274	100.0	197	100.0	1,046	100.0

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje correspondientes

Para ambas funciones, y teniendo en cuenta que las Rutas están diseñadas para ser leídas por docentes (y no estudiantes), surge la pregunta de ¿por qué el número de imágenes resulta menor en los grados superiores? Esto es relevante pues hace alusión a la construcción de un “tipo ideal” del docente (el público objetivo de las Rutas) por ciclos, donde se asume que quienes enseñan en los primeros grados necesitarían en mayor medida –en concordancia con sus estudiantes- apoyos visuales o gráficos en su aproximación al conocimiento; mientras que los docentes de grados superiores requerirían estar en el “mundo letrado/abstracto” durante la mayor parte del tiempo posible.

Lo anterior resulta problemático por tres puntos:

- Implicaría que los y las docentes de inicial y primeros grados de primaria, tendrían una capacidad de comprensión de textos diferenciada de los docentes de la educación secundaria (*necesitan* más apoyos visuales, y/o más descansos visuales). Lo anterior resulta sobresaliente pues se vincularía a una infantilización de quienes se dedican a la enseñanza de los primeros

⁷ Los resultados (en volumen y porcentaje) a nivel desagregado, por ciclo de enseñanza y sexo de los personajes, se encuentran en los Anexos 4 (sexo de personajes) 5 (espacios donde se presentan) y 6 (emociones que expresan).

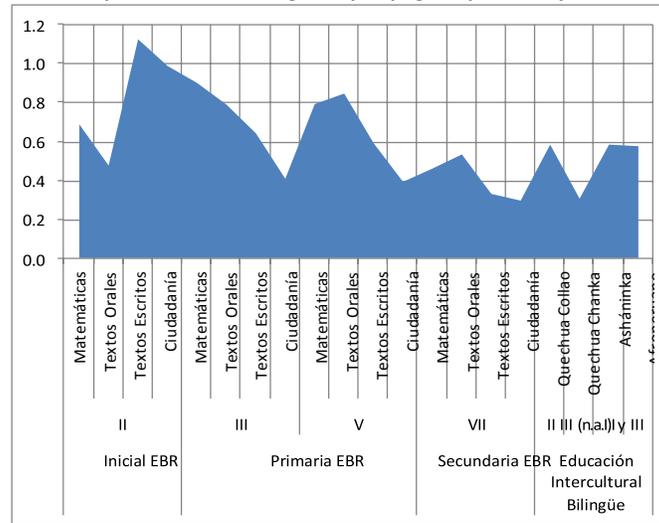
grados de la EBR, en tanto la necesidad de apoyos visuales en la transmisión de conocimiento se asocia a los niños y niñas de menor edad.

- La diferenciación precisada en el punto anterior acarrearía un problema de género en tanto – tal como se verá más adelante, a nivel de lo que sucede en las escuelas y de lo que se representa en las Rutas- la mayor parte de docentes de educación inicial y primeros grados de primaria son mujeres, mientras que la mayor parte de docentes de grados superiores son hombres. Así, la distribución de las imágenes por ciclos, tendría como trasfondo la presunción de las docentes de inicial y primeros grados como sujetos para quienes las Rutas *necesitan* contener más apoyo gráfico. Esto además, se vincula a un viejo lugar común en las relaciones de género donde las mujeres se conciben como sujetos en “minoría de edad” permanente.
- Además, implicaría una inconsistencia con la propuesta que se infiere en algunas rutas, donde se busca justamente deconstruir y cuestionar la noción de que estudiantes y profesores de la educación secundaria requieren menos materiales concretos como apoyo para la enseñanza. Ver por ejemplo el Comic de la página 12 de la Ruta de Matemáticas Ciclo VII: una profesora – quien es vista como un ejemplo positivo- parte de la pregunta cuántas hojas de papel juntas se necesitaría para llegar de la Tierra a la Luna, como un disparador para pensar en el concepto de potenciación con sus estudiantes.

Por otro lado, la densidad (entendida como ratio Número de imágenes por página) de las imágenes presentado en las Rutas de la EBR y la EIB también se presenta de manera diferenciada. Así, este ratio no sólo va disminuyendo a lo largo de la EBR (como ya vimos), sino que es relativamente baja para los textos EIB, donde el ratio es similar al observado en el nivel de secundaria. Esta diferencia es llamativa en tanto los textos EIB van dirigidos a docentes de los primeros ciclos de enseñanza. En este marco, ¿Por qué se tendría esta diferenciación entre docentes de primeros grados EBR y EIB?

Un detalle adicional a considerar en este punto es que si bien a lo largo de las Rutas se tiene imágenes que se presentan de forma repetida (no sólo en la presentación de capítulos en las Rutas –que serían estandarizados-, sino en la ilustración de diferentes textos/contenidos), en las Rutas EIB esta repetición es bastante más notoria, levantando la pregunta de por qué para las Rutas EBR parece haberse dedicado una mayor cantidad de recursos en el diseño de imágenes no repetitivas (ver por ejemplo la Ruta EIB Asháninka, las 21 imágenes contenidas en realidad son repeticiones de sólo 6 diferentes imágenes). ¿Se vincula esto acaso a la marginalización de la Educación Intercultural dentro de las políticas educativas?

EBR y EIB: Ratio de imágenes por página, por ciclo y curso



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

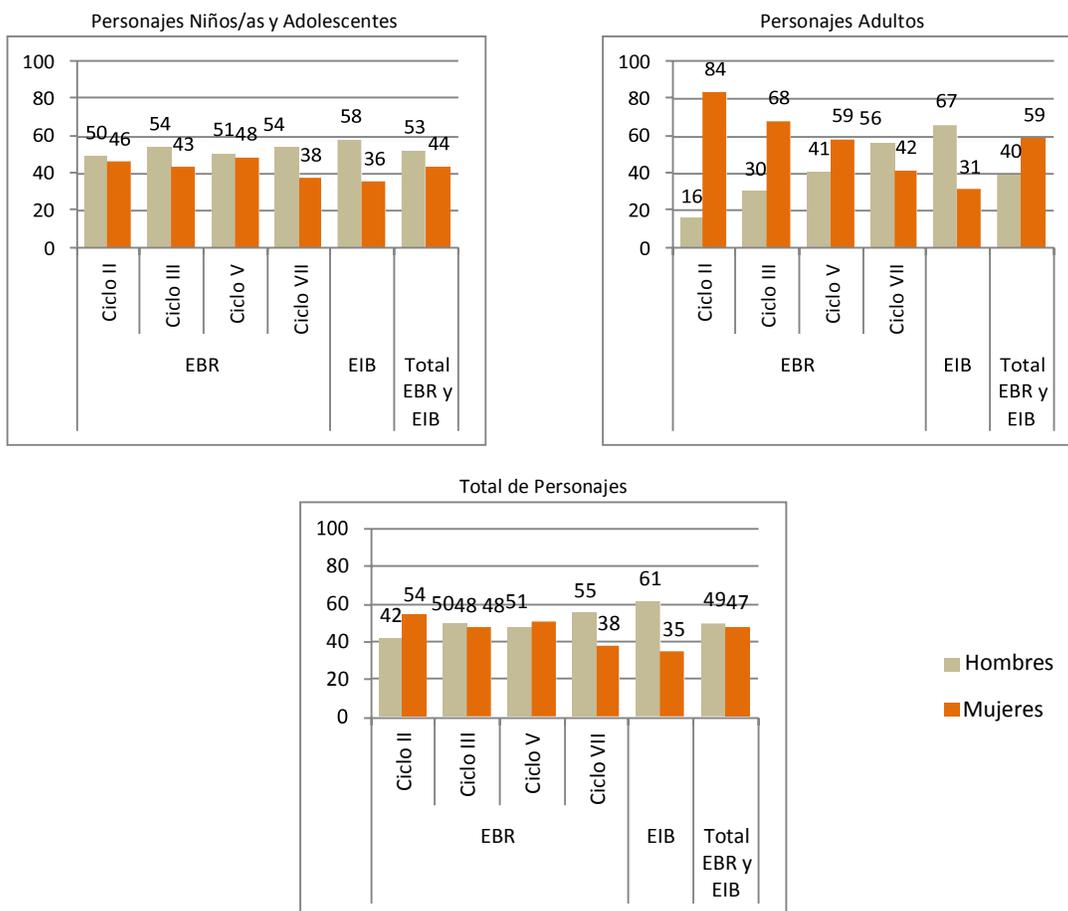
¿De cuántos hombres y mujeres hablamos?

Diferentes estudios anteriores, realizados entre los años 1980 y 2006, encontraron que la mayor cantidad de personajes dentro de las imágenes en textos educativos a nivel de la educación primaria eran hombres. Este porcentaje, además, habría ido disminuyendo a lo largo de los años, pues bordeaba el 80% en los años 1980 (Anderson y Herencia, 1983) estacionándose alrededor del 60% en los años posteriores al 2000 (Benavides y Córdova, 2003); Espinosa, 2006).

En comparación con dichos estudios, en las Rutas del Aprendizaje 2013 se ha logrado establecer un balance en la representación de hombres y mujeres en términos cuantitativos, en tanto el porcentaje de personajes hombres (49%) no es significativamente mayor que el de mujeres (47%) a nivel global (las 20 Rutas)⁸. Esto es un logro importante, pues implica que el Ministerio ha atendido –de manera consciente o no- una vieja demanda gestada al interior de las investigaciones de género, que cuestionaba la sistemática sobre-representación de varones en los libros de texto de la educación peruana.

⁸ Se tiene además un 3% de personajes donde no es posible identificar el sexo, razón por la cual los porcentajes de personajes hombres y mujeres señalados no suman 100%.

Personajes hombres y mujeres, por grupos etáreos



Sin embargo, tal como se aprecia en los gráficos anteriores, este balance a nivel global en términos de volumen de personajes hombres/mujeres se complejiza al hacer un análisis más desagregado.

Como primer punto, es posible advertir una distinción por grupos etáreos a los que pertenecen los personajes. Así, el mundo de los estudiantes aún se representa como masculino en mayor medida, mientras que el mundo de las y los adultos (docentes en su mayoría) se presenta como predominantemente femenino: entre los personajes Niños/as y Adolescentes, el porcentaje de hombres (53%) resulta mayor que el de mujeres (44%) –diferencia de 9 puntos porcentuales; mientras que entre los personajes adultos, el porcentaje de hombres (40%) es bastante menor que el de mujeres (59%) –lo que equivale a una diferencia de 19 puntos porcentuales⁹.

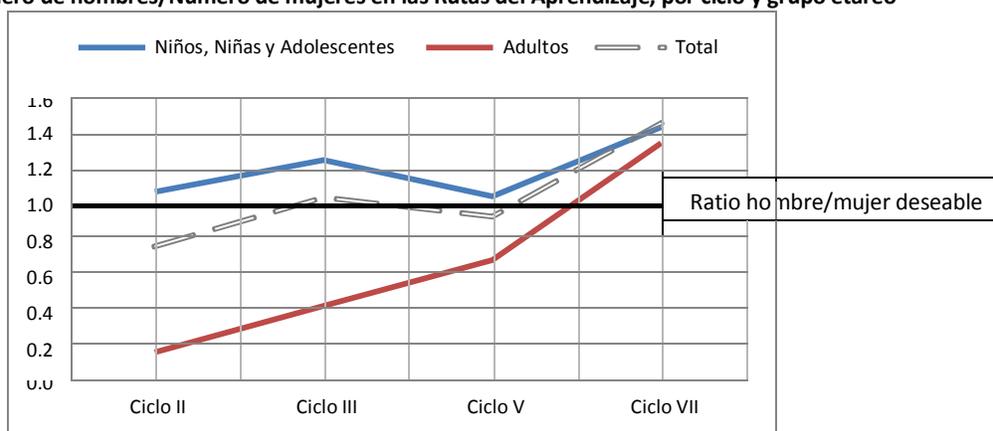
Como segundo punto, se tiene que el porcentaje de varones y mujeres varía no sólo por grupos etáreos, sino también a lo largo de la Educación Básica (ver el siguiente gráfico). Centrando la mirada en los personajes que son niños, niñas y adolescentes, el ratio hombres/mujeres, que debería oscilar en promedio alrededor de 1 (lo que implicaría un igual número de personajes hombres y mujeres), no sólo se muestra siempre por encima de este valor (es decir, siempre hay

⁹ El porcentaje de personajes hombres, dentro del total de personajes niños, niñas y adolescentes, es significativamente alto (próximo o mayor al 60%) en las Rutas Ciudadanía III, Textos Escritos y Textos Orales VIII, EIB Quechua Collao y EIB Asháninka (Ver Anexo 4).

más hombres que mujeres), sino que muestra una tendencia creciente. De este modo, en las Rutas del Ciclo VII la sobre-representación de estudiantes varones es mayor que el observado en el Ciclo II.

Adicionalmente, el ratio de hombres/mujeres al interior de los personajes adultos muestra un cambio sustancial al ir de los primeros a los últimos ciclos. Así, la predominancia de mujeres que se señaló a nivel general, se presenta de manera más acentuada en los Ciclos III y II (sobre todo en este último, donde sólo el 16% de personajes adultos son varones, observándose un ratio hombres/mujeres: 0.2), sino que se incrementa llegando a revertirse (más hombres que mujeres) al pasar al Ciclo VII.

Ratio Número de hombres/Número de mujeres en las Rutas del Aprendizaje, por ciclo y grupo etáreo



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Un tercer y último punto a subrayar, con respecto al porcentaje de personajes hombres y mujeres es que las mayores diferencias entre ambos –donde se tiene un mayor número de hombres que de mujeres- se presentan al interior de los textos EIB. Tal como se aprecia en la siguiente tabla, sobre todo en las Rutas EIB Asháninka la sobre representación de personajes masculinos es llamativa (especialmente al interior de personajes adultos, donde supera el 90%).

Personajes por sexo y grupo etáreo en Rutas EIB

	Hombres		Mujeres		Indeterminado		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Niños, niñas y adolescentes								
Quechua Collao	19	61.3	12	38.7	0	0.0	31	100
Quechua Chanka	28	50.9	25	45.5	2	3.6	55	100
Asháninka	14	82.4	3	17.6	0	0.0	17	100
Afroperuano	26	56.5	13	28.3	7	15.2	46	100
Adultos								
Quechua Collao	9	40.9	11	50.0	2	9.1	22	100
Quechua Chanka	11	52.4	10	47.6	0	0.0	21	100
Asháninka	23	92.0	2	8.0	0	0.0	25	100
Afroperuano	25	73.5	9	26.5	0	0.0	34	100
Total								
Quechua Collao	28	52.8	23	43.4	2	3.8	53	100
Quechua Chanka	39	51.3	35	46.1	2	2.6	76	100
Asháninka	37	88.1	5	11.9	0	0.0	42	100
Afroperuano	51	63.8	22	27.5	7	8.8	80	100

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

La diferencia en términos porcentuales encontrada aquí a nivel de niños, niñas y adolescentes (donde se tiene un mayor número de estudiantes varones, 53% *versus* 44%) resulta menor que la encontrada en estudios previos realizados durante la década del 2000. Como señalamos, en estos estudios el porcentaje de varones era de al menos 60%.

Esto implica un importante esfuerzo en la reducción de la sobre-representación de los estudiantes hombres frente a las mujeres en los materiales elaborados por el Ministerio. Sin embargo, cabe señalar que aún hay espacio para mejorar esta tendencia de representar a hombres y mujeres en igual medida, pues el tener un mayor número de estudiantes varones que mujeres a nivel global en los textos se vincula a la reproducción de viejos estereotipos de género, donde la escuela se mostró históricamente construida y más accesible para estudiantes varones que mujeres. Más aun, autores como Muñoz (2006) refieren que la inclusión de las estudiantes mujeres en la educación se ha hecho justamente desde una escuela que continúa siendo androcéntrica en su cotidianeidad. Adicionalmente, el tener un mayor número de estudiantes varones no se condice con lo que se vive en las escuelas hoy en día, donde los estudiantes hombres no representan una significativa mayoría en relación con las estudiantes mujeres¹⁰.

Resulta necesario también hacer hincapié en que la sobre-representación de estudiantes varones en las Rutas dirigidas a escuelas EIB merece una especial atención, en tanto las brechas de género en términos de acceso y permanencia en la escuela recién se encuentran disminuyendo notablemente en las zonas rurales del país¹¹. Así, hasta hace muy poco, la escuela dirigida a la población indígena captaba y retenía sistemáticamente en mayor medida a estudiantes varones que mujeres, siendo parte de la reproducción de una injusticia de género en cuanto al derecho de acceso a la educación básica, así como a los diferentes beneficios que ella en principio otorga. En esta línea, el mantener un mayor número de estudiantes en textos dirigidos a actores de escuelas rurales, parece apuntar a una inercia en el discurso a nivel gráfico, donde aún se cree más probable encontrar estudiantes varones que mujeres.

¿Es posible imaginar otras formas de representar lo masculino y lo femenino?

Un punto adicional a considerar en esta reflexión es que si bien existe una clara tendencia, a lo largo de las Rutas, de emplear dispositivos que refieren a una representación casi unívoca de ser hombre y ser mujer -en base a elementos como el tipo de ropa y/o el tamaño y arreglo del cabello-, es posible advertir que existen personajes en quienes no es posible identificar de manera “tan certera” si se trata de hombres o mujeres.

Al interior de estos personajes es posible advertir dos categorías: i) casos donde la identificación del sexo no es posible por lo lejano o borroso de la imagen (como los ejemplos de la Ruta de Matemática VII en el siguiente recuadro); ii) casos donde se infiere una clara intención del/de la dibujante en crear un personaje que puede ser identificado tanto como hombre o mujer.

¹⁰ Datos obtenidos del Ministerio de Educación – Escale (Matrícula en el Sistema Educativo 2014 (incluye público y privado), por sexo: el ratio de estudiantes mujeres/ estudiantes hombres tiende a uno en cada uno de los niveles de la EBR (oscilando entre 0.96 y 0.97). Aunque aún hay un volumen mayor de estudiantes varones que mujeres: 21 mil más, 74 mil más y 48 mil más, aproximadamente, para los niveles de inicial, primaria y secundaria, respectivamente. Ministerio de Educación, acceso web Octubre 2014. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=311&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

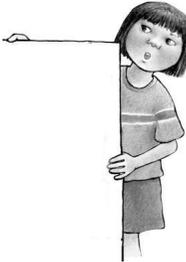
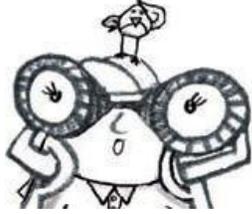
¹¹ No hacemos una equivalencia de existencia de grupos indígenas con tipo de ámbito (urbano, rural), pero sí tenemos en cuenta que tradicionalmente estos grupos se han asentado en este tipo de zonas.

Estos personajes –aunque pocos- resultan interesantes pues abren ante los/as lectores la posibilidad imaginar diferentes formas de “ser hombre”, de “ser mujer”, de trasgredir las fronteras que como sociedad buscamos construir en torno a “lo masculino” y “lo femenino”, cuestionando el hecho de que estas dos categorías tengan que ser necesariamente excluyentes en su representación.

Sin embargo, es necesario mencionar que la inclusión de estos personajes en las Rutas no parece obedecer a una intencionalidad explícita de las/os responsables del diseño de las mismas, por lo que no es posible afirmar que hay una clara intención del Ministerio en trasgredir las tradicionales representaciones de género. Esto, en tanto dichos personajes son marginales y se presentan de manera irregular entre las Rutas.

Así, los personajes con sexo indefinido suman un total de 101 en las 20 Rutas, representando un 3.5% de los personajes. Adicionalmente, la marginalidad de su representación también se refleja en su posición dentro de las imágenes, pues en sólo unos pocos casos se muestran como protagonistas de las mismas. Y por último, la inclusión de este tipo de personajes no es sistemática, en tanto su presencia varía considerablemente en las Rutas -tanto al interior de cada curso, como por ciclos. De hecho, se encuentran totalmente ausentes en Rutas como la de EIB Asháninka y el de Matemática V, mientras que son relativamente más comunes en los textos de Ciudadanía (donde bordean entre el 3% y 7%) o en EIB Afroperuanos (9%).

Algunos ejemplos de personajes que no se presentan de manera unívoca como hombres o mujeres
Donde figuran Protagonistas o En par con otros Personajes

<p>Ciudadanía III, V y VII p.9*</p> 	<p>Ciudadanía V, p.41*</p> 	<p>Comprensión de Textos III, p7*</p> 
<p>Ciudadanía II, p.52</p> 	<p>Oralidad III, V y VII, p.8*</p> 	<p>Matemática VII, p. 13</p> <p>Profesora, sale 0,01 cm, que sería igual a 0,1 mm, y esto sería 10^4 metros.</p> <p>Ah, entonces el primer doblez generaría dos partes: el grosor sería $2 \cdot 10^4$ metros.</p> 

*El personaje aparece más de una vez en las Rutas. Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Donde figuran como parte de una multitud o personajes “de fondo”

<p>EIB Afroperuano, p. 10</p> 	<p>Matemática VII, p.10</p> <p>Salen dos soluciones, profe. Una es positiva y otra negativa: 90 y -120.</p> <p>¿La medida puede ser un número negativo?</p> <p>No, profe, entonces la solución de la ecuación es 90; es decir, el ancho mediría 90 metros y el largo 120 metros.</p> 	<p>Matemática VII, p. 13</p> <p>Profesora, sale 0,01 cm, que sería igual a 0,1 mm, y esto sería 10^4 metros.</p> <p>Ah, entonces el primer doblez generaría dos partes: el grosor sería $2 \cdot 10^4$ metros.</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

4.1.2. Más allá de los números, ¿cómo, con qué características, se representan a los hombres y mujeres en las imágenes?

Espacios donde se ubican

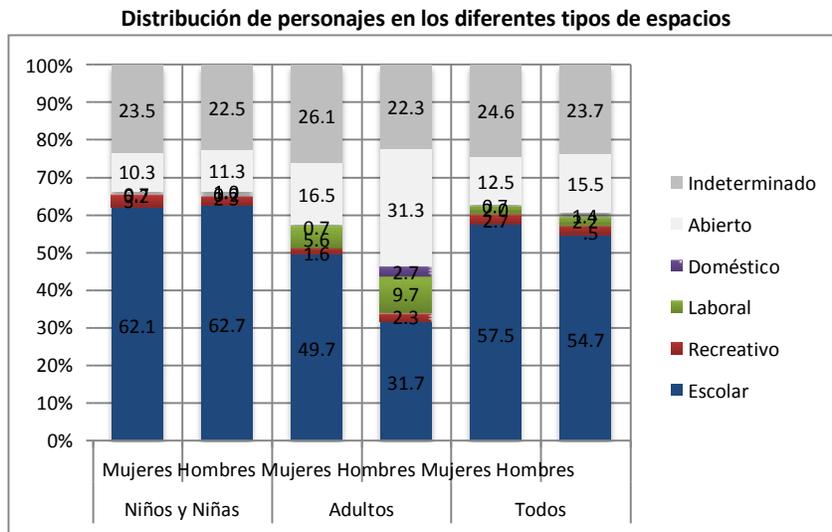
La ubicación de los personajes en diferentes escenarios se analiza a continuación. Al observar los datos a nivel general (todos los personajes) es posible advertir que no existirían mayores diferencias con respecto al espacio donde se desarrollan las escenas según se trate de personajes mujeres o varones. Sólo en el caso de los espacios escolares, se tiene que éstos resultan relativamente más comunes para las mujeres (58% de personajes mujeres están en estos espacios) que para los hombres (55% de personajes varones).

Esta relativa homogeneidad en la distribución de los personajes mujeres y hombres en los diferentes tipos de espacio, resulta más acentuada en los personajes que son niños, niñas y adolescentes, que en los personajes adultos. De este modo, al interior de las niñas, se tiene que ellas se presentan sobre todo en espacios escolares (62%), seguido por los espacios indeterminados -donde no es posible ubicar cuál es el tipo de espacio donde el personaje se ubica (24%) y los espacios abiertos (10%); y estos porcentajes son bastante similares al interior de los personajes niños y adolescentes varones¹².

Entre los personajes adultos, en cambio, sí existiría una distribución diferenciada de los personajes en los diferentes espacios, según éstos sean hombres o mujeres. Así, las mujeres adultas se representan en mayor medida en los espacios escolares (49% de las mujeres adultas están en estos espacios, mientras que en los hombres el porcentaje baja a 32%), mientras que entre los hombres adultos es más común el ser representados en escenas de espacio abierto, doméstico y laboral (en comparación con las mujeres).

Esta distinción abre dos aristas de discusión, que resultarían contradictorias en términos de la representación de las relaciones de género. Por un lado, se tienen elementos que contribuyen a la reproducción de estereotipos, mientras que por otro lado, se observan intentos de trascender -o al menos no reproducir- estas dinámicas. Así, el hecho de que sea más probable encontrar a un hombre adulto en espacios abiertos y en ámbitos laborales, abre la posibilidad de la reproducción de la típica división sexual del trabajo, donde los hombres llevan la responsabilidad de realizar las labores remuneradas fuera del hogar (ocupando también espacios abiertos/públicos), mientras las mujeres se restringirían a los espacios privados/domésticos, quedando al cuidado de los familiares y del hogar mismo. Sin embargo, el hecho de que sea más probable encontrar a personajes hombres en espacios domésticos, apunta en dirección opuesta, en tanto corresponde a la representación de “lo masculino” en un mundo tradicionalmente asignado a “lo femenino”.

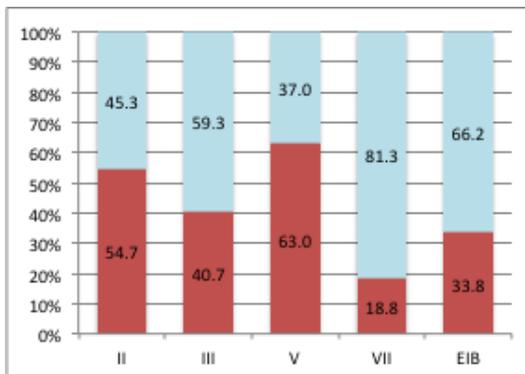
¹² Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que en tanto existe un mayor número de personajes varones dentro del grupo etéreo “niños, niñas y adolescentes”, la cantidad de individuos mostrados en cada categoría, incluyendo por ejemplo la de “espacio abierto” es mayor en los varones que en las mujeres.



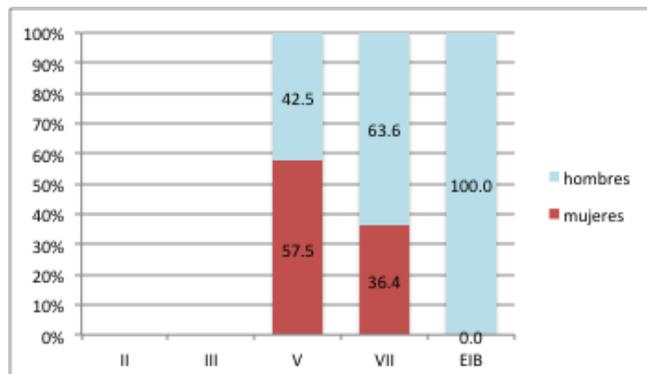
Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

En tanto las diferencias de género más notorias se encuentran en los espacios abiertos y laborales, los siguientes gráficos muestran un análisis de los datos de acuerdo a los ciclos de enseñanza para estos dos ejes. Tal como puede apreciarse, la predominancia masculina en los espacios abiertos y laborales no se mantiene constante en los diferentes ciclos, sino que muestra una tendencia creciente al transitar hacia los últimos grados de la EBR. Así, en las Rutas correspondientes al último ciclo, sólo un 19% de personajes que se encuentran en espacios abiertos son mujeres; y un 36% de personajes que se hallan en espacios laborales son femeninos (frente a un 81% y 63%, respectivo, de personajes varones en estos espacios).

Personajes por sexo, al interior de escenas en espacios abiertos (En porcentajes)



Personajes por sexo, al interior de escenas en espacios laborales (En porcentajes)



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

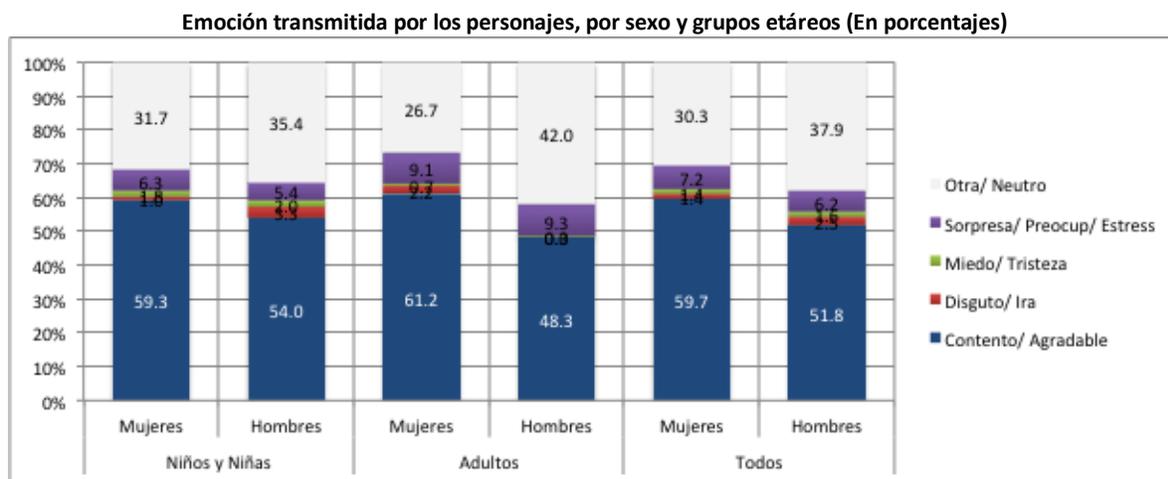
La emoción que transmiten los personajes

La distribución de los personajes de acuerdo a la emoción que expresan se muestra a continuación. Un primer punto a destacar es que en este caso sí se observan diferencias de género

partiendo del total de personajes. La diferencia más sobresaliente a nivel global, es que las mujeres se suelen mostrar contentas o con un gesto agradable en mayor medida que los varones (60% de mujeres *versus* 52% de varones). Adicionalmente, las mujeres se muestran ligeramente más propensas a mostrarse sorprendidas, preocupadas o estresadas; mientras que las muestras de disgusto o ira son más comunes en los varones.

Las diferencias presentadas resultan interesantes en tanto tienen que ver con la asignación de roles o *performance* de los individuos en espacios sociales según su sexo, donde la exigencia por guardar la compostura o la represión de expresión de sentimientos “negativos” (como la ira) ha sido más fuerte entre las mujeres, a la vez que ellas tenderían a ser más susceptibles a las situaciones, mostrando preocupación o sorpresa (emociones más *soft* que las tradicionalmente asociadas a varones). Así, los hombres se caracterizan por “una mayor exaltación de la personalidad” (Anderson y Herencia, 1987); tendrían una mayor libertad para expresar su voz, y en particular su disenso, de manera relativamente más violenta (mediante el disgusto o la ira).

Un detalle interesante, sin embargo, es que la asignación de mujeres en estados de ánimo más contentos (que casi evocan un estado de “perfección”) suele ser más común entre los personajes adultos que entre los de menor edad. Por otra parte, se observa que la expresión de ira más común entre los varones se presenta únicamente entre los personajes niños, niñas y adolescentes, siendo que entre los personajes adultos sólo las mujeres ocupan este rol.



El análisis de estos datos desagregado por ciclo educativo no arroja diferencias importantes, tal como puede verse el Anexo 6.

Recuadro: Lo masculino asociado a una mayor expresividad corporal

Oralidad III, p15



Los niños y adolescentes varones se presentan como más expresivos, con cuerpos más móviles, levantando los brazos para expresar sus emociones, saltando, reclamando, o levantando la mano con más confianza.

Este es un resultado importante, pues marca una constante con estudios anteriores, donde las mujeres se mostraban en las imágenes de los textos escolares como menos "afectadas por las corrientes de motivos y sentimientos que impulsan a la acción" (Anderson, 1987); lo que constituye un estereotipo de género.

Al ir de los primeros a los últimos años de la EBR, es posible advertir que la movilidad de las niñas se va restringiendo. Así, ellas se muestran relativamente más móviles en los grados de inicial (aunque siempre en menor medida que sus pares varones), para pasar a estar más contenidas, guardando la compostura, en las imágenes de Secundaria. Estas imágenes, en conjunto, no contribuyen a deconstruir estereotipos que vinculan a "lo femenino" con lo pasivo, lo delicado, lo contenido; y a "lo masculino" con lo activo, expresivo, extrovertido.

Oralidad III, p46



Oralidad II, p8



Ciudadanía VII, p12



Oralidad II, p8



Silueta presenta Capítulo III en diferentes Rutas



Silueta presenta Capítulo IV en diferentes Rutas



Oralidad V, p.16



Oralidad V, p.17



Oralidad III, p.59



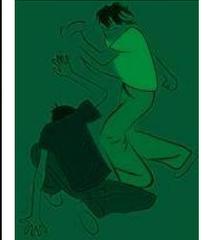
Oralidad III, p.71



Ciudadanía III, p84



Comunicación VII, p30



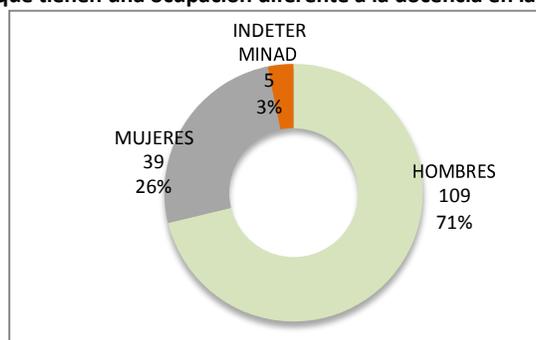
Las ocupaciones de los personajes

El mundo del trabajo que se da por fuera del espacio escolar se presenta como predominantemente masculino. Así, del total de 150 personajes que aparecen en las 20 Rutas del Aprendizaje analizadas, realizando actividades laborales por fuera del ámbito escolar y doméstico¹³, el 71% (cerca de 3 de cada 4 personajes) es hombre, mientras que un 26% es mujer y el resto se compone de personajes donde no es posible identificar el sexo del(a) individuo.

De este modo, en comparación con la presentación de personajes hombres y mujeres (en términos cuantitativos), este tema (representación de los espacios laborales por fuera del espacio escolar y doméstico) muestra un menor avance relativo, con respecto a estudios anteriores, donde las ocupaciones también se mostraban diferenciadas por el sexo de los personajes (Anderson, 1987; Anderson y Herencia, 1983; Benavides y Córdova, 2003).

Lo anterior resulta un punto sobresaliente y preocupante. Mientras se advierte un evidente esfuerzo desde el Ministerio por representar a hombres y mujeres en un marco de igualdad en términos cuantitativos; los datos observados en este acápite apuntan a que este esfuerzo parece haber dejado suelto (o haber puesto poca atención) a un eje central en la agenda de la igualdad de género, que es la representación de hombres y mujeres en los ámbitos laborales. Como sabemos, la división sexual del trabajo tradicional asignaba a los hombres en los espacios laborales remunerados, fuera de casa –lo que además se vinculaba a una configuración particular de ciudadanía para ellos, mientras que encasillaba a las mujeres en los espacios domésticos, donde las diferentes actividades realizadas además de ser reconocidas como de menor jerarquía con respecto al trabajo por fuera de casa, no son remuneradas. De hecho, aunque su ejecución requiere de esfuerzo, de tiempo y trabajo (en tanto se requiere su realización para la reproducción de la existencia del hogar), estas actividades no forman parte del PBI, tema que ha sido parte de las demandas de diferentes grupos feministas.

Personajes que tienen una ocupación diferente a la docencia en las Rutas, por sexo



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Pero ¿qué labores se encuentran realizando los personajes? El gráfico siguiente nos muestra que el interior de los personajes varones el rubro de ocupaciones más común es el de explotador

¹³ El análisis de género al interior de docentes y directores(as) se hará más adelante. El análisis de género con respecto a las ocupaciones domésticas se realiza dentro de la sección "Economía del cuidado de niños y niñas" (No se tienen imágenes recurrentes de personas ejerciendo actividades domésticas relativas a la limpieza y mantenimiento del hogar; de hecho, las únicas dos imágenes que muestran a personajes haciendo este tipo de labores son dos hombres: un adulto limpiando un estante; y un niño barriendo. Este hecho será retomado en las reflexiones finales).

agropecuario (incluyendo la cría de ganado, pesca, caza), casi el 40% del total de personajes varones que realizan una actividad laboral se encuentra en esta categoría. El siguiente rubro de ocupaciones más común lo componen los oficios (con casi 30%), donde se muestra a los hombres realizando tareas tradicionalmente masculinas como ser albañil, soldado, guardián o panadero (Ver subsiguiente gráfico).

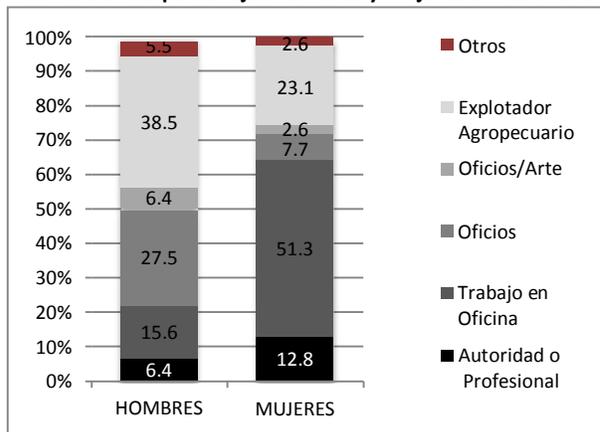
Entre las mujeres, en cambio, el rubro de explotador agropecuario resulta bastante menos común que entre los hombres (ver sobre todo las rutas EIB Asháninka, Quechua Collao y Quechua Chanca; en ellas la mayor parte de personajes que ejercen labores de pesca o cultivo, son hombres; lo mismo sucede en los textos de Matemática, si aparece una persona como encargado de un establo es siempre un varón). Este punto resulta llamativo, pues en cierta medida, la sub-representación de mujeres en los ámbitos rurales como trabajadoras puede contribuir a la invisibilización de su rol en la reproducción de la existencia de los hogares campesinos e indígenas.

Entre las mujeres que aparecen en las Rutas, entonces, el rubro ocupacional más común es el de Trabajo de Oficina –especialmente el ser funcionaria pública (ver subsiguiente gráfico), la mitad de personajes se encuentran en esta categoría. Este dato, parece entrar en correspondencia con el incremento de la entrada de las mujeres en el mercado laboral durante las últimas décadas, en especial en los ámbitos profesionales. Adicionalmente, a diferencia de los hombres, los oficios, incluyendo los oficios vinculados al arte, entre las mujeres representan sólo el 3% (Ver por ejemplo Ruta Afroperuanos, donde la mayor cantidad de músicos –que es además la ocupación más presente entre los adultos- que se presentan son varones).

Los datos entonces muestran que las labores por fuera de los ámbitos escolar y doméstico, se muestran, por un lado, con una predominancia masculina, y por otro lado, con una diferenciación en las ocupaciones más comunes para hombres y mujeres. Como vimos, los hombres aún se muestran en ocupaciones tradicionalmente masculinas como “matemático”, “albañil”, “musico”, “esclavo”, entre otros. Estos datos resultan problemáticos en cuestiones de género, pues apuntan a una invisibilización de las mujeres en estos roles. En el caso de los esclavos, por ejemplo, ¿Es que no había en la historia del país ninguna esclava mujer? ¿Qué labores realizaban ellas?

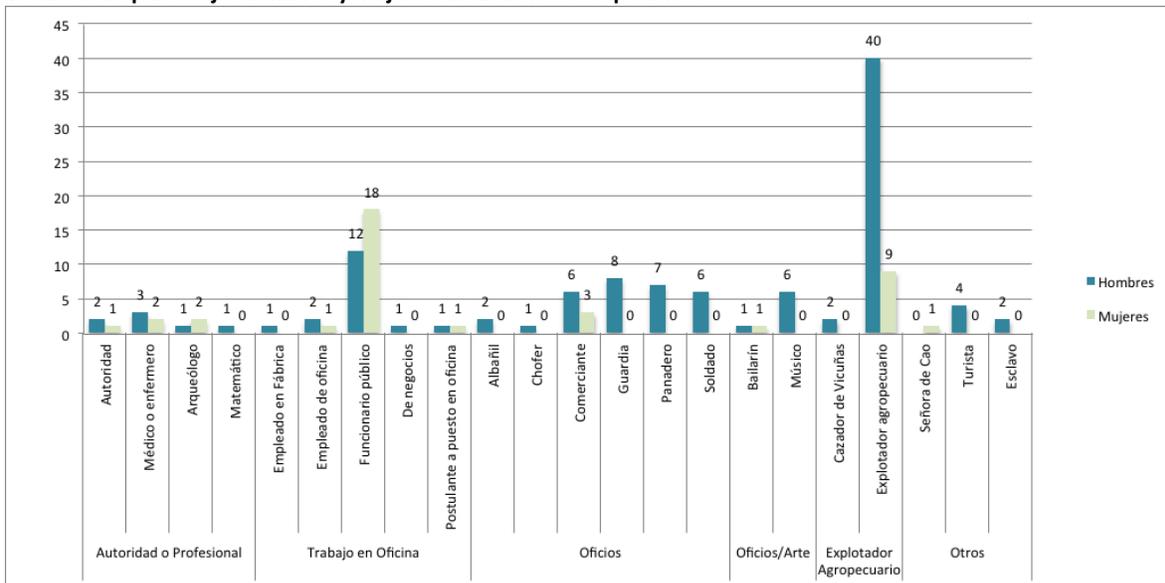
Cabe señalar, sin embargo, algunos puntos que parecen cuestionar la división sexual en las ocupaciones: las autoridades, aunque pocas, no se presentan con una absoluta predominancia masculina; en las profesiones, tampoco es posible afirmar que exista una división clara y jerarquizada entre hombres y mujeres (por ejemplo, al interior de los 5 profesionales de salud, no es posible afirmar que los hombres se presentan como médicos y las mujeres como enfermeras); por último, se tiene que el único personaje histórico que aparece revestido de autoridad es una mujer, se trata de la Señora de Cao, que aparece en la Ruta de Comunicación Escrita V.

Distribución de personajes hombres y mujeres en los diferentes rubros ocupacionales



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Volumen de personajes hombres y mujeres en diferentes ocupaciones



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

A continuación se realiza un análisis de género a la distribución de los docentes por sexo. Tal como se muestra en la siguiente tabla, el porcentaje de docentes mujeres que aparecen en las Rutas del Aprendizaje estudiadas, decae significativamente, yendo del 100% en el ciclo II, hasta el 41% en el ciclo VII. Así, mientras que en el ciclo de Inicial (exceptuando las Rutas EIB) todas las docentes son mujeres, para la Educación Secundaria, 4 de cada 10 docentes es una mujer.

Estos datos, se aproximan a lo observado en las escuelas a nivel nacional durante el año 2013 (Ver Anexo 7), donde el 97% de docentes de inicial (escolarizada y no escolarizada) son mujeres, mientras que en primaria este porcentaje alcanza el 61% y en secundaria el 44%. Sin embargo, al ser este un estudio de género, surge la pregunta de ¿en qué medida representar fielmente la realidad, en cuanto a la proporción de docentes hombres/mujeres, conduce a la igualdad de género en las escuelas? Específicamente ¿Por qué es que en las escuelas públicas resulta casi imposible imaginar un docente varón en la educación inicial? Y ¿por qué, nuevamente en las

escuelas públicas, nos resulta más fácil asociar a la educación secundaria con docentes varones en mayor medida?

Las preguntas anteriores resultan interesantes en tanto, por un lado, la noción de ser docente de educación inicial se encuentra fuertemente asociada a labores de cuidado similares a las realizadas tradicionalmente por las madres. Así, la ausencia de profesores varones en este ámbito profesional en las Rutas (que incluso excede lo observado de facto en las escuelas, donde al menos algunos docentes varones en inicial existen), refuerza la analogía entre cuidado de niños pequeños y habilidades/capacidades asociadas a “lo femenino”, y particularmente a la maternidad dentro de este campo.

Por otro lado, la mayor presencia masculina en la educación secundaria se vincula con la representación de “lo masculino” como correspondiente a una mayor jerarquía o nivel. Esto, en tanto la enseñanza a grados educativos mayores se asociaría a dominio de conocimientos más abstractos y complejos. Este sería un dispositivo mediante el cual lo masculino estaría más asociado al pensamiento lógico, a la intelectualidad, la inteligencia¹⁴.

Distribución de Docentes en las Imágenes, por sexo y ciclo de enseñanza

CICLO		Hombres	Mujeres	Indeterminado	Total
II	Volumen	0	114	0	114
	Porcentaje	0	100	0	100
III	Volumen	28	82	1	111
	Porcentaje	25.23	73.87	0.9	100
V	Volumen	58	90	0	148
	Porcentaje	39.19	60.81	0	100
VII	Volumen	47	33	0	80
	Porcentaje	58.75	41.25	0	100
EIB	Volumen	2	4	0	6
	Porcentaje	33.33	66.67	0	100
Total	Volumen	135	323	1	459
	Porcentaje	29.41	70.37	0.22	100

Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Un punto adicional a tener en cuenta aquí es la aparición y distribución de personajes que ejercen cargos directivos en las escuelas que se presentan en las Rutas. Son en total 4 los personajes que figuran como directores (donde la identificación de este cargo resulta inequívoca a partir del texto que acompaña las imágenes; en el caso de la Ruta Textos Escritos VII, este personaje aparece reiteradas veces a lo largo de la Ruta), y todos ellos son varones. La presencia de personajes directores, entonces, resulta marginal. Esto resulta llamativo, en tanto las Rutas van dirigidas a profesores y profesoras, que día a día realizarían sus labores docentes (objeto al que se busca impactar a través de las Rutas) ya sea ejerciendo el cargo de directores –en escuelas unidocentes, o bien en constante y cotidiano contacto con el/la directora que trabaja en su escuela. Es decir, la

¹⁴ Cabe aquí mencionar que otro dispositivo que acompaña esta construcción de lo masculino como más asociado a estas características es el empleo de anteojos. Así, en las Rutas EIB donde casi no aparecen docentes, sino más bien niños, niñas y personajes que parecerían ser los padres y madres de familia de estos estudiantes, se tiene que ningún personaje usa anteojos. Adicionalmente, ya dentro de las Rutas no EIB (Ciclos II, III, V y VII), se tiene que el 81% de personajes que usan anteojos son varones (60 de 74). Asimismo, la predominancia de varones al interior de quienes usan anteojos se presenta de manera más acentuada entre los personajes adultos (46 de 53 casos, 87%) que entre los personajes que son niños, niñas y adolescentes (14 de 21 casos, 67%).

presencia del director o directora no resultaría marginal en el quehacer docente cotidiano que las Rutas buscan impactar.

El hecho de no tener ninguna directora mujer en las Rutas resulta problemático en términos de género. En primer lugar, porque no se condice con los datos que se observa de facto en las escuelas, donde los cargos directivos son ocupados por mujeres en un 97%, 37% y 22% en la educación inicial, primaria y secundaria, respectivamente (Ver Anexo 7). Pero también porque existe una jerarquía en cuanto a responsabilidades director/docente, siendo que en las Rutas los cargos con mayor responsabilidad, mayor sueldo y mayor *status* (el ser director) dentro de los ámbitos educativos se asignan únicamente a varones.

La distribución de los personajes directores en las Rutas se muestra a continuación. Un detalle importante adicional, es que los directores se muestran con ropas formales (saco, corbata) y con actitudes serias o benevolentes (Oralidad III). Este último punto resulta relevante, en tanto por un lado, construye una imagen de director monolítica, con la que pocos directores en zonas rurales (donde estaría el 50% de escuelas de nivel EBR del país, ver Anexo 7) pueden identificarse. Y por otro lado, como dijimos, contribuye a crear una imagen paradigmática de lo masculino asociada a una mayor jerarquía (son ellos quienes usan ropas formales y no las mujeres). De esta forma, se configura tácitamente una imagen de “ser hombre” que corresponde con características particulares de hombres, de clase media, residentes de zonas urbanas.

Imágenes de directores que aparecen a lo largo de las Rutas del Aprendizaje



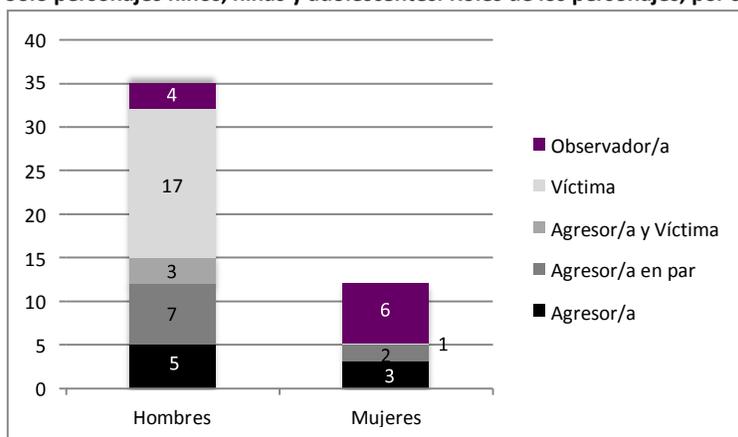
4.1.3. Informes más detallados sobre dos temas en particular

4.1.3.1. Economía de la violencia

A lo largo de los 20 textos analizados se encontraron 16 imágenes con contenidos de violencia física y/o verbal ejercida contra otra persona. El primer detalle a resaltar es que la representación de la violencia se asocia de manera especial a la etapa de la infancia, así, 14 de las 16 imágenes (88%) se centran en los primeros grados de la EBR (Ciclos II y III). El tema de la violencia entonces se encuentra prácticamente ausente a nivel de imágenes en los ciclos V y VII. En este marco, es posible advertir que el tipo de violencia mayormente representado es la que se denomina primaria, pues se considera como parte del desarrollo de los niños/as y guarda relación con la necesidad de ser uno mismo, de afirmarse, diferenciarse del otro (Ruta Ciudadanía II, p.59). De este modo, muchas de las imágenes donde los niños/as ejercen violencia contra otro/a, la escena retrata la disputa por el uso de un objeto.

Un segundo punto a relevar es que la violencia se presenta diferenciada por edad y sexo de los personajes. Si centramos la mirada en los personajes que son niños, niñas y adolescentes, se tiene una clara predominancia masculina, pues la mayor parte de los personajes son varones (36 de los 49, lo que equivale al 73%). Esta característica, además, llega a su máxima expresión en los ciclos V y VII, donde la presencia de personajes femeninos desaparece: sólo se tiene personajes agresores y agredidos varones.

Sólo personajes niños, niñas y adolescentes. Roles de los personajes, por sexo (Número de casos)



Elaboración propia en base a las Rutas del Aprendizaje

Analizando además el rol que desempeñan los personajes, se tiene que la mayor parte de agresores también son varones (15 casos en hombres *versus* 5 casos en mujeres); y casi la totalidad de víctimas son también varones (17 casos en hombres *versus* 1 caso en mujer). Así, el mundo de la violencia (quien agrede y es agredido) se presenta como algo propio de “lo masculino”. Existe entonces una problemática de género aquí. En tanto las imágenes retratan en su mayoría escenas de violencia primaria, se esperaría observar un similar número de niños y niñas en estas situaciones, siendo agresores y víctimas; sin embargo, ellas se presentan en mayor medida que los varones como personas que observan la escena de violencia desatada por otros (la mitad de personajes mujeres se encuentra en esta condición). Este rol de observadoras, que puede ser considerado como relativamente pasivo, las presenta como personas sorprendidas y asustadas ante la violencia que ejercen sus compañeros varones (ver figuras 4 y 7).

Adicionalmente, al observarse el tipo de violencia ejercido (físico o verbal) se tiene una mayor probabilidad de ejercer violencia verbal entre las niñas agresoras (3 de 5 casos), que entre los niños agresores (4 de 15 casos). El uso de la fuerza física y el uso de las palabras, entonces, se presentan como algo propio de “ser hombre” y “ser mujer”, respectivamente. Cabe señalar, sin embargo, que existen dos casos en que las niñas se presentan como agresoras que usan violencia física (imágenes 2 y 11), en estos casos ellas se muestran igual de violentas que los niños a quienes agreden, con cuerpos igualmente móviles y expresivos.

La representación de la violencia ejercida por estudiantes en las Rutas no apunta una victimización de las mujeres –en tanto no existe una referencia sistemática al lugar común de mujer-víctima. Sin embargo, esto no parece obedecer necesariamente a una voluntad de no representar a niñas y adolescentes mujeres en este rol; antes bien parece una consecuencia de limitar (invisibilizar directamente en los ciclos V y VII) la presencia de las mujeres en la representación de la violencia a nivel de alumnos/as. Esto es remarcable, pues no es posible afirmar que la violencia no sea parte de la vida cotidiana de las estudiantes (como agresoras y/o víctimas); más aún, es sabido que la llamada violencia secundaria (que implica una acción planificada y elaborada) es parte de la vida cotidiana escolar en los grados mayores al III ciclo (las frecuentes noticias acerca del bullying corroboran esto).

En este marco, la representación predominantemente masculina de la violencia en las Rutas contribuye a reforzar el estereotipo de que los hombres suelen ser más violentos; y por otro lado, invisibiliza las diversas situaciones de violencia a las que las adolescentes se enfrentan –sea como víctimas o como agresoras.

En cuanto a los personajes adultos se tiene que el perfil de agresor cambia radicalmente: Los 7 casos de persona adulta ejerciendo violencia refieren a una profesora mujer, que aparece llamando la atención de modo poco adecuado (levantando la voz, expresando enojo) a sus estudiantes de educación inicial (varones). Esto se explicaría en tanto la representación de la violencia -como dijimos- se encuentra centrada en los primeros ciclos de la EBR, donde casi el total de docentes representados a nivel gráfico son mujeres. El conjunto de imágenes entonces termina invisibilizando la presencia de hombres adultos formando parte de escenas de violencia (el único personaje hombre adulto figura como observador, recordando una escena de violencia entre sus estudiantes de III ciclo), sea como agresores o agredidos. Así, las imágenes no contienen un solo caso de un docente varón que “pierda los papeles”, como sí sucede en más de una ocasión con las docentes mujeres. Estos datos, no contribuyen a deconstruir el estereotipo de mujeres “histéricas”, frente a varones más “razonables”. Cabe preguntarse entonces, ¿es que el tema de violencia física y verbal se encuentra totalmente superado entre los docentes varones? Estudios como el de Rojas (2011) nos advierten de lo contrario.

Un último punto a destacar no tiene ya que ver con las 16 imágenes en base a las cuales se presentaron los anteriores argumentos, sino que se centrará en el análisis de la imagen mostrada a continuación. En ella figuran tres personajes, que en realidad representan a la misma mujer tapándose los ojos, los oídos y la boca –de forma análoga a los tres monos sabios de la cultura China. Si bien esta imagen no representa de forma explícita la violencia, se ha considerado importante involucrarla en este apartado, pues se trata de un afiche alusivo al Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

Afiche en la Ruta Comprensión de Textos VII, p44



El texto que acompaña, a manera de explicación, esta imagen es el siguiente:

“[Estas imágenes] nos dicen que la mujer, víctima de la violencia verbal, física e institucional, no debe callarse ante el maltrato, no debe ceder ante el abuso, tampoco dejar de escuchar a quienes le aconsejan que debe defender su derecho a una vida sin violencia” (Comprensión de Textos VII, p.44)

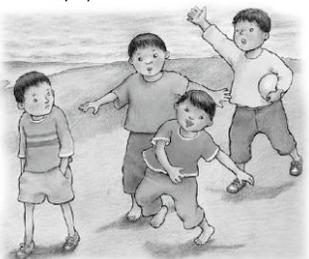
La inclusión de este afiche se da en la Ruta de Comprensión de Textos del Ciclo VII, a fin de ilustrar cómo las imágenes amplían y complementan la información escrita. La inclusión del afiche, sin embargo, es bastante limitada en términos de género, pues si bien visibiliza un tema fundamental (violencia contra la mujer), lo hace de una forma en que se acaba asignando una responsabilidad individual a un fenómeno de carácter social.

El abordaje a las situaciones de violencia contra las mujeres, entonces, se centra en las responsabilidades de la mujer víctima, en las cualidades que ella “debe” tener (no callar, no ceder), pues ellas se presentan como las (únicas) vías para eliminar la violencia. En este afiche entonces no se encuentra una referencia a la responsabilidad de las personas (usualmente hombres) que agreden a estas mujeres, así como a las instituciones que deben protegerlas, fomentar y atender sus testimonios y protegerlas luego de que éstos sean presentados. Esto abre espacio para la pregunta, ¿Es acaso que la eliminación de la violencia contra la mujer únicamente requiere que ellas sean *más valientes* para denunciar el hecho, y *más sabias* para escuchar a quienes las aconsejan?

Adicionalmente, es necesario mencionar que esta reducción de una realidad compleja, de una responsabilidad social (y de ambos géneros, en tanto hombres y mujeres en esta sociedad producimos sujetos que conciben la violencia contra otro ser humano como una alternativa posible e incluso legítima) a una responsabilidad individual se enmarca en una tendencia a nivel global, más amplia, propia de las políticas neoliberales en el capitalismo posmoderno. Así, por ejemplo en el discurso oficial (estatal) e incluso en producciones académicas se busca responsabilizar (casi enteramente) a madres de familias rurales por la desnutrición de sus hijos/as (Del Pino y otros, 2012); o se busca responsabilizar a los individuos por su falta de éxito en el sector laboral (pérdida de empleo) o en la consecución de riqueza, entre otras. De esta forma se invisibiliza y anula la responsabilidad de otros agentes, así como de instituciones, en las injusticias que enfrenta una persona.

Imágenes de violencia ejercida contra otra persona

CICLO II Y III				
1. II, CIUD, P59	2. II, CIUD, P63 	3. II, CIUD, P12 	4. II, CIUD, P12 	
5. II, CIUD, P12 	6. II, CIUD, P12 	7. II, CIUD, P12 	8. II, CIUD, P13 	9. II, CIUD, P13 
10. II, CIUD, P13 	11. CIUD, III, P35 	12. CIUD, III, P37 	13. II, ORAL, P13 	14. II y III, EIB Afrop, p5 

CICLOS V Y VII	
15. CIUD, V, P40 	16. VII, TEXTO ESC, P30 

4.1.3.2. Economía del cuidado de niños y niñas

En el análisis de las 20 Rutas del Aprendizaje se encontró un total de 33 imágenes que corresponden a escenas donde una niña o niño es cuidado/a por una persona adulta que no es docente (ver Recuadros siguientes) –lo que representa un mayor número de imágenes comparado con el que se obtuvo sobre violencia. En estas escenas, un total de 49 adultos figuran en actividades relacionadas con la expresión de afecto, el aseo y cuidado del cuerpo, el traslado de los niños/as de un lugar a otro (paseos o ir al colegio, por ejemplo), el relato de historias, o simplemente estar junto a ellos(as) mientras juegan.

En primer lugar, se tiene un claro intento de balance con respecto al sexo de la persona que cuida a los niños y niñas en las diferentes escenas¹⁵. Así, si bien un mayor número mujeres aparecen en este rol, la diferencia con los varones es relativamente pequeña: el 45% de cuidadores son varones, mientras que el 53% son mujeres (Existe un personaje adulto que no es posible identificar con certeza como hombre o mujer). Este balance, además, implica un cambio valioso con respecto a la concentración de mujeres en este tipo de roles en estudios anteriores (Anderson, 1982, por ejemplo), y con respecto al objetivo del Plan de Igualdad de Género con respecto a la promoción del compartir responsabilidades de cuidado doméstico e infantil entre ambos sexos.

Un segundo punto a señalar es que los hombres que aparecen cuidando a las diferentes niñas y niños, no lo hacen siempre en compañía de una mujer (40% de imágenes), sino que también lo hacen solos (24% de imágenes). Así, si bien al interior de imágenes donde figura una sola persona cuidando de un niño(a) la mayor parte son mujeres (12 de 20 imágenes), es posible advertir que en el discurso a nivel gráfico se ha buscado generar un equilibrio entre hombres y mujeres realizando estas actividades de manera individual. De este modo, las imágenes en conjunto, apuntan a trasgredir no sólo la tradicional división sexual del cuidado de niños y niñas (antes predominantemente o enteramente femenino), sino que incorporan a los hombres no sólo como colaboradores de las mujeres, sino como sujetos responsables (al menos por momentos) del cuidado infantil.

Existen sin embargo, aun algunos aspectos que aún pueden relacionarse a la reproducción de estereotipos en las relaciones de género. Así, se observa que en los tres únicos casos donde aparecen personajes bebés, son tres mujeres solas las que ejercen su cuidado (imágenes 4, 10, 29). Esto apunta a una reproducción de la división sexual del trabajo que se da especialmente en el cuidado de infantes. Si bien autores como Sears (2008) apuntan a que un bebé se fija especialmente a una persona cuidadora (generalmente la madre, en buena parte por la lactancia), y en la realidad pueda aun ser que el cuidado de los bebés sea predominantemente femenino en nuestro país, esto no implica que hombres y mujeres pueden hacerse cargo de las múltiples tareas que implica el cuidado de un bebé, cuestión que las imágenes no estarían revelando.

Por otro lado, siempre que la escena tiene que ver con el cuidado del cuerpo (peinarse, aarse) y la salud (acudir a un centro de salud) son también sólo mujeres quienes se presentan como cuidadoras de las(os) niñas(os). Los hombres que aparecen solos cuidando a niños, en cambio, se concentran en tareas que pueden relacionarse más a la recreación de los niños/as (paseos o contar historias, escuchar música y bailar mientras el papá va limpiando la casa). En este punto,

¹⁵ En este acápite no hablaremos directamente de padres o madres de familia, sino de cuidadores, pues en las diferentes imágenes no es posible afirmar con certeza que los personajes sean padres, madres, tíos(as), hermanas(os), abuelas(os), vecinos(as), etc.

cabe señalar que la única escena de paseo a un lugar abierto (turístico) es realizada por un hombre con dos niños, lo que resulta llamativo por las anteriores asociaciones entre sexo y ubicación en espacios abiertos que señalamos anteriormente, donde los hombres aun aparecen en mayor medida que las mujeres haciendo uso de espacios públicos/abiertos.

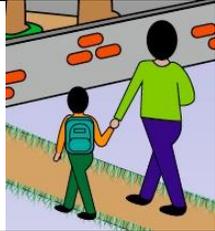
Adicionalmente, en un total de 17 escenas se tiene contacto físico entre los(as) niños(as) y quienes les cuidan. En 12 de estas escenas son mujeres quienes se encuentran tocando, abrazando o conteniendo a los niños, niñas y bebés, especialmente cuando se trata de escenas donde prima el afecto. Los varones, en cambio, si bien tienen contacto físico con los niños, lo hacen en menor medida que las mujeres (7 de 17 imágenes). Una escena que grafica de manera especial esta diferencia en la expresión del afecto de hombres y mujeres hacia los niños, es la Imagen 5, donde una familia posa para una foto, y es la madre quien figura acariciando el hombro del hijo, mientras que el padre se mantiene junto a la madre y el niño, pero sin tocarles. Esta imagen parecería encontrar un balance en la siguiente Imagen 6, donde esta vez es el padre quien carga a la niña, en otra escena de una familia posando para una foto. Sin embargo, cabe señalar que las formas de expresión del contacto físico difieren en uno y otro caso, siendo que en el primero la madre parece algo más rígida –como guardando la compostura, mientras que en el segundo el padre se muestra más expresivo, cargando a su niña sobres los hombros, y ella se muestra feliz abriendo los brazos.

Un último punto a destacar es que existiría un tratamiento diferenciado en el cuidado infantil según se trate de familias en rurales y urbanas. En el primer caso, los niños y niñas figuran en mayor medida en escenas donde acompañan a sus familias (cuidadores hombres y mujeres) en el desarrollo de labores que dan sustento al hogar. En las Rutas no EIB, en cambio, las escenas donde figuran hombres y mujeres juntos como cuidadores, más bien se centran situaciones de recreación donde familias posan para una foto, paseos, y una escena de especial cuidado de niños(as) a causa de un temblor.

Existiría entonces una división sexual del trabajo en el cuidado de niños y niñas en términos cualitativos, donde si bien las mujeres y hombres ejercen tareas que tienen que ver con esta responsabilidades, a las mujeres aún se les asocia en mayor medida con las cuestiones que tienen que ver con el afecto físico y el cuidado en escenas donde probablemente el niño necesite contención y/o consuelo (por ejemplo ir al médico –que implica ver y ser tocado por un extraño/a, así como dolor al ser vacunado/a; o peinarse, que puede ocasionar dolor); mientras que los hombres figuran en mayor medida en escenas de recreación y esparcimiento, especialmente al interior de las familias urbanas.

Imágenes de cuidado de niños y niñas por parte de una persona adulta que no es docente

Imágenes Repetidas en las primeras páginas de las Rutas de Ciudadanía y Oralidad

1. Ciudadanía III, V y VII. P10	2. Ciudadanía III, V y VII. P11	3. Oralidad III, V y VII. P.8	
			

Ciclo II

4. Ciudadanía II, p63	5. Ciudadanía II, p38	6. Ciudadanía II, p38	7. Ciudadanía II, p38
			
8. Ciudadanía II, p45	9. Ciudadanía II, p74	10. Comunicación II, p33	11. Oralidad II, p9
			
12 Oralidad II, p9			
			

En Rutas EI

13. Afroperuano, p. 10	14. Asháni, p11, 14, 16	15. Asháninka, p0, 24, 28	16. Quechua Chanka, p17	17. Quechua Chanka, p26
				

18. Quechua Chanca, p26 y p27	19. Quechua Chanka, p43	20. Quechua Chanka, p43	21. Quechua Chanka, p44		
22. Quechua Collao, p0, 10, 14	23. Quechua Collao, p4	24. Quechua Collao, p25	25. Quechua Collao, p26	26. Quechua Collao, p27	

Ciclo III

27. Comunicación III, p34					

Ciclo V

28. Matemáticas V, p67 y 68	29. Textos Escritos V, p44	30. Textos Escritos V, p46			

Ciclo VII

31. Textos Escritos VII, p24	32. Textos Escritos VII, p38	33. Ciudadanía VII, p41			

4.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE INTERCULTURALIDAD

4.1.1 Consideraciones iniciales

El análisis de imágenes desde la perspectiva de la *interculturalidad* tiene como objetivo explorar la forma en la que se representan la diversidad cultural y las relaciones entre culturas en las imágenes de los documentos estudiados. Como se ha señalado en el apartado sobre metodología de este documento, el análisis ha privilegiado los mensajes que transmiten las imágenes por sí mismas; es decir, las ha tratado fundamentalmente a partir de su carácter visual (aunque, en los casos en que el texto escrito es protagónico, se le ha incorporado). Esto supone delimitar claramente el objeto a ser estudiado. Es decir, cuando analizamos imágenes que representan diversidad cultural o relaciones entre culturas, ¿de qué imágenes estamos hablando exactamente? Para responder a esta pregunta, es necesario considerar de qué estamos hablando cuando hablamos de las culturas diversas que existen en el país.

En términos muy gruesos, podemos afirmar que en el país convive lo que llamamos cultura occidental (esta no es una entidad cerrada, monolítica, sino que tiene manifestaciones muy complejas) con las culturas indígenas de diverso origen y formación, que en los documentos son llamadas culturas de los “pueblos originarios”.¹⁶ En el caso de la cultura occidental, lo central es que se trata de una cultura hegemónica. Es decir, sus parámetros son los que definen la organización del Estado peruano y, en gran medida, las prácticas y dinámicas sociales que despliegan los diferentes grupos humanos asentados en el territorio nacional. Aquí es muy significativo señalar que la educación tal como la conocemos, así como la institucionalidad correspondiente, responden a un diseño propio de la cultura occidental, *moderna*: la centralidad de lo letrado y su aspiración de sistema experto, tendiente a la abstracción, en contraposición al aprendizaje empírico y determinado por la diversidad propio de las culturas indígenas.

Dicho esto, podemos retomar la pregunta planteada en el primer párrafo respecto a cuáles son las imágenes consideradas como representativas de diversidad cultural. Se definió que estas serían únicamente las que reproducen a sujetos pertenecientes a culturas indígenas (más allá de cuáles sean estas específicamente o de si es posible identificarlas). Para determinar cuándo un personaje o grupo de personajes pertenecen a una cultura indígena se ha utilizado el criterio de los marcadores externos (vestimenta, accesorios), que se complementa con la contextualización del personaje en un espacio determinado y con la realización de diversas actividades. Estos marcadores externos tienen que ser inequívocos; es decir, no deben abrir espacio a la ambigüedad sobre la pertenencia o no del personaje en cuestión a una determinada cultura indígena.

Aquí es necesario hacer una precisión. En el plano de la realidad (no en el de la representación), una persona podría portar una vestimenta identificable en principio con alguna cultura indígena y, sin embargo, hacerlo únicamente como una reivindicación política, sin tener un vínculo efectivo con las prácticas sociales que estructuran dicha cultura. En sentido inverso, una persona que es producto de una formación sociocultural determinada (sus prácticas se corresponden con esta, así como en general su forma de estar en el mundo) podría aparecer desprovista de cualquier marcador externo que la identifique. Sin embargo, para efectos del análisis –que se mueve en el

¹⁶ Como veremos más adelante, las Rutas consideran también como una *cultura* a la población afroperuana. No es este el lugar para discutir la pertinencia de utilizar la noción de cultura para este caso, pero, para lo que nos interesa ver en este análisis, basta con decir que su relación con la cultura occidental se valora de forma similar.

plano de la representación—, se considera que los personajes que presentan algún marcador externo de diferenciación cultural pertenecen efectivamente a la cultura en cuestión.

¿Por qué se decidió restringir el análisis a las imágenes que representan de manera inequívoca culturas indígenas? En primer lugar, por la razón ya señalada: tratándose de una representación figurativa, únicamente los marcadores externos pueden *indicarnos* cuando el personaje en cuestión presenta una diferenciación cultural. En segundo lugar, por una razón que es la contraparte de la primera. En el caso de la cultura occidental, ¿cuáles serían los marcadores que nos permitirían identificar a un sujeto que pertenece a la misma? ¿Cuáles serían, pues, los marcadores externos equivalentes? ¿La ropa “no tradicional”, producida masivamente para su comercialización? ¿Los rasgos fenotípicos, como el color de la piel? Ninguna de estas opciones es viable.

Por una razón que va en la misma dirección, en el diseño del análisis se descartó cuantificar rasgos fenotípicos (color de piel, tipo de cabello, marcadores corporales) como medio para atribuir una pertenencia cultural y determinar en qué medida han sido representadas determinadas culturas. La razón es contundente: no es admisible atribuir una pertenencia cultural determinada a partir de rasgos fenotípicos. Esto nos pondría en grave riesgo de reproducir prejuicios respecto a la identidad cultural de los individuos. Dicho de otro modo, el color de la piel de una persona no puede dar información sobre la pertenencia cultural de esa persona (como tampoco lo pueden hacer sus ojos o su cabello).

En síntesis, entonces, y tomando en cuenta los elementos señalados hasta acá, el análisis se centra en las imágenes que de manera inequívoca (de acuerdo al criterio de marcadores externos) representan personajes de culturas indígenas. Esto equivale a 106 imágenes distribuidas en todos los documentos, lo que corresponde al 9.44% del total de las imágenes (1122). Sin embargo, hay que precisar acá que, de las 106 imágenes, 70 corresponden a los textos de EIB, lo que equivale al 65.03% de las imágenes que representan culturas indígenas, y al 6.23% del total. En el caso de los textos EIB, prácticamente se ha considerado la totalidad de las imágenes, teniendo en cuenta que casi todas incorporan personajes indígenas¹⁷. Finalmente, las imágenes que representan culturas indígenas y que no corresponden a los textos EIB equivalen al 3.2% del total de imágenes.

¿Qué ocurre entonces con las imágenes restantes (90.56%), en las que no se encuentran elementos que permitan identificar de manera inequívoca una pertenencia cultural diferenciada con respecto a la cultura occidental? ¿Es posible decir algo respecto a esas imágenes? Definitivamente sí, pero desde una aproximación diferente. En ese universo de imágenes, por las razones ya señaladas, no podemos determinar inequívocamente la presencia de personajes pertenecientes a culturas indígenas y que, por tanto, permitan identificar un interés por representar la diversidad cultural. Sin embargo, sí es posible advertir un interés por representar a los personajes como individuos con rasgos físicos diferenciados, alejándose de un paradigma físico predominante que impregnó el imaginario sobre el sujeto *educado* en épocas anteriores.

En sentido estricto, no se puede afirmar que esta preocupación por retratar rasgos físicos diferenciados (niños con piel más o menos clara, tipos distintos de cabello, formas distintas del

¹⁷ El hecho de que la práctica totalidad de las imágenes de EIB representen personajes indígenas no es solamente un dato descriptivo, sino que tiene relevancia para el análisis: ¿no hay, en el país, interacción entre las poblaciones indígenas y las no indígenas? ¿Por qué esto no se ve reflejado en las imágenes? Este punto se desarrollará en el apartado final, que presenta las reflexiones de conjunto. En términos formales, conviene resaltar algo que ya se señaló en el análisis de género: las imágenes de EIB son muy repetitivas y parecen no haber merecido la misma atención para su diseño que el resto de imágenes.

rostro) corresponda a una diferencia cultural. No hay ninguna razón válida que autorice dicha correspondencia y, en consecuencia, legitime la atribución de pertenencias culturales determinadas. Sí se puede afirmar, sin embargo, que la preocupación por retratar la corporalidad de esta manera implica un interés por retratar la diversidad, aunque sea únicamente en el plano de lo físico. Entonces, si bien el análisis sobre diversidad cultural se centrará, en estricto, en las imágenes antes tipificadas, la siguiente parte del documento establecerá una consideración general sobre en qué consiste este tipo de diferenciación.

Antes de pasar a este punto, sin embargo, es necesario hacer algunas precisiones sobre cómo se ha procedido en términos formales con el abordaje de las imágenes. La decisión de no cuantificar rasgos fenotípicos, que responde –en el plano formal– a la ausencia de categorías excluyentes que definan la pertenencia cultural¹⁸ para todos los individuos, tiene su correlato en la opción de abordar el análisis de las imágenes, no a partir de los individuos, sino más bien del conjunto de personajes que conforman una unidad de sentido. Para los fines del análisis, la unidad de sentido equivale a la imagen que puede entenderse de manera independiente de otras imágenes, esté conformada por uno, dos o más individuos. En el caso de las historietas, cada una de las viñetas ha sido considerada como una unidad de sentido, en la medida que su mismo diseño lo determina así. Por lo tanto, en lo que sigue, cuando se haga referencia a una imagen se estará haciendo referencia a una unidad de sentido en los términos explicados.

4.1.2 Rasgos físicos y diferencia

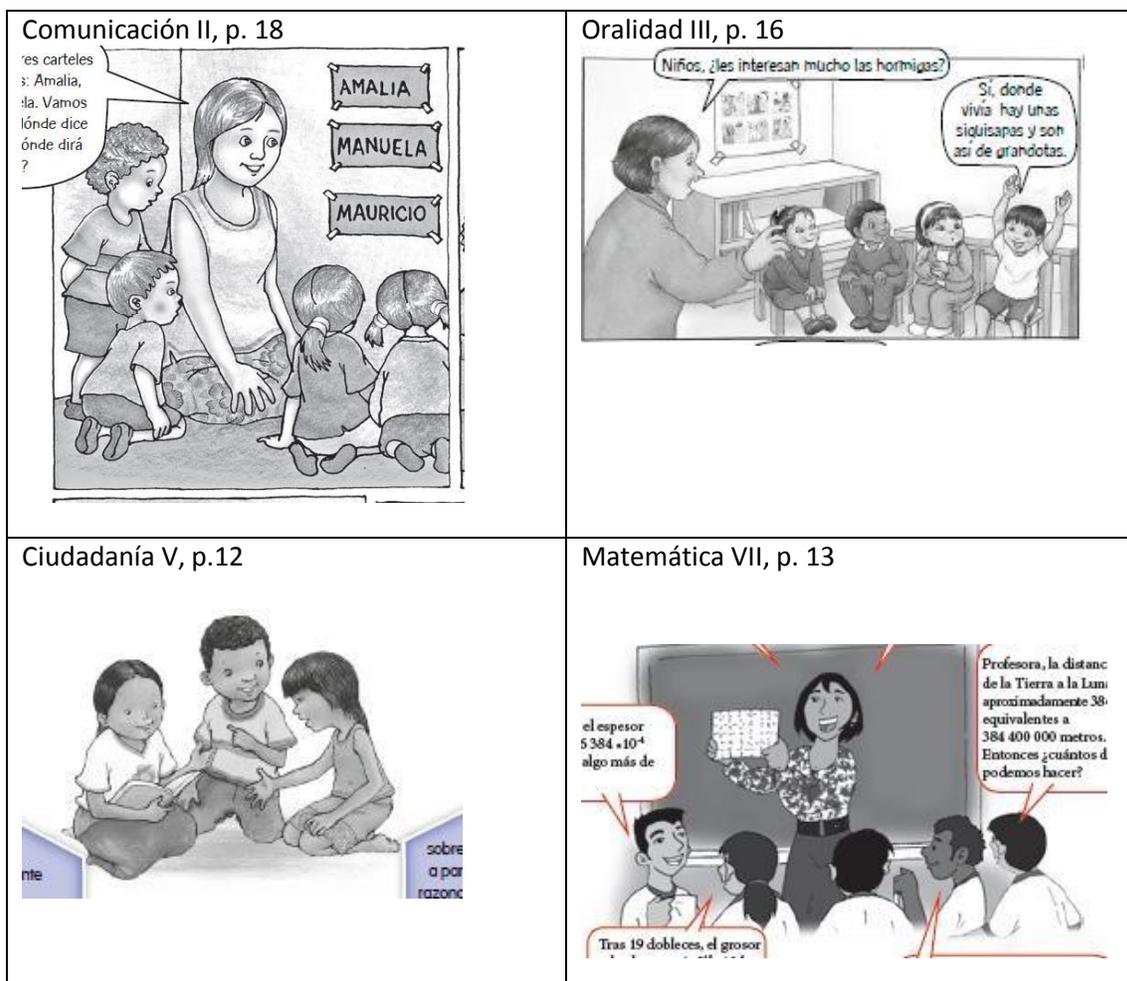
En principio, es posible afirmar que, en la producción de imágenes para las Rutas, existe un interés por retratar personajes con características físicas diferenciadas. Las imágenes consideradas en este apartado son 1015, lo que equivale al 90.47% del total de imágenes. En este conjunto de imágenes, tiene un papel predominante la recreación de los personajes mediante distintas técnicas, ya que solamente un porcentaje mínimo (menor al 5%) son fotografías; el resto son dibujos de diverso tipo.

Al referirnos a la diferenciación de los personajes hablamos, en sentido estricto, de rasgos físicos, entre los que destaca el color o la tonalidad de la piel y el tipo de cabello. Esta pretensión de retratar rasgos físicos diferenciados varía, en la frecuencia y en su manifestación concreta, según las áreas y los ciclos correspondientes. A partir de esta variabilidad podemos decir que, en el balance de conjunto, encontramos una tensión entre una tendencia a la homogeneidad de los personajes (personajes que parecen ser reproducidos a partir de un modelo) y una tendencia a la diversidad (personajes que han tenido una atención particular y, por lo tanto, resaltan por su singularidad).

De este número de imágenes, 724 corresponden al ámbito escolar (71%), ya sea el aula concretamente u otros espacios de la escuela. Este dato es significativo porque subraya la centralidad que se le da a la escuela como dimensión alrededor de la cual gira la vida de los personajes representados. La escuela, entonces, es imaginada como espacio en el cual convergen estudiantes y profesores de todo el país para acceder a la educación o para ejercer la docencia, y es en ese ámbito en el que se pone énfasis.

¹⁸ En el apartado sobre metodología, ya se señaló que, en el caso de género, existen categorías excluyentes (cuerpo, cabello) que permiten identificar el sexo de los individuos: hombre o mujer. En el caso de interculturalidad, no existen tales categorías excluyentes que permitan establecer un corte análogo.

De las imágenes que se ubican en el ámbito escolar, en 361 encontramos una intención clara de retratar personajes con rasgos físicos diferenciados, lo que equivale al 49.86% de los casos. Es decir, prácticamente la mitad de las imágenes presentan personajes con rasgos físicos claramente diferenciados, básicamente con respecto a los otros personajes que aparecen en la imagen. Las siguientes son imágenes que poseen estas características:



En contraposición, en el 50.14% restante de imágenes ubicadas en el ámbito escolar, los personajes son presentados con rasgos físicos homogéneos, sin una intención clara de establecer diferencias a partir de marcadores como el color de la piel o el tipo de cabello. Las siguientes son imágenes que presentan estas características:





Matemática V, p.8

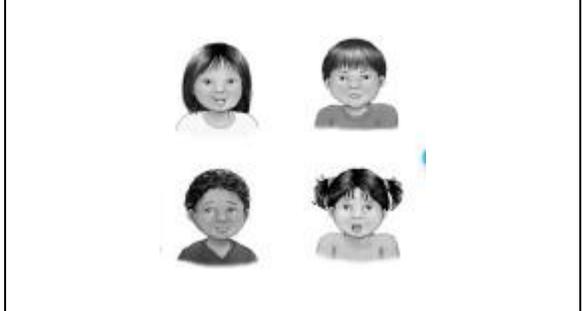
Oralidad VII, p.13



Las imágenes que no se escenifican en el ámbito escolar son 291 (29%), y básicamente se reparten entre la vía pública (incluidos los casos en los que se desarrollan actividades escolares en la vía pública), el ámbito doméstico, el espacio comunal o vecinal, y lo indefinido, es decir, aquellos casos en los que no es posible determinar dónde se encuentran los personajes. De este conjunto de imágenes, en 124 (42%) podemos advertir la intencionalidad de representar a los personajes con rasgos físicos diferenciados, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.

Ciudadanía II, p.38

Oralidad III, p.69



En las 167 imágenes restantes (58%) los personajes son más bien presentados con características físicas homogéneas. Las siguientes imágenes lo ejemplifican.

Ciudadanía VII, p.49



Matemática V, p.23



Para abordar la cuestión de la convivencia democrática entre diferentes, es de especial interés el área de Ciudadanía, ya que en la misma se desarrollan los contenidos correspondientes a este tema. En términos generales, en el área de Ciudadanía la representación de los personajes reproduce características corporales humanas con relativa rigurosidad. Así, en la mayor parte de casos, existe proporcionalidad en el diseño de los cuerpos y preocupación por reproducir rasgos faciales con detalle. Sin embargo, en los casos de los fascículos correspondientes a los ciclos III, V y VII, las imágenes de las páginas introductorias del fascículo (las mismas para los tres casos) tienen un carácter más bien evocador: no pretenden reproducir con fidelidad cuerpos humanos, sino más bien insinuarlos, lo que es notorio sobre todo en los rasgos faciales, que son rígidos (a pesar de que los personajes sonrían). Algunas de las imágenes correspondientes a esta sección introductoria son las siguientes:

Ciudadanía III, V y VII, p.9



Ciudadanía III, V y VII, p.8



Ciudadanía III, V y VII, p.10



Ciudadanía III, V y VII, p.10 y 11



Ciudadanía III, V y VII, p.11

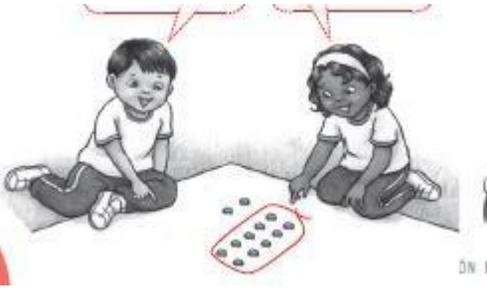


Ciudadanía III, V y VII, p.11

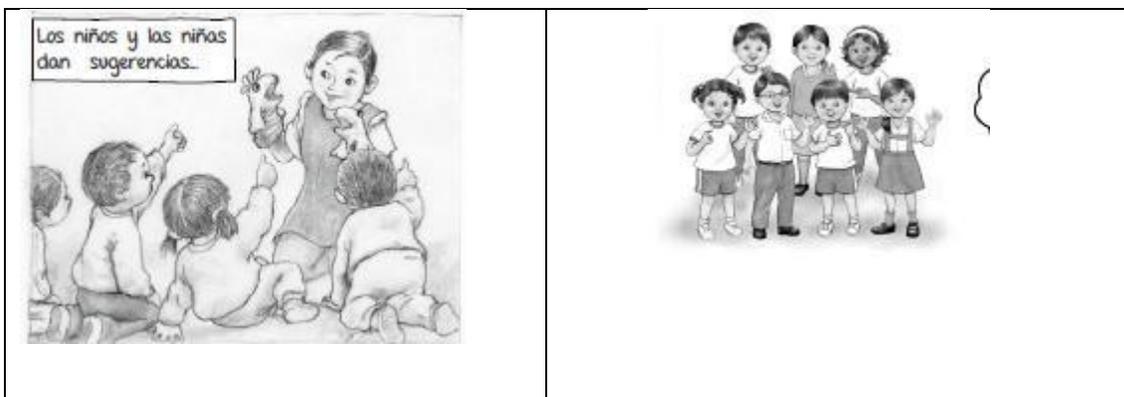


Como puede observarse, si bien los personajes tienen rasgos faciales rígidos, sonrisas congeladas y ojos que no terminan de definirse, se busca distinguirlos a partir de marcadores como el color de la piel y el tipo de cabello. La interacción de los personajes es armónica y sus acciones evocan, en el marco de los contenidos del área, prácticas democráticas de convivencia. Lo interesante acá es precisamente esa rigidez combinada con las aparentes relaciones simétricas entre los personajes y las diferencias físicas entre los mismos¹⁹. Pareciera quererse comunicar que el ejercicio de la ciudadanía consiste en esa convivencia armónica, que se ejerce a partir de diferentes actividades en vínculo con otros sujetos, distintos a uno, y, hasta donde muestran las imágenes, sin presentar mayores conflictos.

En el resto de imágenes del área, la caracterización de los personajes adquiere otro perfil, y se busca reproducir con mayor fidelidad rasgos físicos y facciones, lo que permite establecer una mayor diferenciación en base a rasgos físicos. Lo mismo puede decirse para el caso de las áreas de Matemática y Oralidad, aunque, por supuesto, con los matices correspondientes para cada caso.

<p>Ciudadanía V, p. 39</p>  <p>ipibo, junos Tu familia</p>	<p>Ciudadanía VII, p. 46</p> 
<p>Matemática III, p.56</p> 	<p>Matemática VII, p.12</p>  <p>Los estudiantes al usar hojas A4</p>
<p>Oralidad II, p.13</p>	<p>Oralidad III, p.77</p>

¹⁹ Estas imágenes funcionan de manera independiente, pero en los textos están insertas en un escenario más grande que las articula. Se incluye acá una imagen, la primera, que corresponde a personajes indígenas, y que será analizada en el siguiente apartado. Como se discutirá posteriormente, la relevancia de esta presencia radica en que se trata del único caso, en todos los documentos, en el que personajes indígenas aparecen en el mismo marco visual que personajes no indígenas.



En el caso de Comunicación, sin embargo, la opción para los ciclos III y V es representar los cuerpos humanos a partir de imágenes más bien caricaturescas. Así, los personajes que acompañan el desarrollo de las Rutas muestran características humanas genéricas, pero sin la pretensión de reproducir con detalle rasgos físicos, lo que implica que la diferenciación de los personajes por diferencias físicas sea menos probable.



Las imágenes que han sido recogidas acá representan personajes que desarrollan actividades en distintos ámbitos; principalmente, la escuela, pero también la vía pública o el espacio doméstico. Estos personajes aparecen retratados, en mayor o menor medida, con rasgos físicos que los particularizan, los hacen distintos, y, en la medida que los personajes aparecen conviviendo con otros en distintos ámbitos o desenvolviéndose en la escuela, se asume que esa diferenciación se valora.

Existe, entonces, la pretensión de retratar las diferencias físicas de los sujetos realmente existentes. Hay una intencionalidad, por tanto, de diversificar la manera como se representa a los otros. Sin embargo, como se ha dicho en el inicio de este documento, eso no equivale a la representación de culturas distintas, puesto que no se puede deducir, a partir de rasgos físicos como los aquí mencionados, una pertenencia cultural. Creemos, entonces, que la cuestión central respecto a la diversidad cultural se pone en juego fundamentalmente en la representación de los sujetos que sí pueden identificarse claramente –desde los límites que impone lo visual– como pertenecientes a culturas indígenas. A eso se remite la siguiente parte del documento.

4.1.3 Diversidad cultural

En este apartado, se analizarán las imágenes en las que se representan a sujetos indígenas, en términos generales, personajes que encarnan o refieren a la diversidad cultural, según el criterio de marcadores externos definido en las páginas iniciales de esta sección. Dichas imágenes se encuentran distribuidas a lo largo de las cuatro áreas de las Rutas del Aprendizaje y, fundamentalmente, en las Rutas del Aprendizaje de Educación Intercultural Bilingüe, que son cuatro también: Quechua Collao, Quechua Chanka, Asháninka y Afroperuano. En estos cuatro fascículos, las Rutas presentan material pedagógico dirigido de manera particular a una población con una pertenencia cultural diferenciada, por lo que sus personajes, de manera especialmente significativa, son centrales para esta parte del documento.

Sobre este último punto, es necesario señalar que las Rutas consideran como *cultura* a la población afroperuana en el mismo sentido que se considera *culturas* a los “pueblos originarios” (término utilizado por las Rutas para referirse a las poblaciones indígenas). Esto plantea una problemática, en la que es necesario detenerse brevemente a partir de la consideración de dos aspectos saltantes en los documentos mismos.

En primer lugar, como el nombre lo dice, las Rutas de Educación Intercultural **Bilingüe** plantean una incorporación del bilingüismo porque la lengua se considera un elemento constitutivo de la cultura (si bien no el único ni el definitivo). Eso plantea un problema para el caso de lo afroperuano, ya que no hay una lengua que permita establecer el intercambio cultural en términos de diálogo bilingüe. Por otro lado, las dificultades para nombrar a la “cultura afroperuana” se ponen de manifiesto en la omisión del subtítulo correspondiente para este caso. Mientras que en los otros tres casos, bajo el título Rutas del Aprendizaje en Educación Intercultural Bilingüe, aparece la referencia particular (Quechua Chanka, Quechua Collao, Asháninka), en este caso ese espacio queda vacío.

Estos dos elementos saltantes en los mismos documentos ponen de manifiesto la problemática que implica la nominación de *lo afroperuano* como *cultura* y, en todo caso, el debate que merece. No es este el lugar para tenerlo, pero sí es necesario apuntarlo como un elemento central en una hipotética discusión futura sobre a qué se le llama cultura.

Para efectos del análisis, hemos asumido la valoración de la población afroperuana como *cultura*. Hay que notar que, en términos metodológicos, esto constituye una excepción al criterio propuesto por este análisis de no utilizar rasgos físicos como marcadores de pertenencia cultural. El documento EIB Afroperuano remite al criterio de descendencia de población africana llegada al Perú para trabajar como esclava (criterio que, en términos visuales, no tiene marcadores) y a un criterio de marcadores físicos (“crespito [sic], piel oscura, nariz ancha”, ver p.30 EIB Afroperuano).

Tomando en cuenta esto, para el análisis, los personajes que aparecen en el fascículo correspondiente son incorporados como representaciones de diversidad cultural, no por los rasgos físicos que presentan, sino porque están enmarcados en un fascículo que se define como Educación Intercultural Bilingüe. En ese sentido, se considera que los personajes representados tienen una relación análoga a la de las culturas indígenas con respecto a la cultura hegemónica.

A continuación, se presenta la distribución de las imágenes analizadas según su ubicación en los fascículos de Rutas de Aprendizaje.

Educación Básica Regular				
No.	Nivel	Ciclo	Título	No. Imág.
1	Inicial	II	Desarrollo del Pensamiento Matemático	1
2			Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes	10
3			Desarrollo de la Comunicación	-
4			Desarrollo personal, social y emocional	3
5	Primaria	III	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	1
6			Comprensión y expresión de Textos Orales	2
7			Comprensión de Textos	3
8			Ejerce plenamente su Ciudadanía	2
9		V	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	-
10			Comprensión y expresión de Textos Orales	3
11			Comprensión de Textos	5
12			Ejerce plenamente su Ciudadanía	2
13	Secundaria	VII	Número y Operaciones. Cambio y Relaciones	-
14			Comprensión y expresión de Textos Orales	3
15			Comprensión y producción de Textos Escritos	-
16			Ejerce plenamente su Ciudadanía	3
Educación Intercultural Bilingüe				
No.	Nivel	Ciclo	Título	No. Imág.
17	EIB	II	Quechua Collao	11
18		III	Quechua Chanca	21
19		-	Asháninca	21
20		II Y III	Afroperuano	17
TOTAL RUTAS DEL APRENDIZAJE				107

Este conjunto de imágenes se ha analizado tomando en cuenta dos ejes de análisis: actividades realizadas y ubicación espacial. En el primer caso, se analiza la distribución de las imágenes según el tipo de actividades realizadas por los personajes, con el objetivo de acercarnos a una exploración sobre el imaginario construido respecto a los quehaceres más importantes en el mundo indígena. En el segundo caso, se identifican los espacios en los que aparecen los personajes indígenas y los significados de estos para la construcción de su identidad.

Al mismo tiempo, se ha tomado en cuenta la posición de las imágenes según su ubicación en los fascículos de EBR o de EIB. Esta diferenciación resulta importante dado que, a la luz de una revisión de conjunto de los documentos, pero sobre todo a la luz de los resultados obtenidos en el análisis de imágenes, parece haber dos formas distintas de concebir lo indígena en las Rutas. En el caso de EBR, esta concepción está vinculada fundamentalmente a la manera como lo indígena es percibido desde el mundo “no indígena”, es una lectura de lo indígena *desde fuera*. En el caso de los fascículos de EIB parece haber la intención de retratar lo indígena desde dentro. Por supuesto, en la práctica es una construcción que se hace desde fuera (desde la especialización del sistema educativo), pero que parece querer mostrar lo indígena desde la mirada de lo indígena mismo. Desarrollaremos esto a lo largo de la presentación de los resultados.

a) ¿Qué hacen los personajes?

Veamos en primer lugar la distribución de las imágenes según las actividades realizadas por los personajes. Para la clasificación de las imágenes según actividades realizadas, en base a la observación inicial de las mismas, se definieron siete categorías que cubren la multiplicidad de actividades que se pueden apreciar en las imágenes. Las categorías son las siguientes:

- **Producción:** Imágenes en las que se realizan actividades productivas, laborales en sentido clásico o no (incluidas las faenas comunales), así como cualquier actividad destinada a la subsistencia.

- **Danza/música:** Imágenes en las que los personajes danzan, cantan o tocan algún instrumento.
- **Juego/diversión:** Imágenes en las que los personajes realizan alguna actividad recreativa o simplemente descansan.
- **Estudio/escolaridad:** Imágenes en las que los personajes realizan actividades vinculadas a lo escolar, estudian o sencillamente van a la escuela.
- **Religión:** Imágenes en las que los personajes realizan cualquier tipo de práctica religiosa.
- **Convivencia:** Imágenes en las que los personajes establecen interacción o tienen gestos de camaradería sin ningún propósito particular.
- **Retrato:** Imágenes en las que los personajes no realizan ninguna actividad en particular (no incluye descanso), solamente aparecen ilustrados. Se incluyen las imágenes en las que los personajes parecen posar para una foto.

En función a estas categorías, las imágenes están distribuidas de la siguiente manera:

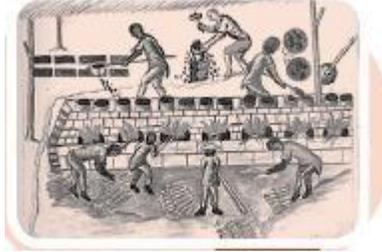
ACTIVIDAD	EBR		EIB		TOTAL	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Producción	9	25	32	45.71	41	38.67
Danza/música	8	22.22	8	11.42	16	15.09
Juego/diversión	4	11.11	8	11.42	12	11.32
Estudio/escolaridad	3	8.33	6	8.57	9	8.49
Religión	1	2.77	2	2.85	3	2.83
Convivencia	6	16.66	-	-	6	5.66
Retrato	5	13.88	14	20	19	17.92
TOTAL	36	100	70	100	106	100

A partir de los datos obtenidos de la clasificación por actividades, lo primero que hay que notar es que el porcentaje mayor de actividades realizadas, tanto en los resultados totales como para EBR y EIB, es la “Producción”. En el caso de EIB esta diferencia es significativamente mayor, alcanzando casi la mitad de imágenes (45.71%). En el caso de EBR, el porcentaje se reduce exactamente a un cuarto del total (25%) pero continúa siendo la actividad más realizada. Esto revela un interés por retratar el mundo indígena como vinculado de manera constitutiva a los sistemas de producción, fundamentalmente el trabajo que tiene que ver con la producción agrícola o, en general, de obtención de recursos para la subsistencia.

Esta última consideración es importante, dado que la concepción del trabajo en el mundo indígena no se puede equiparar de forma inmediata al trabajo tal como es concebido en el mundo occidental. En el mundo indígena, lo laboral puede pensarse, fundamentalmente, como elemento central constituyente de la sociedad, estableciendo dinámicas sociales y formas de relacionarse entre grupos e individuos.

No resulta casual, entonces, que, en el caso de EIB, las imágenes referidas a la producción tengan un porcentaje tan alto: para mostrar lo que *es* el sujeto indígena, se muestra lo que hace. Esta afirmación adquiere mayor relevancia si se le compara con los porcentajes obtenidos en las otras actividades. La siguiente actividad más realizada (20%) es la que corresponde a “Retrato”, que, en sentido estricto, no es una actividad. Ninguna de las otras actividades supera el 12% (11.42 en el caso de “Juego/diversión” y “Danza/música”), porcentaje muy inferior al de “Producción”. A

continuación, podemos ver algunas imágenes en las que se realizan actividades productivas o laborales.

<p>Ciudadanía II, p.76</p> 	<p>Oralidad III, p.59</p> 	<p>Oralidad II, p.46</p> 
<p>Quechua Collao, p.2</p> 	<p>Asháninka, p.2</p> 	
<p>Quechua Chanca, p.33</p> 	<p>Afroperuano, p.10</p> 	

La proporcionalidad señalada para el caso de EIB no se da de la misma manera en el caso de EBR, donde el 25% de “Producción” está apenas por encima del 22.22% de “Danza/música”. Líneas arriba, se señalaba que la concepción de lo indígena en los textos de EBR parece ser distinta a la que se ha construido para EIB, y esta diferencia porcentual puede contribuir a ratificarlo. En el caso de EBR, la “Producción”, a pesar de situarse como el tipo de actividad más realizada, no presenta la contundencia que en el caso de EIB, y compite directamente con “Danza/música”.

Esta es la segunda categoría para el caso de EBR (con un significativo 22.22%), mientras que en el caso de EIB es la tercera junto con “Juego/diversión” (11.42%) y en el porcentaje total también la

tercera (15.09%). ¿Qué implica que, sobre todo en el caso de EBR, sea una de las actividades más representadas?

La danza y la música son dimensiones centrales de la mayor parte de culturas. En ese sentido, resulta importante la representación de esta dimensión en la medida que recrea prácticas significativas que contribuyen al bienestar de una sociedad. Sin embargo, es importante atender a la manera en que se presentan las prácticas musicales. Para ello es importante hacer un corte al interior de esta categoría.

Del total de imágenes que hacen referencia al baile o a la música (16), seis están ubicadas en el fascículo de EIB Afroperuano. Esto constituye no solamente más de la tercera parte del total, sino también más de la tercera parte de las imágenes de dicho fascículo (17). Entonces, si bien es valorable el interés por mostrar la dimensión cultural de la población afroperuana, dicha predominancia de imágenes puede redundar en la reproducción de estereotipos, sobre todo si se tiene en cuenta que no hay otro tipo de actividades representadas. Ocho imágenes corresponden a “Retrato” (es decir, se restringen simplemente a mostrar) dos a la escuela y una a la categoría “Producción”, pero que en este caso específico muestra a esclavos trabajando.

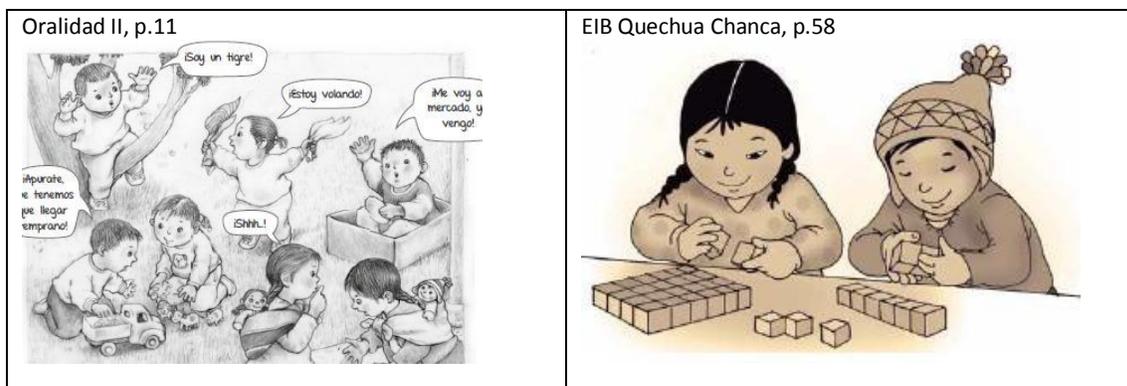
Por otro lado, de las diez imágenes restantes para “Danza/música”, es importante notar que en cinco de estas también se establecen asociaciones que podrían reforzar estereotipos. Por un lado, tres imágenes aparecen en un contexto en el que se habla de danza en términos generales, y, en los tres casos, se pone como imagen que ilustra a niños de comunidades indígenas. Esto establece un vínculo que está en línea con otras dos imágenes, en las que aparecen personajes bailando en un contexto de festival de danzas típicas. Esto consolida una imagen en la que lo indígena parece estar muy ligado a la danza, pero en su versión folklórica, lo que refuerza un cierto sentido común según el cual la valoración de lo culturalmente distinto tiene que ver sobre todo con la apreciación del folklore.

<p>Oralidad II, p.16</p> 	<p>Comunicación III, p.41</p> <p>Un día, en fiestas patrias, mis compañeros y yo salimos a bailar huaylash en un pasacalle organizado por la Municipalidad.</p> <p>Entonces cuando nos tocó bailar, el viento bató mi sombrero, pero seguí bailando hasta que terminó la música.</p> <p>Finalmente, con mi cara roja de vergüenza, pude recoger mi sombrero y saludar al público.</p> 
<p>EIB Afroperuano, p.20</p> 	<p>EIB Quechua Chanca, p.19</p> 

Las actividades que hacen referencia a “Juego/diversión” se presentan con un porcentaje similar en EBR, EIB y en el balance total. En el caso de EBR, sin embargo, aparece en el quinto lugar

(11.11%), mientras que en EIB lo hace en el tercero (11.42%). En el balance total es la cuarta actividad más realizada (11.32%). Las imágenes que hacen referencia al juego, a la diversión o a la recreación en general son, tal vez, las que pueden considerarse menos problemáticas.

Aparecen en un porcentaje balanceado y no compiten de manera significativa con otras actividades. Es decir, no parecen ser imágenes a las que se recurre para evadir la necesidad de representar el quehacer de los grupos culturales y no aparecen tampoco como un recurso de infantilización de los sujetos representados. Se presentan más bien como una valoración de lo lúdico en el universo cultural de las sociedades, reproduciendo principalmente a niños que juegan en distintos contextos.



Si las imágenes sobre “Juego/diversión” resultan poco “problemáticas”, lo contrario ocurre con las imágenes referidas a “Estudio/escolaridad”. En este caso, el porcentaje también es similar para los tres rubros (entre 8 y 9%), pero dicho promedio resulta desconcertante por lo bajo que es, sobre todo si se lo compara con el altísimo porcentaje de imágenes que no representan personajes indígenas y que están situadas en la escuela o se inscriben en el marco del estudio o la escolaridad (71%). En comparación con este porcentaje abrumador, ¿cómo se explica que en el caso de las imágenes aquí analizadas solamente nueve presenten a los sujetos indígenas estudiando, en la escuela o yendo a esta?

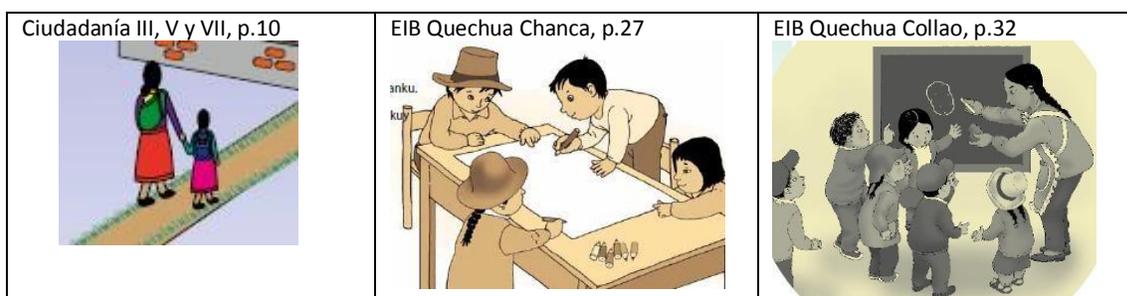
De estas nueve imágenes, dos corresponden a EIB Afroperuano, por lo que no representan, en sentido estricto, personajes indígenas. Por otro lado, tres imágenes son en realidad la misma, que se repite en la sección introductoria de los fascículos de Ciudadanía para los ciclos III, V y VII. Con esto, queda solamente un margen de cuatro imágenes, repartidas entre Quechua Collao y Quechua Chanca, que reproducen imágenes vinculadas a la escuela. En estricto, esto quiere decir que es un porcentaje muy reducido el de las imágenes en las que, deliberadamente, se representa a sujetos indígenas y se les coloca en un espacio vinculado a la educación.

Esta constatación aporta un elemento fundamental para plantear una discusión más amplia sobre el lugar de lo indígena en el universo de la educación. Un elemento que puede contribuir a explicar esta ausencia o escasez de imágenes tiene que ver con lo ya dicho sobre la pretensión de las Rutas EIB de *mostrar* lo indígena desde dentro, es decir, desde sus determinaciones supuestamente intrínsecas. La escuela, en esta lógica, pertenecería al mundo “exterior”, aparecería como un artilugio de la modernidad que no pertenece al mundo indígena. De ahí la predominancia del universo productivo (constitutivo de las sociedades indígenas) en la representación de las imágenes.

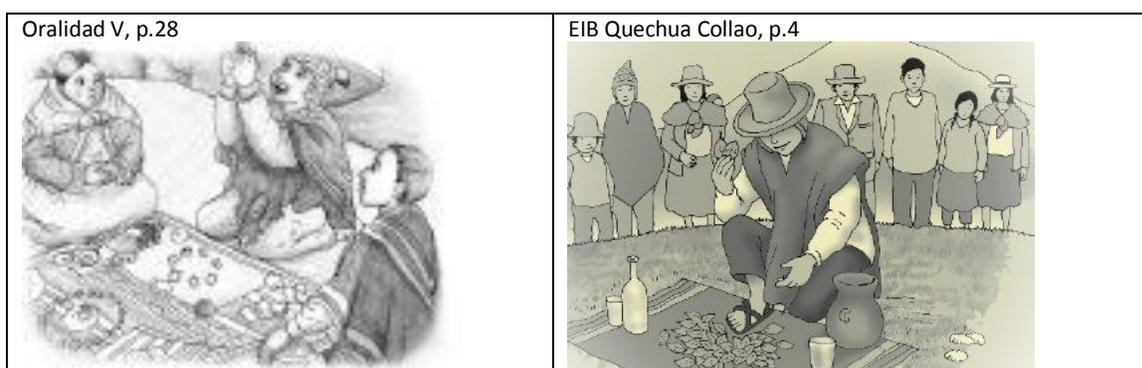
Pero ¿no es la escuela también constitutiva de la identidad cultural de las poblaciones indígenas? ¿No hay un vínculo histórico de larga data entre la población indígena y la institucionalidad escolar? ¿No hay efectivamente un incremento de la matrícula escolar de población indígena (de lengua materna distinta al castellano)? Según el último censo escolar, la población escolar que habla una lengua distinta al castellano corresponde al 12.3% en primaria y al 12% en Secundaria (ver Anexo 7). Entonces, ¿por qué no puede haber una representatividad más importante del universo escolar en las imágenes que representan diversidad cultural?

Estas preguntas sólo quieren invitar a una reflexión sobre la manera en que se construye el imaginario sobre la diversidad cultural. Hay que recordar que este análisis se restringe a las imágenes y que, por lo mismo, tiene límites precisos sobre hasta dónde puede hacer afirmaciones. Sin embargo, como se ha señalado en la introducción, el objetivo es, precisamente, a partir de la exploración de esas imágenes (que constituyen, en un sentido poderoso, un imaginario) establecer preguntas estimulantes para pensar la manera en que se imagina, en este caso, la cuestión de la diversidad cultural. En esa línea, nuevamente, la pregunta es justamente esa: ¿Por qué, en las Rutas EIB, de setenta imágenes analizadas, solamente seis muestran personajes indígenas en un contexto escolar?

Veremos a continuación algunas de las imágenes que presentan estos personajes.



Sobre las prácticas referidas a la “Religión” (solamente tres), cabe decir que representan con acierto una dimensión muy importante de las culturas indígenas. Por su significado en la construcción del universo cultural (su vínculo persistente con el ámbito del trabajo, con la sostenibilidad de la producción) se ha considerado importante rescatarlas en una categoría independiente, a pesar de su escasez numérica. Aquí se presentan dos de estas imágenes.



Las imágenes clasificadas en la categoría “Convivencia” resultan muy significativas para el balance de conjunto de la cuestión de la diversidad cultural. Si bien son imágenes en las que los personajes

no desarrollan ninguna de las actividades específicas hasta ahora tratadas, no sería conveniente tampoco relegarlas a la categoría de “Retrato” por una razón particular. En estas imágenes, los personajes, ataviados claramente como sujetos indígenas, establecen relaciones armónicas o tienen un intercambio afectivo. Sus cuerpos aparecen rígidos y la risa congelada, y, a diferencia de la mayor parte de imágenes, son parecidos a muñecos.

Esto resulta significativo porque dichas imágenes se encuentran en las secciones introductorias de los fascículos de los ciclos III, V y VII de Ciudadanía y Oralidad, y hacen alusión precisamente a la convivencia y a la diversidad. Al ser imágenes icónicas (presentan los contenidos del área) se convierten en el paradigma de lo que debe ser la convivencia entre distintos. Reproducen armonía y simetría, estabilidad. Habiendo señalado estos elementos, se entiende que el 16.66% de imágenes de esta categoría para el caso de EBR no es poca cosa (en el total, representa únicamente el 5.66%). Por el contrario, define significativamente la manera en la que se quiere entenderse la convivencia y la diversidad cultural.

Se entiende que estas imágenes tienen como objetivo promover la convivencia armónica en una sociedad democrática. Sin embargo, en ese afán transmiten también un mensaje muy potente: el intercambio y el enriquecimiento de las culturas distintas está al alcance de la mano, tiene que ver básicamente con la expresión de afecto y con la voluntad de establecer una relación estrecha, con lo que las relaciones asimétricas entre culturas, y las relaciones de poder que marcan estos mismos vínculos, no parecen tener lugar. Estas son las imágenes a las que se ha hecho referencia.



Finalmente, están las imágenes consideradas en la categoría “Retrato”. Se presentan en mayor porcentaje en EIB (20%) que en EBR (13.88%) y en el balance total corresponden al 17.92%. Como ya se dijo, en estas imágenes los personajes no desarrollan ninguna actividad particular, solamente se muestran. En algunos casos, los personajes aparecen como posando para una foto, por lo que la recreación, a pesar de requerir el detenimiento de la foto, es más natural. En otros casos, se trata de dibujos que ilustran las páginas de los fascículos, como presentando a los personajes de los que se está hablando. Y en otros, son dibujos que pueden considerarse como imágenes de apoyo: personajes que aparecen presentando un recuadro o que introducen a una indicación de la lectura.

En términos generales, la categoría “Retrato” resulta muy interesante, ya que contiene precisamente los elementos que componen un retrato. Como los personajes no están haciendo nada, la tensión de la imagen no está centrada en la actividad realizada, sino más bien en los gestos del personaje, en sus facciones, en el porte con el que se presenta, en la atmósfera que

transmite con su disposición corporal. Desde lógica, se pueden establecer algunas observaciones interesantes, tomando en cuenta la tendencia en la presentación de los personajes por cada área.

La mayor parte de imágenes correspondientes a esta categoría se distribuyen entre EIB Afroperuano y EIB Asháninca, y es justamente desde una lógica comparativa que resulta significativo prestarles atención a los personajes retratados. En el caso de EIB Afroperuano, los personajes son presentados generalmente con gestos alegres, festivos, con sonrisas en la cara y movimiento en el cuerpo. En contraposición a esto, en EIB Asháninca, los personajes tienen facciones más bien rígidas, su construcción es hierática, no tienen el movimiento propio de los personajes afroperuanos.

Esta comparación resulta significativa sobre todo para el caso afroperuano, si es que lo que interesa es evitar en la medida de lo posible la reproducción de estereotipos. Junto con la predominancia de imágenes vinculadas a la música, aparecen estos retratos que son festivos, celebratorios (no estamos diciendo que no debiera haber tal espíritu, solo estamos llamando la atención sobre dónde aparece con mayor énfasis) y componen una imagen que puede tender al estereotipo.

<p>Ciudadanía II, p.38</p> 	<p>Oralidad VII, p.83</p> 
<p>EIB Afroperuano, p.7</p> 	<p>EIB Asháninca, p.2</p> 

b) El lugar de lo indígena

Para abordar el análisis desde la perspectiva de la ubicación espacial de las imágenes, se utilizaron dos tipos de variables clásicas. Por un lado, la localización con respecto a la región natural: Costa, Sierra o Amazonía. En el primer caso, la determinación del lugar no presenta ningún problema, ya que las únicas imágenes corresponden a EIB Afroperuano y es ese marco amplio el que define la localización. En los otros casos, la determinan los fascículos de donde provienen las imágenes (Sierra en el caso de EIB Quechua y Amazonía en el caso de EIB Asháninca) y, en los casos que no

proviene de los fascículos EIB, referentes topográficos como el tipo de suelo, la vegetación, la presencia de nevados o la presencia de instrumentos representativos.

Por otro lado, se ha tomado en cuenta el tipo de lugar según la clasificación urbano / rural. A dicha clasificación, como se sabe, subyace un debate de larga data que se monta sobre la dificultad de definir con claridad los límites entre lo urbano y lo rural. Creemos que esa dificultad efectivamente es muy activa y responde a la complejidad en la organización de los espacios humanos, particularmente en un país con tantas variaciones geográficas como el Perú. Sin embargo, para efectos de este análisis –donde lo que interesa es, sobre todo, explorar el imaginario construido respecto a diversidad cultural–, se ha hecho abstracción de la mencionada complejidad y se ha recurrido a referentes básicos para definir ambas categorías: predominancia de espacios abiertos, tierras de cultivo, accidentes geográficos para el caso de lo rural; predominancia de espacios públicos ciudadanos, construcciones de material noble o referentes institucionales. Sin embargo, en los casos en que en definitiva no ha sido posible establecer si se trata de un espacio urbano o rural, se ha usado la categoría “indeterminado”.

Para contabilizar la ubicación de las imágenes, se ha cruzado ambos tipos de variables, dando como resultado las cinco categorías consignadas en los primeros cinco casilleros de la tabla que figura a continuación. Se ha obviado, evidentemente, los cruces en los que no se ha encontrado ningún resultado. Adicionalmente, se ha considerado una categoría especial para las imágenes que no están localizadas en el país, sino más bien en el continente africano y, finalmente una categoría donde se sitúan las imágenes indefinidas, en las que no hay posibilidad de establecer un referente claro de ubicación geográfica.

Posteriormente a la realización de estos cruces, se ha ubicado las imágenes de acuerdo a su correspondencia con un solo tipo de variable: urbano o rural, por la importancia que tienen estas categorías en la construcción del imaginario sobre lo culturalmente diverso.

La distribución de las imágenes en base a las consideraciones señaladas hasta acá es como se presenta en la siguiente tabla.

LOCALIZACIÓN	EBR		EIB		TOTAL	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Sierra / rural	19	52.77	25	35.71	44	41.5
Sierra / urbano	2	5.55	-	-	2	1.88
Sierra / indeterminado	-	-	5	7.14	5	4.71
Amazonía / rural	3	8.33	21	30	24	22.64
Costa / urbano	-	-	7	10	7	6.6
África	-	-	2	2.85	2	1.88
Indefinido	12	33.33	10	14.28	22	20.75
TOTAL	36	100	70	100	106	100

TIPO DE LUGAR	EBR		EIB		TOTAL	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Rural	22	91.66	46	86.79	68	88.31
Urbano	2	8.33	7	13.2	9	11.68
TOTAL	24	100	53	100	77	100

El primer elemento que salta a la vista es la predominancia de imágenes localizadas en la Sierra rural, tanto en el balance general, como en los resultados para EBR y EIB. El porcentaje total de

imágenes situadas en la Sierra rural es un significativo 41.5%. Por un lado, esto responde, en términos cuantitativos, a la mayor cantidad de material producido y dirigido a población de lenguas indígenas serranas. En el conteo de imágenes, tenemos 32 imágenes entre EIB Quechua Collao y EIB Quechua Chanca, frente a las 21 imágenes de EIB Asháninca, lo que en cierta medida determina que, en el corte de EIB, las imágenes de Sierra rural representen el 35.71% y las de Amazonía rural el 30%.

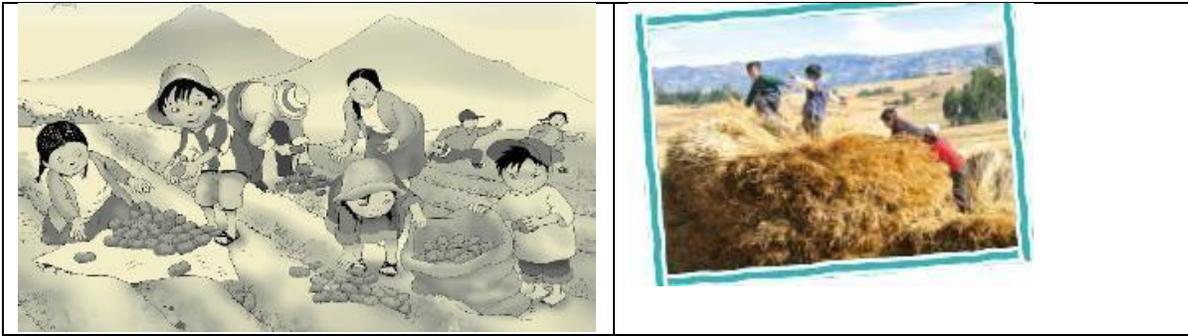
Por otro lado, es importante considerar la preponderancia de población escolar hablante de lenguas indígenas como quechua y aimara. En inicial y primaria, este porcentaje se acerca al 20% de la población total matriculada, mientras que en secundaria llega a ser cerca del 25% (ver Anexo 7). Hay una población real a la cual se dirige el material pedagógico estudiado y, en ese sentido, la caracterización de las imágenes pretende ser consecuente con el contexto de esa población, bajo el supuesto de que la misma se representa a sí misma con las características que proponen las imágenes.

Sin embargo, ambos elementos no explican la significativa diferencia que tienen las imágenes de Sierra rural en el caso de EBR. Representan más de la mitad (52.77%), y están muy lejos de las categorías de Sierra urbana (5.55%) y de Amazonía rural (8.33%). La segunda categoría en EBR corresponde a imágenes indefinidas (33.33%). ¿A qué se debe entonces la predominancia en EBR de imágenes que remiten a la Sierra rural en textos que no están destinados a una población singularizada por lengua indígena?

Teniendo en cuenta que las explicaciones anteriores no son válidas para este caso, es legítimo afirmar que en el imaginario sobre la diversidad cultural existe una predominancia clara de la Sierra rural como referente privilegiado para acercarse a la misma. Esto, por supuesto, responde a muchos factores, como la existencia de una relación de mayor duración histórica entre las poblaciones indígenas de la Sierra y la institucionalidad escolar. Como contrapartida de esto, por otro lado, no se puede dejar de señalar la potencia de la Sierra como elemento simbólico para evocar lo indígena, más allá del conocimiento real que haya sobre las poblaciones y las comunidades campesinas establecidas en ese territorio.

IMÁGENES SIERRA RURAL

<p>EIB Quechua Chanca, p.43</p> 	<p>EIB Quechua Chanca, p.47</p> 
<p>EIB Quechua Collao, p.14</p>	<p>Oralidad II, p.48</p>



La Amazonía rural, por su parte, presenta también un importante porcentaje de imágenes en el balance total (22.64%). Esto se debe principalmente a las imágenes consignadas en el documento EIB Asháninca. En el caso de EBR, esta categoría representa solamente el 8.33%, reflejando también, en comparación con el caso de la Sierra rural, una valoración de lo amazónico en el imaginario del sistema educativo. En términos generales, se percibe más lejano, más difícil de evocar y por lo mismo de representar. Esta intuición se fortalece cuando se constata, como ya ha sido mencionado antes en el documento, que las imágenes de EIB, en general, no pretenden tener demasiada variedad. En el caso de EIB Asháninca, hay únicamente seis imágenes originales que se repiten constantemente en el texto y llegan a ser veintiuno, aunque estaría en el terreno de lo especulativo determinar si esto se debe más bien a un descuido.

IMÁGENES AMAZONÍA RURAL



Las otras categorías, además de “Indefinida” (20.75%), en el total, están escasamente representadas. La Sierra urbana tiene un 1.88% y no aparece en los textos de EBR, mientras que la Sierra indeterminada tiene un 4.71%. Por otro lado, las categorías correspondientes a África y a Costa urbana están presentes fundamentalmente por las representaciones gráficas de EIB Afroperuano. Respecto a lo primero, en el fascículo se hace referencia a los antepasados de la población afroperuana, consignando fotografías de población africana. Estas son imágenes que, para mantener la rigurosidad respecto a la localización, no pueden ser ubicadas en el territorio nacional. Respecto al tema de la Costa, en este documento se ubica la escuela en la región costeña, por lo que los personajes aparecen representados en este espacio. Sobre esto, lo más importante que hay que decir es que, en consecuencia con un imaginario persistente, la Costa no es percibida como lugar de producción de lo indígena.

INDEFINIDAS

Oralidad III, p.8



EIB Quechua Collao, p.6



Más allá de las diferencias discutidas entre Sierra rural y Amazonía rural, es fundamental atender los datos que nos ofrecen un conteo exclusivo sobre la variable urbano / rural. Como puede verse, la predominancia de lo rural es avasalladora: un porcentaje altísimo de imágenes (88.31%) se sitúan en el ámbito rural, dejando solamente un 11.68% en el espacio urbano. Esta diferencia varía muy levemente en el caso de EBR, donde las imágenes que corresponden al ámbito rural representan el 91.66%, y en el caso de EIB ocurre algo similar: 86.79 % de las imágenes están ubicadas en el ámbito rural.

La primera constatación que puede hacerse de esto, la más evidente, es que la construcción de lo indígena que las Rutas diseñan a partir de las imágenes ubica a lo indígena fundamentalmente en el ámbito rural. En el caso de EIB, el mínimo porcentaje que corresponde a lo urbano está determinado por las imágenes de EIB Afroperuano que representan la escuela costeña. Eso quiere decir que el mundo indígena Asháninca y Quechua es imaginado, en su totalidad, en el ámbito rural. Las actividades diversas que se desarrollan en dichos universos culturales (laborales, recreativas, educativas, etc.) son imaginadas en el mundo rural.

Respecto a esto, hay algunas consideraciones que es muy importante recoger. Las poblaciones indígenas (en el caso de las representadas acá, sobre todo la población de lengua materna quechua) han tenido históricamente una relación muy fluida e intensa con lo “urbano”, con el mundo citadino, sus espacios e instituciones. En ese sentido, sería muy importante recoger dicha relación también en el imaginario construido a través de las imágenes. La construcción mediante imágenes de un mundo indígena volcado plenamente hacia sí mismo, hacia su espacio rural y sus actividades propias de su cultura no se corresponde con la realidad de ese intercambio fluido, constante, permanente y enriquecedor.

Lejos de esto, una construcción así parece evocar una identidad cultural cerrada sobre sí misma, y que no se construye a partir de su interacción en el ámbito del proyecto nacional, es decir, de esta realidad multicultural. Si se mantiene en el terreno de “lo rural”, lo indígena parece imaginarse como lejano y detenido en el tiempo, cuando no exótico o inaccesible. Sería deseable una representación en las imágenes que dialogue también con la identidad *moderna* de las poblaciones indígenas, su relación con la ciudad y su participación en el proyecto nacional.

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE GÉNERO E INTERCULTURALIDAD A NIVEL DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

5.1. GÉNERO

5.1.1 En términos cuantitativos:

Los personajes en los diálogos

Las estrategias contenidas en las Ruta del Aprendizaje estudiadas para este acápite, contienen 27 diálogos, que se incluyen a manera de ilustración de las pautas/sugerencias que se tienen para los y las docentes de las escuelas. No todas las estrategias de aprendizaje contienen un diálogo que las ilustre; sin embargo, el estudio de estas conversaciones resulta relevante para el análisis de género, pues mediante ellos se presta voz activa a personajes hombres y mujeres, otorgándoles determinadas características.

En la mayor parte de estos diálogos, se tiene escenas de docentes conversando con sus estudiantes (aunque en el Ciclo VII se tienen 4 diálogos donde las figuras docentes se encuentran ausentes de los diálogos). Así, se tiene 23 docentes como personajes, de los cuales 22 son mujeres y sólo uno es varón; la presencia de docentes varones en los diálogos es prácticamente nula.

De este modo, si contamos el total de personajes, existiría una predominancia femenina al interior de los personajes, pues 110 serían mujeres, mientras que 90 serían varones. Sin embargo, de manera análoga a lo encontrado en el análisis de las imágenes, esta característica se circunscribe al ámbito de los y las docentes (personajes adultos), cuyo universo es presentado casi absolutamente como femenino. En tanto la mayor parte de los diálogos se desarrollan en el Ciclo II, la sobre-representación femenina en el mundo docente se asocia a la noción de “lo femenino” como el género más “adecuado” para cuidar de niños/as pequeños, lo cual se alinea con el estereotipo de la tradicional división sexual del trabajo, donde a las mujeres (y no a los varones) les compete principalmente las actividades domésticas –que incluyen el cuidado de los menores.

Si centramos en cambio la mirada en los personajes niños, niñas y adolescentes, el volumen de personajes se torna equilibrado en términos de género: a nivel global (Ciclos II, V y VII) el 50% de personajes son varones, y el 50% de personajes son mujeres.

Este armónico balance de género a nivel cuantitativo, se complementa con el hecho de que ambos grupos (hombres y mujeres) muestran una participación homogénea en los diálogos²⁰. Así, en promedio, al interior de los personajes no adultos, los varones intervienen (1.2 veces por diálogo) tanto como los personajes femeninos (1.4 veces).

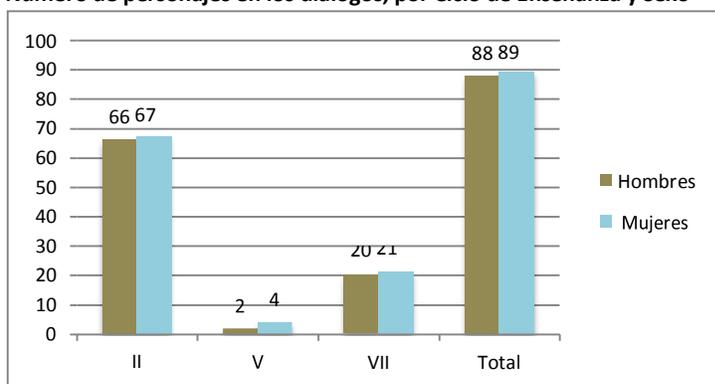
El análisis desagregado por curso y ciclo, además, arroja que el balance obtenido a nivel global en las intervenciones de los personajes que son niños y niñas se presenta en la mayor parte de Rutas. Las excepciones son las Rutas de Ciudadanía II –en donde los niños, en promedio, intervienen alrededor de la mitad de lo que lo hacen las niñas, y Ciudadanía V –donde son los niños quienes intervienen ligeramente más que las niñas. Este último detalle es interesante, pues en la representación de cuán comunicativos o capaces de expresar sus ideas al interior de un grupo

²⁰ No se ha considerado aquí el análisis de las intervenciones de las docentes, pues al ser casi todas ellas mujeres, no existiría un referente para determinar si ellas participan en mayor o menor medida que los varones.

(medido a través del número de intervenciones) son los niños y niñas, no se encuentra un sesgo que favorezca a uno u otro género en las Rutas como conjunto.

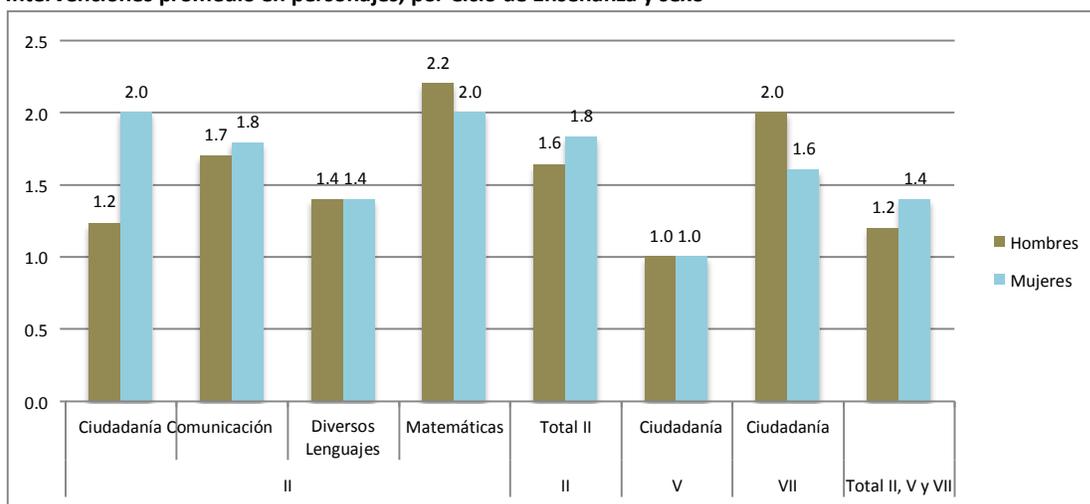
Considerando sólo personajes no adultos.

Número de personajes en los diálogos, por Ciclo de Enseñanza y Sexo



Considerando sólo personajes no adultos.

Intervenciones promedio en personajes, por Ciclo de Enseñanza y sexo



La forma en que se menciona a hombres y mujeres: desafíos del lenguaje inclusivo

No existe una forma sistemática de referirse a los diferentes actores a los que se hace referencia en las Rutas del Aprendizaje -los y las docentes, los y las estudiantes de las escuelas, los padres y madres de familia-; antes bien, la forma de nombrar a los diferentes sujetos se presenta variable no sólo entre cursos, sino también al interior al interior de éstos.

En las Rutas de Ciudadanía buena parte de las referencias hacen explícito que se está hablando de sujetos de ambos sexos (sean docentes o estudiantes), mientras que esto es bastante menos frecuente en las Rutas de Comunicación, Oralidad y sobre todo Matemáticas; en estas Rutas, además, hay mucha mayor variación entre un ciclo y otro.

Más aun, dentro de estas tres áreas, existen ejemplos relativamente más trasgresores en cuestiones de lenguaje inclusivo. Por un lado, se hallan referencias puntuales (no a lo largo de

todo el libro) al colectivo de docentes en género femenino gramatical (“la docente”, “las docentes”) en casos donde la abrumadora mayoría de docentes son efectivamente mujeres (Ciclo II, Rutas de Ciudadanía y de Desarrollo de la Comunicación). Por otro lado, en algunos escasos ejemplos, se ha señalado la referencia a los y las docentes, y los y las estudiantes, por medio de frases redactadas en género femenino para señalar al colectivo: “la labor docente” (Ciudadanía V y VII), “nuestras aulas” (Expresión Oral V). Asimismo, algunos pocos ejemplos en la Rutas de Ciudadanía ponen en primer lugar a las mujeres y luego a los varones cuando se refieren a colectivos: “sus compañeras y compañeros”, “las chicas y los chicos”, etc. (Ruta Ciudadanía V).

Sin embargo, dentro de las Rutas también se tiene una postura más conservadora, que es no mencionar a las mujeres de manera deliberada, lo que remite a que *el lugar* desde donde habla la escuela es androcéntrico; así, en las Rutas de Matemática se habla sistemáticamente sólo de “los niños” y “los docentes”, y esta decisión del estilo de redacción sólo se comunica en una nota al pie en la Ruta del ciclo II (en ningún otro ciclo más): “En este fascículo, usaremos la palabra niños para hacer referencia tanto a los niños como a las niñas”.

Esta falta de sistematicidad se vincularía con el hecho de que en el Ministerio de Educación aún no se ha tomado una postura institucional (que abarque a las diferentes direcciones) con respecto al tema del Lenguaje Inclusivo, a pesar de las presiones que el Ministerio de Mujer estaría haciendo al respecto²¹. Si bien ha sido un tema discutido entre las Direcciones, y ha sido un tema de la agenda de la Comisión para la Transversalización de los enfoques de Derechos Humanos, Interculturalidad y Género, no se ha establecido un consenso con respecto al tema y esto se hace evidente en las Rutas.

En conclusión, si bien se registran algunos esfuerzos por la mención de hombres y mujeres de forma explícita, así como la búsqueda de formas de redacción que no siempre aludan al género masculino para hablar de grupos colectivos; también se tiene Rutas donde las referencias explícitas a niñas y adolescentes mujeres, así como docentes mujeres, son más bien marginales. Esta falta de articulación a nivel de las Rutas, no contribuiría de manera especial con la generación de relaciones de igualdad de género a partir del uso del lenguaje inclusivo.

5.1.2. En términos cualitativos

Los presentes acápites buscan trascender el orden cuantitativo del análisis, dando cuenta de los dispositivos cualitativos mediante los cuales se representan a “los hombres” y “las mujeres”. Es decir, la información que a continuación se presenta busca dar cuenta de las características asignadas a ambos géneros a partir de 4 ejes de análisis que fueron considerados relevantes: i) los juegos de niños y niñas, ii) las ocupaciones de los adultos (excluyendo el ámbito escolar), iii) la representación de las figuras femeninas y masculinas dentro de los miembros de las familias de estudiantes, y iv) la sexualidad como tema ausente.

²¹ Entrevista con diferentes funcionarios/as realizadas en el marco de la consultoría “Estado de la cuestión en el Desarrollo de Políticas de Igualdad de Género en la Gestión Educativa” (Mena, 2014).

5.1.2.1. Los juegos

En este apartado se analizan las referencias a juegos desarrollados por niños, niñas y adolescentes, que se encuentran contenidas a lo largo de los capítulos 3ros de las Rutas de los Ciclos II, V y VII. Dichas referencias pueden entonces provenir de diálogos, cuentos, extractos de noticias o novelas, así como de los párrafos en los que se señalan pautas de aprendizaje para los y las docentes. Cabe señalar además que estas referencias aluden a casos donde se puede identificar claramente si se trata de un niño o una niña jugando (60 casos en total) –dejando de lado aquellas referencias a juegos donde esto no es posible (14 casos en total).

Un primer punto a señalar con respecto a la representación del universo de juegos en las Rutas, es que las referencias a escenas de niños y niñas jugando se encuentran sobre todo incluidas en las Rutas del Ciclo II (40 referencias en total), mientras que son mucho menos frecuentes en el Ciclo V (19 referencias en total), y prácticamente desaparecen en el Ciclo VII (1 caso). Esto, evidentemente tiene que ver con la asociación de las actividades lúdicas con la infancia, lo cual resulta una abstracción de la realidad algo sesgada, pues los niños y niñas de mayor edad, así como los adolescentes, también tienen actividades lúdicas, u otras actividades de ocio que podrían haber sido tomadas en cuenta en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en las Rutas.

En términos cuantitativos existe un balance de género en los juegos, en tanto el número de niños y de niñas en dichas referencias son similares: 31 casos de varones, 29 casos de mujeres; este balance cuantitativo además se presenta en las Rutas del Ciclo II y V, respectivamente (tener en cuenta que el Ciclo VII contiene sólo un ejemplo, que se trata de un niño).

A diferencia de este enfoque cuantitativo, el análisis cualitativo, que estudia en mayor detalle el tipo de juegos realizados por niños y niñas, arroja una diferenciación en los juegos realizan los estudiantes, según su sexo. Tal como veremos a continuación, el balance logrado en incluir un igual número de personajes hombres y mujeres jugando, se ve contrarrestado por la aparición de estereotipos en la distribución de juegos entre niños y niñas; en particular, de aquellos que asocian a “lo masculino” el uso de la fuerza, el razonamiento, las habilidades motoras y de ubicación en el espacio; mientras que vinculan a “lo femenino” con los quehaceres domésticos.

El siguiente gráfico nos muestra los juegos desarrollados por niños y niñas en las Rutas estudiadas. Tal como puede apreciarse, los juegos que tienen que ver con “construcción” (de puentes, de torres con bloques, de aviones de papel, etc.) son casi únicamente ejercidos por niños varones. De manera análoga, los juegos que se vinculan a la Lectura, así como aquellos que implican el uso de puntería (canicas, fichas, taps) son desempeñados en su mayoría por niños varones. Asimismo, el único caso en que se hace referencia al juego del ajedrez, se trata de un niño varón. Por otro lado, cuando centramos la mirada en los juegos que se vinculan al ejercicio de labores domésticas (juegan a la casita, con platitos, tacitas, a cocinar el arroz, con muñecas), vemos que casi todos estos casos estos juegos son desarrollados por niñas.

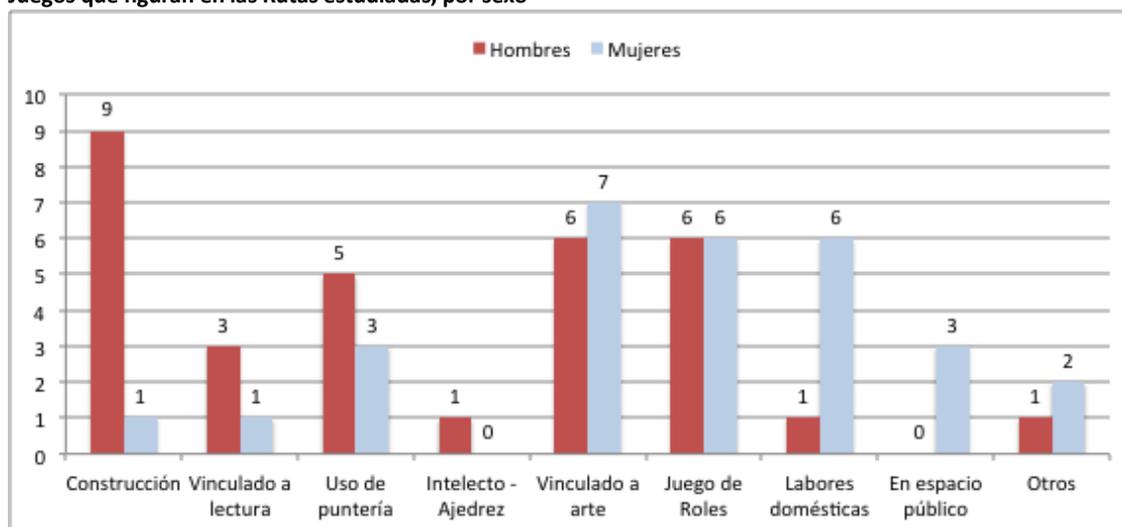
Nuevamente, tal como dijimos en la sección Metodología, se recalca que la situación problemática no está en la presentación de niños jugando juegos de construcción y niñas jugando con muñecas o a cocinar, el problema está en la representación casi exclusiva por género de estos juegos, que contribuyen a que durante la lectura, el/la lectora no se vea en la necesidad de imaginar a hombres y mujeres realizando estas diferentes actividades: a una mujer construyendo un puente, o un hombre cocinando o cuidando de un bebé, por ejemplo. Si bien existen algunas referencias

que tratan de dar un balance a esta división sexual de los juegos señalados (por ejemplo: un niño arreglando la biblioteca del aula; o una niña jugando a construir con arcilla un caballito de barro), estos casos representan una clara minoría, casi una excepción, frente al relato más general de una división sexual en los juegos que señalamos anteriormente.

Un detalle que merece especial atención pues sí resulta trasgresor de los típicos estereotipos de género, es que las referencias a juegos en espacios abiertos (3 en total) son todas ejercidas por niñas. Este es un punto interesante pues como ya se ha señalado, uno de los estereotipos de género tiene que ver con la asociación de los varones a los espacios públicos y abiertos, y de las mujeres a los ámbitos privados, domésticos, íntimos (Ver Capítulo Premisas Conceptuales; así como los resultados del análisis de género en las imágenes en las Rutas).

Adicionalmente, en términos generales los juegos vinculados al arte (dibujo, pintura, etc.), así como los juegos de roles (donde los niños y niñas juegan a ser papás, caballos, el viento, etc.), se encuentran distribuidos de manera más homogénea entre niños y niñas. Sin embargo, aun dentro de estos grupos de juegos se presentan escenas que refuerzan la diferenciación entre niños y niñas. Así, por ejemplo, dentro de la Ruta de Expresión en Diversos Lenguajes, Ciclo II, se tiene una escena donde niños y niñas quieren decorar un cartel, con dibujos: mientras un niño quiere dibujarle carritos, una niña quiere dibujarle “muchas flores”.

Juegos que figuran en las Rutas estudiadas, por sexo



Fuente: Rutas del Aprendizaje EBR, Ciclos II, V y VII

Es interesante señalar, además, que las relaciones de género que se presentan en las escenas de juego, resultan poderosas pues asignan de manera simultánea actividades diferenciadas para niños y niñas –en una misma escena espacio/tiempo. Esto es importante, pues como sabemos, las relaciones de género (lo que se construye como el “ser hombre”, “ser mujer”) se construyen de manera dialógica (relacional, de una respecto a la otra, a modo de oposición muchas veces) –y no de manera aislada. Dos ejemplos resultan sobresalientes.

El primer ejemplo se encuentra en la Ruta de Ciudadanía II. Aquí se presenta una escena donde los niños y niñas eligen el sector del salón donde quieren jugar, aquí el niño escoge ir al sector de

construcción mientras que sus dos compañeras van al sector hogar y el de cuentos, respectivamente. Además de representar esto una división sexual de los juegos que se asocia a una tradicional división sexual del trabajo en los adultos, se tiene que las emociones que provocaron estos juegos en los estudiantes también se presentan de forma diferenciada. Así, la escena continúa con la maestra yendo a observar y conversar sobre cómo se siente cada niño y niña. Mientras que el niño le comenta a su docente, que él se encuentra “¡Feliz!”, las niñas en cambio se muestran como molesta y asustada. La primera, se muestra molesta porque se le quemó el arroz del almuerzo, mientras que la segunda se muestra asustada porque leyó sobre el personaje de un “lobo feo” en el cuento.

La relación y atención que necesitan entonces hombres y mujeres, en cuanto a sus juegos y emociones, se muestra diferenciada. Si bien es rescatable la expresión de disgusto de una de las niñas (al quemársele el arroz que estaba haciendo en el juego), es necesario señalar que resulta llamativo que mientras que las niñas se presentan como más propensas a frustrarse por no cumplir con las expectativas que tenían sobre el quehacer doméstico, y como demandantes de afecto/contención (al estar molesta o asustada), el niño se presenta como *menos problemático* al estar feliz, jugando con sus bloques.

El segundo ejemplo se presenta en una escena de la Ruta de Expresión en Diversos Lenguajes II. Aquí, si bien tantos niños como niñas juegan a ser caballos que trabajan la trilla (separando el trigo de la paja), y en igual número (tres casos en cada grupo), el diálogo de donde proviene parte de esta información resulta valioso de analizar de manera más detenida:

Expresión en Diversos Lenguajes II, p44 [estudiantes y maestra definiendo qué personajes representarán los niños y niñas en la escenificación que harán de la trilla; el subrayado es nuestro]

- (...)
- Maestra: Entonces, ¿quiénes quieren ser caballos en este juego? (...)
- Melissa: Yo también quiero ser
- Carlos: No se puede, tú eres mujer
- Maestra: Entonces ¿qué puede ser Melissa si quiere ser parte de los animalitos?
- Melissa: Puedo ser la yegua
- Maestra: Claro, y los demás pueden ser los niños que van a la trilla, ¿verdad?
- (...)

La escena entonces describe cómo una niña desea ser un caballo en el juego, pero no le es permitido; la razón porque un compañero varón le indica que no puede hacer esto es “porque eres mujer”, postura que es aprobada y reforzada por la docente a cargo. Esta es una situación que resulta cuestionable de ser incluida en las Rutas del Aprendizaje por varios motivos:

- Muestra cómo la voluntad de una niña es modificada por definición de un niño varón y la maestra, figuras que de este modo representan el poder en términos intergeneracionales y de pares
- No resulta políticamente correcto ni deseable en la construcción de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres el restringir la acción de otras personas en base a su sexo. ¿Por qué el ser mujer impide a esta niña hacer de caballo? ¿Por qué tiene que ser una yegua?
- Representa cómo una niña modifica su deseo, sin mostrarla como capaz de cuestionar la situación (derecho a disentir), a fin de poder encajar en los moldes o reglas de juego en torno al género que se manejan en el ambiente escolar.

Detalle de Juegos que figuran en las Rutas de Aprendizaje

	Curso	Niños	Niñas	Mixto (se presume)
Ciclo II	Diversos Lenguajes	Quiere ser el papá en simulación de la trilla	Quiere ser caballo, le dicen que no puede porque es mujer; entonces hace de yegua	Juegan con caballos de plástico, en salón de construcción
		Quiere ser el papá en simulación de la trilla	SE pone máscara para ser la yegua, en simulación de la trilla	Juegan con la voz (sesión de lenguaje dramático)
		Quiere ser el caballo, en simulación de la trilla	Quiere ser una yegua, en simulación de la trilla	Calientan el cuerpo (sesión de lenguaje dramático)
		Quiere ser el caballo, en simulación de la trilla	Hace caballo con barro arcilloso	Bailan al son de una música alegre, en sesión de danza
		Quiere ser el caballo, en simulación de la trilla	Hace de El Viento, en simulación de la trilla	
		Hace caballo con barro arcilloso	Hace de El Viento, en simulación de la trilla	
		Hace caballo con barro arcilloso	Imita sonido de patas de los caballos con una caja, golpeándola	
		Hace tres caballos con barro arcilloso	Se dibuja a sí misma, resaltando sus pestañas	
		Se hizo una máscara de caballo, jugando en sectores		
		Imita al gallo		
	Dibuja un caballo, un gato y un cuento			
	Comunicación		Propone comprar una muñeca a la niña que ha faltado a clase	
Ciclo II	Matemáticas	Pone bloques y almohaditas (niños/as escogen qué juguete ordenar)	Quiere arreglar la casita (niños/as escogen qué juguete ordenar)	Juegan a la Ciudad Divertida para Contar
		Arreglará la biblioteca (niños/as escogen qué juguete ordenar)	Poner tacitas y platillos (niños/as escogen qué juguete ordenar)	
		Traerá maderitas de su casa (niños/as escogen qué juguete ordenar)	Quiere dibujar "muchas flores" (en cartel hecho en grupo)	
		Propone dibujar a "nuestros papás" (en cartel hecho en grupo)		
		Propone dibujar a "carritos" (en cartel hecho en grupo)		
Ciclo II	Ciudadanía	Juega en sector construcción (arma puente)	Juega en sección "del hogar" (hace arroz para el almuerzo)	
		Se dibuja con su perro	Juega en la sección "cuentos" (lee cuento sobre un lobo)	
		Le gusta pintar con plumones (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	Se dibuja con su mamá	
		Le gusta hacer torres y puentes (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	Dibuja el día que su papá se fue de viaje	
		Le gusta jugar con la pelota (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	Le gusta pintar con témperas (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	
			Le gusta jugar en la casita (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	
			Le gusta (...) el patio (niños/as dicen qué es lo que más les gusta hacer en el jardín)	
Ciclo V	Comunicación		Le gusta cantar y jugar	
			Le gusta pasear en el parque de las Luces	
			Le gusta cantar y jugar	
			Le gusta pasear en el parque de las Luces	
	Matemáticas	Pedro tiene aviones de papel	María tiene una muñeca	Uso de bloques para hacer construcciones
		Samuel tiene aviones de papel	Ana tiene fichas	Una tortuga debe salir de un laberinto
		Juan ha leído libros	Mariela tiene fichas	Juego de "El banco" (tipo Monopoly)
				Problema a resolver, contiene una muñeca que tiene dos blusas y tres faldas
		Iván ha leído libros	Yarina tiene fichas	Juego de la tiendita
		Felipe tiene fichas	Raquel tiene globos	Juego del Banco Matemático
	Eduardo tiene taps	Raquel tiene y revienta globos		
	Raúl tiene taps			
	José tiene canicas			
	Víctir tiene canicas			
Ciclo VII	Diversos Lenguajes			Equipo de fútbol que interesa a estudiantes
				Club deportivo de preferencia de estudiantes
	Comunicación	Un niño ganó un premio internacional de ajedrez		
Matemáticas			Se sugieren actividades lúdicas para aprendizaje (no especifica qué juego)	

5.1.2.2. Las ocupaciones

Las referencias a las ocupaciones son todas aquellas menciones a diferentes actividades laborales que se mencionan a lo largo de los capítulos terceros de las Rutas de Aprendizaje estudiadas (Ciclos II, V y VII), exceptuando las referencias a la docencia. De este modo, el presente acápite da cuenta de la representación del mundo del trabajo por fuera del ámbito familiar que es la escuela²². Se han incluido, sin embargo, las ocupaciones no remuneradas que se dan en el cuidado del hogar, pues este es un punto clave en los enfoques feministas de la concepción del trabajo, que buscan visibilizar este trabajo tradicionalmente realizado por mujeres sin una recompensa económica –lo que remite a una invisibilización y subvalorización del mismo.

Al igual que en los juegos, referencias las ocupacionales pueden estar contenidas en diálogos, cuentos, noticias, o en la explicación de cómo se deben desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Las referencias ocupacionales se han dividido de la siguiente manera:

- Grupo 1 Las referencias que hacen alusión de manera explícita hombres y mujeres, donde es posible identificar de manera unívoca si el extracto del texto se refiere a un hombre o una mujer.
- Grupo 2. Las referencias que se redactan en género masculino, femenino o indeterminado, donde se abre la posibilidad a que el extracto del texto haga alusión a personas de ambos sexos ejerciendo dichas ocupaciones. Ejemplo: “los artistas”, “las autoridades”, “congresista” -donde queda incierto si se refiere a hombres y mujeres.

Centraremos nuestro análisis principalmente en el Grupo 1, pues en las referencias del Grupo 2 si bien se abre la posibilidad para que ellas aludan a hombres y mujeres de manera simultánea, esto no es posible de afirmar con certeza, pues la información contenida en los textos donde estas referencias se ubican no nos brindan la información necesaria para afirmarlo.

Bastará decir con respecto a las referencias que componen el Grupo 2, que ellas en conjunto son una muestra de sexismo lingüístico²³, en tanto en el mensaje que transmiten (no por su contenido, sino por la forma en que fueron presentados) se oculta/invisibiliza la presencia de las mujeres en diversas ocupaciones. De esta forma, estas referencias contribuyen a reproducir el estereotipo que asocia el ámbito laboral como algo propio “lo masculino”: de las 116 referencias ocupacionales de este Grupo, 83 de ellas (72%) se encuentran redactadas en género masculino, mientras que otros 21 casos (18%) fueron redactadas en género femenino, y otros 12 casos (1%) fueron redactados en género indefinido (Ver Anexo 9). Este detalle es importante, pues si bien algunos profesionales afirman que estas diferencias resultan “menos importantes” en la construcción de la igualdad de género en las políticas del sector -en tanto el lenguaje castellano emplea el género masculino para referirse a personas de ambos sexos y en principio no hay mucho que se pueda hacer al respecto; es necesario afirmar que estas diferencias a nivel de redacción no resultan neutrales en la representación de las relaciones de género en las Rutas.

²² Para este apartado, se ha decidido incluir en el análisis de las ocupaciones, aquellas labores que se ejercen dentro del ámbito doméstico, que corresponden aun un *campo de batalla* para la economía feminista: el reconocimiento de estas labores como parte de las actividades que forman parte del PBI –lo que equivale a una contabilidad/reconocimiento del valor económico de dichas labores. Los casos, sin embargo, son sólo dos: una mujer que sabe tejer, y una mujer que es ama de casa.

²³ Ver definición del concepto en (MIMP, 2014)

Así, por un lado, al observar en detalle estas referencias ocupacionales se tiene que la abrumadora cantidad de referencias redactadas en género masculino contribuye a reproducir la noción de que el mundo laboral compete y es propio de “los hombres”. La redacción sobre las ocupaciones, tal cual se encuentra en las Rutas resulta androcéntrica, pues la presencia de las mujeres se incluye de manera implícita, como camuflada, soterrada. Por otro lado, resulta necesario señalar que en tanto el lenguaje es una construcción social, el hecho de que el castellano emplee el género masculino para hacer referencia a personas de ambos sexos no es una cuestión natural, sino más bien una construcción social e histórica, que remite a un orden patriarcal -donde quienes son dignos de ser mencionados de manera explícita, y quienes representan “lo universal” son los varones y no las mujeres.

Centrando ahora nuestra mirada en las referencias del Grupo 1, analizaremos primero estas referencias en términos cuantitativos (número de referencias por sexo), para luego adentrarnos en un análisis más cualitativo, develando qué características se asocian a “lo masculino” y “lo femenino”.

De manera análoga a lo que se encontró en el análisis de la esfera laboral en las imágenes, y lo que se detalló antes con respecto a las referencias del Grupo 2, el ámbito laboral (excluyendo la docencia y otros puestos de trabajo dentro de la escuela) se encuentra representado bajo una clara predominancia masculina en las referencias del Grupo 1. Así, del total de referencias ocupacionales donde puede reconocerse el sexo de la persona, el 89% son hombres, mientras que sólo el 11% son mujeres. Estos datos resultan llamativos, pues no se trata de una diferencia menor: en 9 de cada 10 referencias de personas ejerciendo algún trabajo (fuera de la escuela), quien ejerce dichas labores es un varón. En este sentido, el ámbito laboral en las Rutas acaba nuevamente siendo androcéntrico: los varones abarcan casi todo el universo de las ocupaciones que se presentan, las mujeres terminan siendo invisibilizadas, sin tener una entrada en igualdad en el imaginario de lo que es una persona que trabaja, y sin tener un reconocimiento a sus aportes no sólo en el mercado laboral actual (por fuera del hogar), sino también en la producción de conocimientos y el desarrollo de la Historia.

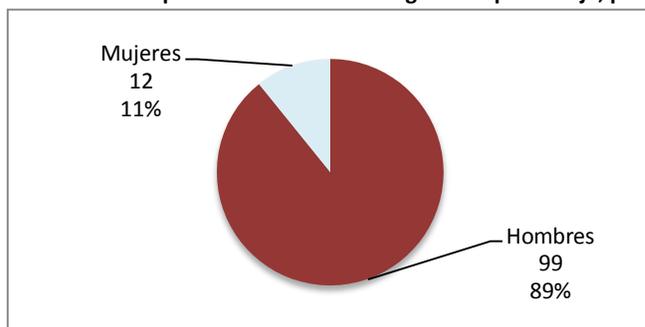
En definitiva, los datos señalados no sólo no reflejan la realidad actual del país, donde el 44% de la PEA ocupada son mujeres²⁴, sino que además contribuyen a reproducir y naturalizar la tradicional división sexual del trabajo, donde los hombres se encargan de las labores por fuera del hogar, mientras que las mujeres se encargan de las labores al interior del mismo. Un detalle adicional es que esta invisibilización de mujeres en la representación del mundo laboral se complementa con una sistemática asociación entre mujeres y trabajo doméstico (cuidado de limpieza y de miembros del hogar, que como vimos se presentó en el análisis de los Juegos, y se detallará más adelante en el estudio de la representación de los miembros de las familias. De esta manera, la tradicional división sexual del trabajo se presenta de manera articulada y sistemática a lo largo de las Rutas.

Por otra parte, cabe señalar que la cantidad de referencias ocupacionales del Grupo 1 va incrementándose de manera significativa al ir de los ciclos menores a mayores. Así, la cantidad de referencias en las Rutas del ciclo II son 12, en el ciclo V son 6, y en el ciclo VII son 93. Adicionalmente, se tiene que la predominancia masculina en términos cuantitativos en el ámbito

²⁴ Fuente: Dirección de Investigación Socioeconómica del Ministerio de Trabajo. (“Principales Indicadores del Mercado de Trabajo, según sexo 2001-2013”; Acceso web Octubre 2014; <http://www.mintra.gob.pe/mostrarContenido.php?id=148&tip=548>)

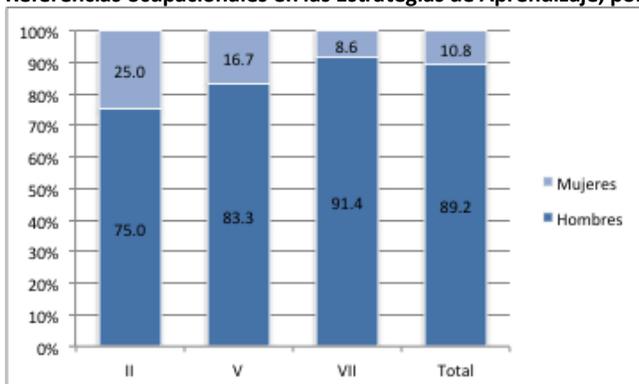
laboral, se va incrementando a medida que se va de los primeros a los últimos ciclos de la EBR. Así, la proporción de mujeres presentadas ejerciendo alguna ocupación resulta algo mayor en los ciclos II y V -superando el 15% en ambos casos- que en el ciclo VII -donde menos del 10% de personas que ejercen alguna ocupación son mujeres. Estos resultados, además, son consistentes con lo que encontró Anderson para la década de los 80 (1987), donde las referencias a personajes mujeres en los libros de texto de primaria iban disminuyendo al pasar del primero al sexto grado, con un consecuente incremento de referencias ocupacionales masculinas.

Referencias ocupacionales en las Estrategias de Aprendizaje, por sexo - Número y porcentaje



Fuente: Rutas del Aprendizaje de los Ciclos II, V y VII

Referencias ocupacionales en las Estrategias de Aprendizaje, por sexo y ciclo - En porcentaje



Fuente: Rutas del Aprendizaje de los Ciclos II, V y VII

Llevando el análisis a términos cualitativos, surge la pregunta de ¿en qué ocupaciones es que se representan a hombres y mujeres?, y ¿es que la distribución de las ocupaciones por sexo contribuye a de-construir o más bien a reproducir las típicas relaciones de género, basadas en estereotipos, en el mundo laboral?

Un primer punto sobresaliente se presenta en la estructura de ocupaciones observada en las 12 mujeres que componen el total de referencias ocupacionales femeninas. En dicha estructura se tiene un aspecto positivo, que es el de representar a algunas de las mujeres ejerciendo cargos públicos, o siendo profesionales y/o estudiantes ya sea de nivel terciario o que sobresalen ejerciendo algún cargo dentro de la escuela (como alcaldesa estudiantil). Este resultado se condice con la mayor entrada de las mujeres en los mercados laborales profesionales durante las últimas décadas, así como con el mayor acceso de las mismas a la escuela y los estudios de nivel terciario. Sin embargo, es importante señalar que la proporción que representan estos casos “sobresalientes” -que gozan de un mayor status social, entre las mujeres (41%) es bastante más

baja que la observada entre los varones (61%). Así, los hombres se representan ejerciendo en mayor medida cargos que gozan de una imagen de prestigio o mayor jerarquía en el imaginario social (autoridades, profesionales, personajes históricos sobresalientes, etc.).

Un segundo punto a tener en cuenta es que en tanto la mayor parte de personas que se presentan ejerciendo diversas ocupaciones son hombres, el mundo laboral se presenta mucho más diverso para éstos que para las mujeres. Así, para cada rubro ocupacional analizado, los hombres ejercen un mayor número de diferentes ocupaciones. Este resultado es interesante, pues reproduce la noción de “lo masculino” como aquello que tiene un mayor acceso a diferentes recursos (educación, monetarios, opciones, etc.), lo que le permitiría construir trayectorias ocupacionales – y por lo tanto de vida- mucho más activas, flexibles, diversas, “interesantes” y trasgresoras que a las mujeres.

Como complemento de lo anterior, se observa que la distribución de hombres y mujeres en las diferentes ocupaciones contribuye a reforzar estereotipos de género en el mundo del trabajo, en tanto asocian por un lado, la autoridad, el liderazgo, la fuerza física, la racionalidad, la capacidad de disentir o trasgredir un orden con “lo masculino”, y por otro lado, los quehaceres domésticos, el ser hogareña, a “lo femenino”. Ver la siguiente tabla.

Ejemplos de ocupaciones que refuerzan estereotipos de género, Rutas del Aprendizaje de los Ciclos II, V y VII:

Ocupaciones tradicionalmente masculinas, realizadas únicamente por hombres en las Rutas	
Autoridad, líderes	jefes de oficina (gerentes), autoridades de fuerzas armadas y policiales, autoridades civiles, chef reconocido (Gastón Acurio), sacerdotes, dueños de propiedades, hacendados
Más inteligentes/racionales	científico, investigador
Fuerza/ Habilidades motoras	choferes, taxista, guías de excursión, campesinos a cargo de la trilla
Trasgresores:	Ladrones
Ocupaciones tradicionalmente femeninas, realizadas únicamente por mujeres en las Rutas	
Asociadas a quehaceres domésticos	comunera que cocina el almuerzo en la trilla, teje, ama de casa

En este contexto, las ocupaciones se muestran en buena parte segmentadas por sexo, es decir, mostrándose divisiones de ocupaciones “para hombres” y “para mujeres”. Dos elementos reflejan este resultado. Un primer hecho, es que existen tres rubros ocupacionales en donde las mujeres se encuentran totalmente ausentes: i) autoridades y otros puestos de fuerzas armadas; ii) Personajes históricos o de ficción sobresalientes y iii) el de oficios ilícitos (ladrones). Esto resulta sobresaliente, pues refuerza la idea de que estos son espacios que competen a “lo masculino”, dando sentido a este concepto con características como: quien ostenta autoridad y poder en el uso legítimo de la violencia (fuerzas armadas), quien tuvo acceso a la educación y a otros recursos que permiten a un individuo constituirse y ser reconocido como un héroe o personaje sobresaliente en la Historia; y quien –como ya dijimos- puede disentir y trasgredir el orden, siendo un ladrón.

Por otro lado, existen ocupaciones que son sólo ejercidas por mujeres, sin tener un correlato entre los varones. Así en 5 de los 12 casos de mujeres que trabajan, ellas ejercen labores de cocina, tejido, ama de casa, estudiante de nivel terciario y estudiante con responsabilidad al interior de la escuela (alcaldesa). Cabe señalar, que en los tres primeros casos se trata justamente de labores domésticas, que no son ejercidas en ningún caso por los varones. En este punto, las imágenes de las Rutas resultan relativamente más trasgresoras que los contenidos de las estrategias de aprendizaje, pues en ellas era posible ver a hombres adultos cuidando de niños/as, así como haciendo labores domésticas (desempolvando, barriendo, etc.)

En este marco, las construcciones relativamente trasgresoras en el discurso de las ocupaciones se constriñen a casos de mujeres que logran ingresar a los ámbitos tradicionalmente masculinos: como ya dijimos, en el ejercicio de autoridad civil, o ser una profesional (periodista) o estudiante relativamente sobresaliente. Es decir, si hay un rasgo relativamente progresista en cuanto a la representación de las relaciones de género en el ámbito laboral en las estrategias de aprendizaje, éstas se presentan al interior de “lo femenino”; de este modo, “lo masculino” resulta representada como una concepción más cerrada o resistente al cambio.

Un punto adicional a tener en cuenta es el lugar que ocupan los personajes hombres y mujeres que realizan un trabajo/tienen una ocupación dentro de las diferentes estrategias de aprendizaje. Así, se tiene que las mujeres se presentan en mucha menor medida como protagonistas, ya sea de un cuento, un extracto de novela, una noticia, etc. Por ejemplo: Gastón Acurio dando un discurso sobre la cocina peruana; la historia del descubrimiento de Machu Picchu por Hiram Bingham no sólo lo tiene a él como protagonista, sino que no cuenta con ningún personaje mujer; el extracto de la novela de Dante Castro en Comunicación VII sobre el ingreso de militares a una comunidad andina también sólo tiene personajes hombres.

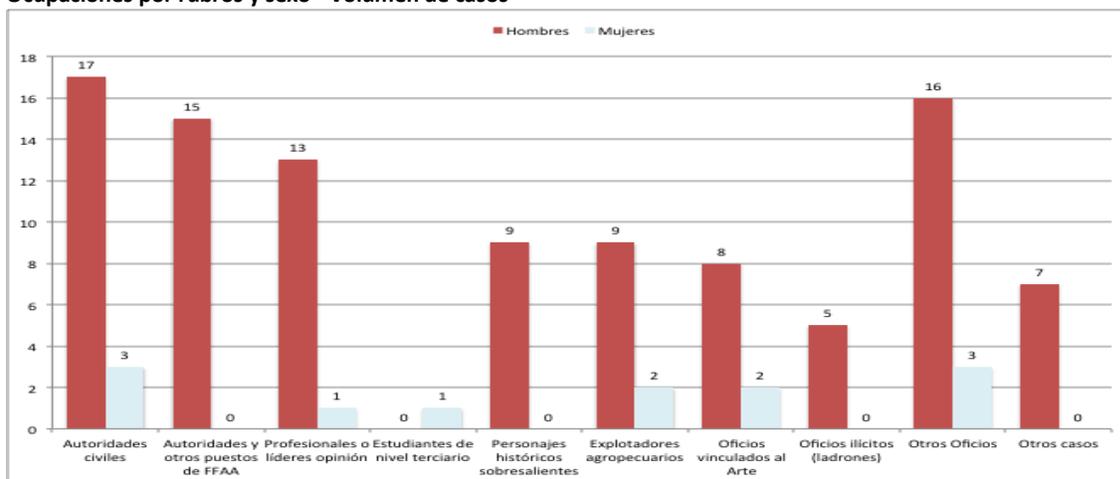
Los resultados arriba señalados entonces apuntan a un extremo de jerarquización de lo masculino sobre lo femenino, que se traduce en la invisibilización y el no reconocimiento al trabajo y conocimiento de las mujeres. Dos ejemplos resultan ilustrativos.

En el discurso tomado de Gastón Acurio en la Ruta de Oralidad VII, el reconocido chef peruano nos habla sobre cómo la cocina peruana puede significar una ruptura con la “colonización emocional” que caracteriza a los peruanos luego de la independencia de España. En todo el artículo, Gastón Acurio sólo emplea el género masculino en la referencia a las personas; así, habla de “los cocineros”, “los peruanos”, “los soldados”, etc. Esto resulta interesante de subrayar, pues en buena parte el impulso que ha tenido la cocina peruana se basa justamente en la producción histórica de conocimiento de mujeres en las labores de cocina en las diferentes familias y regiones del país, así como de otras partes del mundo que influyeron en este sistema de conocimientos. Es remarcable, entonces, que en este discurso no se haga ninguna referencia al aporte específicamente femenino a la cocina peruana; y es remarcable también que este texto haya sido elegido como material para trabajar en las estrategias de aprendizaje, sin que se tenga otro texto que pueda dar un balance de género en la valorización de los conocimientos de las mujeres en un rubro ocupacional determinado.

Por otro lado, merece una especial atención la referencia a “los sabios de la comunidad”, a “la sabiduría de los abuelos” que se hace en la Ruta de Expresión en Diversos Lenguajes del Ciclo II (este ejemplo se ubica en el Grupo 2 de referencias ocupacionales). En estas dichas referencias se

tiene la ausencia de referencia explícita a mujeres sabias de las comunidades. Esto resulta llamativo pues no sólo se tiene que las figuras femeninas ejercen estos oficios –y gozan del reconocimiento de los/as pobladores-, sino que en algunos casos ellas manejan conocimientos sobre el cuerpo y la salud justamente por su condición de ser mujeres, como es el caso de las parteras. No hacer explícita la posibilidad de tener sabias en las comunidades no contribuye a visibilizar estas figuras, que representan formas de femineidad que gozan de *status* (al menos a nivel local) gracias a sus conocimientos. Asimismo, la no mención de estas mujeres implica la negación de un espacio de reconocimiento para ellas, en igual medida que a sus pares varones, en el mundo letrado y científico-moderno que representa la escuela.

Ocupaciones por rubros y sexo - Volumen de casos



Fuente: Rutas del Aprendizaje de los Ciclos II, V y VII

Referencias ocupacionales en las estrategias de aprendizaje de las Rutas II, V y VII (Grupo 1)

HOMBRES				MUJERES		
Ocupación	Curso	Ciclo		Ocupación	Curso	Ciclo
Autoridades Civiles						
Funcionario del Ministerio de Transporte	CIU	VII		La viceministra Claudia Cornejo		V
Jorge Muñoz Wells (alcalde Miraflores)	CIU	VII		Señora Villarán (alcaldesa de Lima)	CIU	VII
señor feudal (alcalde)	CIU	VII				
Ex ministro de Defensa, Ántero Flores Aráoz	CIU	VII				
Eduardo Vega, Defensor del Pueblo	CIU	VII				
Ex ministro de Energía y Minas, Carlos Herrera	CIU	VII				
Aurelio Ochoa, expresidente de Perupetro	CIU	VII				
Aurelio Ochoa	CIU	VII				
Herrera Descalzi	CIU	VII				
Presidente de la República Ollanta Humala	CIU	VII				
Parlamentario Jaime Delgado	CIU	VII				
Congresista Luis Galarreta	CIU	VII				
el teniente-gobernador	COM	VII				
Don Benito Santos, el teniente-gobernador	COM	VII				
Iván Lanegra, adjunto Defensoría del Pueblo	COM	VII				
Jared Blumenfeld, funcionario EEUU	COM	VII				
Jared Blumenfeld	COM	VII				
Autoridades y otros puestos de Fuerzas Armadas y Policiales						
Un policía	CIU	VII				
Policía	CIU	VII				
José Cueto Aservi, jefe del CCFFAA	CIU	VII				
el recluta (servicio militar)	CIU	VII				
Almirante Luis Giampietri	CIU	VII				
Giampietri	CIU	VII				
General Otto Guibovich, ex Comandante	CIU	VII				
los soldados	COM	VII				
el policía	COM	VII				
un sargento	COM	VII				
el sargento	COM	VII				
el sargento	COM	VII				
un policía	COM	VII				
un policía	COM	VII				
un policía	COM	VII				
Profesionales y líderes de opinión						
los investigadores (autores)	OR	V		Rossana Cueva (periodista)	CIU	VII
Dirigente de transportistas	CIU	VII				
Ingeniero Ambiental	CIU	VII				
Manuel Dammert (especialista)	CIU	VII				
Dammert	CIU	VII				
Eduardo Ferreyros, gerente ComexPerú	CIU	VII				
periodista (MVLL)	COM	VII				
un investigador	COM	VII				
Pedro Reyes (periodista)	COM	VII				
el inventor	MAT	VII				
cocinero Gastón Acurio	OR	VII				
Gastón Acurio, chef	OR	VII				
Gastón Acurio, chef	OR	VII				
Estudiantes de nivel terciario						
				Universitaria	CIU	VII

HOMBRES			MUJERES		
Ocupación	Curso	Ciclo	Ocupación	Curso	Ciclo
Personajes Históricos/Ficción sobresalientes					
Personaje histórico - Miguel Grau	OR	V			
Hiram Bingham ("descubrió" Machu Picchu)	COM	VII			
soberanos incas	COM	VII			
Bingham	COM	VII			
Newton (físico)	OR	VII			
Tupac Amaru	OR	VII			
Pumacahua	OR	VII			
Tarzán, Rey de los Monos	OR	VII			
Tarzán, Rey de los Monos	OR	VII			
Explotadores Agropecuarios					
Trabaja la chacra	COM	II	Participa en trilla (hace almuerzo)	DL	II
comunero (participa en trilla)	DL	II	Participa en la trilla	DL	II
comunero (participa en trilla)	DL	II			
comunero (participa en trilla)	DL	II			
comunero (participa en trilla)	DL	II			
comunero (participa en trilla)	DL	II			
campesinos	COM	VII			
los campesinos	COM	VII			
el campesino	COM	VII			
Oficios vinculados al Arte					
Jorge E. Eielson	DL	II	Flora Tristán	OR	VII
J. E. Eielson	DL	II	Patricia Pérez, realizadora peruana	OR	VII
Mario Vargas Llosa, autor	COM	VII			
escritor	COM	VII			
Ciro Alegría, escitiro	COM	VII			
Dante Castro, escritor	COM	VII			
Jorge Santiago (poeta)	OR	VII			
poeta	OR	VII			
Oficios ilícitos					
delincuente "Tirifilio"	COM	VII			
El ladrón	COM	VII			
Los Ladrones	COM	VII			
los malhechores	COM	VII			
los ladrones	COM	VII			
Otros oficios					
Mago	MAT	II	Sabe tejer	DL	II
Dueño (de propiedad)	MAT	V	Ama de casa	CIU	VII
Taxista	CIU	VII	Ambulante	CIU	VII
Cobrador	CIU	VII			
Transportista	CIU	VII			
Chofer	CIU	VII			
Chofer	CIU	VII			
El ambulante	CIU	VII			
los exploradores	COM	VII			
los exploradores	COM	VII			
el guía	COM	VII			
expedicionarios	COM	VII			
los descubridores	COM	VII			
los exploradores	COM	VII			
Orlando [guía excursión]	COM	VII			
Orlando [guía excursión]	COM	VII			
Otros casos					
Esclavos	CIU	V			
Hacendados	CIU	V			
Párroco	CIU	VII			
Párroco	CIU	VII			
Sacerdote	CIU	VII			
el jefe (organización de trabajo)	COM	VII			
su jefe	COM	VII			

5.1.2.3. Las referencias padres, madres y otros familiares

El análisis de los dispositivos con que se representan a los padres, madres, así como otros miembros de las familias, pretende dar cuenta de la existencia o no de características asignadas de manera sistemática a éstos/as, que contribuyan a la reproducción de relaciones de género basadas en estereotipos.

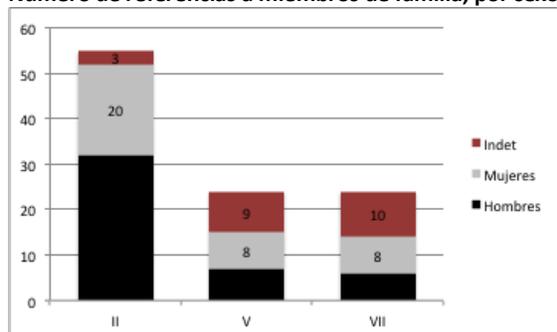
Para el presente análisis se han tenido en cuenta todas las referencias a padres, madres y otros familiares contenidas a lo largo de los capítulos 3ro de cada Ruta estudiada (Ciclos II, V y VII de la EBR). Estas referencias, al igual que en el caso de los juegos y las ocupaciones, pueden estar contenidas en diálogos, noticias, extractos de novelas, anuncios o en los párrafos en los que se describen las pautas sobre cómo desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Las referencias recogidas para el análisis pueden clasificarse en tres grupos: i) aquellas que hacen referencia a varones (incluyendo las que pueden referirse a madres de familia, pero que no lo explicitan), ii) aquellas que hacen referencias a mujeres, y iii) las que no explicitan el sexo de la persona a la que se refieren. Para el análisis centraremos principalmente nuestra mirada en los dos primeros grupos –pues es a través de ellas que pueden estudiarse la forma en que se presentan hombres y mujeres, de manera comparada.

Un primer punto a tener en cuenta es que las referencias a los diferentes miembros de las familias (considerando los tres grupos de referencia mencionados) son mucho más frecuentes en el Ciclo II de enseñanza (53% del total de referencias); mientras que resultan más escasas en los ciclos V y VII (23% en casa caso). De esta manera, el mundo de la familia, y por lo tanto los roles de género asignados a sus miembros, se encuentra mucho más presente en las Rutas de Educación Inicial. En estas Rutas, no sólo se hacen menciones a los padres y madres de manera breve (a través de una oración, como generalmente se hace en las Rutas de los Ciclos V y VII), sino que ellos/as forman parte de los diálogos, de descripciones detalladas de escenas que ocurren al interior de la escuela, etc.

En términos globales, considerando los Ciclos II, V y VII, se tiene que el número de referencias masculinas y femeninas (Grupos 1 y 2 de referencias) es similar, así, en términos cuantitativos existiría un balance de género en las referencias estudiadas: el 55% de referencias a miembros familiares corresponden a varones en las 12 Rutas estudiadas. Este balance, sin embargo, no se mantiene al interior de cada ciclo estudiado, así, las Rutas del Ciclo II muestran un sesgo de predominancia masculina en las referencias a familiares (62% de referencias son a varones), mientras que esto se revierte para el Ciclo VII (57% de referencias son a mujeres).

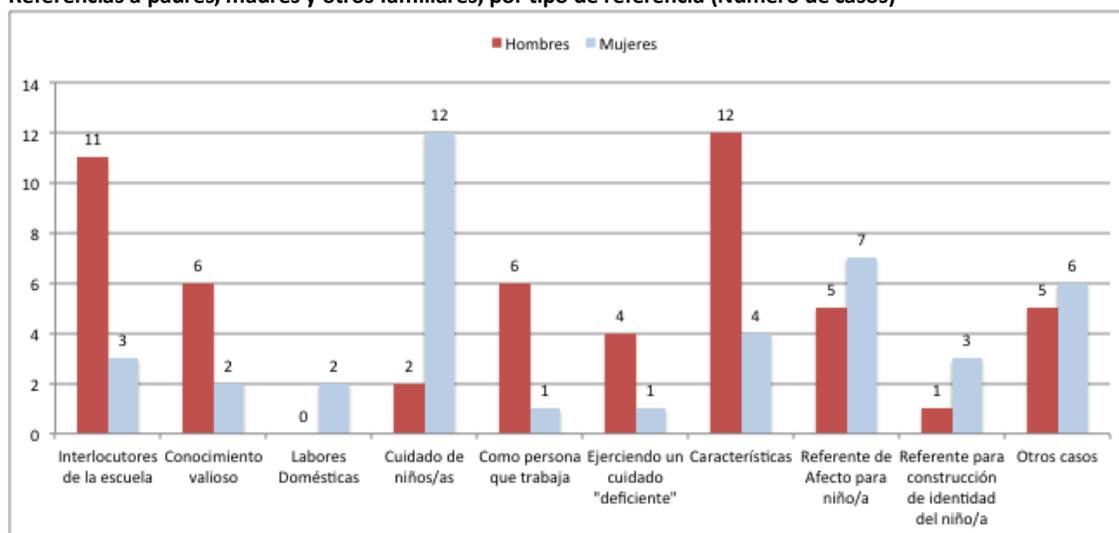
Número de referencias a miembros de familia, por sexo



Al analizar las características o actividades que se asignan los miembros de las familias según el sexo, se tiene que los hombres y las mujeres desempeñan roles diferenciados, dando cabida a la reproducción de estereotipos en las relaciones de género.

Los padres y otros miembros de familia varones se muestran como más propensos que las mujeres a ser Interlocutores de la escuela, a ser reconocidos como personas con un conocimiento valioso de ser escuchado en las aulas –o en general por sus hijos, como personas que ejercen un trabajo por fuera del hogar, y como casos en que ejercen un cuidado “deficiente” de los niños/as. Las mujeres, en cambio, se muestran como más propensas a realizar labores domésticas y a estar ejerciendo el cuidado de un niño/a. Estas diferencias, se condicen con los resultados hallados en los acápite referidos a los Juegos y las Ocupaciones, que también contienen elementos que contribuyen a reproducir la división sexual del trabajo que asigna lo laboral (por fuera del hogar) como algo propio de “los hombres”, mientras que asocian lo doméstico y el cuidado de los niños menores como característica de “lo femenino”.

Referencias a padres, madres y otros familiares, por tipo de referencia (Número de casos)



A continuación, veremos en mayor detalle algunos de estos rubros de actividades en que se presentan a madres, padres y otros miembros de familia.

Los Padres y madres figuran como interlocutores de las diferentes actividades de la escuela; así, ellos y ellas figuran como personas llamadas para ambientar el salón, para tener reuniones con los/as profesores, para ayudar con la limpieza de la escuela, como público en las presentaciones que realizan sus hijos/as. Las referencias a las madres, sin embargo, no son siempre claras, dejan espacio para la duda de si en verdad ellas están incluidas como interlocutoras, pues en muchos casos se les menciona forma implícita, en tanto la redacción de padres y madres de familia se realiza frecuentemente en género masculino, como “los padres de familia”.

De manera análoga, padres y madres figuran como personas que tienen un conocimiento valioso de ser escuchado en la escuela, en especial cuando este conocimiento tiene que ver con sus trabajos y sobre las costumbres propias de las diferentes culturas del país. Sin embargo, estas intervenciones se presentan de manera diferenciada para hombres y mujeres. Un ejemplo ilustra

esta afirmación. En la Ruta sobre Expresión de Diversos Lenguajes, Ciclo II, se presenta una serie de actividades con los estudiantes teniendo como base la trilla²⁵. En este punto, se hacen recurrentes alusiones a los papás –y sólo una a una mamá- sobre cómo se trabaja en la trilla. Los papás aparecen en cierta forma como los protagonistas en la trilla, pues son los encargados de dirigir los caballos en esta labor, mientras las madres se mencionan no sólo una menor cantidad de veces, sino de manera más escueta, figurando como quienes cocinan el almuerzo (actividad doméstica).

Adicionalmente, como parte de las actividades sugeridas con el tema de la trilla, se tiene que la docente invita al aula a un papá (y no a una mamá) para conversar sobre su trabajo en la trilla. La descripción de la presencia del papá ocupa más de media página y se encuentra plagada de detalles. El padre en este ejemplo, acude a conversar con los niños/as sobre cómo le fue en la trilla apoyándose en anécdotas que resultan graciosas para los estudiantes. La imagen de este papá entonces se muestra como alguien que puede hablar en público, que es gracioso, elocuente, trabajador.

Lo cuestionable de esto no es que se retrate a un hombre como protagonista de una escena en la escuela, o como protagonista en una labor del campo asociada a la habilidad motora y fuerza física, sino que no se complementan con escenas donde las mujeres se presenten en igualdad de condiciones, como las protagonistas. Hay sí una referencia a una madre que acude a la escuela a enseñar a tejer a los niños/as, pero esta referencia ocupa sólo una línea. Así, más allá del hecho de presentarla como alguien que maneja conocimientos domésticos valiosos de ser escuchados en la escuela, la imagen de esta madre se encuentra “vacía”, en comparación con la del padre –que como dijimos resulta “atractivo de escuchar” por los niños/as.

Resulta conveniente pensar la posibilidad de incluir escenas donde las madres hablen en público sobre sus labores, ya sean las domésticas (cocinar, cuidar niños, etc.), o aquellas actividades realizadas por fuera del hogar –que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes de las zonas rurales- donde ellas son las protagonistas, tales como el pastoreo de animales en zonas alto-andinas-, o donde trabajen al igual que los varones: usando fuerza física para cosechar papas, o pisando el chuño (papa secada al sol), por ejemplo.

Por otra parte, las madres aparecen como principales encargadas de actividades domésticas y de cuidado infantil. Así, ellas se muestran en 12 diferentes casos como:

- Encargadas del cuidado de niños/as cuando están enfermos/as
- Responsables de definir la asistencia o falta de niños/as a la escuela
- Interlocutoras con la escuela con respecto a la falta de los niños/as a clases
- Responsables de definir dónde juegan los niños/as (fuera o dentro del hogar)
- Responsables del cuidado de limpieza del hogar (mata ratas con veneno)
- Como responsables del cuidado infantil, en tanto únicas personas adultas que conviven con los niños.

Las veces que los padres figuran cuidando de los niños son sólo dos, en realidad se trata de la repetición de la actividad de preparado de loncheras por “los padres de familia”. En este punto, además, surge la duda de si con esta última frase, los/as autores de las Rutas querían referirse

²⁵ Trilla: separación del trigo de la paja, que se hace empleando la fuerza de caballos.

también a las madres –con lo que todas las referencias a cuidado infantil entonces harían alusión a mujeres.

Los hombres figuran entonces más bien como personas que elaboran un cuidado “deficiente” de los niños/as. En tres ocasiones son los que deciden que el niño o niña no vaya a la escuela para ayudarlo en actividades laborales en la chacra (trilla) -que tienen que ver con las actividades laborales que dan sustento a hogares en zonas rurales. Esto resulta llamativo pues son ellos (y no las madres) quienes causarían la ausencia de los estudiantes en las escuelas por motivos laborales. Más aun, se presenta un caso en el que la madre justamente no permite que su hijo vaya a la trilla y falte a clases, a pesar de que el propio niño expresaba querer ir al campo. Este ejemplo entonces resulta interesante en términos de construcción de relaciones de género, pues muestra a los padres como los más propensos a disentir el orden esperado desde las instituciones educativas (faltar a la escuela), y a las madres como quienes –al contrario- velan por la “buena trayectoria educativa” de sus hijos en la misma.

Por último, las características con las que son presentados los familiares hombres y mujeres se detallan en la siguiente tabla. Tal como puede apreciarse, las características de las mujeres suelen ser menos diversas que las de los hombres. Además, se tiene que las características asignadas a los varones los acerca a los estereotipos que asignan a “lo masculino” una mayor capacidad de expresión (como hablar en público, son graciosos), quienes pueden expresar su disentimiento con un orden establecido (llevan a los niños al trabajo, le dan cerveza al sobrino mientras la tía lo trata aun “como niño”), o que son más inteligentes o racionales (usan anteojos, saben de Historia).

Características de Familiares mujeres y hombres

Características de las Mujeres	
Trata como niño a una persona de 18 años	Tía
Trata como niño a una persona de 18 años	Tía
Lleva, junto con su pareja, de vacaciones a su hijo	Mamá (referida como "mis pad
Lleva, junto con su pareja, de vacaciones a su hijo	Mamá (referida como "mis pad
Características de los Hombres	
Lleva de su trabajo barro para que jueguen los niños en escuela	Padres
gracioso	Padre
locuaz	Padre
Habla bien ante un público	Padre
Sujetos a celebrar (Día del padre)	Padre
Colecciona búhos	Padre
Usa anteojos	Padre
Es chistoso	Padre
Sabe de Historia (llegada de población de África a Perú)	Abuelo
Sabe hablar algo de Chino (su propio padre es de China)	Padre
Trata "como adulto" a persona de 18 años, le da cerveza	Tío
Trata "como adulto" a persona de 18 años: estudios, es intelectual, no piensa er	Tío
Lleva, junto con su pareja, de vacaciones a su hijo	Padre
Lleva, junto con su pareja, de vacaciones a su hijo	Padre

5.1.2.4. La sexualidad: tema prácticamente ausente

A pesar de que la sexualidad se compone como un tema clave en asuntos de género, y por lo tanto en la construcción de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, este es un tema más bien ausente a lo largo de las Rutas del Aprendizaje del Ministerio de Educación. Su inclusión se limita a

la descripción de capacidades e indicadores en las Rutas de Ciudadanía V y VII, y a dos diálogos breves en la Ruta de Expresión Oral VII, donde además ella se aborda junto con otros ejemplos de temas donde los/as adolescentes enfrentan situaciones de presión. Así, ninguna estrategia aborda el tema de la sexualidad de manera específica, lo que revela que ella no ocupa un lugar de especial atención en el diseño de las Rutas. Esta presencia marginal resulta cuestionable no sólo por la importancia del tema en cuanto a la construcción de relaciones de género (que ya mencionamos), sino porque su discusión se incluye dentro las capacidades que los y las docentes deben desarrollar en las aulas, constituyéndose además como un tema de interés central de los y las estudiantes, quienes en muchos casos ya iniciaron su vida sexual.

Los dos diálogos breves que refieren el tema de sexualidad en las Rutas forman parte de la estrategia de aprendizaje “Línea de presión: pasa la pelota”. Esta estrategia tiene por objetivo “reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones por voluntad propia, sin presiones, subordinaciones ni condicionamientos”, y “ejercitar la comunicación asertiva y rápida que demandan ciertas situaciones de presión de la vida cotidiana”. Así, ella está pensada para ejercitar a los y las estudiantes en respuestas asertivas frente a mensaje que “presionan e intentan forzar a una persona a hacer algo que no necesariamente desea”.

La forma de abordar la sexualidad en las Rutas estudiadas, entonces, parte de la premisa de que una de las dos personas involucradas en una relación se encuentra ejerciendo presión a la otra, la que a su vez se encontraría en una situación de potencial vulneración de sus derechos –de su voluntad-. De entrada, entonces, la sexualidad como tema en la Rutas adjudica roles diferenciados y antagónicos a quienes forman una pareja: por un lado, uno tiene un rol más activo, pudiendo llegar a ser agresivo/a, en la búsqueda por imponer su voluntad a la pareja; mientras que la otra persona desempeña un rol relativamente pasivo, viendo expuesta su voluntad y su cuerpo, tornándolos como objetos que él o ella debe proteger/defender.

Veamos en detalle los diálogos a fin de continuar el análisis:

Expresión en Diversos Lenguajes VII, p61 [Los diálogos ejemplifican el planteamiento de una situación de presión para un/a estudiante, así como la respuesta asertiva que éstos/as podrían dar. Los otros ejemplos de diálogos contenidos en esta página abordaron los temas de copia de exámenes, plagio de información de internet, consumo de drogas]

Diálogo 1.

Si no haces el amor conmigo, voy a creer que no me quieres
Si me quieres, espérame y respeta mi decisión

Diálogo 2

Si no te gusta que mire a otras, ya sabes lo que tienes que darme
No me presiones. Si no, terminamos

Tal como señalamos, al hablarse de sexualidad, los diálogos adjudican roles diferenciados y opuestos a quienes conforman una pareja. Además, si bien los diálogos no especifican si los personajes son hombres o mujeres, al leer el segundo diálogo se infiere que la persona que ejerce presión es el varón, y quien se “defiende” es la mujer²⁶. En este contexto, y teniendo en cuenta la

²⁶ Esto además implica la inferencia de que el diálogo no ilustra el caso de una pareja de dos mujeres lesbianas, pues como dijimos la representación de orientaciones sexuales alternativas a la heterosexual no son representadas en las Rutas –antes bien, son prácticamente un tabú.

falta de sistematicidad en la construcción de relaciones de igualdad de género a lo largo de las Rutas, al leer el segundo diálogo la lectura del primero se re significa, haciendo probable que el lector/a concluya que quien ejerce presión en Diálogo 1 es también el hombre y no la mujer.

Adicionalmente, en el primer diálogo se tiene una equiparación del amor (el amar/querer a otra persona) con dos nociones distintas: en lo dicho por la primera persona se tiene que la expresión de amor hacia él debería implica el tener relaciones sexuales, sabiendo que la otra persona no desea tenerlas; es decir, la expresión del amor de la otra persona hacia él implica que ella “doblegue” su voluntad. En lo dicho por la segunda persona, en cambio, el amor de la pareja debe expresarse a través de la espera, de la postergación de los impulsos sexuales, del respeto a su voluntad. Así, no sólo se tiene una correspondencia entre amor y relaciones sexuales (desearlas *versus* detenerlas), sino también una forma de expresar sentimientos (amor) diferenciada por género, donde el hombre figura como quien desea dejarse llevar por sus impulsos, mientras que la mujer es la encargada de controlar los suyos.

Por otra parte, el segundo ejemplo trae a colación el tema de la fidelidad también diferenciada por género, así como el ejercicio de poder —a través de la amenaza- basado en diferentes dispositivos de acuerdo al sexo. Del diálogo se deduce que el hombre mira a otras mujeres como consecuencia de la no satisfacción de sus impulsos sexuales por su pareja; esta es su forma de ejercer violencia (amenazar, presionar) a la misma para convencerla de tener relaciones sexuales. Es decir, el hombre se muestra como infiel, responsabilizando de este comportamiento a su pareja (y no a sí mismo), y amenazando con continuar siendo infiel (dar rienda suelta a sus impulsos sexuales) en caso no obtenga lo que desea: relaciones sexuales. La mujer, en cambio, se presenta como alguien que desapruueba la infidelidad (no le gusta), y ejerciendo una amenaza (de acabar la relación) desde la represión/control de su sexualidad. Así, el diálogo aporta a la construcción de “lo masculino” como lo infiel, promiscuo, irresponsable de sus propios actos, capaz de tener deseos sexuales; y de “lo femenino” en oposición, como lo que se guía por la fidelidad, y como quien controla o no tiene impulsos sexuales, como “la santa” en la relación.

Así, la sexualidad en estos cortos ejemplos se muestra como un campo de batalla, de posturas antagónicas, casi irreconciliables, que conllevan a la expresión de amenazas, que abren el espacio para el ejercicio de violencia. Por otra parte, muestran una sexualidad diferenciada por hombres y mujeres, donde no se reconoce a estas últimas como capaces de tener deseos sexuales a los que deseen dar respuesta. Así, al no disponerse de referencias adicionales donde la sexualidad en los y las adolescentes se aborde desde otras perspectivas, las Rutas no sólo acaban reproduciendo estereotipos de género que no contribuyen a la construcción de relaciones de igualdad entre hombres y mujeres en el terreno sexual (ver resumen en la siguiente Tabla), sino que además no contribuyen a enfocar la sexualidad desde el consenso, el diálogo, el entendimiento; ella no es vista como un proceso, que puede llevar a la decisión mutua de compartir intimidad y placer en un marco de respeto a las personas involucradas.

Estereotipos de género implicados en el abordaje de la Sexualidad en las Rutas

Hombre	Mujer
Activo	Pasiva
Debe tener la iniciativa en la relación amorosa/sexual	Debe comportarse pasivamente
Obedece/se deja guiar por sus impulsos sexuales	Reprime/controla, o directamente no tiene impulsos sexuales.
Promiscuo	Fiel, “virgen”, “Santa”
Irresponsable	Se le asignan responsabilidad por comportamiento de otras personas

5.2 El análisis de interculturalidad en las Estrategias de Aprendizaje

5.2.1 Consideraciones iniciales

El análisis de las estrategias desde la perspectiva intercultural tiene como objetivo explorar la forma en la que se incorpora la dimensión de la interculturalidad en las distintas estrategias propuestas en el capítulo tercero de cada fascículo de las Rutas del Aprendizaje. Como se ha señalado en la sección de metodología, es en este capítulo donde se presentan estrategias concretas destinadas a su realización –con variantes, matices o añadidos– por parte de los docentes.

En esa misma sección, por otro lado, se precisan las Rutas que han sido trabajadas en este análisis y se explican las razones por las que no se ha trabajado las estrategias de las Rutas EIB. Las versiones disponibles de estas Rutas se presentan en las lenguas correspondientes para cada caso (quechua chanka, quechua collao, asháninca)²⁷, por lo que su lectura no ha sido accesible para nosotros. Esta restricción, por supuesto, no impide señalar que la decisión de elaborar Rutas específicas para EIB implica desde ya una decisión respecto a la manera en la que se concibe el abordaje curricular de la cuestión intercultural. Una de las dimensiones de esta decisión puede interpretarse en el sentido de que el diseño mismo de los documentos pedagógicos para EIB es un intento de abordar la realidad multicultural del país.

Sin embargo, el objetivo de incorporar el enfoque intercultural no se agota –ni debería hacerlo– en el diseño de estas Rutas destinadas especialmente a población bilingüe. Por el contrario, teniendo en cuenta que las Rutas EBR están destinadas a todas las escuelas (incluidas las EIB), y que un proyecto intercultural en el país es, por definición, un proyecto nacional, es completamente legítimo demandar de las estrategias diseñadas para EBR la incorporación de un enfoque intercultural, razón por la que el análisis tiene en estas Rutas un material adecuado y pertinente para sus objetivos. Teniendo en cuenta esto, entonces, las afirmaciones realizadas a continuación son válidas estrictamente para las Rutas EBR incorporadas en el análisis.

El análisis se ha realizado tomando en cuenta dos aproximaciones distintas: por un lado, el tratamiento de la *interculturalidad* como contenido en sentido estricto; por otro, la representación (o puesta en escena) de la diferencia cultural y de las relaciones entre culturas, independientemente de que se dé en el marco del tratamiento temático de la *interculturalidad*. En el primer caso, nos remitimos estrictamente al área de Ciudadanía, ya que en este aprendizaje algunas capacidades tienen como objetivo abordar de manera directa (y, sobre todo, explícita) la cuestión intercultural. En el segundo caso, nos remitimos a los fascículos de los tres aprendizajes restantes, ya que, si bien en estos casos no hay capacidades que tengan tal objetivo, sí es posible evaluar hasta qué punto se ha incorporado en las estrategias un enfoque intercultural.

Para que estas dos aproximaciones tengan sentido, debe quedar claro que existe una diferencia entre la tarea de trabajar temáticamente la cuestión intercultural y la tarea de trabajar cualquier otro contenido (número y relaciones, comprensión de textos escritos, etc.) incorporando transversalmente la cuestión intercultural. En ese sentido, resulta pertinente establecer la división explicada. En el primer caso, básicamente se ha planteado una discusión a partir de los conceptos

²⁷ Un caso aparte, como se ha señalado en la misma sección metodológica, es el de las Rutas de Aprendizaje destinadas a la población afroperuana. Sobre este punto volveremos más adelante.

propuestos y trabajados en las estrategias de dicho aprendizaje, y se ha realizado un acercamiento a algunas estrategias particularmente significativas para dicha discusión. En el caso de la incorporación transversal, se ha identificado y analizado elementos que, desde nuestro punto de vista, revelan la intención de incorporar la dimensión intercultural.

Acá conviene establecer una comparación con el análisis de género (desarrollada ya desde otra perspectiva para el caso de las imágenes) para precisar el carácter particular de la aproximación en el ámbito que nos ocupa. Como se ha explicado en la presentación de los resultados sobre género, habiéndose dejado de lado el tema LGTBI, el análisis se construye a partir de la manera en la que se representa a hombres y a mujeres. Una conclusión evidente que puede extraerse de esto es que los personajes representados –ya sea de manera directa, en los diálogos, o indirectamente en el desarrollo de las estrategias– serán, invariablemente, hombres o mujeres. Esto, para los fines que aquí nos interesan, significa que siempre habrá un sujeto, ya sea hombre o mujer, al que será posible interpelar y hacer interactuar con las categorías establecidas para el análisis.

Esto no ocurre así para el caso de interculturalidad. Las representaciones de sujetos (tanto en los diálogos como en las construcciones indirectas) no refieren necesariamente a una pertenencia cultural, ni mucho menos invariablemente a una categoría dicotómica (como el sexo: masculino y femenino). En muchos casos, el supuesto sujeto representado puede ser concebido como un sujeto *neutral*, abstracto, universal. Sea hombre o mujer, puede querer hacer referencia a *un individuo en general*, y no vamos a encontrar de manera inequívoca categorías que nos permitan afirmar que dicho individuo pertenece a la cultura A o a la cultura B (o C o D). En ese sentido, no va a ser posible afirmar que la cultura A está representada (en tanto aparición de individuos representados) más veces que la cultura B.

Tomando en cuenta lo anterior, lo que nos interesa en el análisis de la incorporación transversal del enfoque es explorar, más bien, de qué manera se representa la diversidad cultural y las relaciones entre culturas en términos generales. Para ello, se han definido tres aproximaciones: 1) la representación de la diversidad cultural y de las relaciones interculturales en los diálogos, 2) la evaluación de la demanda formal de adaptar las estrategias a los contextos culturales específicos, y 3) la valoración de algunas estrategias significativas.

En el primer caso, teniendo en cuenta que los diálogos recrean escenas imaginadas en escuelas hipotéticas, se busca identificar elementos que nos hablen de una realidad concebida como culturalmente diversa o abierta al diálogo intercultural. En el segundo caso, se recogen y evalúan los casos en los que las estrategias solicitan a los docentes –a partir de la consideración de los indicadores o de la exposición de pautas didácticas– que tomen en cuenta el contexto cultural o desarrollen las estrategias desde una vocación intercultural. En el tercer caso, se analizan tres estrategias especialmente significativas desde la perspectiva planteada en este documento.

En lo que sigue, se presentará en primer lugar la parte correspondiente a la incorporación transversal de la interculturalidad y, posteriormente, la discusión sobre la propuesta conceptual en el caso de Ciudadanía, que ha sido priorizada en este documento, dada la mayor disponibilidad de material y la posibilidad consecuente de establecer una interlocución con el mismo. Sobre este punto, es necesario apuntar que la presencia de material que permita discutir la incorporación de la dimensión intercultural es irregular en función a los ciclos estudiados y, sobre todo, en función a los aprendizajes. No en todas las áreas se presenta material que permita analizar el tema, y en algunos casos podríamos decir que este está casi ausente. Esta constatación será retomada

posteriormente. Sin embargo, la anticipamos acá en tanto factor explicativo de la mayor recurrencia de algunos fascículos en las referencias que serán expuestas a continuación.

Finalmente, como en el caso del análisis de imágenes, es necesario tener como punto de partida el hecho de que el sistema educativo en tanto sistema de conocimiento experto tiene un lugar de enunciación específico, que es el de la cultura occidental. La escuela, como sabemos, ha sido imaginada, diseñada, implementada históricamente desde una lógica predominantemente anclada en la cultura occidental. Esto determina el hecho de que la incorporación de lo culturalmente diverso sea un proceso y no un hecho dado, constatación que resulta pertinente al momento de abordar esta problemática, ya que, en términos generales, nuestra atención se deberá centrar en la manera en la que la diferencia cultural se incorpora y se instala en las herramientas pedagógicas.

5.2.2 La incorporación transversal de la interculturalidad

a) La interculturalidad en los diálogos

Como se señaló en los párrafos anteriores, la consideración de los diálogos resulta importante ya que estos recrean de manera directa situaciones y personajes que –retomando lo señalado en el caso de género– tienen voz activa. Prestarle voz activa a los personajes, situarlos en un lugar determinado, implica imaginar formas en las que se presenta la realidad. Desde este punto de vista, la realidad puede ser homogénea y monocorde, o puede presentar aspectos que remitan a la incorporación de la diversidad cultural.

En el conjunto de las estrategias analizadas, hay un total de 27 diálogos²⁸, la mayor parte de ellos (22) situados en el ciclo II. En el ciclo V encontramos solamente un diálogo y, en el ciclo VII, 4. Las razones por las que los diálogos se concentran en el ciclo inicial pueden tener que ver con distintas maneras de concebir el perfil de los docentes en cada nivel, aunque no es este el lugar para discutir esa hipótesis²⁹. Lo que nos interesa es explicar hasta qué punto los diálogos incorporan elementos que nos permiten afirmar que hay un intento de reflejar la realidad cultural diversa del país. Consideramos acá que un diálogo incorpora un enfoque intercultural en cualquiera de las dos situaciones siguientes: a) si en el diálogo se incorporan de manera explícita elementos que permiten identificar diferencia cultural (la combinación de contexto, espacio, personajes y actividades), b) si en el diálogo se tematiza o se pone como objeto de conversación la problemática de la interculturalidad.

De los 27 diálogos que hay en total, en 22 no encontramos ninguno de los dos elementos señalados. De estos 22, 19 pertenecen al ciclo II: siete (7) a Ciudadanía, seis (6) a Comunicación, tres (3) a Matemática y tres (3) a Diversos Lenguajes. Los otros tres diálogos pertenecen al ciclo VII, en todos los casos a Ciudadanía. En la mayoría de estos 22 diálogos (16), el contexto puede considerarse como completamente neutral. Es decir, la conversación producida podría darse en cualquier contexto, en cualquier espacio del país, y con la intervención de personajes también

²⁸ En esta contabilidad y análisis se incorporan también los diálogos de las Rutas de Ciudadanía.

²⁹ En el análisis de género se señalan algunos aspectos interesantes al respecto: todas las docentes que aparecen en el ciclo II son mujeres y las estrategias didácticas son más complejas, más abstractas y menos vinculadas a lo lúdico conforme estamos más lejos de los primeros años de estudio.

neutrales. No existen marcadores lingüísticos de identidad³⁰ ni tampoco otros marcadores señalados por los mismos personajes que permitan afirmar que se busca reproducir o visibilizar la diferencia cultural.

Esto nos plantea la pregunta de si se trata de una omisión intencional. Es decir, podría tratarse de la intención de representar personajes en contextos neutrales precisamente porque se piensa que esto facilitará su apropiación por parte de todos los que accedan a los textos. Lo que habría sin embargo que apuntar aquí es el hecho de que dicha neutralidad, en sentido estricto, no existe, dado que cualquier representación remite a una referencia sociocultural determinada. Así, si bien estos diálogos no nos sitúan explícitamente en *ningún lugar*, sí evocan más bien contextos urbanos en los que predomina un castellano estándar así como referentes culturales occidentales.

Las afirmaciones anteriores, decíamos, son válidas para 16 de los 22 diálogos señalados. En los otros seis casos, el contexto en el que se desarrolla el diálogo remite explícitamente a un espacio rural o con presencia de elementos rurales. Sin embargo, el contenido específico del diálogo, el desarrollo de la conversación y las intervenciones de los participantes no permiten afirmar que estos diálogos estén incorporando claramente elementos que visibilicen la diferencia cultural.

Es el caso particular de dos diálogos ubicados en el fascículo de Comunicación del ciclo II (p. 49 y 50), que remiten a algún lugar situado en la Amazonía (contextualización a la que contribuyen las imágenes que acompañan el texto). Aquí, el desarrollo del diálogo nos permite saber que los alumnos se encuentran en un pueblo (zona urbana) cercano a zonas rurales en las que hay animales silvestres. El diálogo, de hecho, se construye a partir de la noticia de una boa que se ha escapado de su traslado en un camión y ha atemorizado a los habitantes del pueblo. Sin embargo, la extrañeza y distancia con la que se vinculan la profesora y los estudiantes con el hecho y, concretamente, con el animal, no permiten configurar un contexto diferenciado culturalmente. En una escuela urbana situada en un contexto sociocultural *occidental* podría reproducirse la misma conversación.

Nos queda por ver, entonces, el saldo restante de diálogos. Decíamos que en 22 de los 27 no encontramos elementos que nos permitan afirmar una incorporación clara de una perspectiva intercultural. En los cinco restantes, más bien, hay algunos elementos que nos permiten explorar la manera en la que se ha recreado la diferencia cultural.

En primer lugar, están tres diálogos ubicados en el fascículo de Diversos Lenguajes del ciclo II (p. 43, 44 y 49), que se proponen como parte de una estrategia que sirve de ejemplo para el desarrollo de las demás estrategias del fascículo. Estos tres diálogos se inician con una conversación entre la profesora y los estudiantes respecto a dónde se encontraba uno de los alumnos el día previo a la conversación. El alumno responde que en la trilla³¹, con lo cual se despliega una conversación respecto a cómo es la trilla, en qué consiste, quiénes la realizan, cómo se realiza. A partir de la consideración de estos aspectos, la maestra propone a los alumnos que

³⁰ En el caso de Comunicación II, sí se reproducen formas no estandarizadas del castellano, pero para recrear personajes de niños que están en proceso de aprendizaje del lenguaje. En Oralidad VII, también se recrean algunos diálogos con personajes que no hablan en castellano estándar, pero en ese caso específico se trata de analizar temáticamente la cuestión de las variantes dialectales del idioma.

³¹ La trilla es una actividad que forma parte del ciclo de la siembra y la cosecha de granos y que consiste precisamente en la separación de la paja y el grano llevada a cabo en la era. Es una de las actividades que desarrollan comunidades dedicadas a la agricultura. Las comunidades alto andinas peruanas la realizan como parte de su sistema productivo y, como tal, se constituye en un referente cultural importante.

recreen la actividad con una intención lúdica, apropiándose de las acciones y personajes que son necesarios para representarla.

Desde el punto de vista de una estrategia que pretende incorporar la dimensión intercultural, este diálogo permite visibilizar, en primer lugar, una actividad que tiene un lugar central en los sistemas de producción de las poblaciones indígenas altoandinas, lo que ya de por sí es valioso. Al mismo tiempo, esto permite “escenificar” de manera natural un contexto en el que los personajes que aparecen en el diálogo pertenecen a una escuela rural (presuntamente ubicada en un lugar donde se realiza la trilla) y están vinculados con esta actividad. Al mismo tiempo, se establece una vinculación con esta dimensión de la vida cultural de los niños a partir de la relación que establecen con sus padres para conocerla. Ambos elementos resultan centrales en la valoración de este diálogo como uno en el que se ha logrado incorporar de manera acertada la diferencia cultural.

Por otro lado, tenemos dos diálogos más que pertenecen al aprendizaje de Ciudadanía. En ambos casos, la incorporación de la cuestión intercultural no se da, como en el caso anterior, a partir de la representación de un contexto diferenciado culturalmente, sino, principalmente, a partir de la centralidad que tiene en el diálogo la cuestión intercultural como contenido o como tema.

En el primer caso, hablamos del diálogo situado en el fascículo de Ciudadanía V (p.39). En este caso, se trata de una escuela –nos explican– situada en Camaná, en la que los alumnos provienen de distintos lugares o tienen distintos antepasados. El objetivo de la sesión es discutir la cuestión de la identidad cultural, y valorar a partir de ahí la riqueza de encontrarse en un espacio precisamente multicultural³². En el segundo caso, el diálogo está en el fascículo de Ciudadanía VII (p.38-39), y el contexto es el de una discusión sobre la discriminación y las formas de enfrentarla. Se trata más precisamente de un sociodrama orientado intencionalmente a combatir la discriminación, por lo que los personajes discuten de manera explícita el problema de atribuir características preconcebidas a una persona por el hecho de que esta manifieste gustos culturales determinados. El diálogo, en ese sentido, pone como tema de debate la cuestión de la discriminación cultural.

Estos son los diálogos que incorporan la problemática intercultural en la representación que hacen de la realidad. En la siguiente parte, veremos las indicaciones que demandan formalmente la incorporación de la cuestión intercultural.

b) La demanda por la incorporación de la interculturalidad en las Rutas

En esta parte, queremos explorar las secciones de las estrategias que proponen *formalmente* la incorporación de la dimensión intercultural. En términos generales, nos referimos concretamente a los requerimientos didácticos en los que se establece la necesidad de que el trabajo propuesto sea llevado a cabo desde una perspectiva intercultural o incorporando elementos pertinentes para el contexto cultural, independientemente de que la estrategia desarrolle o no una propuesta que pueda considerarse efectivamente intercultural.

³² Este diálogo presenta algunos problemas referidos a la manera en la que se aborda conceptualmente el tema, lo que tiene que ver con el contexto más amplio de la estrategia. En esta parte, sin embargo, nos centramos únicamente en el diálogo, y señalamos la incorporación que se hace de la identidad cultural como tema. Más adelante, volveremos sobre los problemas indicados.

Desde un punto de vista nominal, esto podría considerarse como un elemento importante en la incorporación del enfoque intercultural. Sin embargo, lo que resulta importante aquí es discutir hasta qué punto la aparición literal del término *interculturalidad* y de los términos ligados semánticamente representan una incorporación efectiva de dicho enfoque.

La aparición formal de dichos términos puede darse a partir de la explicación del marco amplio en el que se desarrolla una estrategia o a partir del planteamiento de una pauta metodológica que exige dicha incorporación. En otros casos, las estrategias planteadas van acompañadas de los indicadores a los que deben responder, y estos establecen parámetros “interculturales” para la medición del aprendizaje respectivo. Veremos a continuación los casos identificados en los fascículos estudiados.

En el caso del ciclo II, la incorporación formal de la perspectiva intercultural se concentra en el fascículo de *Diversos Lenguajes*. Ni en *Comunicación* ni en *Matemática* encontramos la aparición formal de estos elementos. En *Diversos Lenguajes*, sin embargo, sí hay distintos momentos del fascículo en los que se expone la preocupación por la incorporación de la cuestión intercultural. Una primera aproximación es a partir de los criterios metodológicos para cada una de los lenguajes a desarrollar (danza, música, teatro, gráfico-plásticos). En todos los casos, aparece el siguiente criterio metodológico: “Pertinente a la realidad y abierto a la diversidad” o, en su variante más específica, “Pertinente para la realidad cultural”.

En uno de estos casos, se apunta que “tanto los temas como los contenidos, los materiales, los ambientes de aprendizaje y los tiempos deben estar de acuerdo con su realidad natural y cultural [...] Una forma de recuperar la cultura local es, por ejemplo, acercarse a los sabios de la comunidad y aprender de ellos y con ellos” (p. 42). Esta cita marca la pauta sobre la manera en la que se aborda el requerimiento de desarrollar las actividades con un criterio metodológico pertinente para el contexto cultural: se trata de estar atentos al espacio sociocultural en el que se desarrolla la actividad pedagógica para poder incorporar las formas específicas de desplegar distintos lenguajes en los diferentes contextos.

Esto tiene una expresión particular cuando se hace referencia a los ambientes de aprendizaje y a la manera en la que estos deberían diseñarse. En la página 39 se dice lo siguiente: “[los ambientes deben] tener una estética pertinente para su cultura (las cortinas, letreros, cojines u otros elementos realizados con materiales y con símbolos de la localidad)”. Y más adelante, luego de criticar la tendencia a decorar con personajes de Walt Disney, se señala que “deberíamos considerar los propios símbolos de la cultura local en la ambientación de las aulas” (p.42).

En términos generales, consideramos que el reclamo por atención al entorno y disposición para establecer una interlocución adecuada con el mismo es pertinente. De hecho, no es posible pensar ningún diálogo intercultural genuino si no se incorpora cabalmente el entorno con el que se interactúa. Sin embargo, un elemento que parece escaparse en esta aproximación es la manera de concebir al docente a quien va dirigida la estrategia. Según este razonamiento, el docente es, por definición, alguien que “viene de fuera”, alguien que llega a la comunidad y la explora. En uno de los apartados que especifica el rol del docente, se puede leer lo siguiente: “[...] su rol se orientará a observar las necesidades de los niños, investigar *la riqueza de la cultura en la que están ubicados* [...]” (p.57).

Lo más importante de esto, sin embargo, es lo que implica en términos de cómo se concibe la *cultura*. En otro momento, respecto también al rol del docente se dice lo siguiente: “El maestro o maestra debe estar atento a las manifestaciones culturales de su comunidad, especialmente aquellas que se aproximan a la teatralidad; por ejemplo, fiestas, labores comunales, a fin de incorporar *elementos culturales* en la representación” (p.52). Llama la atención esta formulación, que se refuerza en otros momentos con afirmaciones similares. ¿No son, acaso, todos los elementos que forman parte de una determinada formación sociocultural (una comunidad, un pueblo, una ciudad, etc.), *elementos culturales*? Sería importante distinguir la referencia a elementos culturales en términos generales de la referencia a manifestaciones externas de las culturas indígenas que, en el país, suelen interpretarse fundamentalmente como folklore.

En otro momento, con relación también al rol del docente, se señala lo siguiente: “[El docente debe] programar las sesiones en función de los intereses y las necesidades de los niños y de su cultura”. (p.40) Y, profundizando en el tema de la pertinencia cultural, se afirma: “Será importante conocer al grupo, su cultura, su cosmovisión, sus ceremonias”. Una vez más, esta referencia nos permite establecer una línea que conduce a la discusión sobre la manera en la que se concibe la idea de cultura. La cultura no es (no debería ser en el discurso), una entidad cerrada a la que el maestro llega como etnógrafo y explora desde fuera, como si él no perteneciera, a su vez, a un universo cultural propio.

Más allá de esta discusión, la demanda por incorporar elementos culturales para que el aprendizaje sea pertinente puede rastrearse a lo largo de todo el fascículo, lo que establece una diferencia clara con los otros fascículos del ciclo, en donde dicha disposición no está representada. En términos generales, este fascículo es el que de manera más evidente apuesta por una propuesta que sitúa la labor pedagógica en el contexto multicultural del país, y lo hace tanto a partir de la incorporación de contenidos referidos a espacios rurales, comunales indígenas u otros, como a partir de las pautas metodológicas aquí esbozadas. Esta pretensión, por supuesto, es importante desde el punto de vista del enfoque intercultural pero, por lo mismo, resulta necesario someter a discusión los aspectos temáticos aquí esbozados.

En el caso del ciclo V y VII, encontramos que los requerimientos formales para la incorporación de la dimensión intercultural no aparecen con la misma frecuencia con que lo hacen en el fascículo hasta aquí revisado. Sin embargo, en los momentos en que lo hacen, se formulan también como un reclamo a los docentes para que incorporen la diferencia cultural o, más concretamente, planteen un diálogo intercultural, como ilustra el siguiente fragmento: “Como docentes, nos toca esforzarnos por ser referentes comunicativos positivos para nuestros estudiantes; es decir, ser testimonio de escucha atenta y empática de expresión asertiva, de apertura y diálogo intercultural, para enseñar con el ejemplo las competencias comunicativas orales y escritas desde una perspectiva intercultural” (Oralidad VII, p.58).

Como puede verse, se establece una demanda explícita por incorporar el diálogo intercultural; sin embargo, ni en el resto de la sección correspondiente, ni en el desarrollo mismo de las estrategias se pone en discusión el significado de dicho requerimiento, lo que, por otro lado, puede resultar muy problemático para los docentes que tienen que asumir la propuesta antes consignada. Lo que tenemos acá, entonces, es una referencia formal a la interculturalidad como marco de acción pedagógica sin una contrapartida didáctica que permita comprender cómo puede desplegarse ese objetivo.

Dentro de esta evaluación de los requerimientos formales, hay que resaltar también la presencia de los indicadores de logro de aprendizaje a los que deben responder las estrategias propuestas. Esto ocurre sobre todo en el caso de los fascículos de Oralidad, tanto en el ciclo V como en el VII. Vale la pena recoger acá los indicadores más recurrentes en las actividades realizadas:

- Presta atención activa y sostenida, dando señales verbales y no verbales según el tipo de texto oral y las **formas de interacción propias de su cultura** (Ciclo V: p.63, 70, 74).
- Complementa su texto oral con gestos, ademanes, contacto visual, posturas corporales y desplazamientos **adecuados a sus normas culturales** (Ciclo V: p.63,67).
- **Adapta según normas culturales**, el contenido y registro de su texto oral al oyente, de acuerdo con su propósito y al tema, y en situaciones planificadas, con el tiempo previsto (Ciclo V: p. 64, 66, 71; Ciclo VII, p. 65, 78).
- Explica, **según modos culturales diversos**, emociones y estados de ánimo a partir de recursos no verbales (Ciclo VII, p.72)

La formulación de estos indicadores permite plantear algunas preguntas respecto a la manera en la que se concibe la incorporación de la diferencia cultural. En primer lugar, hay que decir que estos indicadores se presentan, en estos casos, en el segundo capítulo de los fascículos. El tercer capítulo, dedicado a las estrategias, los retoma y los propone como marco referencial amplio para pensar el horizonte de las actividades realizadas.

Desde este punto de vista, no deja de llamar la atención que, a los distintos componentes de estos indicadores –claramente referidos a capacidades propias de la expresión oral– se añada, como pauta de acción, la precisión de que estas capacidades deben desarrollarse ajustadas a las características culturales de los sujetos que las llevan a cabo. Esto, por supuesto, es un reclamo pertinente si se trata de valorar un aprendizaje en función a estándares adecuados para el contexto específico en que se estudia. Sin embargo, cabría preguntarse por la manera en la que los docentes pueden entender la “adaptación a normas culturales propias” de una determinada expresión.

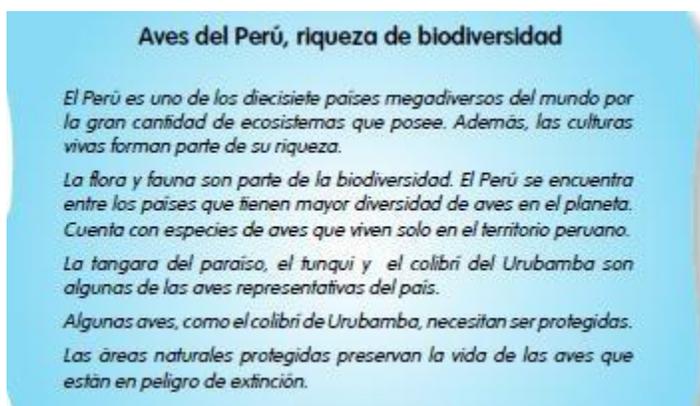
Fundamentalmente, la pregunta central aquí es sobre quién podría o quién debería establecer cuáles son las “formas de interacción” propias de la cultura en cuestión así como las “normas culturales” respectivas. El límite que se roza acá –sin ser, por supuesto, la intención de estos indicadores– es el de la posibilidad de cosificar una expresión cultural –congelarla en el tiempo, determinar una esencia cultural– para definir a partir de ahí cuáles son las normas culturales según las cuales el estudiante debería configurar su ejercicio de expresión oral, o cuáles son las formas de interacción de una cultura X. Un docente podría sentirse forzado a evaluar si el estudiante está o no llevando a cabo una actividad según sus “normas culturales”, lo que lo obligaría a definir –implícita o explícitamente– cuáles son esas normas culturales, pretensión que está lejos de ser deseable para el ejercicio de una convivencia democrática.

Tomando en cuenta estos elementos, sería conveniente, para el mejor desarrollo de las estrategias, que el significado de estas formulaciones se desarrollara en el planteamiento mismo de las actividades, con el objetivo fundamental de no generar equívocos o dejar espacios vacíos que podrían prestarse a interpretaciones muy diversas por parte de los lectores principales de los documentos, los docentes.

c) Valoración de algunas estrategias significativas

Aves del Perú, riqueza de biodiversidad

En el fascículo de Comunicación del ciclo V, en el marco de las “Estrategias para la comprensión lectora”, y en el apartado dedicado a las actividades para “después de la lectura” (p.87), aparece el siguiente recuadro, correspondiente a un ejemplo de resumen desarrollado a partir de una lectura:



Más adelante se presenta la lectura completa, titulada de la misma manera, y que señala lo siguiente en su primer párrafo: “El Perú presenta una diversa y compleja geografía, donde convivimos veintiocho millones de personas, con una gran riqueza de culturas vivas y una enorme diversidad de ecosistemas con variada flora y fauna, lo que nos ubica entre los diecisiete países mega diversos del mundo. La fauna peruana está representada, entre otros, por innumerables especies única a nivel mundial” (p.88). El texto continúa, desarrollando con detalle el tema de la diversidad de aves que existen en el Perú.

Este texto no presentaría mayores problemas, y no pasaría de ser un ejemplo más sobre la valoración de la biodiversidad en el Perú, de no ser por sus primeras líneas, que se repiten en el resumen recogido en el cuadro precedente. En ambos casos, la referencia a las “culturas vivas” se equipara, en un mismo marco de significado, con la diversidad de flora y fauna que presenta el país. Sin una definición precisa de qué se entiende por culturas vivas, nos remitimos al significado convencional de esta formulación, que hace referencia a las culturas indígenas.

Siendo esto así, consideramos que existe un grave problema en equiparar las culturas indígenas con elementos de la flora y fauna del país. Siguiendo este razonamiento, todo es parte de una riqueza que debemos valorar y cuidar, y a la que podemos también apreciar. Sin embargo, ¿quiénes son aquellos que pueden disfrutar de esta riqueza, y que deben además valorarla y cuidarla? El lugar de enunciación de estos sujetos no es explicitado por el texto, pero es evidente que se refiere a la cultura hegemónica, la cultura occidental. Desde el punto de vista de la cultura occidental, en este discurso, las culturas indígenas son parte de un paisaje estético, cuyas manifestaciones son valoradas pero desde una lógica que las incorpora únicamente como folklore (la música, la danza, las ceremonias, los rituales). Llevado al extremo, este razonamiento nos conduciría a afirmar que, así como son valiosas las distintas especies de aves que habitan el país, también son valiosas las múltiples comunidades indígenas de los Andes y la Amazonía.

Es importante resaltar este texto porque refuerza una idea persistente en cierto imaginario nacional según la cual las culturas indígenas son incorporadas desde una lógica museística y, por lo tanto, no ciudadana. En ese sentido, la recomendación sería que el texto sea reemplazado por otro que no remita a esta idea. Sin embargo, por otro lado, también es importante resaltar este texto porque resulta representativo de una lógica que ha sido mencionada ya en párrafos anteriores –y que será desarrollada en la parte dedicada a Ciudadanía– según la cual las culturas son concebidas como entidades cerradas, detenidas en el tiempo, y por lo tanto susceptibles de ser cosificadas.

Escuchamos para valorar y respetar

En el fascículo de Oralidad del ciclo V se presenta una estrategia que, sin abordar de manera explícita la problemática intercultural, desarrolla un tema que resulta significativo para el tratamiento de la cuestión intercultural. La estrategia inicia planteando la necesidad de establecer una situación comunicativa:

Vivimos en un país con una gran diversidad cultural. Por ello, hay muchas posibles situaciones que podríamos elegir, tanto de la vida escolar como de fuera de esta.

Situaciones formales	Situaciones informales
- Programas de radio y televisión.	- Las conversaciones de pares en diferentes espacios y momentos.
- Actividades del calendario cívico escolar.	- Los campeonatos deportivos.
- Actividades de rutina en la escuela y en el aula.	- El recreo y el refrigerio.
- Cumpleaños de miembros de la familia escolar.	- El tránsito de la casa a la escuela y viceversa.
- Situaciones de clase diversas.	- Las compras en la cafetería escolar.
- Entre otros.	- Entre otros.

Llama la atención, en primer lugar, que se haga referencia a la gran diversidad cultural del país para, a continuación, presentar el listado de situaciones que podemos ver, las cuales no necesariamente tienen una relación con dimensiones de la realidad vinculadas a diversidad cultural. Pareciera, en principio, que se quisiera incorporar la cuestión de la diversidad cultural sin un referente concreto, apelando a la enunciación formal pero dejando una especie de cascarón vacío.

La estrategia pide a continuación que los alumnos escojan una situación y registren por distintos medios³³ evidencia de la presencia de diferentes variedades lingüísticas del castellano. A partir de

³³ Una objeción en esta estrategia podría estar en el requerimiento de aparatos tecnológicos como requisitos para llevar a cabo la actividad. En sentido estricto, no es un requisito que *atente* contra el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, desde otra perspectiva sí podría decirse que se hace necesario regular la formulación de las actividades en función a las condiciones de precariedad que, efectivamente, muchas estudiantes presentan en distintas escuelas del país, tanto en zonas urbanas como rurales.

distintos pasos metodológicos, se pide que los alumnos identifiquen las variedades dialectales y las identifiquen también geográficamente, determinando su relación con una región o con un espacio específico.

La conclusión principal a la que se busca arribar es la siguiente: “El castellano se habla de distintas maneras y todas sus variedades dialectales cumplen una función comunicativa. Por lo tanto, ninguna es superior o inferior a otra, solo son diferentes” (p.74). Posteriormente, se plantea elaborar una ficha de autoevaluación, en la que una de las preguntas planteadas es la siguiente: “¿Entendimos que las diversas variedades dialectales son portadoras de riqueza lingüística y cultural?” (p.75).

La articulación que se hace entre la variedad dialectal del castellano y la importancia del reconocimiento de la pertenencia cultural, si bien no está sustentada de manera clara en el aspecto metodológico, establece una línea muy interesante que debería ser explotada, y que tiene todas las condiciones para ser una de las dimensiones más importantes en las cuales trabajar la cuestión de la discriminación cultural.

En el Perú, el uso del llamado castellano andino, moldeado gramatical y sintácticamente por algunos marcadores lingüísticos del quechua, es motivo de discriminación y burla en general en una multiplicidad de contextos, incluidos los medios de comunicación. En este sentido, resulta muy interesante explorar los caminos señalados por esta estrategia, explicitando la cuestión cultural e incorporándola en el desarrollo de la estrategia.

Los lentes críticos

En el fascículo de Oralidad del ciclo VII se plantea una estrategia titulada “Los lentes críticos”. Se ubica en el marco de las “Estrategias para desarrollar competencias orales”, por lo que su objetivo, en principio, es diseñar medios para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera adecuada con respecto a su manejo de la expresión oral. El texto indica que “esta estrategia consiste en ponerse los ‘lentes críticos’ para analizar y poner en tela de juicio las posturas, ideologías, valores, prejuicios y estereotipos que encierran los textos orales (discursos políticos, testimonios, canciones, declaraciones, *spots* publicitarios televisivos o radiales, etcétera), con la finalidad de ‘develar’ significados que nunca son neutros, y que demandan que los ‘leamos’ con criticidad” (p.70).

Los objetivos que plantea la estrategia son los siguientes:

- Analizar con sentido crítico los discursos de diversos textos.
- Visibilizar falacias y cuestionarlas.
- Juzgar ideologías, representaciones de lo femenino y lo masculino, y relaciones de poder presentes en los textos.

El desarrollo metodológico de la estrategia plantea algunas preguntas que deberían servir para orientar, en ese caso específico, a partir de la presentación de una publicidad, la reflexión crítica de los estudiantes con respecto a las representaciones de género que aparecen en la misma, así como a la identificación de los beneficios “reales” y “falsos” que propone la publicidad. En líneas muy gruesas, la estrategia está orientada a la ejercitación del juicio crítico de los estudiantes, aunque se enmarca en un conjunto de estrategias orientadas a la formación de capacidades de expresión oral. Esto nos lleva a señalar dos cuestiones fundamentales.

En primer lugar, la propuesta de desarrollar la lectura crítica de los textos con los que se vinculan los estudiantes no debería estar restringida a un subtítulo dentro de un conjunto de estrategias, sino que, por el contrario, debería atravesar todas las estrategias previas en la medida que configura una disposición fundamental para confrontarse con la adquisición de conocimiento. En particular, respecto a lo que corresponde a la cuestión intercultural, el juicio crítico es un aspecto central para entender la forma en la que muchas veces se presenta la discriminación cultural, velada, diluida en un supuesto estado de normalidad.

En segundo lugar, y en relación con lo anterior, hay que señalar que es la única parte en todo el conjunto de estrategias en la que se hace referencia explícita a la cuestión de las relaciones de poder. Esto, si bien no se desarrolla en la metodología, aparece como uno de los objetivos, lo que nos lleva a subrayar la importancia de que este tema se retome y se incorpore en otras estrategias. En el Perú, el tema de las relaciones entre culturas no puede entenderse cabalmente sin hacer referencia a las relaciones de poder, y a las inevitables jerarquías que sitúan algunos universos culturales por debajo de otros. En este sentido, resulta fundamental que las relaciones de poder se tematizen –lo que puede hacerse en ciclos superiores– para cuestionar una visión de la interculturalidad según la cual basta la disposición de encontrarse con el otro culturalmente distinto para establecer una relación simétrica y democrática.

En este sentido, una estrategia como esta podría ser mucho más explotada y desarrollada en las múltiples dimensiones que presenta. En el caso de interculturalidad, el análisis de las estrategias de Ciudadanía que se presenta a continuación retoma varios de los temas mencionados en esta breve referencia a las relaciones de poder.

5.2.3 La interculturalidad en el aprendizaje de Ciudadanía³⁴

Como se señaló líneas arriba, para el análisis de las estrategias desde la perspectiva de interculturalidad, se ha decidido hacer un acercamiento específico para el área de Ciudadanía. En términos formales, los fascículos presentan un interés y una preocupación por incorporar en su desarrollo la problemática de la interculturalidad. Aquí nos referimos concretamente a la referencia explícita a la cuestión intercultural y a contenidos relacionados, sin que esto signifique necesariamente que dicha referencia explícita alcance una culminación suficientemente sólida en el diseño de las estrategias.

El abordaje de la cuestión intercultural está determinado por el establecimiento de competencias que comprometen de manera directa el tema. En particular, es el caso de la competencia siguiente: “Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción”. Es en el marco de esta competencia donde se inscriben la mayor parte de conceptos vinculados a la problemática intercultural³⁵. Y, al interior de esta competencia, hay que resaltar la siguiente capacidad: “Se relaciona interculturalmente con personas de diverso origen

³⁴ En esta parte, el análisis de las estrategias se restringe al área de Ciudadanía. Por lo tanto, a menos que se indique lo contrario, las citas literales se referirán únicamente con el número de página y con el ciclo correspondiente si es que este no ha sido indicado previamente.

³⁵ Esta es una constatación clara a partir de lectura de las Rutas. La intuición consecuente de que en esta competencia se puso especial atención al tema intercultural fue confirmada en la entrevista con Lilia Calmet, quien señaló que para este caso se contó con la participación de un consultor experto que planteó los lineamientos de trabajo del tema.

desde una conciencia identitaria abierta y dispuesta al enriquecimiento". Es importante relevar esta competencia y esta capacidad por la referencia explícita que se hace al tema y, sobre todo, porque esta circunstancia determina que las estrategias estén concretamente dirigidas al logro de ese objetivo.

A continuación, se presenta la discusión conceptual de las estrategias de Ciudadanía, a partir de la consideración de tres pares de conceptos que, desde nuestro punto de vista, resultan centrales en el desarrollo de las estrategias: 1) identidad y diversidad, 2) discriminación y opresión, y 3) asunto público y bien común. El objetivo es explorar estos temas que son trabajados transversalmente en los tres ciclos estudiados. El eje estructurador del análisis, por tanto, son los conceptos en sí mismos, señalando los aspectos más saltantes de su presentación (tomando en cuenta las particularidades de cada ciclo) y discutiendo los elementos más relevantes para la dimensión de la interculturalidad. En este sentido, el enfoque para esta parte es cualitativo, y no se ciñe a aspectos porcentuales o frecuencias de aparición de variables predeterminadas. Por otro parte, como no corresponde a este documento hacer un análisis desde el punto de vista de la metodología utilizada, no se seguirá necesariamente el mismo orden con el que los fascículos presentan las estrategias.

a) Identidad y diversidad

Los conceptos de *identidad* y *diversidad* son abordados en varias de las estrategias del área de Ciudadanía. Se ha decidido tratarlos juntos por dos razones vinculadas: en primer lugar, la cuestión de la identidad está inevitablemente ligada a la cuestión de la diferencia, dado que la configuración de una identidad se da necesariamente en una dinámica de diferenciación con respecto a los otros (trátese de individuos o de grupos sociales); en segundo lugar, en consecuencia con esto, las Rutas abordan la cuestión de la identidad haciendo referencia casi siempre a la diferencia, lo que remite a la diversidad como elemento central de nuestra construcción como sujetos.

En el ciclo II, la cuestión de la identidad es trabajada de manera explícita en el primer apartado de las estrategias de aprendizaje, bajo el título de "Desarrollo de la identidad" (p.30), el que a su vez se subdivide en "Estrategias para responder a la pregunta '¿Quién soy?'" (p.35) y en "Estrategias para responder a la pregunta '¿Cómo soy?'" (p.50). Estas estrategias abordan la cuestión de la corporalidad, resaltando la importancia del movimiento corporal de los niños para la configuración de su identidad, así como la atención de las necesidades fisiológicas y de alimentación. Posteriormente, se pone énfasis en la importancia del nombre de cada individuo como ancla para construir la identidad ("Cada persona tiene un nombre y quiere ser llamada por su mismo nombre o de una forma particular", p.40). A partir de aquí, se desarrolla la importancia de la expresión de las emociones personales y de la posibilidad de que los niños habiten el espacio en el que estudian desde su particularidad.

Estos elementos comienzan ya a perfilar la cuestión de la configuración de la identidad a partir de la diferenciación con respecto a los otros. En el marco de las estrategias orientadas a responder la pregunta "¿Cómo soy?" es donde se entra de lleno a la cuestión de la diferenciación con respecto a los otros y, por lo tanto, a la cuestión de la diversidad. En esta parte se dice lo siguiente: "Cada uno tiene sus particularidades. Nadie es igual a nadie y, en interacción con los demás, todos nos hacemos únicos e irrepetibles. Esta diversidad nos hace más valiosos" (p.50). Y, a continuación, "cada niño tiene sus propias habilidades y preferencias. Unos se expresan mejor mediante el

dibujo, otros se comunican cantando, otros se mueven con mayor facilidad o se ubican mejor en el espacio, mientras que algunas disfrutan más al estar con sus amigos” (p.50).

Esta forma de presentar la diversidad es importante ya que marca la pauta sobre la manera en la que se desarrolla el tema de la diversidad en este ciclo, vinculada principalmente a la cuestión de las habilidades o de las preferencias con respecto a diversas opciones con las que uno se puede confrontar como sujeto. Esta aproximación resulta pertinente para el ciclo en cuestión, teniendo en cuenta que se está comenzando a trabajar la cuestión de la identidad y se quiere incidir en el hecho de que todos somos distintos y, sobre todo, de que eso es valioso.

Los individuos, entonces, son distintos en la medida que “tienen distintos intereses, avanzan distinto, entienden distinto, captan distinto, se motivan distinto, tienen sus propios ritmos para hacer las cosas y para aprender” (p.50), pero no necesariamente en la medida que provienen de una formación sociocultural determinada, que no siempre es la misma. Dicho de otra manera, los individuos así descritos (con gustos o intereses distintos) podrían pertenecer a un mismo grupo cultural, y no por ello verían disminuida la importancia de su diferenciación.

El tema así abordado abre una perspectiva abstracta sobre la diversidad, poniendo sobre todo el énfasis en el hecho de que somos distintos más que en las razones por las que se generan estas diferencias. Desde el punto de vista de la interculturalidad en sentido estricto, por tanto, no se incorporan acá referencias específicas a la cuestión cultural. Esto, por supuesto, es entendible si se tiene en cuenta la edad de los niños del ciclo II, considerando además que la intención es que esto prefigure las condiciones para que, posteriormente, la diversidad sea trabajada en ciclos superiores incorporando la cuestión cultural y, por lo tanto, de lleno, una discusión sobre lo que implica la interculturalidad.

En el ciclo V, precisamente, la cuestión de la identidad adquiere ya otro sentido en la medida que incorpora la dimensión cultural como elemento central de la configuración de los individuos. El tema de la identidad está enmarcado en un conjunto de estrategias dirigido a “Enfrentar la discriminación en el aula” (p. 36), y se desarrolla fundamentalmente a partir de la estrategia que propone “Abordar con naturalidad la cuestión de la identidad” (p.38). En esta estrategia, se propone que una de las mejores maneras de evitar la discriminación es “hablar directamente sobre la pertenencia cultural y étnica de los niños y niñas y de la nuestra [en tanto docentes]. Afirmar la propia identidad es el mejor antídoto para enfrentar y prevenir la discriminación”.

Se propone el ejemplo de la pertenencia a la etnia matsés, y se señala que, si los docentes enseñan en una comunidad matsés y, son, a su vez, matsés, deben referirse a ellos mismos tomando como referencia esa nominación: “Nosotros los matsés construimos nuestra casas de tal manera. Nosotros los matsés hemos habitado esta cuenca desde los años setenta [...]”. Se añade que así debe hacerse según “nuestras pertenencias: ‘Nosotros los aimaras’, ‘Nosotros los afro descendientes’, ‘Nosotros, los quechuas’, ‘Nosotros, los nahuas’”.

Como vemos, en esta estrategia se aborda de lleno la cuestión cultural, poniendo énfasis en la importancia de reconocer la pertenencia a una cultura determinada como modo principal de afirmar la identidad cultural. Aquí resulta valioso el interés por afirmar la diversidad cultural y el hecho de que no todos los individuos (estudiantes y docentes, en este caso) comparten la misma identidad cultural, a pesar de lo cual deben ser respetados sin excepciones. Esto resulta de fundamental importancia si el objetivo es trabajar el reconocimiento de todos los ciudadanos

como sujetos de derecho y el respeto a su diferencia cultural, tal como lo indican las capacidades en las que se inscribe este conjunto de estrategias: “Se reconoce a sí mismo y a todas las personas como sujeto de derecho y se relaciona con cada una desde la misma premisa” (p.43) y “Se relaciona interculturalmente con personas de diverso origen desde una conciencia identitaria abierta y dispuesta al enriquecimiento” (p.44).

Hay, sin embargo, algunos aspectos que es necesario resaltar con respecto a este enfoque sobre la identidad cultural. En primer lugar, la identidad cultural desde esta perspectiva se concibe haciendo referencia a entidades cerradas (“nosotros los matsés, nosotros los aimaras, nosotros los quechuas”). Pareciera que se hace referencia a grupos humanos cerrados, que tienen una identidad cultural única que puede quedar reflejada en un nombre determinado. Sin embargo, esto no es así desde el momento que las identidades se construyen a partir de varias fuentes, o se nutren de múltiples vertientes.

Es posible quizá imaginar –únicamente como ejercicio teórico, ya que la realidad suele ser más compleja– una identidad cultural “cerrada” para el caso de ciertos grupos étnicos que habitan territorios claramente delimitados y que son hablantes de una lengua que eventualmente *unifica* la pertenencia cultural. Sin embargo, incluso en estos casos habría que considerar los múltiples fenómenos que podrían complejizar dicha pertenencia: migración, educación formal, formación profesional, interacción con proyectos extractivos, etc.

Esta complejidad se hace mucho más notoria en el caso de las dos poblaciones indígenas más numerosas del país (según criterios lingüísticos), centrales en la configuración histórica del mismo, como es el caso de las poblaciones quechua y aimara, a las que se hace referencia del modo citado: “Nosotros los quechuas”, “Nosotros los aimaras”. En este caso también se puede caer en el error de reducir la identidad a una nominación que, más allá de la lengua, puede tener múltiples formas de manifestarse. Pongamos el ejemplo de la población hablante de quechua. Sin restricción a un territorio determinado y con una historia complejísima en el marco más amplio de la historia del país, resulta muy difícil determinar quién, en sentido estricto, *es* quechua. Existe población hablante de quechua en comunidades campesinas y también en zonas urbanas³⁶, y son además múltiples los factores que podrían determinar la pertenencia cultural de una persona o de un grupo humano: organización social y sistemas productivos, por mencionar algunos de los más saltantes. En este sentido, la referencia a “nosotros los quechuas” resulta artificial en un contexto como el del Perú, en el que las comunidades de origen quechua no construyen necesariamente una pertenencia a *lo quechua* a la manera de una nacionalidad. En el caso de los aimaras, esta pretensión puede ser en principio más plausible, pero aun así continúa siendo muy relativa.

Tomando en cuenta esto, el problema no está entonces en el interés por afirmar la diferencia cultural, sino en el riesgo implícito de reducir la identidad cultural a la pertenencia a una entidad cultural hermética. Esto es problemático porque plantea la pregunta sobre a quién le correspondería definir los límites de esa entidad. En la estrategia reseñada se pide que los docentes promuevan la identificación con *una* pertenencia cultural por parte de sus alumnos. Sin embargo, ¿no podría ser esta identidad múltiple y corresponder a varios referentes?, ¿sería necesario nombrarla de manera restringida en función a una etiqueta que resulta genuina solamente en ciertos contextos?

³⁶ Lima Metropolitana, sin ir muy lejos, es la jurisdicción territorial con mayor número de quechua hablantes de lengua materna en todo el país, contándose por más de un millón.

Más adelante, en la introducción al diálogo reproducido en la página 39, se señala que una profesora de Camaná atiende a un grupo de estudiantes muy heterogéneo: “Hay niños y niñas de la localidad que son mestizos, indígenas y afro descendientes. Además hay niños y niñas que son de Huancavelica, Ayacucho y Puno. Y hay una niña de ascendencia china”.

En este caso, por un lado, parece ponerse en el mismo nivel en tanto identidad *cerrada* la condición de sujeto indígena con la proveniencia de un departamento determinado. ¿No podría darse el caso de un alumno indígena que, a su vez, proviene de Huancavelica? ¿O el caso de una niña de Ayacucho que tiene ascendencia china? O, en el caso de las personas afro descendientes, ¿no podría haber quien, teniendo orígenes africanos, decida no identificarse como afro descendiente sin que esto sea un atentado a su propia identidad?

Este último tema resulta particularmente sensible, ya que escapa justamente al criterio de la lengua como elemento referencial para construir una identidad cultural. La misma estructura de las Rutas de Aprendizaje contempla un fascículo EIB dedicado a la población afroperuana, pero la diferencia con los otros fascículos EIB es que no hay una lengua distinta al castellano que construya dicha identidad. Teniendo en cuenta esto, resulta todavía más claro que no se puede pretender que un estudiante o un docente definan irrestrictamente su identidad cultural a partir de determinados referentes referidos al origen o –más discutible aún –a los rasgosfenotípicos.

En síntesis, la cuestión problemática acá radica en el hecho de que pretender que estudiantes o docentes se identifiquen de una sola manera puede ser contraproducente ya que las identidades tienen múltiples maneras de construirse y deben ser expresadas en un despliegue de referentes más que en la afirmación de una etiqueta. En el fascículo correspondiente al ciclo VII ya no hay una referencia explícita al tema de la identidad. Sin embargo, cuando se trata la discriminación se hace referencia también a la cuestión de la diversidad en términos similares.

Para desarrollar la cuestión de la identidad y de la diversidad, quizá sería conveniente que, más que una insistencia particular en *nombrar* la identidad para, a partir de ahí, resaltar la existencia de diversidad, se trabajara en reflexionar en torno al hecho de que, en términos generales, existe diversidad cultural. Desde este punto de vista, puede resultar conveniente continuar la línea trabajada en el ciclo II (en el que la diversidad es abstracta y no tiene que ver con la pertenencia cultural), pero incorporando progresivamente los elementos culturales.

Al mismo tiempo, para contribuir a la reflexión sobre la diversidad cultural, resulta fundamental explicitar el hecho de que en nuestro país existen referentes culturales hegemónicos, que corresponden a la llamada cultural occidental, y que son los que determinan el diseño del aparato estatal y de todos sus dispositivos, así como los que definen una organización social en base a sistemas expertos (educación formal, especialización profesional, etc.) y una economía de mercado.

Estos elementos, en conjunto, corresponden a un determinado universo cultural, y pueden ser apropiados/compartidos/reconocidos en mayor o menor medida por los distintos grupos sociales en el país, pero no dejan de ser elementos centrales para entender nuestra construcción como país. Asimismo, precisamente por el hecho de que ostentan una condición hegemónica, resulta fundamental resaltar la existencia de la diversidad cultural en el país. Desde este punto de vista, más que pretender que estudiantes o docentes se identifiquen con una identidad cerrada, puede resultar conveniente estimular una reflexión respecto al hecho de no toda la ciudadanía se

reconoce de manera unívoca en la cultura occidental. Precisamente, pensar que todos tienen que ser de una misma manera o que quienes tienen una forma de distinta de ser no tienen los mismos derechos es lo que puede conducir a la discriminación y a la opresión, que es el segundo par de conceptos sobre los que se discutirá acá.

b) Discriminación y opresión

El ciclo II, en tanto la mirada de la identidad y de la diversidad está puesta en las características particulares de los individuos independientemente de su pertenencia cultural, no discute de manera explícita la cuestión de la discriminación. De manera implícita, el tema está incorporado desde el momento en que se pone énfasis en la necesidad de “reconocer que hay muchas maneras de imaginar, interpretar y hacer las cosas, y no un solo modelo que se debe copiar o reproducir en forma mecánica” (p.46). Se indica en la misma página que “nuestros trabajos son tan valiosos como nosotros mismos, lo que refuerza la idea de diversidad”.

En ese sentido, el fascículo del ciclo II refuerza la línea ya antes reseñada, en la medida que enfatiza la necesidad de subrayar y valorar la particularidad de cada niño o niña, y su manera singular de hacer las cosas y de construir sus intereses. Como se señaló antes, esto resulta muy adecuado para el ciclo en cuestión, y siembra las bases para pensar la construcción de los estudiantes en tanto individuos y la importancia que esto tiene para la construcción de la ciudadanía y de los derechos de todos más allá de las diferencias. Sin embargo, no hay que perder de vista que estas diferencias se mueven siempre en el terreno de lo abstracto, de las posibilidades que tenemos como sujetos. Es en los ciclos superiores donde la diferencia adquiere un contenido particular, y permite tratar el tema de la discriminación.

En el ciclo V, la discriminación es un contenido concreto que se inscribe en el conjunto de estrategias reunidas bajo el rótulo “Enfrentar la discriminación en el aula” (p.36). En el punto anterior, se trató la cuestión del abordaje natural de la identidad, que se propone como una de las estrategias para enfrentar la discriminación. La siguiente estrategia que se propone acá es “Encarar el problema directamente, cada vez que se presenta” (p.40). La idea central es afrontar directamente el problema para evitar que las acciones discriminatorias se validen o sean pasadas por alto, y, a partir de ahí, conducir a una reflexión sobre el problema de la discriminación.

En concreto, la estrategia propone siete pasos (p.41): 1) Focalizar la atención de todos hacia la situación, 2) Pedir explicaciones a quien ha discriminado, 3) Hacer hipótesis sobre la intención del ofensor cuando no da respuestas, 4) Invitar a la reflexión, 5) Reflexionar sobre la discriminación, 6) Interpelar al ofensor, y 7) Hacer un cierre sobre el incidente.

Es preciso señalar que esta estrategia se vincula directamente con la cuestión de la identidad, y es por esto que se afirma que “hay que enseñar a nuestros niños y niñas a responder asertivamente ante estas situaciones. [...] el empoderamiento de los niños y las niñas en relación con su pertenencia étnica, de fenotipo o cultural es el paso fundamental para que se sientan satisfechos, seguros y confiados en sí mismos” (p.42). Esto, sin duda, resulta deseable en términos teóricos. Sin embargo, lo que no se problematiza en el marco de esta estrategia es precisamente el hecho de que “empoderarse” con respecto a la identidad cultural puede resultar una tarea muy ardua, si no inviable, en un contexto que de manera estructural reproduce jerarquías culturales, relegando a un lugar de subordinación a ciertos grupos culturales.

En otras palabras, se pide que se combata la discriminación a partir de la afirmación de la propia identidad. Sin embargo, un elemento central de las dinámicas discriminatorias es precisamente la negación de la diversidad de identidades o, en todo caso, de su legitimidad en el ámbito de la ciudadanía. Desde una lógica discriminatoria, no todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, ya que, para ser un ciudadano en sentido pleno, esta lógica exigiría unas determinadas características a los sujetos.

En este sentido, la sola afirmación de una determinada pertenencia cultural (más allá de la complejidad de las identidades) no puede resolver la cuestión de la discriminación. Para remitirnos a un ejemplo concreto, el hecho de que una persona decida no hablar quechua en una ciudad costeña (en términos de las Rutas, evite decir: “nosotros los quechuas”) no tiene que ver con el hecho de que esa persona se sienta atraída por otros referentes culturales y se haya por lo tanto enajenado, persiguiendo el universo del castellano y todos los referentes culturales que lo definen. Tiene principalmente que ver con un temor a expresarse en su propia lengua por el miedo a ser sancionado socialmente, a no recibir reconocimiento, a ser excluido de un conjunto de beneficios o, sobre todo, de derechos. Tiene que ver con el hecho de que las prácticas educativas han sancionado históricamente el uso de lenguas distintas al castellano³⁷, imponiendo un único modelo de formación y dificultando, por tanto, el hecho de que una persona pueda afirmarse sin conflictos como perteneciente a un grupo cultural diferenciado.

Siendo esto así, resulta por lo menos difícil que un estudiante combata la discriminación –la negación práctica de su identidad– sencillamente afirmando su identidad, como lo señalan las respuestas asertivas que propone esta estrategia: a) Sí, soy negro y no tengo ningún problema con eso, b) ¿Chola? Sí, soy chola. ¿Y? ¿Recién te das cuenta?, c) ¿Indio? Claro, en el Perú la mayoría somos indios o medio indios como tú³⁸, d) ¿Chino cochino? Bien chino y bien limpio. A mucha honra. (p.42). Es cierto que estas afirmaciones se dan en el marco de una propuesta de reflexión previa sobre los motivos de la discriminación, pero quizá resultaría pertinente acá incorporar una reflexión sobre las relaciones de poder que se establecen entre las distintas culturas como telón de fondo de las conductas discriminatorias.

Esto puede resultar más pertinente aún, teniendo en cuenta que se pide a los propios docentes que partan ellos mismos de afirmar su identidad, sin problematizar precisamente los temas antes mencionados. Es decir, se pide que un docente se enfrente al rigor de estas estructuras densamente asentadas a partir de la sola afirmación de su identidad, la que, por otro lado, en principio debe reducirse a un nombre. Tanto en este caso, como en el de los estudiantes, sería deseable que esta cuestión de fondo se problematice.

En el ciclo VII, la cuestión de la discriminación se retoma, incorporando algunos elementos que resulta importante resaltar. Por un lado, se introduce una reflexión sobre los ofensores, es decir,

³⁷ Hay, por supuesto, una serie de referencias que podrían matizar esta afirmación, desde las demandas por reconocimiento de grupos indígenas ante el Estado en la década de 1920, hasta la incorporación oficial de la EIB en el aparato estatal, pasando por los programas de educación intercultural bilingüe surgidos como iniciativas particulares en las últimas tres o cuatro décadas (FORMABIAP, por mencionar un ejemplo notable). Sin embargo, acá nos referimos a la tradición más persistente de la escuela peruana, aquella que ha valorado la homogenización cultural antes que la diversidad.

³⁸ Esta respuesta merece una mención particular, ya que resalta la idea riesgosa de que las identidades pueden definirse de manera aritmética, con lo que sería posible para alguien determinar cuándo un individuo es completamente indio y cuando es *medio* indio.

aquellos que discriminan, lo que complejiza la mirada construida en el fascículo del ciclo V. En este, se afirmaba que “las expresiones y conductas discriminatorias pretenden ser ofensivas. Se dicen para hacer sentir mal a las personas, y así generar cólera o impotencia”. Esto suponía un ofensor plenamente consciente de sus acciones, que tiene la clara intención de agredir a otro y no está inmerso en la compleja dinámica de la discriminación (es decir, construía un modelo de víctimas y victimarios, discriminadores y discriminados). En el ciclo VII, sin embargo, se señala que “hay un doble proceso de enfrentar [a los ofensores] y frenar sus conductas inapropiadas y, por otro lado, dismantelar la imagen de poder que quieren proyectar, dejándolos desnudos para su propio autoanálisis y el análisis de los demás” (p.34).

Esta imagen de los discriminadores, sin tratar explícitamente la discriminación como un proceso de ida y vuelta o que se da en varias direcciones, diluye el esquema de víctimas y victimarios. Construye más bien a quienes discriminan como sujetos también inmersos en una red en la que quieren proyectar algún tipo de poder, un poder que no siempre tienen y que se les puede escabullir. Una red en la que también pueden terminar siendo discriminados.

Más allá de esto, en el ciclo VII se pone énfasis en el hecho de que la discriminación puede darse a veces “entre patas”, pasando a veces inadvertida a pesar de constituir un claro acto de agresión hacia otros. Sin embargo, cuando se aborda la cuestión de quiénes son discriminados, se propone una idea bastante amplia de lo que constituye la discriminación: “A veces ‘se prenden’ de un adolescente tranquilo. Otras veces, de un chico tímido. Otras, de alguien que proviene de la zona rural y es indígena. Otras, de alguna característica física llamativa” (p.35).

Esta forma de describir las dinámicas discriminatorias ubica en un mismo nivel un rasgo de carácter (tranquilidad, timidez) con una pertenencia cultural, con lo cual podría relativizarse excesivamente el concepto de discriminación. El ataque al chico tímido o tranquilo puede tipificarse dentro de lo que actualmente se conoce como *bullying*. Este ataque puede darse por distintas causas, y una de estas puede por supuesto ser la condición indígena. Sin embargo, no es válido decir lo mismo cuando se habla de discriminación. Como ejercicio para pensar esta cuestión, es difícil imaginar una protesta contra la discriminación a los tímidos o a los tranquilos. En la historia contemporánea de la civilización occidental, las reivindicaciones por derechos se han configurado a partir de la lucha contra la discriminación por razones étnico-lingüístico-culturales, de género, de orientación sexual o de filiación religiosa, entre las más saltantes. Es decir, por razones que definen de manera constitutiva una identidad y que pueden identificar a un grupo de individuos que, a su vez, pueden tener rasgos de carácter muy disímiles entre sí (pueden ser tranquilos, tímidos, extrovertidos, agresivos, expresivos, etc.).

En este sentido, resultaría conveniente trabajar la cuestión de la discriminación estableciendo una diferenciación entre una discriminación por razones culturales (para lo que compete a la cuestión intercultural) y una agresión definida por el hecho de que un grupo de alumnos “se prenda” de un chico o una chica con determinados rasgos de carácter que motivan el abuso. Esto permitiría subrayar con mayor precisión la importancia de valorar la diferencia cultural y contribuiría a pensar la cuestión de la interculturalidad.

Esta estrategia en particular recurre a la realización de socio dramas para representar formas de responder adecuadamente a la discriminación. El primero de estos hace referencia a una chica “fea” que es atacada e insultada. El segundo hace referencia a un chico “serrano” que gusta del huayno y que es insultado mediante el uso del término “cholo”. La presentación de ambos

sociodramas refuerza la idea antes reseñada, solo que en este caso se trata más bien de un rasgo físico o, más precisamente, de la valoración de un conjunto de rasgos físicos³⁹. Una vez más, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar la discriminación cultural de manera diferenciada.

Por supuesto, resulta muy valioso que se pretenda combatir todo tipo de agresión o de exclusión. Sin embargo, desde un enfoque que pretenda resaltar la interculturalidad, sería muy importante que se trabajara de manera diferenciada las razones por las que se genera una dinámica de discriminación cultural, y esto supone entender el fenómeno en su especificidad y no únicamente como un modo más de agredir a las personas.

En relación con esto, el siguiente grupo de estrategias trabajado en el ciclo VII se orienta al “Análisis de situaciones de opresión”. Este se define como una “estrategia metodológica para abordar la discusión en torno a problemas sociales como la discriminación, la violencia, la carencia de poder, la imposición cultural y la explotación, que afectan la convivencia y son expresión de una sociedad llena de desigualdades” (p.39).

En esta definición se pone en evidencia la relevancia social de la discriminación, y, por lo tanto, el hecho de que va más allá de situaciones coyunturales de agresión o referidas a rasgos personales, sean estos físicos o emocionales. Además, se incorpora la cuestión de la carencia de poder, la imposición cultural o la explotación. Es en esta parte donde se incorpora la reflexión sobre la existencia de una hegemonía cultural, que sitúa a algunos grupos sociales en lugares subordinados o jerárquicamente inferiores en la sociedad. Se construye una reflexión a partir de preguntas como las siguientes: “¿Cuál es la idea de progreso que se está presentando? ¿A quiénes se los considera civilizados? ¿No son buenos los servicios que trae la modernización?”

En particular, esta estrategia propone una lectura sobre el pueblo de los *nanti* (Madre de Dios) y propone una discusión sobre su posicionamiento con respecto a la modernización. Los temas que se desprenden de esta discusión resultan centrales para entender la complejidad de las dinámicas de opresión. Por esto mismo, es probable que una opción legítima sea situar esta reflexión fuera del marco de la “opresión” y trabajarlo más bien como cuestión previa a los temas de la identidad y de la discriminación, lo que permitiría ubicarlos en un marco más completo o, si se quiere, menos abstracto. Es decir, es precisamente esta reflexión sobre las relaciones de poder y el lugar hegemónico de la modernización (de la cultura occidental), lo que permite entender por qué la discriminación es un fenómeno tan complejo y que va más allá de una simple afirmación de la identidad.

c) Asunto público y bien común

En el caso del ciclo II, la segunda parte de las estrategias, titulada “Desarrollo de la convivencia democrática” (p.54), aborda las distintas dimensiones de la convivencia. En el inicio de esta parte, se afirma que “el aula es un espacio donde aprendemos a ser ciudadanos”, lo que se complementa con la idea de que “aprender a convivir en democracia requiere un clima de libertad y respeto entre todos, niños y adultos, que facilite el ejercicio autónomo de derechos y deberes [...] El aula

³⁹ En este caso, se pone en evidencia con mayor notoriedad la dificultad de poner en el mismo nivel la “discriminación” por fealdad y la discriminación por razones culturales. La consideración de una persona como “fea” o “bonita” (utilizando una oposición sencilla) proviene de un juicio estético y, por lo tanto, presenta una alta dosis de subjetividad. En ese sentido, con mayor razón, es cuestionable afirmar que alguien puede ser discriminado por ser feo en el mismo sentido que alguien lo sería por ser indígena.

es un espacio donde los niños se encontrarán con otros niños que tienen los mismos derechos y son diferentes”.

En estas afirmaciones se condensa la idea de que la convivencia exige un compromiso democrático y se hace referencia, además, a la cuestión de la diferencia, trabajada previamente. Como ya se señaló en los puntos anteriores, para este ciclo la diferencia no es significada en términos de pertenencia cultural, pero en esta parte se resalta la idea de que, a pesar de la diferencia, es necesario buscar la manera de vivir sin conflictos.

El abordaje de esta cuestión se hace a partir de las “Estrategias para organizar los acuerdos de convivencia en el aula” (p.55) y de las “Estrategias para resolver los conflictos interpersonales entre niños” (p.58). En esta última parte se reitera la cuestión de las diferencias, de la condición “única” de cada niño, pero se releva el hecho de que “estas diferentes maneras de ser y actuar, naturales y legítimas, entran en contradicción con las de otros” y de que “este desacuerdo revela un conflicto de intereses”. En ese sentido, sin abordarse de manera explícita, se plantea la cuestión central que está detrás: la necesidad de pensar el bien común en una sociedad. Se concibe el aula como un espacio de convivencia democrática y se plantea germinalmente la idea de que en este espacio tienen que haber normas de convivencia para garantizar que todos sean respetados por igual, más allá de sus diferencias. Es decir, que todos sean incorporados.

En el ciclo V, la cuestión del bien común y los asuntos públicos se aborda de manera explícita. Nos interesa en particular observar la manera en la que se los presenta en la estrategia llamada la “Feria de la Patria”. En esta estrategia, se propone que para que una persona sea considerada plenamente como ciudadana debe “sentirse parte de una comunidad política, que te acoge y te permite actuar en ella para promover el bien común. En este sentido, partiendo de entender a la escuela como el primer espacio de contacto con lo público, en el que se relacionan nuestros niños y niñas, es fundamental que esto genere un sentido de pertenencia o un vínculo de filiación en ellos y ellas” (p.44).

Acá se construye de manera explícita la idea de pertenencia a una comunidad y se propone la promoción de espacios de encuentro entre los estudiantes, de modo que estos se sientan parte de una comunidad. Como estrategia central para lograr esto, se propone la realización de una “feria de la patria”, en la que se desarrollen distintas actividades que involucren a los estudiantes en un proceso organizativo y participativo, pero que esté vinculado fundamentalmente al tratamiento de temas vinculados al país en su conjunto, es decir, a temas públicos.

Esto resulta valioso para fomentar la reflexión sobre aquellas cuestiones que son públicas, es decir, importantes o incluso determinantes para todos los ciudadanos. Por eso, se señala el hecho de que esta feria “conlleva una rica experiencia de convivencia en la escuela y de aprendizajes relevantes sobre asuntos públicos que nos afectan a todos” (p.50). En este sentido, se sitúa en el centro de la reflexión la cuestión de lo público, de lo que es importante para todos, y se abre inevitablemente la discusión sobre quién determina lo que es importante para todos.

La estrategia plantea que los docentes deben discutir con sus estudiantes qué temas son los más relevantes y, en ese marco, se abre la oportunidad para que se incorporen discusiones sobre temas que eventualmente podrían no ser visibilizados. Dicho de otra manera, la percepción sobre qué es lo público se vincula inevitablemente con el contexto en el que se reflexiona sobre dicha cuestión. En ese sentido, temas cruciales para la cuestión intercultural –que son mencionados en

el fascículo—, como la minería, pueden ser aprovechados para generar una discusión sobre las diversas maneras en las que la población puede verse afectada por fenómenos que a veces se ven desde un único ángulo.

En el ciclo VII, la discusión sobre los asuntos públicos se amplía y se vincula directamente con la noción sobre bien común, que se define de la siguiente manera: “El bien común es el conjunto de condiciones sociales que permiten y favorecen en los seres humanos el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad. El bien común dinamiza el desenvolvimiento de un orden social justo que armoniza los aspectos individuales y sociales de la vida humana. Es responsabilidad de todos definirlo y construirlo. El bien común es de todos y para todos. No promueve la ventaja de un grupo o clase alguna, sino el beneficio de todos, cualquiera sea el carácter o la función que las comunidades realicen en la sociedad. No puede excluirse a nadie de los beneficios del bien común. La construcción del bien común es un proceso participativo. Todos los miembros de la comunidad pueden y deben cooperar para lograr los mismos objetivos” (p.50).

A partir de aquí se propone la discusión de distintos temas que pueden motivar la reflexión sobre qué es el bien común. Los temas tratados, presentados como situaciones, son los siguientes: “Rechazo de organizaciones indígenas a construcción de carretera en la selva” (p.51), “Vecinos de Miraflores rechazan posible estacionamiento subterráneo cerca al Parque Kennedy” (p.53), “Puntos a favor y en contra del servicio militar” (p.54), “Refinería de La Pampilla y grifos Repsol son valiosos para el Perú” (p.55), y, finalmente, “¿Qué pros y contras trae la polémica ley de comida chatarra?” (p.57).

Si se mira desde el interés de un enfoque intercultural, en términos nominales es la primera cuestión la que incorpora explícitamente el tema de la diferencia cultural y lo sitúa en el centro de la discusión. Sin embargo, vale la pena prestar atención a la pregunta general que precede a la lectura de todas estas situaciones: “¿En qué medida la propuesta que se presenta en la lectura favorece el bien común o no?”. Es importante atender a esta pregunta ya que, si se aborda el tema desde esta perspectiva, podría parecer que el bien común es algo que existe por sí mismo, independientemente de los intereses de los sujetos.

En el caso de la situación referida a las organizaciones indígenas, que trata de un comunicado de rechazo a un proyecto que finalmente se inscribe en el imaginario hegemónico sobre el progreso, la problemática expuesta serviría para poner en perspectiva un hecho problemático. El hecho de que, muchas veces, la idea de lo que es el bien común puede ser construida desde intereses particulares y, sin embargo, ser presentada como una cuestión de interés general, válido para toda la población, sin requerir discusiones.

El abordaje de este tema, por otro lado, dependería del lugar en el que se desarrolle la reflexión. Si se trata de una escuela en una ubicación rural que ha desarrollado una sensibilidad particular frente al tema, será más factible que la respuesta a la pregunta planteada sea negativa. Si se trata de un contexto en el que predomina el discurso de la modernización, muy probablemente la respuesta se inclinaría a señalar que el rechazo a la carretera no está considerando el bien común. Teniendo en cuenta esto, convendría reforzar el planteamiento que se hace sobre el bien común (las preguntas que se proponen para discusión), enfatizando la idea de que el “bien común” se encuentra siempre en construcción y depende de los interlocutores que entran a discutir sobre sus límites. En ese sentido, la discusión misma sobre bien común incorpora el tema de la diversidad y, para los alcances de este eje, particularmente de la diversidad cultural.

6. REFLEXIONES FINALES

6.1. Reflexiones Finales en torno al eje Género

- ❖ El análisis de las Rutas de Aprendizaje del Ministerio de Educación, a nivel de imágenes así como de estrategias de aprendizaje propuestas (Capítulos 3º), arroja que la representación de hombres y mujeres, así como las relaciones entre ellos/as, no tiende a la igualdad de género en forma sistemática.

Si bien existe un importante avance en comparación con lo señalado en estudios anteriores - en especial con respecto al número de personajes por sexo a nivel global, el discurso actual en torno al género en las Rutas de Aprendizaje se encuentra fragmentado. La representación más homogénea de las relaciones de género que caracterizó los textos de las décadas pasadas, donde “lo masculino” se encontraba en relación de oposición y/o jerarquía con “lo femenino”, ya no es el único discurso presente; sin embargo no es posible afirmar que dicho discurso ha perdido claramente su hegemonía, ni que ha sido reemplazado por una visión que apunte a la igualdad de género de manera articulada. Antes bien, a nivel de lenguaje escrito y gráfico, en el conjunto de Rutas conviven aun reiteradas referencias que contribuyen a reproducir viejos estereotipos de género, así como aislados ejemplos que apuntan a trasgredir dichos estereotipos, proponiendo formas alternativas, no unívocas, a “ser hombre”/ “ser mujer”.

En este marco, en una misma Ruta uno puede encontrarse con una referencia considerada como conservadora –que reproduce viejos lugares comunes y ya ampliamente cuestionados en cuanto a las relaciones de género, para casi inmediatamente toparse con una referencia más bien progresista. De este modo, la lectura resulta “accidentada”, poco consistente en materia de *una* postura de género. No estamos entonces en un escenario donde el concepto de género y el de igualdad de género se encuentren “vacíos” en las Rutas, antes bien, lo que la lectura (del conjunto y de cada texto) evidencia son varias voces/enfoques *hablando a la vez*⁴⁰.

- ❖ En este punto, resulta importante señalar que no existe una noción de género descrita a nivel conceptual/teórico en las Rutas; y por otro lado, no se sugiere a los y las docentes acudir a fuentes de información específicas donde encontrar qué se entiende por género, así como qué se entiende por otros términos frecuentemente usados para describir las relaciones entre hombres y mujeres –tales como androcentrismo, sexismo, estereotipos, etc. En este marco, los diferentes enfoques de género identificados en las Rutas durante este estudio fueron extraídas a partir de las imágenes, los diálogos y simulaciones de situaciones de aula en los capítulos estudiados, mediante un proceso inductivo. Los distintos enfoques para entender las relaciones de género, entonces, tuvieron que ser “descubiertos”, “leídos entre líneas”.
- ❖ A pesar de que de acuerdo a la normativa que rige el sector educativo, el género es uno de los ejes en torno a los cuales deben desarrollarse los aprendizajes escolares –en tanto se encontraría implícito en el principio de equidad de la educación (Ley General de Educación), las relaciones de género en términos de igualdad no constituyen un hilo conductor en el

⁴⁰ Este resultado que surgió del análisis de las Rutas en concreto, fue corroborado luego en la entrevista con Lilia Calmet.

desarrollo de las Rutas de Aprendizaje. No sólo, como ya dijimos, existen varias formas (incluso contradictorias) de entender las relaciones de género, sino que además el enfoque de género se encuentra ausente en varios *tramos* de las Rutas, alejándose de lo que se entiende por una transversalización del concepto.

Más aun, la problemática de género se encuentra ausente en lugares donde su referencia resulta crucial. Algunos ejemplos:

i) El concepto de género y de igualdad de género no aparece como una cuestión a abordarse en ninguna de las estrategias de Ciudadanía II, siendo que la socialización escolar ya incluye una formación de género (currículo oculto) en este nivel educativo (tal como lo muestran los diferentes ejemplos de juegos de roles asumidos por los/as niños/as, porejemplo)

ii) En la Ruta de Ciudadanía V, el género, no aparece si quiera de manera enunciativa como una situación a la que se debe dar atención en las diferentes estrategias de la competencia “Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción”.

iii) En la Ruta Ciudadanía VII, la problemática de género nuevamente se encuentra ausente al interior de las estrategias que hablan sobre la discriminación, para abordar la competencia “Convive de manera democrática...”. De hecho, dentro de esta temática se presenta una escena de discriminación entre niñas en base a la consideración de una de éstas como “fea”; sin embargo, en la Ruta indicada se señala que el tipo de discriminación escenificado es “por motivos físicos”; es decir, se invisibiliza el problema de género de fondo, de cómo esta escena de discriminación se basa en el establecimiento de una noción de *mujer-bonita* asociado a un tipo de femineidad específico a partir del cual se (des)califica a los sujetos, lo que en definitiva tiene que ver una cuestión de género.

iv) No aparece como uno de los criterios metodológicos que guían los aprendizajes en el área de Diversos Lenguajes del ciclo II;

v) Aunque en una ocasión se habla de un tema crítico en las relaciones de género en el Perú – violaciones sexuales en el contexto del Conflicto Armado Interno 1980-2000 (Ruta Oralidad VII, la alusión al tema sólo se presenta para reflexionar con los/as estudiantes sobre la legitimidad de las diferentes formas dialectales del castellano en el país. En ningún momento se señala a las violaciones sexuales como un problema de género, ni de cómo esta situación no fue un hecho aislado durante la época señalada, sino una práctica sistemática de las fuerzas militares y senderistas. En este sentido, se pierde no sólo la posibilidad de hablar y discutir una problemática de género como tal, sino también cómo esta injusticia se vincula con una injusticia intercultural –en tanto la mayor parte de víctimas eran mujeres quechua- hablantes.

- ❖ En términos generales, las relaciones de género no se presentan como un problema social ni escolar; es decir, no es representado como un tema que merece ser atendido o discutido en la vida cotidiana escolar, en la formación de los y las ciudadanas. En este contexto, no se *alerta* a los y las docentes, sobre cómo estar más atentos para identificar situaciones problemáticas en términos de género en aula (o la escuela en general), ni se les abre una cartera de posibles alternativas para lidiar con dichas situaciones. Este punto entonces resulta claramente distinto con respecto al enfoque de interculturalidad, pues las Rutas no

sólo abordan la cuestión intercultural como problema, sino que además han buscado dar pautas de atención a situaciones cotidianas escolares que tienen que ver con el tema (esto se desarrollará más adelante).

Existen dos excepciones al abordaje de las relaciones de género como problema, una en la Ruta de Ciudadanía VII y otra en la de Comunicación VII. Si bien estas excepciones son remarcables, pues tienen características positivas como: i) Hacer visible el tema, ii) Enunciarlo como problema, iii) Buscar en los/as estudiantes una reflexión crítica sobre las causas que estarían detrás del mismo, iv) Abren la posibilidad de entender la relación entre “lo femenino” y “lo masculino” como construcción social (no unívoca, no natural, no inevitable); pero también tienen algunos puntos cuestionables: i) El problema aparece como *uno más*, no como el ejemplo principal, sino como parte de una diversificación de la estrategia (específicamente en Ciudadanía el ejemplo principal se centra en una comunidad indígena, Los Nanti, donde se busca reflexionar en torno a su condición de opresión), lo que no contribuye no sólo a dar una importancia al tema de género, sino que lo presenta de manera divorciada (compartimentarizada) con respecto al eje de interculturalidad; ii) carecen de pautas específicas para poder dar curso al desarrollo de la estrategia; en ambos casos se enuncian preguntas interesantes para iniciar un debate, sin embargo, queda abierta la pregunta de cómo es que estas discusiones se darán en las aulas, teniendo en cuenta que en tanto las relaciones de género se encuentran naturalizadas, muchas situaciones de desigualdad o injusticia no son del todo evidentes para nosotros.

Un punto a subrayar aquí, entonces, es que el abordaje del género como problema es excepcional y se restringe únicamente al ciclo VII de enseñanza, y a dos áreas Ciudadanía y Comunicación; en el resto de niveles y áreas está ausente. Ante esto, uno se pregunta, ¿no es acaso que la socialización escolar en términos de género empieza antes del último ciclo de enseñanza? ¿no convendría plantear abordar estos temas con docentes desde los primeros años de enseñanza?

- ❖ Si bien existen ejemplos puntuales de representación de formas alternativas de “ser hombre”/“ser mujer” a nivel de imágenes y referencias en estrategias⁴¹, éstos resultan claramente marginales y excepcionales, en comparación con la cantidad de referencias que contienen elementos que contribuyen a reproducir estereotipos de género. Así, en las Rutas, las nociones de “lo masculino” y “lo femenino” se presentan más bien como entes cerrados, casi estáticos, como si existiese casi una única forma de “ser hombre”/“ser mujer”; en cierta forma entonces, las Rutas *no toman los estereotipos de género por las astas*, no buscan deconstruirlos de manera sistemática. Esto además, se presenta de manera más acentuada para el caso de los varones.

Lo último se ilustra de manera particularmente clara en la p.30 de la Ruta Comunicación VII, donde se habla del bullying como parte de la estrategia “Generar una situación comunicativa”. En este apartado se construye la noción de que el bullying es prácticamente una cuestión de varones (y no de mujeres), ilustrando el problema con la imagen de la pelea de dos adolescentes varones, y haciendo las referencias al agresor y agredido redactadas

⁴¹ Ver Anexo 3 para un conglomerado de ejemplos de imágenes que contienen representaciones alternativas a las relaciones de género unívocas/monolíticas; en el caso de estrategias, los ejemplos son aún más escasos; ver p.34 de Ruta Oralidad (una adolescente cuestiona a su compañero que alude a un estereotipo de género para criticarla), o en la Ruta de Expresión en Diversos Lenguajes II, se hace referencia a que los niños varones pueden usar pañuelos que hagan las veces de *bebés* siendo cuidados.

sistemáticamente en género masculino. Más aún, si uno lee en detalle ‘el perfil de la víctima’ presentado, es como si se tratase de un “macho fallido” en la constelación de lo que es “ser hombre”, así, la víctima: no goza de popularidad, es rechazado, el miedo es rasgo de su personalidad lo que le lleva a una adolescencia infeliz, es propenso al fracaso escolar, es tímido e inseguro, con baja autoestima, tiende a la depresión y es sobreprotegido por la familia (Ruta Comunicación VII, p.30).

Las consecuencias de tener entonces una representación cerrada de lo femenino/lo masculino, es que quedan por fuera del imaginario cualquier otra forma alternativa de ser mujer/ser hombre, y en particular, se coloca en una escala inferior (o inexistente) el ser homosexual, gay, lesbiana o transexual en la escuela; cuestión que sabemos está lejos de ser realidad, y antes bien contribuye a la construcción de una escuela androcéntrica y homofóbica.

- ❖ La representación de relaciones de género en igualdad sí se logra en términos cuantitativos: Si uno observa la cantidad de personajes hombres y mujeres en los diálogos contenidos en las Rutas, a nivel de representación de estudiantes (y no de adultos) se tiene que existe un esfuerzo por presentar un igual número alumnos hombres como mujeres; así como de representarlos con una igual propensión a hablar o participar en las conversaciones (en promedio, los estudiantes varones intervienen en los diálogos de forma similar a las mujeres).

Sin embargo, en tanto esta representación en igualdad de hombres y mujeres no se acompaña de otros dispositivos de orden cualitativo que sistemáticamente apunten a construir relaciones de igualdad entre hombres y mujeres, se percibe una atmósfera artificial (casi forzada) en los diálogos contenidos en las estrategias de aprendizaje. Muchas de ellas describen entonces situaciones ideales, donde todos y todas las estudiantes participan en relativa igual medida, se animan a hablar, a expresar sus pensamientos y sentimientos, así como a encontrar alternativas de solución a las situaciones-problema presentadas por sus docentes. En este sentido, las relaciones de género, entre hombres y mujeres, se presentan como *esterilizadas*, libres de grandes diferencias y conflicto, representadas como una forma convivencia casi excesivamente armónica; donde la igualdad de género se entiende de manera casi aritmética (tener un mismo número de personajes hombres y mujeres, que intervengan un mismo número de veces y con cualidades relativamente similares – participativo, inteligente, etc.). En este contexto además, el arribo a consensos en los diálogos, desde la perspectiva de género, se produce de manera casi automática, *natural*, sin problemas, por fuera de un marco de relaciones de poder.

Otros dispositivos de representación de hombres y mujeres, que se vinculan a lo cualitativo (características mediante las cuales se representa “lo masculino” y “lo femenino”) nos muestran relaciones de género con elementos que contribuyen a reproducir estereotipos y/o jerarquizas entre hombres y mujeres; abriendo el espacio para mejoras en las próximas ediciones de las Rutas de Aprendizaje. Como dijimos, este resultado apunta a que el esfuerzo por representar a hombres y mujeres en condiciones de igualdad de género en las Rutas del aprendizaje se agota en el plano cuantitativo (al tener un igual número de personajes hombres y mujeres a nivel de niños/as).

Los elementos que apuntan a una trasgresión o reinención de los típicos roles de género en términos cualitativos son:

- Uso de signos de exclamación y palabras alargadas (intervenciones como “Buaaaaa”, en Ruta Comunicación II) por niños y niñas en igual medida en el Ciclo II.
- La representación de niños como capaces de sentir y expresar tristeza y llorar –y por ende como sujetos que necesitan y buscan afecto y contención, en especial en el ciclo II. Esto es menos evidente en los ciclos siguientes, y en especial en el VII.
- Como mencionamos, la inclusión del ejemplo de una adolescente, en la Ruta de Oralidad VII, que responde asertivamente a su compañero de clase que la (des) califica en base a un estereotipo de género. Él le indica que “fumar no se ve bien en una mujer”, ella le responde que esta expresión es machista, no correspondiente a una persona “de hoy”.
- Unas niñas desaprueban la discriminación en base al aspecto físico (que es considerado como *feo*) que una compañera ejerce hacia otra.
- Una niña afroperuana que cuestiona el ejercicio de discriminación de su compañero hacia otro estudiante, en base a su identidad cultural (Oralidad VII)
- Una niña que asume públicamente en el aula que sabe quechua (Ciudadanía V)
- Hay un reparto de hombres y mujeres en los pocos quehaceres domésticos representados (Esto sin embargo, pierde fuerza a nivel de contenidos verbales en las estrategias de aprendizaje).
- Hombres y mujeres son presentados como a cargo del cuidado de niños y niñas (escenas de llevar a un niño/a a la escuela, de llevarlo/a a ser vacunado/a, o de narrarle historias); en términos cuantitativos casi la mitad de estos cuidadores son hombres (Análogamente con respecto al punto anterior, esto pierde fuerza a nivel de contenidos verbales en las estrategias de aprendizaje).

Sin embargo, estas escenas acaban teniendo una presencia marginal en comparación con la cantidad de situaciones en que se presenta a hombres y mujeres en roles estereotipados, o donde no se busca a presentarlos en igualdad. Estas situaciones son⁴²:

A nivel de imágenes:

- El mundo de los estudiantes aun se presenta como predominantemente masculino (más hombres que mujeres), en especial en las Rutas EIB; mientras que el mundo de los docentes guarda una predominancia femenina, en especial en los primeros ciclos de enseñanza, lo que se corresponde con una extensión de la responsabilidad del cuidado de niños menores (maternidad) en el espacio escolar.
- Existen dispositivos en la representación de varones que acaban asociándolos en mayor medida al ser “más inteligente”, “intelectual”, “ser capaz de ejercer cargos superiores”: el porcentaje de profesores varones supera el 50% en las Rutas de

⁴² Cabe señalar aquí que no se trata de que estas imágenes o referencias se encuentran particularmente enquistadas en las Rutas EIB, sino que se encuentran presentes a lo largo de todas las Rutas estudiadas.

Educación Secundaria (nivel educativo que se presume más complejo que el Inicial); dentro de los personajes que usan anteojos, la mayor parte son hombres; todos los directores presentados son hombres.

- Existen aun dispositivos en la representación de hombres como “protectores” (Ver Imagen de la pag. 15 de la Ruta Oralidad III, y páginas 15 y 112 de Oralidad VII, Anexo 3), que no se ven contrarrestadas con escenas de este tipo, donde mujeres ejercen este rol entre pares.
- Representación de niñas mujeres como más propensas a necesitar elementos que incrementen su seguridad/confianza: la aparición de ositos de peluche, que son cargados como bebés y como elementos que parecerían dar más seguridad a quienes los llevan sólo se da en el caso de dos niñas mujeres (Rutas del CicloII).
- Al interior de los personajes de menor edad, los hombres aun se muestran con una mayor disponibilidad de recursos de expresión: tienen cuerpos más móviles/ágiles (en especial luego del segundo Ciclo de la EBR); son capaces de expresar su enojo/ira y disentimiento. Las mujeres en cambio se presentan en mayor medida como guardando la compostura, o expresando emociones menos escandalosas, como la preocupación, la sorpresa o el estrés.
- Es aun más factible encontrar a hombres –que a mujeres- en espacios públicos, en especial las calles (para ámbitos urbanos) y en áreas al aire libre en comunidades (para ámbitos rurales).
- El mundo laboral por fuera del espacio escolar aun se presenta como un espacio “de varones” en mayor medida que “de mujeres”.
- Dentro de los docentes, las únicas que se muestran como capaces de expresar afecto a través del contacto físico son las mujeres.

A nivel de referencias en las estrategias de aprendizaje (capítulos 3º de cada Ruta)

- Los niños y niñas desempeñan juegos diferenciados por sexo, donde los hombres sistemáticamente optan más por juegos de construcción/ingeniería, mientras que las mujeres optan más por juegos que tienen que ver con el hogar y el cuidado de los/as otros.
- Las niñas aun se presentan como más proclives a ser tímidas que los varones, en especial en el Ciclo II; así ellas son las únicas que se presentan optando por quedar en silencio ante una dinámica grupal en el aula; o no responden (sólo sonríen) cuando la maestra se dirige a ellas y les hace una pregunta.
- Los ejemplos de estudiantes con una comunicación verbal “deficiente”, donde un/a estudiante no pronuncia adecuadamente las consonantes, son siempre niñas en el ciclo II. Ejemplo: “zodo que pasea”, en lugar de “zorro que pasea” (una niña, en diálogo de la Ruta Comunicación II).

- Las referencias a la belleza física (peinado, lindas pestañas) sólo se restringen a niñas, a lo largo de los ciclos II, V y VII. En ningún caso se encuentran situaciones de estudiantes varones que sean juzgados por su belleza física, por cuán lejos o cerca se encuentran de un paradigma hegemónico de “ser atractivo”.
 - Las niñas, en el ciclo II, son las únicas que se presentan sujetando juguetes de peluche, lo que las configura como sujetos que necesitan de un objeto que les brinde seguridad.
 - En una dinámica (presentada en el apartado 2.1. Juegos) se impide a una niña hacer de caballo en la representación de la trilla; quien se lo impide es un niño varón y la profesora. No se registra una situación similar entre los niños.
 - Las ocupaciones por fuera del ámbito escolar se presentan como predominantemente masculinas a lo largo de los tres ciclos estudiados. El ámbito laboral, así, se presenta esencialmente androcéntrico, pues invisibiliza el trabajo femenino. Hombres y mujeres, además, ejercen ocupaciones tradicionalmente masculinas y femeninas, respectivamente: dentro de los primeros se tiene choferes, dirigentes, autoridades civiles y militares; dentro de las segundas, amas de casa. Adicionalmente, entre los hombres se encuentra una mayor proporción de profesionales o personajes líderes/sobresalientes; en comparación con las mujeres.
 - Las madres aun se presentan como las principales responsables del cuidado de los niños y niñas, así como del hogar y quehaceres domésticos (cocinar, matar ratas, etc.). Los padres en cambio, se asocian a escenas de cuidado de los hijos/as “deficiente” tales como provocar que ellos/as falten a la escuela.
 - La representación de la sexualidad, también reproduce estereotipos de género, como hombre promiscuo/mujer santa; hombre que da rienda suelta a sus impulsos/mujer que los reprime.
- ❖ Existe en las Rutas, además, ausencia del tratamiento de temas claves en la construcción de relaciones de género en igualdad (y de pautas para abordarlos), que competen de manera especial a los y las niños/as y adolescentes: bullying diferenciado por sexo del/de la agresor/a o de la víctima; embarazo adolescente; maternidad/paternidad responsable; o la sexualidad.
- ❖ Las estrategias de aprendizaje, sin embargo, contienen varias pautas de trabajo para los y las docentes que implican situaciones que abren el espacio para la generación de inequidades de género en el aula, y en la vida de los/as estudiantes por fuera del salón de clases, sin que se haga advertencia a los/as docentes de esta condición. Son situaciones que como dijimos, no se encuentran visibilizadas y por lo tanto, no son problematizadas.
- ¿Quién(es) participa en mayor medida? ¿Las niñas lo hacen menos, o más?
 - ¿Cómo se puede promover una participación más homogénea?
 - ¿Quiénes se animan a dar su opinión y/o dirigen las discusiones grupales?
 - ¿Quién expone en los trabajos grupales?
 - ¿Cómo se define quién expone?

- ¿Quién cumple los roles de tomar apuntes, de escribir el papelógrafo?
- ¿Quién asume un rol de liderazgo en trabajos en grupo y otras situaciones del aula?
- ¿Cómo se soluciona una situación de diferencia de opinión? ¿Juega el género un rol en esto, cómo?
- Al enviar trabajos para hacer en casa, ¿a quiénes se recarga con esta labor en mayor medida? ¿A las madres, los padres, abuelas, abuelos, hermanas, hermanos?
- Cuando se propone entrevistar a autoridades, ¿a quiénes se elige, son hombres o mujeres?
- Entre otros.

6.2 Reflexiones en torno al eje de interculturalidad

Reflexiones a partir del análisis de imágenes

A continuación, se recogen las conclusiones obtenidas para cada uno de los análisis realizados (imágenes y estrategias) y posteriormente se plantean conclusiones de conjunto que articulan ambas dimensiones.

- En el conjunto de las imágenes, puede establecerse una división gruesa entre las imágenes que explícitamente remiten a la existencia de diversidad cultural (mediante la representación de personajes indígenas) y las imágenes que no tienen referencia explícita a la diversidad cultural. Este último grupo es ampliamente mayor, representando aproximadamente el 90% del total de las imágenes. Los personajes que aparecen en este grupo se ubican principalmente en contextos escolares (70%) y en menor medida en la vía pública o en espacios domésticos.
- En este grupo de imágenes existe una notoria preocupación por retratar a los personajes con características físicas diferenciadas; es decir, por reflejar en el diseño de los personajes la variabilidad de rasgos físicos que existe en la realidad (marcadores como el color de la piel, tipo de cabello, acentuación de las facciones). Esta preocupación se concreta de manera satisfactoria aproximadamente en la mitad de los casos. Esta preocupación es relevante y debe ser valorada, ya que se aleja de un modelo abstracto de ser humano, con características físicas supuestamente neutrales que, en realidad, reflejarían un modelo físico hegemónico.
- El otro gran grupo de imágenes está constituido por aquellas que representan explícitamente a sujetos indígenas. Estas imágenes están distribuidas entre los fascículos de EBR y, principalmente, de EIB. Respecto a esto, una primera cosa que hay que decir es que el hecho mismo de que se diseñen fascículos para EIB y, en ellos, se plasmen imágenes que representan el universo indígena constituye de por sí un elemento que debe ser valorado.
- Las imágenes tienen una tendencia mayoritaria a retratar a los personajes en actividades productivas, seguidas de imágenes en las que los personajes no realizan ninguna actividad particular –solamente se muestran–, y de las imágenes en que las actividades están ligadas a la música y a la danza. En menor medida aparecen actividades recreativas y, con

un porcentaje muy bajo, imágenes que representan a la población indígena en contextos escolares.

- Esta práctica ausencia de imágenes que representen a la población indígena en la escuela o realizando actividades relacionadas llama fuertemente la atención, sobre todo si se contrasta con la predominancia de actividades escolares en el otro gran grupo de imágenes. La relación histórica entre las poblaciones indígenas del país y la educación formal moderna es de larga data, por lo que su representación en el ámbito de la escuela debería ser más significativa, sobre todo cuando existe una tendencia a presentar a la escuela como espacio de convergencia y reunión en un gran porcentaje.
- En otro plano, las imágenes localizan a sus personajes principalmente en la Sierra rural y en la Amazonía rural. Más allá de las razones que determinan esta predominancia (vinculadas a la existencia de fascículos para quechua y asháninca), resulta determinante la localización de las imágenes en el ámbito rural en un 90% de los casos. Esta diferencia, avasalladora y que podría parecer de sentido común, en realidad confirma la persistencia de un imaginario según lo cual lo indígena está confinado de manera definitiva a “lo rural”. En una dinámica análoga a la de la escuela, los personajes no aparecen representados en espacios urbanos, en espacios públicos de las ciudades o en contextos de institucionalidad *moderna*.
- La restricción de lo indígena a lo rural tiene un significado no solamente en términos de espacio físico, sino con respecto a lo que “lo rural” representa como referente de atraso con relación al imaginario del progreso. El hecho de que lo indígena esté confinado a este espacio puede transmitir además la idea de que la diversidad cultural está “allá”, en un territorio lejano (o en uno cercano pero mediado por la folklorización), y puede contribuir a construir una identidad indígena cerrada, cuando en realidad esta se construye en su posicionamiento en el marco más amplio del país como espacio multicultural y de dinámicas sociales complejas.
- En una lectura más bien meta textual, que no ha sido desarrollada en el análisis precedente, es importante atender al diseño mismo del conjunto de fascículos. Evidentemente, el hecho de que se desarrollen fascículos independientes para EIB determina el hecho de que lo indígena quechua y asháninca tengan un tratamiento independiente. Sin embargo, eso no debería equivaler al aislamiento de lo indígena en los términos antes señalados. En los fascículos EIB, los indígenas podrían aparecer interactuando con personas no indígenas o en contextos institucionales del Estado moderno. Lo mismo debería ocurrir en el caso de EBR, en el que también los indígenas aparecen sin conexión con “el otro mundo”.
- Este último punto tiene un significado particular si se enmarca en términos estrictos en el campo de la interculturalidad, es decir, del fenómeno dado de la relación entre culturas o del proyecto de establecer relaciones democráticas entre culturas. Este elemento de “aislamiento” no contribuye a que las imágenes estén construidas desde una perspectiva intercultural. Se muestra, sí, la diversidad cultural, pero abstraída, fragmentada, como si se tratara de países distintos y no hubiera espacios de encuentro, que son los que justamente exigen un enfoque intercultural.

Reflexiones a partir del análisis de estrategias

- La incorporación de la dimensión intercultural en las estrategias analizadas es irregular. En algunos fascículos ha sido más lograda que en otras, evidenciando una desigual atención al tema.
- Uno de los elementos que explica esta irregularidad es la mayor o menor presencia de una perspectiva intercultural transversal en función al aprendizaje del que se trate. Así, en el aprendizaje de Ciudadanía, la presencia de un enfoque intercultural es mucho más notoria que en otros casos, lo que se explica por el carácter de las competencias de Ciudadanía, que incorporan como contenido la cuestión intercultural. Sin embargo, en sentido estricto, esto no sería ya una incorporación transversal, sino un tratamiento temático explícito.
- En el otro espectro, en el aprendizaje de Matemática la dimensión intercultural resulta prácticamente ausente. Algunas referencias aisladas a espacios o personajes rurales son los únicos elementos a tener en cuenta, lo que en sentido estricto no puede considerarse como incorporación del enfoque intercultural. En términos generales, la apuesta de los fascículos de Matemáticas es por una aproximación teórico – abstracta, o en todo caso técnica, centrada en los contenidos correspondientes.
- En el medio, podemos situar al aprendizaje de Comunicación, cuyos fascículos incorporan parcialmente la dimensión intercultural, aunque de manera desigual. La versatilidad del aprendizaje, cuyas competencias están referidas a la comprensión o producción de textos, pero que por lo mismo puede “absorber” diferentes contenidos, determina que haya una incorporación más significativa del enfoque intercultural con respecto a Matemática.
- El fascículo de Expresión en Diversos Lenguajes del ciclo II requiere una mención aparte. Más allá de sus contenidos (vinculados a los lenguajes del teatro, la danza, las artes plásticas, la música), que podrían trabajarse desde diferentes aproximaciones, se evidencia una apuesta clara por privilegiar un enfoque intercultural, expresado, fundamentalmente, en la visibilización de distintas formaciones socioculturales. Esto se liga con el esfuerzo por mostrar el vínculo entre los lenguajes trabajados y la cultura.
- Las referencias reseñadas para cada uno de los aprendizajes conducen inevitablemente a la pregunta de hasta qué punto es posible incorporar un enfoque intercultural independientemente de los contenidos trabajados. Como se ha visto, excepto en apuestas muy particulares, es en función a los contenidos que se ha podido establecer la mayor o menor incorporación del enfoque intercultural. Esta diferenciación se ha acentuado por el hecho de que los distintos equipos han trabajado los documentos de manera independiente, sin una revisión posterior que busque la estandarización desde el punto de vista del enfoque.
- Esta preeminencia del contenido ha determinado una priorización del análisis para el caso de Ciudadanía. En este caso, la cuestión intercultural aparece de manera explícita, revelando algunos lineamientos conceptuales que han sido discutidos. En términos generales, los fascículos de Ciudadanía apuestan por la visibilización de la diversidad cultural y el reconocimiento de la existencia de distintas identidades culturales. A partir de ese reconocimiento, proponen una convivencia democrática entre culturas, que vaya de la

mano con el respeto y el enriquecimiento mutuo. En este marco, las culturas son percibidas como entidades herméticas, con límites claros y poco porosos, y por lo tanto con identidades “duras”. Esta última idea es válida también para el caso de Expresión en Diversos Lenguajes.

- El enfoque anterior no discute la existencia de referentes culturales hegemónicos (que se pueden integrar bajo el concepto de cultura occidental), y postula más bien la idea de las varias identidades, todas válidas por igual. La consecuencia de esto es que no se problematiza el hecho de que, en el Perú, existen relaciones de poder asimétricas entre grupos culturales diferenciados. Esta es una cuestión central que, desde nuestro punto de vista, debería trabajarse en un enfoque intercultural (sobre todo en los ciclos superiores), sobre todo si se pretende discutir el problema de la discriminación, que es abordado también de manera muy externa.
- Más allá de la aproximación conceptual a la dimensión intercultural, hay otros elementos menos significativos que definen la incorporación transversal del enfoque. En primer lugar, la aparición de referentes que aluden a la diversidad cultural. Aquí se toman en cuenta las referencias a espacios, personajes, actividades o contextos en general que puedan indicar diferencia cultural con respecto a la cultura occidental. Esta incorporación es muy parcial y, como se ha dicho, desigual en función a los aprendizajes. Se ha rastreado la aparición de estos referentes en los diálogos reproducidos en las estrategias, pero la aparición ha sido mínima.
- El otro elemento en el que se ha evaluado la incorporación del enfoque intercultural es en la presencia de indicaciones y pasos metodológicos que, formalmente, exigen de los docentes una aproximación intercultural. En algunos casos, este requerimiento se ha desarrollado en una estrategia didáctica. En otros, solamente se señala la necesidad de que se tome en cuenta el contexto cultural, sin hacer mayor referencia a qué implica ese “tomar en cuenta”.

Reflexiones de conjunto en torno al eje de interculturalidad

- El análisis concluye que la incorporación del eje transversal de interculturalidad en los documentos Rutas del Aprendizaje se ha logrado solamente de manera parcial. Su expresión más clara es el tratamiento temático de asuntos vinculados a la interculturalidad en el marco del aprendizaje de Ciudadanía.
- Una cuestión central, de carácter estructural y por lo mismo muy compleja, tiene que ver con el *lugar de enunciación* de los documentos analizados. Nos referimos concretamente al hecho de que los documentos analizados, al corresponder al universo de la Educación en tanto *sistema experto*, se generan en el marco de una cultura en particular (la cultura occidental).
- En este sentido, desde los aspectos de fondo, como el carácter fundamentalmente letrado de los aparatos curriculares, hasta cuestiones menos estructurales, los documentos en cuestión se generan en el marco de la cultura *moderna*, y ese es, pues, su *lugar de enunciación*. Esto tiene consecuencias muy relevantes desde el momento que no estamos

hablando de “una cultura entre otras”, sino, más bien, de una cultura hegemónica. En ese sentido, este *lugar de enunciación* debería ser explicitado y puesto de manifiesto en los documentos y, repercutir, por lo tanto, en el diseño de las estrategias.

- La consecuencia principal de esta omisión es que, en las estrategias analizadas, la cultura *moderna* aparece, más bien, como “una cultura entre otras”. Así, existen en el país diversas culturas, pero no se tematizan las relaciones de poder que efectivamente hay entre las mismas, la consecuente jerarquización en los imaginarios sobre la pertenencia cultural y, por lo tanto, el papel que esto tiene en el tema de la discriminación.
- En consonancia con esto, las culturas indígenas se concibe en función a identidades cerradas. Tanto en el análisis de imágenes como en las estrategias, las poblaciones indígenas aparecen desvinculadas del proyecto nacional. El confinamiento a lo rural y la no consideración de las relaciones de poder eliminan del mapa las dimensiones centrales donde se pone en juego la dimensión cultural: los espacios de encuentro donde se produce el conflicto cultural, lo que plantea retos para repensar dimensiones muy importante del enfoque intercultural.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. y C. Herencia (1983). "Los textos escolares y la marginación femenina". En: *Autoeducación* Año 3. No 6. Lima.
- Anderson, J. (1987). "Imágenes de la familia en los textos y vida escolares" En: *Revista peruana de Ciencias Sociales*. Vol .1 No. 1.
- Benavides, M. y L. Córdova. (2003) "Hablan las imágenes: la construcción del género en los textos escolares". Mimeo.
- Bourdieu, P. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. México D.F.
- Carrillo, R. y E. León (1998) *Descubriendo el género en mi vida. Fascículo 1 del módulo de autoformación "De la escuela mixta a la escuela coeducadora"*. Tarea. Lima
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península. Barcelona
- Leñero, M. (2010) *Equidad de género y prevención de la violencia en Primaria*. Secretaria de Educación Pública. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.
- Del Pino, P., M. Mena, S. Torrejón, E. Del Pino, M. Aronés y T. Portugal (2012) *Repensar la desnutrición*. Acción contra el Hambre /ACH-España; Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.
- Espinosa, G. (2006) "El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima". En P. Ames (ed).: *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2014) *Guía para el uso del Lenguaje Inclusivo. Si no me nombras, no existo*. Documento de Trabajo. Lima.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012) *El mundo se escribe y se habla en femenino y en masculino. Guía para el uso del lenguaje inclusivo*. Lima.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2012) *Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-17*. Lima.
- Mujica, J. (2011) *Violaciones sexuales en el Perú 2000-2009. Un informe sobre el estado de la situación*. Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos (PROMSEX). Lima.
- Muñoz, F., P. Ruiz-Bravo y J. Rosales (2006) "El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003". En P. Ames (ed).: *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Instituto de Estudios Peruanos IEP. Lima.
- Sears, W., y M. Sears (2008) *The Baby Book*.

Scott, J. (1996) "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" En: LAMAS, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG, pp. 265-302.

Rojas, V. (2011) "*Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas*". *Percepciones sobre disciplina y autoridad en una escuela secundaria pública en el Perú*. GRADE; Niños del Milenio; Documento de Trabajo 70. Lima.

Torrejón, S. Y A. Ipince (2012) *Equidad de Género. Fortaleciendo capacidades docentes en Educación Básica Alternativa*. Tarea. Lima.

8. ANEXOS

Anexo 1. Diccionario de Variables

- Cuando no se pueda determinar el valor de una variable (dentro de las categorías determinadas o añadiendo otra) se colocará "Indeterminado"

1 nro_imagen

Numeración correlativa del total de imágenes que tienen sentido (se cuenta como imagen independiente las imágenes complejas -que están formadas por más de una imagen. ejemplo: un cartoon).

2 tipo_imagen

Indica el tipo de imagen: silueta, dibujo, dibujo hecho por niño, etc.

3 Quien

Indica el sujeto de la imagen, por edad aproximada: bebé, niño/a, adolescente, joven, adulto, adulto mayor

4 Sexo

Indica el sexo: hombre, mujer

5 tipo_espacio

Indica el tipo de espacio en que se ubica la imagen: Escolar, doméstico, laboral, recreativo,

1 escolar, sólo si hay algún elemento explícito/inequívoco que indique que la acción se está llevando a cabo en una escuela

2 doméstico, sólo si hay algún elemento explícito/inequívoco que indique que la acción se desarrolla en un hogar

3 laboral, si la **acción** del personaje denota una actividad laboral (ejm: hombres pescando, no en una recreativa; EXCEPTO profesor)

4 recreativa sólo si hay algún elemento explícito/inequívoco; o la acción del personaje. Priorizar el espacio "vía pública" en caso la acción se desarrolle en un parque u otro lugar abierto

5 Vía pública, si se lleva a cabo en un lugar abierto (sea la calle en ciudad, campo en zonas rurales, etc.)

6 Otro

6 Ambito

urbano, rural, Indeterminado

Debe tenerse en cuenta que debe haber algún elemento que identifique el ámbito de manera explícita (ejm. herramientas de trabajo, una plaza, autos, cerros, etc.)

7 ambito_sub

urbano, rural, Indeterminado

ambito según la subjetividad del observador (si hay algún elemento)

8 ambito_sub_ab

relatar por qué evoca ese ámbito

9 que_hace

relatar lo que el personaje se encuentra haciendo

10 tipo_actividad

- 1 escolares: si el personaje hace alguna actividad relacionada al quehacer estudiantil: leer, recortar, pegar, estudiar, escribir...
- 2 doméstica: si el personaje hace alguna actividad relacionada con limpieza y cuidado del lugar (sea la casa, la escuela, el barrio)
- 3 afectivo-familiar: si el personaje hace o recibe una acción de cuidado y afecto
- 4 laborales: si el personaje esta trabajando, incluyendo a docentes
- 5 recreativas: si el personaje esta jugando, haciendo deporte, etc.
- 6 reposo/inactividad: el personaje no hace nada
- 7 Otras

11 Ocupación

ocupación que se deduce del personaje (profesor, estudiante, cobrador de micro, etc.)

Se tomó nota de la ocupación en detalle, y luego se agrupó en los siguientes rubros

- 1 escolar – estudiante
- 2 escolar – profesor
- 3 autoridades o profesionales
- 4 Puestos de oficina
- 5 Oficios
- 6 Oficios vinculados al arte
- 7 Explotador Agropecuario
- 8 Otros

12 actitud/emoción

del personaje:

Contento/Agrad

Disgusto

Ira

Miedo

Tristeza

Sorpresa

Preocupación

Estresado

Otra emoción/ neutro

13 Observaciones

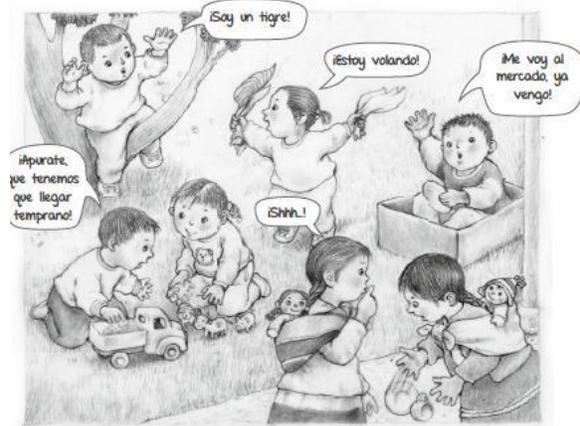
anotar todo lo que sobresalga, llame la atención, que se considere puede ser de utilidad para el análisis

Anexo 2. Algunos ejemplos de imágenes que contienen elementos que contribuyen a reproducir relaciones de género basadas en estereotipos.

El problema de género no consiste necesariamente en estas imágenes en sí, sino en la ausencia (o menor presencia) de otras imágenes que den un balance a estas representaciones de lo femenino/lo masculino

Oralidad II, p11

Niños y niñas jugando, los niños son los únicos que juegan con carritos, y es quien “se atreve” a trepar el árbol; las niñas más dedicadas a juegos de cuidado de animales y/o bebés.



Ciudadanía II, p53

Niños jugando a ser superhéroes, no se encontró una imagen similar para el caso de niñas. Más bien, se halló que las únicas que cargaban peluches (Ciudadanía II p.30 y p. 54) o jugaban con muñecas eran niñas (Matemática II, p39).



Matemática II, p39



Textos Orales, III, p.15



Ciudadanía, III y V, p.11

Una mujer (posible profesora) asume el rol de presentación detrás de una mesa, mientras que un hombre (posible profesor) cuelga un cartel (lo que implica esfuerzo físico, precisión, cálculo).



Ciudadanía V,

docentes en pareja que van guiando la lectura de las rutas. Él con ropas formales (corbata, saco; provoca la pregunta de si es el director), ella con ropas más sencillas, mostrando parte del pecho. Estos personajes se presentan repetidas veces a lo largo del texto.



Oralidad VII, p15

Expresión de tristeza en niños y niñas, que escuchan un poema sobre la violación y demás sufrimientos vivido por una mujer durante el conflicto armado interno de la década 1980 1990. Los niños no lloran, de hecho uno sólo se muestra confundido y el otro incluso contento, conteniendo a su compañera que llora.



Oralidad VII, p112

Una pareja asiste a la feria de Alasitas (se compra en miniatura lo que uno desea que se cumpla), el muestra deseos de viajar, hacer dinero, manejar tecnología (computadora), estudiar; ella en cambio, casarse (al parecer en una iglesia), tener hijos y un auto.



Anexo 3. Imágenes que contienen representaciones alternativas a las relaciones de género unívocas/monolíticas

Ciudadanía III y V, p.8

Una niña juega con un carrito, en una simulación de vía pública



Ciudadanía III y V, p.9

Un personaje, no identificable unívocamente como hombre o mujer maneja bicicleta



Ciudadanía III y V, p11

Un niño toca la guitarra (arte), una niña juega al fútbol



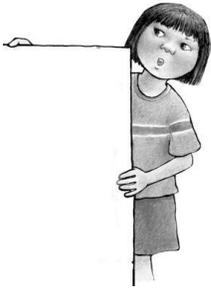
Ciudadanía III, p35

Una niña y un niño se pelean por un libro, se “porta mal”



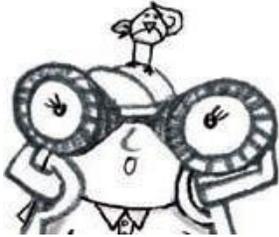
Ciudadanía V, p.41

Un personaje niño/a, no se puede identificar con certeza si es una mujer o un hombre



Comprensión de Textos III, p7

Un personaje observa atentamente, usando binoculares. No se identifica si es hombre o mujer. Este personaje además se encuentra presente a lo largo del texto de Comprensión de Textos III y V. Luego de una lectura algo más detenida, uno llega a saber que se trataría de una docente que explora, a manera de guía por el conocimiento.



Comprensión de Textos III, p.11

Un niño y una niña barren el piso, aunque sólo se describe verbalmente a la segunda



Oralidad III y V, p8

Una niña y otro personaje (no se identifica si es hombre o mujer) miran una computadora



Anexo 4.

Distribución de personajes hombres y mujeres por ciclos

(no incluye personajes que no pueden ser identificados como hombre o mujer)

TODOS LOS PERSONAJES

CICLO	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
II	377	56.4	27.9	291	43.6	20.7	668	100	24.2
III	368	48.9	27.2	384	51.1	27.3	752	100	27.3
V	350	51.6	25.9	328	48.4	23.3	678	100	24.6
VII	169	40.7	12.5	246	59.3	17.5	415	100	15.1
EIB	88	36.1	6.5	156	63.9	11.1	244	100	8.9
TOTAL	1352	49.0	100	1405	51.0	100	2757	100	100

PERSONAJES NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

CICLO	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
II	241	48.2	27.0	259	51.8	24.1	500	100	25.4
III	268	44.4	30.0	335	55.6	31.2	603	100	30.6
V	217	48.8	24.3	228	51.2	21.2	445	100	22.6
VII	115	41.1	12.9	165	58.9	15.4	280	100	14.2
EIB	53	37.9	5.9	87	62.1	8.1	140	100	7.1
TOTAL	894	45.4	100	1074	54.6	100	1968	100	100

PERSONAJES ADULTOS

CICLO	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
II	133	84.2	29.6	25	15.8	8.3	158	100	21.1
III	99	69.2	22.0	44	30.8	14.7	143	100	19.1
V	133	58.8	29.6	93	41.2	31.0	226	100	30.2
VII	52	42.6	11.6	70	57.4	23.3	122	100	16.3
EIB	32	32.0	7.1	68	68.0	22.7	100	100	13.4
TOTAL	449	59.9	100	300	40.1	100	749	100	100

Anexo 5.

Distribución de personajes hombres y mujeres, por ciclos y tipos de espacio
(no incluye personajes que no pueden ser identificados como hombre o mujer)

CICLO II	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
Escolar	200	55.2	53.1	162	44.8	55.7	362	100	54.2
Recreativo	0	#####	0.0	0	#####	0.0	0	#####	0.0
Laboral	0	#####	0.0	0	#####	0.0	0	#####	0.0
Doméstico	4	50.0	1.1	4	50.0	1.4	8	100	1.2
Esp. Abierto	75	54.7	19.9	62	45.3	21.3	137	100	20.5
Otro o Indet.	98	60.9	26.0	63	39.1	21.6	161	100	24.1
TOTAL	377	56.4	100	291	43.6	100	668	100	100
CICLO III	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
Escolar	262	50.0	71.2	262	50.0	68.2	524	100	69.7
Recreativo	7	46.7	9.3	8	53.3	10.4	15	100	9.9
Laboral	0	#####	0.0	0	#####	0.0	0	#####	0.0
Doméstico	0	0.0	0.0	2	100.0	0.5	2	100	0.3
Esp. Abierto	24	40.7	6.5	35	59.3	9.1	59	100	7.8
Otro o Indet.	75	49.3	20.4	77	50.7	20.1	152	100	20.2
TOTAL	368	48.9	107	384	51.1	108	752	100	108
CICLO V	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
Escolar	205	50.6	58.6	200	49.4	61.0	405	100	59.7
Recreativo	26	52.0	34.2	24	48.0	36.4	50	100	35.2
Laboral	23	57.5	6.6	17	42.5	5.2	40	100	5.9
Doméstico	3	21.4	0.9	11	78.6	3.4	14	100	2.1
Esp. Abierto	17	63.0	4.9	10	37.0	3.0	27	100	4.0
Otro o Indet.	76	53.5	21.7	66	46.5	20.1	142	100	20.9
TOTAL	350	51.6	127	328	48.4	129	678	100	128
CICLO VII	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
Escolar	100	43.7	59.2	129	56.3	52.4	229	100	55.2
Recreativo	4	57.1	7.1	3	42.9	3.3	7	100	4.7
Laboral	4	36.4	2.4	7	63.6	2.8	11	100	2.7
Doméstico	2	50.0	1.2	2	50.0	0.8	4	100	1.0
Esp. Abierto	3	18.8	1.8	13	81.3	5.3	16	100	3.9
Otro o Indet.	56	37.8	33.1	92	62.2	37.4	148	100	35.7
TOTAL	169	40.7	105	246	59.3	102	415	100	103
EIB	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica	N	% horiz	% vertica
Escolar	11	40.7	12.5	16	59.3	10.3	27	100	11.1
Recreativo	0	#####	0.0	0	#####	0.0	0	#####	0.0
Laboral	0	0.0	0.0	7	100.0	4.5	7	100	2.9
Doméstico	0	#####	0.0	0	#####	0.0	0	#####	0.0
Esp. Abierto	50	33.8	56.8	98	66.2	62.8	148	100	60.7
Otro o Indet.	27	43.5	30.7	35	56.5	22.4	62	100	25.4
TOTAL	88	36.1	100	156	63.9	100	244	100	100

Anexo 6.

Distribución de personajes hombres y mujeres por ciclos y tipos de emoción expresada

(no incluye personajes que no pueden ser identificados como hombre o mujer)

CICLO II	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical
Conteto/Agradable	241	54.0	68.9	205	46.0	62.5	446	100	65.8
Ira/Disgusto	3	60.0	0.9	2	40.0	0.6	5	100	0.7
Miedo/Triste	0	0.0	0.0	2	100.0	0.6	2	100	0.3
Sorpresa/Preocup/Estrés	29	58.0	8.3	21	42.0	6.4	50	100	7.4
Otra o Neutro	77	44.0	22.0	98	56.0	29.9	175	100	25.8
TOTAL	350	51.6	100	328	48.4	100	678	100	100
CICLO III	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical
Conteto/Agradable	232	49.4	63.0	238	50.6	62.0	470	100	62.5
Ira/Disgusto	5	35.7	1.4	9	64.3	2.3	14	100	1.9
Miedo/Triste	5	55.6	1.4	4	44.4	1.0	9	100	1.2
Sorpresa/Preocup/Estrés	20	66.7	5.4	10	33.3	2.6	30	100	4.0
Otra o Neutro	106	46.3	28.8	123	53.7	32.0	229	100	30.5
TOTAL	368	48.9	100	384	51.1	100	752	100	100
CICLO V	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical
Conteto/Agradable	241	54.0	68.9	205	46.0	62.5	446	100	65.8
Ira/Disgusto	3	60.0	0.9	2	40.0	0.6	5	100	0.7
Miedo/Triste	0	0.0	0.0	2	100.0	0.6	2	100	0.3
Sorpresa/Preocup/Estrés	29	58.0	8.3	21	42.0	6.4	50	100	7.4
Otra o Neutro	77	44.0	22.0	98	56.0	29.9	175	100	25.8
TOTAL	350	51.6	100	328	48.4	100	678	100	100
CICLO VII	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical
Conteto/Agradable	94	49.5	55.6	96	50.5	39.0	190	100	45.8
Ira/Disgusto	2	28.6	1.2	5	71.4	2.0	7	100	1.7
Miedo/Triste	5	71.4	3.0	2	28.6	0.8	7	100	1.7
Sorpresa/Preocup/Estrés	6	16.7	3.6	30	83.3	12.2	36	100	8.7
Otra o Neutro	62	35.4	36.7	113	64.6	45.9	175	100	42.2
TOTAL	169	40.7	100	246	59.3	100	415	100	100
EIB	Hombres			Mujeres			TOTAL		
	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical	N	% horiz	% vertical
Conteto/Agradable	40	36.4	45.5	70	63.6	44.9	110	100	45.1
Ira/Disgusto	0	0.0	0.0	4	100.0	2.6	4	100	1.6
Miedo/Triste	0	0.0	0.0	5	100.0	3.2	5	100	2.0
Sorpresa/Preocup/Estrés	3	42.9	3.4	4	57.1	2.6	7	100	2.9
Otra o Neutro	45	38.1	51.1	73	61.9	46.8	118	100	48.4
TOTAL	88	36.1	100	156	63.9	100	244	100	100

Anexo 7.

Datos de la escuela peruana

Docentes y Directivos(as), por sexo y nivel de enseñanza

	INICIAL (escolarizada y no escolarizada)					
	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Directores/as	505	4.5	10805	95.5	11310	100
Otros Cargos directivos	10	4.1	235	95.9	245	100
Profesores sin cargos directivos	1412	3.5	39241	96.5	40653	100
TOTAL (tres categorías anteriores)	1927	3.7	50281	96.3	52208	100
Personal con aula a cargo	1886	3.6	49842	96.4	51728	100

	PRIMARIA					
	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Directores/as	13406	60.5	8746	39.5	22152	100
Otros Cargos directivos	988	50.5	969	49.5	1957	100
Profesores sin cargos directivos	41966	35.2	77222	64.8	119188	100
TOTAL (tres categorías anteriores)	56360	39.3	86937	60.7	143297	100
Personal con aula a cargo	54752	38.9	85823	61.1	140575	100

	SECUNDARIA					
	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Directores/as	4679	78.9	1255	21.1	5934	100
Otros Cargos directivos	2190	60.0	1459	40.0	3649	100
Profesores sin cargos directivos	69413	55.2	56376	44.8	125789	100
TOTAL (tres categorías anteriores)	76282	56.3	59090	43.7	135372	100
Personal con aula a cargo	74069	56.0	58138	44.0	132207	100

Fuente: Censo Escolar 2013, elaboración propia

Escuelas (códigos modulares), por tipo de ámbito

	Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%
Todo Inicial	26,019	53.7	22,425	46.3	48,444	100
Inicial escolarizada	16,919	58.5	12,026	41.5	28,945	100
Inicial no escolarizada	9,098	46.7	10,399	53.3	19,497	100
Primaria	14,551	38.5	23,202	61.5	37,753	100
Secundaria	8,990	67.0	4,424	33.0	13,414	100

Fuente: Censo Escolar 2013, elaboración propia

Total de estudiantes por lengua materna y nivel de enseñanza

A NIVEL AGREGADO

	INICIAL (Escolarizado y No Escolarizado)						PRIMARIA						SECUNDARIA					
	Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	698,401	97.4	250,637	74.8	949,038	90.2	1,693,087	95.5	632,855	71.8	2,325,942	87.7	1,408,168	92.0	238,027	70.0	1,646,195	88.0
Lenguas Indígenas	18,839	2.6	84,657	25.2	103,496	9.8	79,414	4.5	248,078	28.2	327,492	12.3	122,963	8.0	102,063	30.0	225,026	12.0
Quechua	16,113	2.2	60,704	18.1	76,817	7.3	71,009	4.0	172,211	19.5	243,220	9.2	104,540	6.8	79,731	23.4	184,271	9.8
Aimara	849	0.1	4,868	1.5	5,717	0.5	3,918	0.2	13,614	1.5	17,532	0.7	12,779	0.8	7,890	2.3	20,669	1.1
Otras Lenguas Amazónicas	1,877	0.3	19,085	5.7	20,962	2.0	4,487	0.3	62,253	7.1	66,740	2.5	5,644	0.4	14,442	4.2	20,086	1.1
Total	717,240	100	335,294	100	1,052,534	100	1,772,501	100	880,933	100	2,653,434	100	1,531,131	100	340,090	100	1,871,221	100

POR DETALLE DE CADA LENGUA MATERNA

	INICIAL (Escolarizado y No Escolarizado)						PRIMARIA						SECUNDARIA					
	Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total		Urbano		Rural		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Castellano	698,401	97.4	250,637	74.8	949,038	90.2	1,693,087	95.5	632,855	71.8	2,325,942	87.7	1,408,168	92.0	238,027	70.0	1,646,195	88.0
Quechua	13,799	1.9	48,415	14.4	62,214	5.9	57,149	3.2	138,213	15.7	195,362	7.4	85,520	5.6	63,121	18.6	148,641	7.9
Quechua Chanca	1,753	0.2	6,530	1.9	8,283	0.8	7,894	0.4	16,763	1.9	24,657	0.9	10,556	0.7	8,913	2.6	19,469	1.0
Quechua Wanka	2	0.0	13	0.0	15	0.0	34	0.0	172	0.0	206	0.0	94	0.0	228	0.1	322	0.0
Quechua Ancash	422	0.1	2,896	0.9	3,318	0.3	2,404	0.1	7,535	0.9	9,939	0.4	2,694	0.2	4,113	1.2	6,807	0.4
Quechua San Martín	2	0.0	26	0.0	28	0.0	0	0.0	155	0.0	155	0.0	4	0.0	1	0.0	5	0.0
Quechua Yaru	1	0.0	9	0.0	10	0.0	0	0.0	10	0.0	10	0.0	165	0.0	0	0.0	165	0.0
Quechua Cusco Collao	122	0.0	1,427	0.4	1,549	0.1	2,896	0.2	7,235	0.8	10,131	0.4	4,934	0.3	3,042	0.9	7,976	0.4
Quechua Inkawasi-kañaris	10	0.0	1,167	0.3	1,177	0.1	421	0.0	1,615	0.2	2,036	0.1	453	0.0	313	0.1	766	0.0
Quechua Cajamarca	1	0.0	8	0.0	9	0.0	1	0.0	169	0.0	170	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Quechua del Pastaza	1	0.0	213	0.1	214	0.0	210	0.0	344	0.0	554	0.0	120	0.0	0	0.0	120	0.0
Aimara	849	0.1	4,868	1.5	5,717	0.5	3,918	0.2	13,614	1.5	17,532	0.7	12,779	0.8	7,890	2.3	20,669	1.1
Jaqaru	20	0.0	5	0.0	25	0.0	0	0.0	40	0.0	40	0.0	27	0.0	0	0.0	27	0.0
Achuar	1	0.0	498	0.1	499	0.0	7	0.0	1,360	0.2	1,367	0.1	13	0.0	333	0.1	346	0.0
Amahuaca	1	0.0	9	0.0	10	0.0	7	0.0	115	0.0	122	0.0	0	0.0	62	0.0	62	0.0
Arabela	1	0.0	17	0.0	18	0.0	0	0.0	144	0.0	144	0.0	0	0.0	39	0.0	39	0.0
Asháninka	335	0.0	3,555	1.1	3,890	0.4	789	0.0	15,358	1.7	16,147	0.6	586	0.0	3,160	0.9	3,746	0.2
Awajún	664	0.1	4,921	1.5	5,585	0.5	1,878	0.1	16,385	1.9	18,263	0.7	2,325	0.2	3,642	1.1	5,967	0.3
Bora	10	0.0	56	0.0	66	0.0	23	0.0	153	0.0	176	0.0	21	0.0	97	0.0	118	0.0
Capanahua	1	0.0	0	0.0	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	25	0.0	25	0.0
Caquinte	1	0.0	21	0.0	22	0.0	0	0.0	80	0.0	80	0.0	0	0.0	25	0.0	25	0.0
Cashinahua	5	0.0	143	0.0	148	0.0	26	0.0	319	0.0	345	0.0	23	0.0	142	0.0	165	0.0
Cauqui	1	0.0	0	0.0	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Chamicuro	1	0.0	0	0.0	1	0.0	0	0.0	9	0.0	9	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Cholón	1 0.0	0 0.0	1 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Culina	1 0.0	35 0.0	36 0.0	4 0.0	126 0.0	130 0.0	0 0.0	62 0.0	62 0.0	62 0.0
Ese Eja	0 0.0	39 0.0	39 0.0	0 0.0	65 0.0	65 0.0	7 0.0	37 0.0	44 0.0	44 0.0
Harakbut	0 0.0	55 0.0	55 0.0	0 0.0	131 0.0	131 0.0	13 0.0	74 0.0	87 0.0	87 0.0
Iquito	0 0.0	77 0.0	77 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Kakataibo	106 0.0	178 0.1	284 0.0	177 0.0	344 0.0	521 0.0	0 0.0	124 0.0	124 0.0	124 0.0
Kandozi-Chapra	0 0.0	125 0.0	125 0.0	2 0.0	802 0.1	804 0.0	32 0.0	45 0.0	77 0.0	77 0.0
Kukama-Kukamiria	97 0.0	228 0.1	325 0.0	54 0.0	630 0.1	684 0.0	45 0.0	151 0.0	196 0.0	196 0.0
Mastanahua	0 0.0	0 0.0	0 0.0	16 0.0	30 0.0	46 0.0	2 0.0	0 0.0	2 0.0	2 0.0
Matsés (Mayoruna)	0 0.0	182 0.1	182 0.0	18 0.0	530 0.1	548 0.0	0 0.0	123 0.0	123 0.0	123 0.0
Matsigenka	0 0.0	782 0.2	782 0.1	14 0.0	3,299 0.4	3,313 0.1	33 0.0	808 0.2	841 0.0	841 0.0
Murui (Huitoto)	5 0.0	164 0.0	169 0.0	12 0.0	403 0.0	415 0.0	8 0.0	59 0.0	67 0.0	67 0.0
Nomatsigenka	0 0.0	590 0.2	590 0.1	0 0.0	1,955 0.2	1,955 0.1	0 0.0	463 0.1	463 0.0	463 0.0
Ocaina	2 0.0	0 0.0	2 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	8 0.0	0 0.0	8 0.0	8 0.0
Omagua	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	34 0.0	34 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Orejón	0 0.0	20 0.0	20 0.0	0 0.0	25 0.0	25 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Secoya	0 0.0	18 0.0	18 0.0	0 0.0	38 0.0	38 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Sharanahua	0 0.0	8 0.0	8 0.0	22 0.0	97 0.0	119 0.0	2 0.0	113 0.0	115 0.0	115 0.0
Shawi	80 0.0	1,651 0.5	1,731 0.2	186 0.0	5,946 0.7	6,132 0.2	293 0.0	565 0.2	858 0.0	858 0.0
Shipibo Konibo	279 0.0	2,522 0.8	2,801 0.3	591 0.0	5,751 0.7	6,342 0.2	239 0.0	2,360 0.7	2,599 0.1	2,599 0.1
Shiwilu (Jebero)	95 0.0	71 0.0	166 0.0	0 0.0	96 0.0	96 0.0	1 0.0	0 0.0	1 0.0	1 0.0
Tikuna	0 0.0	561 0.2	561 0.1	0 0.0	1,118 0.1	1,118 0.0	0 0.0	116 0.0	116 0.0	116 0.0
Urarina	0 0.0	26 0.0	26 0.0	0 0.0	147 0.0	147 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Wampis (Huambisa)	75 0.0	943 0.3	1,018 0.1	163 0.0	2,708 0.3	2,871 0.1	423 0.0	739 0.2	1,162 0.1	1,162 0.1
Yagua	0 0.0	189 0.1	189 0.0	6 0.0	816 0.1	822 0.0	9 0.0	165 0.0	174 0.0	174 0.0
Yaminahua	0 0.0	54 0.0	54 0.0	25 0.0	149 0.0	174 0.0	0 0.0	29 0.0	29 0.0	29 0.0
Yanesha	0 0.0	28 0.0	28 0.0	34 0.0	500 0.1	534 0.0	7 0.0	144 0.0	151 0.0	151 0.0
Yine	7 0.0	420 0.1	427 0.0	370 0.0	610 0.1	980 0.0	338 0.0	274 0.1	612 0.0	612 0.0
Otra Lengua 1	10 0.0	789 0.2	799 0.1	43 0.0	1,913 0.2	1,956 0.1	6 0.0	155 0.0	161 0.0	161 0.0
Otra Lengua 2	0 0.0	53 0.0	53 0.0	0 0.0	27 0.0	27 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0
Inglés	69 0.0	6 0.0	75 0.0	8 0.0	0 0.0	8 0.0	1,177 0.1	311 0.1	1,488 0.1	1,488 0.1
Italiano	4 0.0	1 0.0	5 0.0	2 0.0	0 0.0	2 0.0	1 0.0	0 0.0	1 0.0	1 0.0
Portugués	3 0.0	0 0.0	3 0.0	4 0.0	0 0.0	4 0.0	2 0.0	0 0.0	2 0.0	2 0.0
Francés	1 0.0	0 0.0	1 0.0	1 0.0	0 0.0	1 0.0	2 0.0	0 0.0	2 0.0	2 0.0
Otra Lengua Extranjera	1 0.0	45 0.0	46 0.0	5 0.0	0 0.0	5 0.0	1 0.0	0 0.0	1 0.0	1 0.0
Total	717,240 100	335,294 100	1,052,534 100	1,772,501 100	880,933 100	2,653,434 100	1,531,131 100	340,090 100	1,871,221 100	1,871,221 100

Anexo 8. Interculturalidad. Temas de discusión que escapan a las variables del análisis a partir de la consideración de imágenes particulares

Matemática II, p.39

Esta imagen no ha sido incluida en el análisis, puesto que, en sentido estricto, no se representan personajes indígenas. Sin embargo, es una imagen que tiene una dimensión simbólica muy poderosa. La niña juega con dos muñecas cuyos trajes parecen evocar vestimentas selváticas y andinas, respectivamente. El problema con esto es que la representación de lo indígena se reduce a lo ornamental, a lo estético, y se pierde la dimensión de la agencia indígena. ¿Por qué era necesario que las muñecas tuvieran esta vestimenta? Podrían haber tenido cualquier otra para no reproducir ese conflicto latente.



Matemática III, p.112

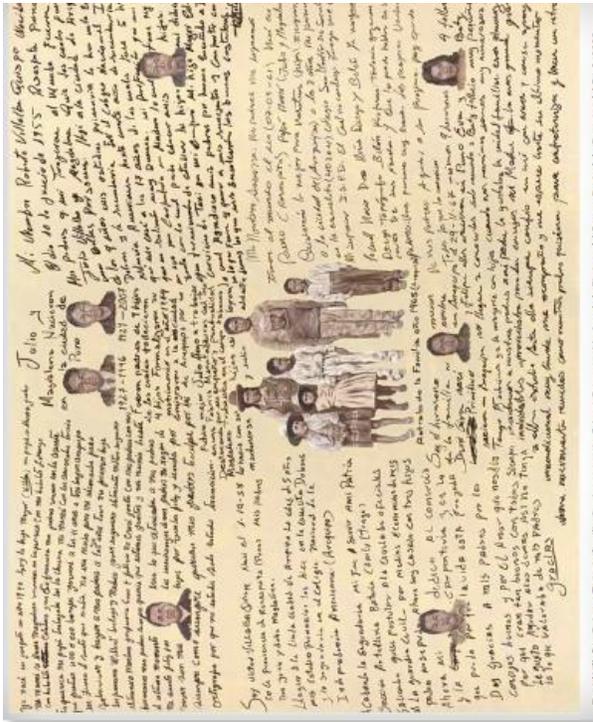
En todo el fascículo de Matemática III no hay ninguna imagen que represente personajes indígenas. Hasta la página final, en que aparece una mujer con vestimenta andina vendiendo artesanía. El contexto del fascículo tiene que ver con comercio, por lo que podría ilustrarse cualquier otro tipo de intercambio. La ilustración de la típica escena del turista extranjero con la mujer andina que vende artesanía (sobre todo cuando no hay ninguna otra imagen sobre "lo indígena") reproduce un estereotipo que confina la identidad indígena a lo artesanal y folklórico.



Oralidad VII, p.83

Aparte de la imagen introductoria del fascículo, en todo el resto del documento no hay ninguna imagen que represente a personajes indígenas. La única imagen es que la se presenta acá, que corresponde a la pintura de un artista puneño. Hay un innegable valor estético en la pintura, y en sí misma, además, es un poderoso elemento de discusión sobre la identidad indígena. Sin embargo, en el marco de lectura más amplio del conjunto del fascículo no deja de llamar la atención que, en la única oportunidad en que se retrata a personajes indígenas es plasmados en una obra de arte.

Una lectura estimulante de este carácter aislado tiene que ver con que estos personajes no aparecen como agentes, como ciudadanos autónomos que se desenvuelven en el mismo sentido que los otros personajes ilustrados en el capítulo. Son más bien objetos de contemplación o de producción artística.



David Villalón Quiroga. "Mestizaje étnico". Reproducción autorizada de la Biblioteca del Banco Central de Bolivia. (Banco Central de Bolivia, 2010)

Anexo 9.

Detalle de ocupaciones donde no es posible identificar si se refiere a hombres y/o mujeres, por género gramatical empleado en la redacción

EN MASCULINO			EN FEMENINO			INDEFINIDO		
Ocupación	Curso	Ciclo	Ocupación	Curso	Ciclo	Ocupación	Curso	Ciclo
1. Autoridades Civiles								
Funcionarios (desarrollan políticas públicas)	CIU	V	ocupación	curso	ciclo	Congresista	CIU	V
Funcionarios públicos (idem que anterior)	CIU	V	Principales autoridades	CIU	V	Congresista	CIU	V
Juez	CIU	V	Las autoridades	CIU	V	Congresista	CIU	V
juez	CIU	V	Autoridades	CIU	V			
juez	CIU	V	Autoridades del Estado	CIU	V			
Presidente	CIU	V	Autoridades del Estado	CIU	V			
presidente	CIU	V	Las autoridades	CIU	V			
Presidente	CIU	V	autoridades (DDHH)	CIU	V			
funcionario	CIU	VII	las autoridades	CIU	V			
Funcionarios (desarrollan políticas públicas)	CIU	VII	Autoridades	CIU	V			
Funcionarios públicos	CIU	VII	Autoridades	CIU	V			
Los representantes (poderes del Estado)	CIU	VII	Autoridades	CIU	VII			
			autoridad pública	CIU	VII			
			autoridades	CIU	VII			
			autoridades	CIU	VII			
			autoridades	CIU	VII			
			autoridades	CIU	VII			
			la autoridad	CIU	VII			
			autoridades	CIU	VII			
2. Autoridades y otros puestos de Fuerzas Armadas y Policiales								
policias			la policia	COM	VII			
3. Profesionales y líderes de opinión								
autores (estudios agresiones de niños/as)	CIU	II				Quienes la escriben (noticia)	CIU	V
Cada autor	CIU	V				Quien la escribió (noticia)	CIU	V
El autor	CIU	V				Quien la escribió (noticia)	CIU	V
el autor	CIU	V				Autor/autora	CIU	VII
El autor	CIU	V				periodista	CIU	VII
Los autores (de noticias)	CIU	V				analista político	CIU	VII
Científicos europeos	COM	V				representante empresas	CIU	VII
Miembro de una ONG	OR	V						
Especialistas consultados (en hidrocarburos)	CIU	VII						
Los autores	CIU	VII						
autor	COM	VII						
autor	COM	VII						
autor	COM	VII						
autor	COM	VII						
autores	COM	VII						
el autor	COM	VII						
los gerentes	COM	VII						
Autor	OR	VII						
Científicos	OR	VII						
Científicos	OR	VII						
científicos	OR	VII						
Líder positivo de opinión juvenil	OR	VII						
Un experto (de un tema particular)	OR	VII						
4. Estudiantes de nivel terciario								

EN MASCULINO				EN FEMENINO			INDEFINIDO		
Ocupación	Curso	Ciclo		Ocupación	Curso	Ciclo	Ocupación	Curso	Ciclo
5. Personajes Históricos/Ficción sobresalientes									
Algún personaje ilustre	COM	V							
Personajes históricos	OR	VII							
Personajes históricos	OR	VII							
Personajes históricos	OR	VII							
6. Explotadores Agropecuarios									
Sabios de la comunidad	DL	II							
comuneros (participan en trilla)	DL	II							
Los dueños de las plantas (medicinales)	DL	II							
Sabiduría de abuelos	DL	II							
7. Oficios vinculados al Arte									
El autor (de un cuento)	COM	II		artista	DL	II			
El autor (de un cuento)	COM	II							
Educador musical	DL	II							
Educador musical	DL	II							
Educador musical	DL	II							
Educador musical	DL	II							
Los artistas	DL	II							
Músico	DL	II							
Músico	DL	II							
Músico profesional	DL	II							
Músicos locales	DL	II							
Productor Musical	DL	II							
Algún artista	COM	V							
Autor (de un libro)	COM	V							
8. Oficios ilícitos									
ladrones	COM	VII							
Los delincuentes	COM	VII							
9. Otros oficios									
Comerciantes	CIU	VII							
Los transportistas	CIU	VII							
Madereros	CIU	VII							
Madereros	CIU	VII							
Madereros	CIU	VII							
Transportistas	CIU	VII							
Choferes	COM	VII							
cocinero	OR	VII							
Los cocineros	OR	VII							
los cocineros	OR	VII							
los cocineros	OR	VII							
Soldados de la cultura peruana (cocineros)	OR	VII							
soldados de nuestra cultura	OR	VII							
Un cocinero	OR	VII							
10. Otros casos									
Millonarios (de empresas)	CIU	VII					militante partido político	CIU	VII
Los dueños (de los medios)	COM	VII					representante Sociedad civil	CIU	VII
Algún deportista	COM	V							
Turistas	COM	V							
Visitantes (al país)	COM	V							
Agentes con intereses económicos	CIU	VII							
miembro de alguna comunidad	CIU	VII							
Dioses griegos	OR	VII							
Dioses romanos	OR	VII							

ANEXO 10

Entrevista a Lilia Calmet – Asesora Pedagógica de la Dirección de Educación Básica Regular (EBR)

Lima, 21 de octubre de 2014

CONSOLIDADO

A continuación, se presentan las ideas más relevantes para el análisis obtenidas a partir de la conversación con Lilia Calmet.

- La elaboración de los documentos Rutas del Aprendizaje estuvo bajo responsabilidad de la Dirección de Educación Básica Regular (EBR). Al interior de esta, cada equipo encargado de cada uno de los aprendizajes estuvo a cargo de la elaboración del documento correspondiente.
- El proceso de elaboración de las Rutas se remite al proceso más amplio de desarrollo de los aprendizajes. Para su discusión, se convocaron consultores externos que, en diálogo con los especialistas del MINEDU, definieron los aprendizajes. Posteriormente, se elaboraron las Rutas generales y luego las Rutas específicas, contando en algunos casos con la participación de consultores externos con perfil ajustado a experiencia pedagógica y experticia en el campo temático.
- Las Rutas EIB estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). En términos formales, se basan en las Rutas EBR, cronológicamente anteriores. Las Rutas EIB, sin embargo, no pasaron por una revisión formal por parte de EBR luego de su elaboración.
- Una aproximación evaluativa (no formal) por parte de EBR concluye que las Rutas tienen un resultado desigual, habiendo logrado en algunos casos más claramente sus objetivos que en otros. Un aspecto central en esta evaluación señala que el tratamiento académico de ciertos temas es adecuado, pero resulta de difícil comprensión para algunos docentes y no necesariamente tiene un correlato en la parte pedagógica.

- La incorporación de los ejes transversales *género e interculturalidad* fue una preocupación explícita incorporada en el proyecto de elaboración de las Rutas, habiéndose logrado más claramente en el segundo caso que en el primero.
- La interculturalidad como enfoque transversal se discutió en todos los equipos, lo que no implica una valoración respecto a si el producto logró efectivamente incorporar el enfoque. En Ciudadanía se trabajó de manera explícita, teniendo en cuenta además que las capacidades del aprendizaje incorporan temáticamente la cuestión intercultural. En Comunicación hubo una persona de DIGEIBIR permanente en el equipo. En el caso de la ruta Expresión en Diversos Lenguajes del ciclo II se contrataron consultores expertos en interculturalidad para su elaboración.
- En términos gruesos, la aproximación de EBR al enfoque intercultural –que se observa más explícitamente las Rutas de Ciudadanía– supone la necesidad de reconocer la existencia de culturas distintas en el país, lo que conllevaría al establecimiento de relaciones interculturales en el sentido de respeto, enriquecimiento e intercambio, y de consecuente rechazo a la discriminación. Esta aproximación no incorpora una lectura sobre las relaciones de poder entre culturas. La aproximación de EIB pone el énfasis, más bien, en una mirada a la(s) cultura(s) desde dentro.
- En el caso de género, la incorporación del enfoque se asumió como un sentido común, sin desarrollar una discusión explícita sobre el concepto y sus implicancias. Esto no significa la ausencia de un enfoque de género, sino que este no tuvo una aproximación uniforme en la elaboración y tampoco en una supervisión posterior que evaluara hasta qué punto el enfoque se había incorporado satisfactoriamente.
- Las implicancias de lo anterior tienen que ver con el hecho de que algunas dimensiones de la aproximación sean más notorias en los documentos, si bien tampoco uniformes del todo. Puntualmente, hubo una preocupación permanente por incorporar el género femenino en el lenguaje. Sin embargo, en otras dimensiones, lo que resalta es la aproximación específica de perspectivas particulares que pueden apuntar en una u otra dirección y no necesariamente convergen en una aproximación consensuada.
- El diseño de las imágenes, en términos generales, no fue una preocupación principal en el diseño de los documentos, aunque en algunos casos se enfatizó más que en otros. En Comunicación, hubo una mirada más exhaustiva a las imágenes y un seguimiento al trabajo de los dibujantes. En Matemática, hubo preocupación por garantizar que las imágenes correspondieran a las acciones descritas. En Ciudadanía, las imágenes estuvieron más a cargo de los dibujantes, y no hubo un seguimiento mayor a los contenidos de las mismas. En términos generales, las imágenes no necesariamente fueron evaluadas desde una perspectiva de género e interculturalidad.