



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

SER NIÑA QUECHUA EN UNA ESCUELA  
PRIMARIA DE EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) EN  
EL DISTRITO DE COPORAQUE,  
ESPINAR, CUSCO

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL  
BILINGÜE

YESICA MARLENY MACCAPA PUMA

LIMA - PERÚ

2019



**JURADOS:**

**MG. Gloria Quiroz Noriega**

**Presidenta**

**MG. Hipolito Peralta Ccama**

**Secretario**

**MG. Tania Del Carmen Galindo Gonzales**

**Vocal**

**Asesora: Dra. Frances Julia Kvietok Dueñas**

## Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a la Institución Educativa por aperturarme las puertas de dicha casa de estudios, y brindarme la facilidad realizar este estudio. En particular, a las participantes de mi investigación, sobretodo a las niñas que me brindaron su amistad y cariño de investigadora y docente a la vez. Del mismo modo, a los niños, los y las docentes y las madres de familia.

En segundo lugar, agradezco a mi asesora de tesis, la Dra. Frances Kvietok, por su interés y el seguimiento constante a mi trabajo. Además, su puntualidad y su compromiso para poder terminar este trabajo. Asimismo, a la jefa de mi carrera Ingrid Guzmán por agilizar y hacer trámites para que este trabajo se pueda realizar con facilidad.

Finalmente, agradecer a mi familia por impulsarme con su apoyo incondicional, en especial a mi madre Margarita, mi hermana Amanda y a mi pequeña hija Amy Alisson, las tres mujeres más importantes de mi vida, que fueron un punto de partida para trabajar temas de género. Al padre de mi hija, Erick y a mi hermano Beker por confiar en mí y por su apoyo emocional constante para así poder lograr concretar este trabajo.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Preguntas y objetivos.....	3
3. Justificación.....	5
4. Marco referencial.....	6
4.1 Marco normativo.....	6
4.2 Antecedentes.....	9
4.3 Bases teóricas.....	11
5. Metodología .....	17
5.1 Enfoque y tipo de investigación.....	17
5.2 Muestra teórica.....	18
5.3 Criterio de selección de caso.....	18
5.4 Descripción de escenario e informantes.....	19
5.5 Técnicas e instrumentos para el recojo de datos.....	21
5.6 Consideraciones éticas.....	26
6. Plan de análisis de datos.....	28
7. Resultados.....	29
<b>7.1 Participación de las niñas en las clases</b> .....	29
7.1.1 Participación oral de niñas en clases.....	30
7.1.2 La composición del salón y de las actividades designadas.....	34
7.1.3 Desempeño de las niñas en las áreas de matemática, comunicación y arte.....	38
7.1.4 Características de la relación entre niñas y docente en el aula.....	41
7.1.5 Auto percepción de su participación en clases.....	44
<b>7.2 La participación de las niñas en los espacios de recreación</b> .....	47
7.2.1 Participación en los espacios de juego.....	47
7.2.2 Percepción de niños sobre el juego con sus compañeras.....	50
7.2.3 El papel de los y las docentes para asegurar la integración de los niños y niñas en los juegos.....	53
<b>7.3 Percepción de niños, docentes y madres de familia sobre la participación de las niñas dentro de la escuela</b> .....	54

7.3.1	Percepción de niños sobre la participación de sus compañeras en la escuela.....	54
7.3.2	Percepción de docentes sobre la participación de sus compañeras en la escuela.....	57
7.4	<b>Aspiraciones educativas y personales de las niñas.....</b>	<b>60</b>
7.4.1	Aspiraciones educativas de las niñas.....	60
7.4.2	Aspiraciones personales de las niñas.....	63
8.	Conclusiones/ Tukurinapaq .....	66
9.	Recomendaciones/ Chaninchay .....	75
10.	Referencias.....	79
11.	Anexos.....	82

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir las experiencias educativas de las niñas pertenecientes al pueblo originario quechua de una escuela rural- urbana en el espacio educativo. Esta investigación es de carácter cualitativo y utiliza la metodología de la etnografía; teniendo como escenario una institución educativa primaria de EIB en la región de Cusco, provincia de Espinar. Se contó con la participación de madres, docentes, niños y niñas de dicha institución. La recolección de datos se dio a través de técnicas como la observación participante y entrevistas semi- estructuradas.

Durante la investigación se pudo apreciar que las niñas tenían poca participación oral en clases respecto a las preguntas realizadas por los docentes, también se vio que los niños eran los que tenían mejores calificaciones en cursos como matemática a diferencia de las niñas. Asimismo, las niñas eran las que realizaban más tareas de limpieza o repartición de alimentos en clases. Del mismo modo, los docentes entablaban mejor relación con los niños, puesto que eran los que participaban con frecuencia en diferentes actividades. La investigación, también reflejo que los niños ocupaban mayor espacio de la escuela para jugar a diferencia de las niñas que en su mayoría jugaban en los alrededores de dicho espacio. Por último, respecto a las carreras, las niñas aspiraban a carreras sociales a diferencia de los niños que aspiraban a carreras implicadas con la ingeniería.

La educación es uno de los factores principales para el desarrollo de un país, por lo tanto, se requiere equidad y pertinencia en todos los ámbitos para brindarla de manera adecuada.

**PALABRAS CLAVE:** Equidad e igualdad, Participación, Espacios de juego, Percepción, Aspiraciones



## **1. Introducción**

### **Descripción del problema de investigación**

En las últimas décadas, la educación en el Perú ha sido uno de los puntos más débiles de muchos gobiernos, y, más aún, si se trata de la educación de las niñas pertenecientes a pueblos originarios que asisten a escuelas rurales. Una de las razones para lo referido es la situación de pobreza por la que atraviesan muchos de estos niños y niñas. Sin embargo, las niñas, especialmente aquellas que viven en zonas rurales, son las más afectadas. Esta realidad impide que ellas gocen de una educación de calidad que esté basada en equidad, igualdad y pertinencia, entre otros aspectos. Según los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) entre el año 2015 y 2016, en el área de matemática de segundo grado de primaria, el 31,5% de las mujeres estaban en inicio, mientras que solo el 25% habían rendido satisfactoriamente en el examen. Por otro lado, durante el mismo periodo, los varones obtuvieron un porcentaje más alto en inicio (32,7%) y satisfactorio (35,4%). Los resultados de estas pruebas estandarizadas muestran que los niños les llevan ventaja a las niñas en el área de matemática.

Para que haya igualdad, también se debe desarrollar el respeto por la diversidad. En este sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) apuesta por una escuela libre de todo tipo de desigualdad, y se compromete a insertar la igualdad de género en la práctica educativa. Del mismo modo, el currículo nacional (MINEDU, 2016) tiene, como uno de sus enfoques, la atención a la diversidad y a la igualdad de género, y menciona que:

Todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. (p. 14).

Este estudio surge de mis experiencias con dicho tema durante mis primeras prácticas pre-profesionales. Inicialmente, durante una reunión, me percaté que los docentes utilizaban los términos ‘niños’ y ‘padres de familia’ para generalizar las experiencias de ambos sexos. En otra oportunidad, entre los niños, quienes eran, en su gran mayoría, representantes de la escuela en diversas actividades escolares, surgieron las siguientes preguntas: ¿Y las niñas, por qué no representan a esta escuela?, ¿Qué papel cumplen ellas en dichas escuelas? y ¿Cómo es su participación dentro y fuera del aula? También me interesó el tema porque muchas ancianas con las que tuve diálogos informales mencionaron que no tuvieron educación primaria, a diferencia de los ancianos que sí tuvieron educación primaria completa. A través de este estudio, quiero identificar y describir la participación de las niñas en las actividades de la escuela dentro y fuera de las clases, como también sus aspiraciones profesionales y personales. Del mismo modo, quiero ver si cambiaron las brechas entre niños y niñas, o si ahora se vivencia por las niñas de otra forma, la cual no es percibida por exámenes o cifras.

Por estas razones, se realizó este estudio para describir la situación actual de la educación de las niñas pertenecientes a un pueblo originario. Esta investigación, denominada “Ser niña quechua en una escuela primaria EIB,” se realizará en una escuela primaria ubicada en una zona urbano-rural a media hora de la provincia de Espinar. Esta tesis busca describir y analizar las experiencias de las niñas en una escuela primaria, tomando en cuenta su participación en los ámbitos escolares, las percepciones que tienen de ellas otros actores educativos y sus propias aspiraciones educativas.

## **2. Preguntas y objetivos**

En este contexto, desde la investigación, se pretende contribuir a describir:

### **Pregunta general**

¿Cuáles son las experiencias educativas de las niñas pertenecientes al pueblo originario quechua en una escuela rural-urbana EIB?

De esta formulación general se desprenden los siguientes problemas específicos:

### **Preguntas específicas**

1. ¿Cómo participan las niñas en las clases?
2. ¿Cómo se da la participación de las niñas en los espacios de recreación?
3. ¿Cuál es la percepción de los niños, profesores y profesoras respecto al papel que las niñas asumen, o deberían asumir, en las Instituciones Educativas (IE)?
4. ¿Cuáles son las aspiraciones educativas y personales de las niñas?

### **Objetivo general**

Describir las experiencias educativas de las niñas pertenecientes al pueblo originario quechua de una escuela rural-urbana en el espacio educativo.

### **Objetivos específicos**

1. Describir la participación de las niñas en las clases
2. Describir la participación de las niñas en los espacios de recreación
3. Identificar y describir las percepciones que tienen los niños, profesores y profesoras respecto al papel que las niñas asumen, o deberían asumir, en las IE
4. Describir las aspiraciones educativas y personales de las niñas

### **Supuestos de la investigación**

Durante la investigación, se espera encontrar a las niñas participando en clases sin temor alguno, y que hagan uso del patio, o espacios de juego, al igual que los niños. También, se piensa ver a docentes aplicando estrategias en diferentes cursos con el fin de disminuir la desigualdad de género, y usando un lenguaje inclusivo que mencione a las niñas en todas las actividades que se realizan en la IE.

Así también, comprobar que las aspiraciones de las niñas, respecto a la culminación de sus estudios, son iguales que la de los varones. De igual manera, se piensa encontrar a padres y madres dispuestos(as) a ayudar a sus hijos e hijas con su educación.

### **3. Justificación**

Esta investigación guarda una estrecha relación con la EIB, tanto en contextos urbanos como rurales, pero con más énfasis en la zona rural porque es en estos espacios donde se presenta la desigualdad de género con mayor frecuencia. Esta investigación tiene gran importancia porque visibilizará las experiencias de las niñas pertenecientes a pueblos originarios en la escuela. Por otro lado, el estudio también concientizará a muchos y muchas docentes que no se dan cuenta de la desigualdad de género por la que atraviesan muchas niñas. Es importante conocer la realidad en el contexto rural puesto que, muchas veces, el estado no llega a dichos lugares, dejándolos de lado. Esta investigación ayudará a que personas interesadas en el tema conozcan la realidad de las niñas de las escuelas EIB.

Muchos de los estudios que se realizaron respecto a este tema han sido solamente a nivel secundario. Por esta razón, existen pocos estudios a nivel primario, y menos aún si se tratan de escuelas EIB. Es por ello que este estudio presentará una nueva mirada respecto al género en las escuelas EIB. Se encontraron pequeños estudios etnográficos vinculados a este tema, como las investigaciones de Huaco (2016) y Montero (2015), pero estos se dan a nivel de la escuela secundaria y en escuelas rurales más no EIB. Existen informes anuales, como los de Florecer, UNICEF, que dan a conocer las vivencias de las niñas en escuelas primarias, pero estos estudios son cuantitativos. Asimismo, es muy importante conocer información cualitativa reciente sobre las niñas de las escuelas EIB, para poder analizar el actuar de las niñas en las escuelas y el de los agentes que las rodean, y dar a conocer qué se está haciendo en dichas escuelas para luchar por la igualdad de género.

## **4. Marco Referencial**

### **4.1 Marco normativo**

El Perú es una nación pluriétnica, multicultural y plurilingüe, de tal manera que es muy amplia en diversidad de culturas y lenguas existentes. De acuerdo a proyecciones del INEI, al 2012, la población rural infantil entre 0 a 16 años de edad era de 3'001,903 niñas y niños, lo que representa el 30,2% de la población infantil nacional. El total de niñas entre 0 a 16 años de edad que viven en áreas rurales es de 1'464,591. Ellas representan el 14,7% de la población infantil nacional. Según grupos de edad, las niñas de 0 a 2 años de edad del área rural son 252,917; y las niñas entre 3 a 16 años de edad son 1'211,674 (Rivero, 2014).

Uno de los documentos normativos que enmarca mi tema de investigación es la Declaración de los Derechos del Niño, firmado en el año 1989. El derecho N° 7 hace mención al derecho a recibir una educación gratuita y obligatoria.

La educación en el Perú tiene, y tuvo, a lo largo de la historia, una desigualdad de género en el campo educativo, y, más aún, si se trata de las zonas rurales. Aunque se ha estado brindando el servicio educativo gratuitamente en el sector público, muchos niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios aun no han podido acceder a este derecho con facilidad. En el artículo 14 inciso 1 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se menciona que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (p. 7). Además, en la ley N° 27337 código del niño y adolescente capítulo II derechos económicos, sociales y culturales, artículo 15, inciso d, señala “el respeto a los padres, a la propia identidad cultural, al idioma, a los valores nacionales y los valores de los pueblos y culturas distintas de las propias” (s/p). Es importante recalcar que esta ley enfatiza que los pueblos originarios tienen derecho a respetar la identidad y cultura misma y de otros. Asimismo, de elegir y auto-gestionar

su educación como pueblo, ya que tienen diferentes demandas y necesidades de acuerdo al contexto y tiempo.

Asimismo, todas las niñas deben poder acceder al derecho de una buena educación sin discriminación alguna. Para facilitar el acceso a este derecho, en el 2001, el gobierno peruano promulgó la Ley N° 27558, o la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. Esta herramienta legislativa busca garantizar el acceso y la calidad del servicio educativo de las niñas y adolescentes de las zonas rurales. Esta ley fue promulgada porque, a lo largo de la historia, las niñas y adolescentes de las escuelas rurales en todo el Perú han sido dejadas de lado, o invisibilizadas, sin tener la oportunidad de gozar de dicha ley.

Esta ley se creó a raíz de un proceso previo impulsado por la Red Nacional de Educación de la Niña Rural – Florecer. La norma busca lograr la equidad en la educación al erradicar prácticas discriminatorias hacia las niñas y adolescentes rurales por motivos de raza, etnia, insuficiente manejo del castellano y/o edad. En dicha ley, se establece que las niñas, al igual que los niños, deben recibir una educación pertinente y de calidad basada en la equidad.

Por otro lado, la ley N° 27558 decreta que se deben promover estímulos y oportunidades para que, en igualdad de condiciones que los varones, las niñas y adolescentes de áreas rurales aprendan a intervenir y liderar, con estilos democráticos, las instituciones y asociaciones escolares. Esta tarea le pertenece tanto al Estado como a los y las docentes en el sector educativo. Asimismo, para lograr que se cierren las brechas de desigualdad existentes, el protagonismo de las familias y la sociedad es de vital importancia, ya que las leyes se han creado para los ciudadanos y estas deben cumplirse.

Por esta razón, en el 2007, se creó la Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, o la Ley N° 28983, que establece el marco normativo, institucional y de políticas públicas en el ámbito nacional, regional y local; garantiza a mujeres y hombres el ejercicio de sus derechos a la igualdad, dignidad, libre desarrollo, bienestar y autonomía; e impide la

discriminación en todas las esferas de su vida pública y privada. Esta ley busca que los hombres y las mujeres puedan gozar de todos sus derechos existentes sin discriminación alguna, ya que, la mayoría de ciudadanos, no ejerce sus derechos debido al desconocimiento de la existencia de estos.

Asimismo, la creación de la ley general de educación N°28044 creada en el año 2003 nos menciona en el artículo 19 sobre la educación de los pueblos indígenas donde garantizan las condiciones de igualdad en la educación con el resto de la comunidad nacional. Del mismo modo en el año 2002 se creó la Ley N° 27818 donde en el Art. 7 nos menciona la eliminación de la discriminación donde se debe promover la tolerancia, comprensión y construcción de una relación de justicia.

Con miras a disminuir las brechas de desigualdad en la educación de las mujeres, actualmente, la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (FAEDU) está formando profesionales en el campo de la EIB provenientes de diferentes culturas (Shipibo, Aimara y Quechua). En FAEDU, los y las estudiantes desarrollan su sentido ético, reflexivo, crítico, analítico y, sobre todo, creativo para poder construir sólidos conocimientos pedagógicos. Es decir, se pretende que los y las estudiantes sean capaces de planificar, organizar, ejecutar, evaluar, investigar experiencias educativas en educación primaria y construir su enfoque intercultural desde una mirada analítica y crítica, aplicando en todo ello, las herramientas de la interculturalidad. Este enfoque busca erradicar las muchas falencias que existen en el sector público, como es el tema de las experiencias de las niñas pertenecientes a pueblos originarios en las escuelas rurales.



## 4.2 Antecedentes

A continuación, se presenta una síntesis de estudios que se utilizó para desarrollar algunos puntos claves de esta investigación.

Uno de los estudios es el de Huaco (2016), titulado “Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: Influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario”. Dicho estudio etnográfico analiza las perspectivas sobre la sexualidad y el género en el colegio secundario de las adolescentes awajun en la Comunidad Nativa Awajún Nazareth, que se ubica en el distrito de Imaza, en la provincia de Bagua, región de Amazonas.

Según Huaco (2016), las adolescentes awajún son autónomas. Sin embargo, algunos docentes mestizos que trabajaban en este colegio:

[...] tienen un imaginario que busca construir a los/las estudiantes escolares como “niños”, “menores” dependientes de los padres, y por ende solteros, y lo que se ve en la Amazonía es que los/las jóvenes son autónomos, poco dependientes de los padres y suelen casarse y tener hijos más temprano que los/las jóvenes de contextos urbanos. (p. 154).

Dicho de otro modo, muchas adolescentes awajún suelen independizarse antes de terminar el colegio por diversos factores, ya sea el embarazo, el trabajo o cuando empiezan a formar sus familias, lo cual puede conllevar al abandono escolar.

Además, Huaco (2016) da a conocer diversas perspectivas sobre la educación de las mujeres del punto de vista de diferentes actores. Por un lado, las mismas estudiantes señalaban que querían ser profesionales como muchas de las mujeres urbanas. Las adolescentes aspiraban a estudiar en colegios solamente de mujeres, donde les enseñaban a bordar y/o tejer. Otra de las perspectivas que se podía apreciar era la de los padres y madres de familia, al igual que la de los docentes, quienes señalaban que querían que las adolescentes culminen todos sus estudios

para no depender de los varones. Estos actores también expresaban que no querían que las mujeres tuvieran hijos o hijas, para que así pudieran ellas manejar sus propios recursos y tomar sus propias decisiones, libres del control masculino.

Por otro lado, el estudio etnográfico de Huaco (2016) también demuestra que los y las docentes, y los compañeros varones, fomentaban un clima escolar en el que seguía presente la discriminación de género. A pesar de los esfuerzos de los y las docentes para que las adolescentes puedan participar oralmente en clases, al final, la interacción terminaba siendo una conversación entre docentes y estudiantes varones. Además, en el estudio, se podía apreciar que si un joven jugaba con las adolescentes, este era considerado automáticamente como homosexual.

Otro de los estudios a mencionar es el de Miyahira (2017). De enfoque cualitativo, este estudio se llevó a cabo en un Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA), llamado Waynakunaq Riqcharinan Wasi, ubicado en la comunidad campesina de Muñapata, distrito de Urcos, provincia de Quispicanchi, región de Cusco. Este estudio realiza un análisis sobre las brechas de género existentes en la formación de alternancia. Según Miyahira (2017), la educación en igualdad no solo implica el mayor porcentaje en matrícula o asistencia sino, implica también las estrategias de aprendizaje y los resultados. Esto sucede ya que muchas jóvenes no culminan satisfactoriamente la educación secundaria por diversos factores, como falta de dinero, tareas del hogar, entre otros, y, más aún, cuando estas situaciones se dan en el mismo colegio, donde se pueden reproducir desigualdades educativas intencionadas y no intencionadas.

En su estudio cualitativo y cuantitativo, Guerrero (2014) analiza entrevistas y cuadros de las zonas rurales y urbanas del Perú, tal es el caso de Apurímac, Ayacucho, Villa María del Triunfo y Carabayllo. En este estudio se aprecian las aspiraciones de los padres, niños, niñas, madres y los y las docentes respecto a la educación. En uno de los resultados se puede ver que

tanto las madres, como las niñas, concuerdan con sus aspiraciones educativas, como estudiar para ser profesional y liberarse de distintas opresiones, como el machismo, la pobreza económica, entre otras. A diferencia de los padres, los profesores y las profesoras quieren que todos sus estudiantes sean profesionales y puedan culminar sus estudios de manera satisfactoria.

Asimismo, otro de los estudios que guió la investigación es la de Montero conjuntamente con Ames (2006) donde se realiza un estudio cualitativo y cuantitativo que está en la tercera parte ‘la desigualdad de género en la educación en las zonas rurales’ parte de un libro titulado *Las brechas invisibles, desafíos para una equidad de género en la educación* que analizan básicamente las brechas existentes en la educación de las niñas de las zonas rurales del Perú y los factores que influyen en este hecho, donde nos muestran estadísticas de la asistencia de las niñas de acuerdo a la edad y cómo este fue aumentando o disminuyendo de acuerdo a los factores presentados.

### **4.3 Bases teóricas**

A continuación se darán unos alcances sobre las bases teóricas que sostienen esta investigación:

#### **Participación escolar**

La participación de las niñas en la escuela es entendida como la toma de iniciativa para participar en distintas actividades, como formular y responder a preguntas durante las clases, ser partícipe de los espacios de juego, entre otras actividades de la escuela. Según Mujica (2011), una participación acompañada de naturalidad, soltura y libertad define la participación de las niñas dentro de clases como que ellas “levantan la mano para intervenir, responden a las preguntas con soltura, miran de frente y ya no se tapan la boca para hablar (...) Verlas mirar de frente, hablar con soltura y decir lo que piensan y sienten” (p. 87). Dicho de otra manera, las

niñas expresan lo que sienten con naturalidad sin temor alguno. Asimismo, Mujica (2011) explica que la participación escolar está ligada a la toma de iniciativa para realizar distintas actividades con el debido orden, y que nadie se tiene que quedar rezagado durante este proceso. Por otro lado, la participación de las niñas en los espacios de juego es de vital importancia ya que ayuda en su capacidad de toma de decisiones y de desarrollo de su seguridad. Según los resultados de Mujica (2011), se puede argumentar que si los niños y niñas juegan o trabajan juntos, esto repercute positivamente en su experiencia escolar, reflejado en el hecho de que “participen sin miedo a equivocarse, ensayen varias veces, se corrijan una y otra vez y se diviertan aprendiendo” (p. 90).

### **Percepciones**

La percepción sobre la participación de las niñas en la escuela es entendida como un discurso mediante el cual se expresan vivencias, experiencias e intereses reales, los cuales, muchas veces, son guiados por la interacción de su ambiente. En un estudio realizado sobre la sexualidad awajun en la educación secundaria, Huaco (2016) menciona que si bien los padres y madres de familia quieren que las mujeres en la escuela y el colegio terminen de estudiar para tener un mejor futuro, su percepción, y discurso en la acción, suele ser distinto. Estas incongruencias transmiten mensajes estereotipados de los(as) docentes a madres y padres de familia en las reuniones. Por ejemplo, los “docentes explícitamente expresan que las mujeres deben dedicarse a realizar las tareas domésticas” (p. 119), lo cual revela percepciones particulares sobre el rol de las mujeres, jóvenes y niñas. Entender las percepciones sobre las niñas es de suma importancia, pues estas, muchas veces, son reproducidas dentro y fuera del aula en la asignación de roles.

## **Aspiraciones**

La aspiración es entendida como una proyección al futuro, puesto que es un deseo que se quiere lograr, considerándolo como algo de vital importancia. Mihayira (2017) define la aspiración como “una construcción social que revela una situación ideal que un individuo o grupo de individuos desea alcanzar en el futuro, la cual está sujeta un grupo social específico, atravesada además por variables como edad, cultura, género y estrato social” (p. 27). Dicho de otro modo, las aspiraciones también suelen ser colectivas e individuales, pero varían de acuerdo a distintos factores como la cultura, el género, la clase social y la edad.

## **Brechas**

La brecha es el margen de diferencia que existe entre una serie de individuos. En el caso de la educación, y si se enfatiza el género, la brecha puede ser entendida como el margen de diferencia que existe entre los niños y las niñas en cuanto al acceso a la educación. Según Torada y Lexartza (2012), se cree que “las brechas de género son resultado de relaciones que dan lugar a desprotección (por el menor acceso a la seguridad social desde el mercado de trabajo), de vulnerabilidad (por la asunción casi exclusiva de las responsabilidades familiares) y de exclusión social (por el menor acceso a los recursos y al poder) en que las mujeres se encuentran respecto a los hombres” (p. 8). Dicho de otro modo, las brechas son el resultado de acciones e interacciones que se dan en la sociedad. Para disminuir la brecha de género en la educación se deben crear espacios donde las niñas puedan desarrollar diferentes capacidades, y que se sientan competentes en diversos espacios de juego, o diferentes actividades escolares, y puedan participar y demostrar diversas destrezas como cantos, poemas entre otras.

## **Igualdad y equidad de género**

La igualdad de género constituye el acceso en equidad a la educación pertinente y de calidad en las escuelas rurales para los niños y las niñas. Uno de los enfoques del currículo nacional del Perú es la igualdad de género, donde se la define como “la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género” (MINEDU, 2016, p.16). Es decir, los niños y las niñas tienen el mismo derecho de acceder y gozar de sus derechos como ciudadanos, y realizarse y desarrollar todas sus capacidades con el fin de contribuir al desarrollo de nuestro país. Muchas veces, en el currículo, se visibiliza dicho enfoque con gran énfasis como una de las demandas más importantes para el pleno desarrollo de nuestro país. A continuación, se presenta una tabla de la INEI (2001-2012), donde se puede ver la asistencia de las niñas de educación primaria, quienes tuvieron un ascenso de 1% a lo largo de los años. Sin embargo, también hubo descensos mínimos de 2% que nos hacen cuestionar qué es lo que está pasando para que se descienda, en lugar de subir el porcentaje de niñas asistentes a las escuelas primarias, y, más aún, si se encuentran en zonas rurales.

**CUADRO N° 2.8**  
**PERÚ: TASA DE ASISTENCIA ESCOLAR DE LA POBLACIÓN FEMENINA DE 6 A 11 AÑOS DE EDAD, SEGÚN**  
**ÁMBITO GEOGRÁFICO, 2001-2012**  
 (Porcentaje del total de población femenina de 6 a 11 años de cada ámbito)

Ámbito geográfico	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Total</b>												
Tasa bruta	96,8	97,0	97,4	94,4	94,7	96,4	97,8	97,9	98,0	98,0	98,2	97,6
Tasa neta	91,6	90,2	93,6	90,2	90,6	92,1	93,2	93,7	93,5	93,3	93,0	91,7
<b>Área de residencia</b>												
<b>Urbana</b>												
Tasa bruta	98,1	98,3	98,7	96,3	94,9	97,9	98,6	98,8	98,6	98,3	98,6	97,9
Tasa neta	92,3	90,9	94,6	91,8	90,2	92,8	93,5	94,6	93,2	93,3	92,9	91,2
<b>Rural</b>												
Tasa bruta	94,6	94,7	95,1	90,9	94,2	93,5	96,1	96,1	96,8	97,3	97,3	96,9
Tasa neta	90,4	88,9	91,7	87,5	91,3	90,7	92,7	92,0	94,1	93,2	93,2	92,7
<b>Región natural</b>												
<b>Costa</b>												
Tasa bruta	97,8	98,1	98,5	96,4	93,7	96,9	98,5	98,8	98,6	98,4	98,6	97,9
Tasa neta	91,9	90,8	94,4	92,6	88,5	91,3	93,5	94,4	92,9	93,2	92,9	91,3
<b>Sierra</b>												
Tasa bruta	96,5	95,8	96,6	92,5	95,9	96,0	97,9	97,9	98,0	98,2	99,1	98,7
Tasa neta	91,6	89,8	92,9	88,2	92,9	93,5	93,4	93,5	94,1	93,6	93,9	92,9
<b>Selva</b>												
Tasa bruta	94,3	96,4	95,9	92,5	94,9	95,4	94,9	94,8	96,3	96,3	94,5	94,0
Tasa neta	90,6	89,2	92,6	87,9	91,7	91,1	91,5	91,6	93,7	92,7	91,1	89,9

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares.

*Imagen NI:* Sobre tabla de Asistencia de la población femenina de (6 a 11) años de edad según el ámbito geográfico. Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI, 2012)

El concepto de igualdad y equidad de género está estrechamente vinculado con la participación de las niñas en espacios escolares, fuera y dentro del aula, las percepciones que tienen de ellas otros actores educativos que, sin duda, informan sus propias aspiraciones.

## Empoderamiento

Durante la historia, el papel de la mujer ante la sociedad ha sido poco visible. Es por ello que muchas de las mujeres buscaron empoderarse para así poder ganar mayor visibilidad ante la sociedad. El empoderamiento se ha dado con menor énfasis en las escuelas rurales ya que, muchas de ellas, han sido olvidadas no solo por el Estado, sino también por la sociedad.

En un estudio realizado por la Organización Panamericana de la Salud (2009), se define el empoderamiento como:

El empoderamiento de las MA (mujeres adolescentes) promueve y reconoce las fortalezas, intereses, habilidades y derechos de las MA para contribuir a su desarrollo individual, familiar y social. Posiciona a las MA como actores centrales de sus propias vidas y ofrece oportunidades reales para que estas participen y se involucren en las decisiones que las afectan como individuos y como grupo ahora y en el futuro (p. 19).

Como se puede apreciar, el empoderamiento de la mujer está ligado a la capacidad de participar en la toma de decisiones de la sociedad y de sus propias vidas. Asimismo, se puede ver este tema en el caso de las niñas de las escuelas rurales, donde deberían tener la oportunidad de participar eficazmente e igualitariamente en los espacios de aprendizaje y de juegos ya que, muchas veces, las niñas son dejadas de lado en las escuelas.



## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque y tipo de la investigación**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y utiliza la metodología de la etnografía. Para lograr entender la metodología de la investigación, se debe entender qué es la etnografía. Por tal razón, en un estudio sobre la etnografía y métodos etnográficos, Peralta (2009) la define como: “la etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida” (p. 37). Por lo tanto, si se habla de etnografía educativa, se trata de que el estudio se realice en una institución o espacio educativo y se describan diferentes aspectos relacionados con la cultura educativa de distintos agentes.

Para realizar este estudio, se optó por esta metodología etnográfica porque existen pocos estudios etnográficos sobre la participación de las niñas quechua en escuelas primarias de EIB, debido a que la mayoría de estudios similares se centran en la educación secundaria. Además, existen más estudios sobre los resultados educativos obtenidos por las niñas, y estos, en su mayoría, son de carácter cuantitativo y han sido realizados por diferentes organizaciones, como UNICEF (2017), ONU (2007), Red Florecer (2015) y MINEDU (2014). Es por ello que trabajos etnográficos como este son de vital importancia para no solo conocer los resultados académicos en porcentajes, sino también entender el porqué de estos resultados y las experiencias vividas de los actores involucrados y sus significados. Por esta razón, este trabajo está elaborado principalmente en base de la interpretación y el análisis del discurso, eventos observados y la narrativa de los participantes de la investigación.

## **5.2 Muestra teórica**

En esta investigación, se estudió la experiencia escolar dentro y fuera del aula de ocho niñas quechua de diferentes grados, tres niñas de sexto grado, dos niñas de quinto grado, dos niñas de cuarto grado y una de tercer grado. Del mismo modo, también se estudió su participación en los juegos, o espacios de recreación, y sus aspiraciones personales y educativas. Además, se recogieron las percepciones de los niños, docentes y madres de familia sobre la participación de las niñas en la escuela.

## **5.3 Criterios de selección del caso**

Esta investigación se realizó en la región de Cusco, provincia de Espinar, en una de las escuelas del distrito de Coporaque. El estudio se realizó en esta escuela porque la mayoría de las niñas asistentes vienen de diferentes espacios, ya sea de la misma comunidad, de comunidades aledañas o de la provincia de Espinar, por lo que su socialización suele ser compleja, dadas las diferentes experiencias y trayectorias vividas. Del mismo modo, más niñas que niños asisten a esta escuela. Se escogió esta escuela también porque en las anteriores prácticas pre-profesionales pude ver que la mayoría de representantes en los juegos escolares de dicha IE eran varones, por lo que me cuestioné: ¿Por qué los niños son los que más representan a esta institución? y ¿Qué papel cumplen las niñas? En respuesta a esta cuestión, realicé mi investigación sobre este tema. Asimismo, realicé mis prácticas profesionales en dicho espacio, lo cual me brindó acceso a esta IE y la oportunidad de ejercer el rol de practicante ahí.

El estudio se realizó en tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria, donde, en algunos salones, el número de niñas supera al de los niños, y en otros, el número de niños supera a la de las niñas. En total, se contó con la participación de ocho niñas de diferentes grados, tres niñas de sexto grado, dos niñas de quinto grado, dos niñas de cuarto grado y una de tercer grado. En el caso de los niños, se contó con la participación de tres niños, dos de quinto grado y uno

de sexto grado. Por último, también se contó con la participación de una docente y dos madres de familia.

No se logró entrevistar al director debido a que él tenía muchas actividades y no estaba constantemente en la IE. Tampoco se entrevistó a los docentes varones porque no se encontró el momento adecuado para hablar respecto al tema. Sin embargo, se logró realizar un diálogo con una de las docentes, quien tenía una amplia trayectoria trabajando el tema de la igualdad de género en distintas comunidades.

Los y las estudiantes y los y las docentes son provenientes de distintas comunidades y provincias. Es por ello que uno de los criterios de selección fue la procedencia, con el fin de poder conocer distintas perspectivas sobre la participación de las niñas quechua dentro de la escuela.

#### **5.4 Descripción de escenarios e informantes**

Ubicado a 3962 msnm, el centro poblado se encuentra en el distrito de Coporaque, provincia de Espinar, departamento de Cusco. El modo de vida de los pobladores se basa básicamente en la ganadería (llamas, alpacas y ovejas) y agricultura (papa). Aunque dicho centro poblado cuenta con el puente más antiguo de la provincia de Espinar, el turismo es ineficiente, ya que no se invierte en su promoción.

Por otro lado, el centro poblado cuenta con centros educativos en inicial, primaria y secundaria, que se benefician del programa Qali Warma. La IE es de carácter multigrado y mixto, y cuenta con 60 estudiantes, aproximadamente, con más mujeres que varones. La mayoría de estos estudiantes viven por la zona, en comunidades aledañas o en zonas urbanas de la provincia de Espinar.

El escenario fue interesante al realizar esta investigación debido a que se observó una diversidad de percepciones sobre las distintas prácticas de género y experiencias vividas por las niñas, quienes viven con sus abuelos (as) y padres y madres. La gran parte de los niños y niñas son bilingües. Sin embargo, la lengua que más predominio tiene, en casi todos los escenarios, es el castellano. La escuela se encuentra en el escenario sociolingüístico tres de revitalización lingüística, según la resolución Viceministerial N° 185- 2019 (MINEDU, 2019). Es decir, los niños y niñas entienden el quechua, pero no lo hablan en su vida diaria. Respecto al quechua, la lengua pierde protagonismo en los distintos escenarios de la escuela. Las aulas de la institución educativa son de adobe (tierra y barro), y están ambientadas, en su mayoría, en castellano. La mayoría de los pobladores asisten a las iglesias evangélicas ubicadas en dicho centro poblado.

Los y las participantes de dicha investigación son:

**Niñas:** Las niñas oscilan entre los 9 y 12 años y provienen del centro poblado, otras comunidades y de la provincia de Espinar. En total, son aproximadamente ocho niñas, entre ellas tres de sexto grado, dos de quinto, dos de cuarto y una de tercero. Esta elección se dio de acuerdo a los lugares en los que viven (comunidad, centro poblado y provincia), y también por la cantidad de niñas en las clases.

**Niños:** Los niños de esta IE oscilan entre los 7 y 12 años. En total, son aproximadamente tres niños, entre ellos dos de sexto grado y uno de quinto. Esta elección se dio de acuerdo a los lugares en los que viven (comunidad, centro poblado y provincia), y también por la cantidad de niños en las clases.

**Docentes:** La docente de tercer grado de primaria de la IE tiene aproximadamente 57 años proveniente de la provincia de Canchis distrito de Pitumarca, ella domina la lengua originaria y es madre. Los tres profesores oscilan entre los 50 a 55 años aproximadamente provenientes de la misma provincia y distrito donde se realizó dicho estudio, los tres dominan la lengua originaria. Por otro lado, uno de ellos es soltero y no tiene hijos (as). A estos últimos solo los observé o tomé registro de las actividades dentro de sus clases.

**Padres y madres de familia:** La mayoría de padres y madres de familia se mueven constantemente entre las provincias y las comunidades, ya que muchos de ellos cuentan con pequeños negocios que van ligados con la agricultura. Los padres y madres de familia entienden la lengua originaria pero no lo hablan frecuentemente. Se contactó a las madres cuando asistieron a la escuela a cocinar.

## 5.5 Técnicas e instrumentos para el recojo de datos

Para concretar la investigación, se utilizaron diferentes métodos que, a continuación, se presentarán:

Tabla 1 - *Métodos utilizados para la recolección de datos.*

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	Este método fue utilizado dentro de las clases, donde se observaron aproximadamente 17 sesiones, enfocándose principalmente en las actividades de las niñas. También se observaron a los niños y a los y las docentes como actores secundarios. Tuve la oportunidad de realizar sesiones como parte de mis prácticas profesionales. Del
--------------------------	---

---

mismo modo, pude ayudar en algunas clases guiando a los y las estudiantes en algunos trabajos. Toda esta información fue recolectada en un cuaderno de campo, y de vez en cuando en mi laptop, tomando en cuenta la guía de observación (ver anexo n°4).

---

#### OBSERVACIÓN

Este método fue utilizado dentro de las clases, donde se observaron siete sesiones aproximadamente. Durante las clases, se observó principalmente las actividades de las niñas. También observé sus actividades en los recreos y juegos en los que ellas participaban. En todas estas actividades solo se observó, sin realizar ningún tipo de participación. Por otro lado, también se observaron a los niños y docentes durante y fuera de las clases. Toda esta información fue registrada en mi laptop y, también, en el cuaderno de campo, ya que este era más fácil de movilizar en la hora del recreo. Opté por escribir fuera del horario escolar ya que muchas veces, cuando escribía mis observaciones, algunos niños y niñas se acercaban para ver lo que estaba haciendo. Para realizar todas las observaciones, se hizo uso de una guía de observación (ver anexo n°4).

---

---

**ENTREVISTA**

Se realizaron 10 entrevistas semi-estructuradas (ver anexo n° 1 y 2 para las guías de entrevista según entrevistados). Todas las entrevistas fueron realizadas en castellano, la lengua que más dominaban las niñas y los niños. Tres de las entrevistas fueron grupales y siete fueron individuales. En general, las entrevistas duraron entre 7 y 14 minutos aproximadamente. Las entrevistas sirvieron principalmente para abordar los temas de aspiraciones personales y profesionales, y conocer las percepciones de las niñas y los niños acerca de la participación de las niñas. Se pudo notar que algunas preguntas no eran muy entendibles, por lo que se tuvo que hacer uso de ejemplos. La mayoría de entrevistas a las niñas se realizaron en el patio a la hora del recreo y tuvieron una duración de 7 a 14 minutos aproximadamente. En cuanto a las entrevistas de los niños, estas fueron mucho más cortas ya que tuvieron una duración de 8 minutos aproximadamente. Algunos de los niños y niñas incluso pensaron que se trataba de un examen, por lo que tuve que explicarles que era como una conversación.

En cuanto a los docentes, no se pudo realizar ninguna entrevista, ya que no había un momento propicio. Sin embargo, se pudo recoger la percepción de una maestra

---

---

mediante una conversación informal que duró 15 minutos aproximadamente.

También se entrevistó a dos madres de familia. Ambas entrevistas fueron realizadas en la cocina, ya que, por lo general, era muy difícil ubicar a muchas madres. Estas entrevistas fueron grabadas con el previo consentimiento de los y las participantes. Además, se dieron con el único fin de recoger información y experiencias sobre la participación de las niñas en la escuela.

---

CONVERSACIÓN  
INFORMAL

Estas conversaciones informales se realizaron en los recreos y durante las salidas de actividades de aprendizaje con los niños, las niñas, la docente y las madres de familia, con el fin de recoger experiencias y opiniones en cuanto a la participación de las niñas dentro de la escuela. Las conversaciones informales eran más eficientes que las entrevistas, ya que muchos y muchas no se sentían nerviosos (as) porque no se contaba con la presencia de un celular, ni una nota de campo. Por estas razones, las conversaciones se dieron de manera más espontánea, y se recogió más información. Todo ello fue registrado en notas de campo después de la conversación. La mayoría de las conversaciones fueron en castellano, y otras fueron bilingües, pero al momento de ser escritas se hizo en castellano.

---



---

REGISTRO DE VIDEOS	Se registraron videos con la cámara de mi celular, tanto fuera como dentro de clases. Se grabaron seis videos que tuvieron poca duración, aproximadamente entre tres y seis minutos cada uno. Por lo general, se grabaron principalmente los juegos en la escuela y la participación de las niñas en actividades que se realizaban dentro de la IE.
--------------------	---

---

REGISTRO DE FOTOS	Se tomaron fotografías dentro y fuera de las clases, principalmente de las actividades que realizaban las niñas. Se contó con un total de 12 fotografías principales. Estas fotografías fueron almacenadas en mi laptop.
-------------------	--

---

A continuación, se muestra una cuantificación de los datos etnográficos recolectados durante el trabajo de campo:

Tabla 2 - *Cuantificación de datos etnográficos*

<b>Tipo de dato</b>	<b>Cantidad</b>
Entrevistas	10
Notas de campo	24
Videos	6
Fotos	70

Una de las ventajas que tuve para recolectar la información fue que no era alguien extraña, ya que era del mismo lugar donde se realizó la investigación. Esta dinámica ayudó porque los niños y las niñas mostraron confianza al momento de realizar la entrevista. Del mismo modo, el hecho de ser mujer quechua-hablante también me permitió tener un mejor acercamiento a la docente mujer y las madres de familia. Sin embargo, siendo una mujer joven trajo dificultades en cuanto al proceso de recolección de datos, ya que algunos docentes no mostraron mucho interés en participar en mi investigación. Esto hizo que no logre entrevistar a los docentes.

## **5.6 Consideraciones éticas**

Esta investigación etnográfica implica tener presente consideraciones éticas que garanticen que este estudio no pueda perjudicar a los y las participantes. A continuación, se presentará algunos principios éticos con los que contó dicha investigación:

**Autonomía:** Para ello, se aplicó el consentimiento informado a los y los participantes mayores de 18 años, como es el caso de las madres de familia y la docente (ver Anexo N° 6 y 8). Del mismo modo, también se pidió una autorización de las madres de familia para que sus hijos(as) menores puedan participar de este estudio (ver Anexo N°7). Se realizó, también, el asentimiento informado (ver Anexo N° 9). Todo ello con la libertad de participar o no, tener la potestad de no responder algunas preguntas en las que uno no se sienta cómodo (a), retirarse de la entrevista cuando ya no desee participar y pedir autorización de sacar fotos y grabar videos.

**Confidencialidad:** Toda la información recogida y la identidad de los y las participantes, asimismo del lugar, quedarán en el anonimato usando seudónimos y códigos para los datos (ver Anexo N° 6 y 8).

**Beneficencia:** Los participantes no tuvieron ningún incentivo económico para participar en esta investigación. Sin embargo, se realizará un pequeño informe que se compartirá con padres, madres y docentes sobre la participación de las niñas quechua dentro de esta escuela.

**Maleficencia:** Este estudio utilizó la información únicamente con fines académicos. Durante el proceso del trabajo de campo, no se interrumpió las actividades escolares, por lo que no existen daños posibles antes, durante ni después de la investigación.

## **6. Plan de análisis de datos**

El análisis de esta investigación tiene un enfoque cualitativo. Para organizar la información recopilada, primero, se revisó y organizó todos los datos que se tenían por método de recolección, y se transcribieron las entrevistas semiestructuradas. Segundo, se utilizó el programa denominado ATLAS.ti. para el proceso de análisis por codificación. Este programa se usó para crear códigos, y familias de códigos, de acuerdo a categorías ya existentes. Sin embargo, durante la investigación, surgió nueva información, la cual introdujo nuevas categorías. Tercero, todos los códigos existentes se organizaron de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. Cuarto, con toda la información organizada, se empezó a analizar cada dato mediante el método de análisis del discurso. Del mismo modo, también se crearon viñetas analíticas, lo que permitió tener una mirada más amplia y profunda sobre la participación de las niñas quechua en la escuela. Quinto, con toda la información analizada, se continuó con la redacción de los resultados, donde se triangularon los datos codificados de diferentes fuentes, como: entrevistas, conversaciones y observaciones de campo recolectadas durante la investigación. Finalmente, se realizó una triangulación conceptual haciendo dialogar los datos y hallazgos etnográficos con otras fuentes del marco referencial, y se organizaron las conclusiones.

## **7. Resultados**

Los resultados de esta investigación cuentan con cuatro categorías y doce subcategorías. La primera categoría nos dará a conocer la participación de las niñas dentro de las clases. Esta categoría se desarrolla a mayor profundidad en cinco subcategorías con una mirada más crítica y profunda, como la participación oral de las niñas dentro de las clases, la composición del salón con las actividades designadas, su desempeño en diferentes áreas, como matemáticas, comunicación y arte, las características de la relación de las niñas y los y las docente y la autopercepción de las niñas respecto a su participación en el aula. La segunda categoría nos muestra la participación de las niñas en los espacios de recreación, que se abordará a partir de tres subcategorías, como la participación de las niñas en los espacios de recreación, la percepción de los niños sobre el juego con ellas y las acciones que realiza el docente para la participación e integración de ambos en los espacios de recreación. La tercera categoría hablará sobre la percepción de los docentes y niños sobre la participación de las niñas en la escuela. La última categoría abordará las aspiraciones educativas y personales de las niñas. Todas estas categorías responden a las preguntas específicas de la investigación.

### **7.1 Participación de las niñas en las clases**

En este capítulo, se presentará, en primer lugar, una descripción de la participación oral de las niñas en las diferentes aulas de esta institución, en respuesta a las preguntas realizadas por el docente. Luego, se profundizará en la organización del salón y la asignación de roles por género. Asimismo, se abordará el desempeño de las niñas en áreas como la matemática, la comunicación y el arte. Se detallarán las características de la relación entre niñas-docente en el aula, y cómo esto repercute en su participación. Finalmente, se presentará la autopercepción de las niñas respecto a su participación en las clases.

### 7.1.1 Participación oral de niñas en clases

La participación oral de las niñas en sus aulas fue poco visible, pues cuando el docente realizaba una pregunta abierta para que voluntariamente todos y todas puedan responder; las niñas eran las que participaban con menor frecuencia. Por otro lado, la mayoría de niños participaban con seguridad, demostrando por su expresión corporal. Sin embargo, la participación de las niñas dependía mucho de la cantidad, o la organización, de los grupos conformados en su salón. Es decir, si en el aula había más varones, la participación de las niñas era menor. En cambio, si la cantidad de niños era menor a la de las niñas, ellas eran las que tenían más visibilidad en las participaciones orales.

En el curso de personal social desarrolladas por el maestro de quinto grado de primaria, donde solo habían dos niñas y tres niños, se trabajó el tema del chajmay (barbecho de la chacra) con el objetivo de revalorar las herramientas que se usaba antes, porque en el centro poblado se observó que la gran mayoría de pobladores realizaban el barbecho con la ayuda de un tractor, dejando de lado dicha herramienta. Ese día, el docente trajo un hermoso dibujo de la herramienta que se utiliza para dicha actividad, y preguntó si alguien la reconocía. Luego de algunos minutos, solo los niños habían respondido a la pregunta realizada por el docente. El docente se percató de la falta de participación de las niñas, y realizó una pregunta dirigida a una de ellas (Erika, de 11 años). El siguiente fragmento de notas de campo ilustra la participación de dicha niña:

D: A ver Erika ¿Tus padres van a chajmar?

E: mmm no sé (respondió tapándose la boca)

D: ¿Cómo no vas a saber? ¿Acaso no vives en tu casa?

E: ... (No respondió a la pregunta y empezó a taparse la boca)

D: A ver tú Gabriel ¿Cuándo vas a chajmar? Para que todos te ayudemos

G: Creo que esta semana profesor (Respondió parado)

D: ¿Con qué vamos a chajmar? (NC2)

El docente procedió con su clase, tratando de que las niñas puedan participar cuando él realizaba preguntas. Como se puede apreciar en la nota incluida, Erika respondió la pregunta, pero no como el docente esperaba que ella lo hiciera. Además, fue una pregunta directa y cerrada, es decir, la respuesta solamente podía ser (sí/no). Por su parte, la respuesta del docente asume que la niña debería saber la respuesta. El docente tampoco volvió a realizar otra pregunta para tener, tal vez, una apertura más amable a la respuesta de la niña, y que ella pueda participar. Luego, él preguntó al niño asumiendo que este sí respondería la pregunta.

Sin embargo, como se había mencionado a un inicio, la participación de las niñas dependía mucho de la conformación del salón. En el salón de tercer grado de primaria, la docente era mujer y había ocho estudiantes, tres varones y cinco mujeres. En el curso de ciencia y tecnología de la docente Antonia, se trabajó el tema de la alimentación saludable y se pudo observar que las niñas eran las que tenían más participación. Sin embargo, los niños no se quedaban sin participar, participaban pero no al igual que las niñas:

Docente: ¿Qué cosa comieron en el desayuno?

Niñas 1: Arroz con huevo

Niña 2: Lawita

Niña 3: Solo pan con matesito

Niño: Yo, yo desayuné mi caldo

Docente: ¿Les gustó la comida?

Niños y niñas: ¡Sí! (Respuesta en coro) (NC4)

Se puede apreciar que se contó con la participación oral de tres niñas y un niño. A diferencia de la primera situación de quinto grado, donde el docente realizó una pregunta dirigida, la

docente de tercer grado realizó una pregunta general. Cabe precisar que la participación oral de las niñas en esta institución depende mucho de la pregunta y la conformación de su salón.

Además, la participación de las niñas en las clases también se ve reflejada en las actividades realizadas en el colegio. En la IE, se había propuesto organizar un proyecto, denominado Runa simipi mamanchis p'unchawninta raymichasun: Festejemos el día de la madre en nuestro idioma quechua. Este proyecto consistía en que los y las estudiantes pudieran participar con poemas, canciones, chistes y adivinanzas en quechua, con el fin de revalorar el idioma. Para ejecutar este proyecto, se coordinó con los y las docentes de la institución para que los y las estudiantes puedan prepararse para el día de la presentación. El día de la presentación, los de primer grado participaron con un poema en quechua realizado por un niño. Por su parte, segundo grado presentó una canción en quechua cantada por los y las estudiantes y un poema en quechua realizada por un niño. Tercer grado presentó una canción cantada por los y las estudiantes y dos poemas en quechua recitados por dos niños. Cuarto, quinto y sexto grado presentaron diferentes poemas recitados por 3 niños de cada grado respectivamente. Por último, el director presentó su poema en quechua.



*Imagen 2:* Niños y niñas de sexto grado participando con una canción en quechua (FN15)





*Imagen 3:* Niñas y niños de tercer grado participando con una canción en quechua (FN16)



*Imagen 4:* Niño de quinto grado participando con un poema en quechua (FN17)

Se puede apreciar que la participación individual de las niñas en dicha actividad no fue visible. Sin embargo, la mayoría de participantes eran varones, ya que, para cada grado, por lo menos un niño presentaba un poema. Pero esto no significa que no se contará con la participación de las niñas. Al contrario, ellas si participaron en las canciones de coro, más no individualmente. Vemos que existe un patrón de participación de las niñas dentro del aula que vendría a ser más grupal, que individual.

### **7.1.2 La composición del salón y de las actividades designadas**

La composición del salón es clave en cuestiones de género, ya que repercute en la participación de las niñas. Asimismo, la buena organización de una clase ayuda a que todos y todas puedan participar en diversos roles asignados democráticamente. A continuación, se dará a conocer la composición del salón y de las actividades designadas de los grados en los que se realizó la investigación, precisamente en tercer, cuarto, quinto y sexto grado.

El salón de tercer grado estaba a cargo de una docente y estaba conformado por ocho estudiantes, tres niños y cinco niñas. El salón estaba compuesto por tres grupos formados por criterios de la maestra. En el primer grupo estaban los tres niños. Los otros dos grupos estaban conformados por las niñas. Esta dinámica hacía que la participación de las niñas pueda tornarse en confianza y que se sientan más seguras de su participación. La designación de los roles era en rotación. Es decir, cada semana, un grupo se encargaba de barrer el aula, repartir los productos de Qali Warma durante el desayuno, sacar, regar y reintroducir las plantas en sus macetas, llamar la lista y repartir los materiales respectivamente. Muchas veces no se cumplía con lo que se había organizado ya que algunos niños o niñas faltaban a clases, o alguno de los integrantes de dicho grupo salía temprano de clases o se quedaba jugando en el patio. Debido a esto, como en el salón había una gran mayoría de niñas, ellas eran las que se encargaban de la actividad en la que faltaban participantes. Pero esto sucedía con frecuencia porque la semana en la que a los niños les tocaba realizar las diferentes actividades, no las realizaban porque se iban a jugar o salían temprano de la institución, solo cumplían cuando la docente les regañaba o les decía que les iba a jalar en el curso de personal social.

En el caso de cuarto grado, había 15 estudiantes, 12 niños y tres niñas. El salón estaba a cargo de un docente. La composición de los grupos era de tres grupos con cinco estudiantes cada uno. Cada grupo tenía cuatro niños y una niña respectivamente. Los grupos no se sentaban

juntos ya que el salón estaba organizado en media luna, prestándose a que las niñas se sentaran juntas y los niños también. En la asignación de roles, se veía que a los niños les gustaba repartir los productos de Qali Warma porque salían emocionados para ir a recoger estos productos a la dirección e iban de grado en grado entre sonrisas. Sin embargo, pocos niños barrían la clase al finalizar la lección ya que se iban corriendo a sus casas. En cambio, las que se quedaban a barrer eran las niñas con la ayuda de uno o dos niños. En la siguiente imagen se puede ver a una niña barriendo porque uno de sus compañeros, al que le tocaba realizar esta actividad, se fue temprano.



*Imagen 5:* Niña de cuarto grado barriendo las clases (FN15)

Quinto grado estaba a cargo del director. En el salón había 5 estudiantes, tres varones y dos mujeres. El salón estaba organizado en media luna, las niñas se sentaban juntas y los niños

también. La organización de este salón era muy interesante porque no había grupos, por el mismo hecho de que no había muchos estudiantes. En el salón, había una ruleta con los nombres de los y las estudiantes y las actividades, como limpieza, materiales, disciplina y maceteros. Uno de los estudiantes, cuyo nombre no estaba en la ruleta, estaba encargado de ayudar a sus compañeros (as) en las tareas de los cursos en los que tenían dificultades, específicamente matemática y comunicación. Las actividades de la ruleta eran individuales, por lo que los y las estudiantes tenían que cumplirla de acuerdo a la ruleta. Esta solo giraba una vez por semana, es decir, la actividad que te tocaba era para toda la semana.



*Imagen 6:* Ruleta de actividades del salón de quinto grado (FA6)

En la foto de la ruleta de actividades se puede observar que solo hay cuatro nombres de estudiantes. Como ya se mencionó anteriormente, el nombre de uno de los estudiantes no estaba en la ruleta porque el docente lo destacó como el mejor alumno para que cumpliera el rol de

guía para sus compañeros(as) y asesorara las diversas tareas de diferentes cursos. En la ruleta, se aprecia que Nathaly (11 años) estaba encargada de la limpieza, mientras que Erika (11 años) estaba encargada de los materiales, que consistía en repartir el desayuno y entregar hojas, plumones, etc. Gabriel (10 años) estaba encargado de sacar, regar y reintroducir las plantas en sus macetas. Por su parte, Carlos (11) estaba encargado de la disciplina.

Sexto grado estaba conformado por 14 estudiantes, 10 niñas y cuatro varones. El grado estaba a cargo de un docente. El salón también estaba organizado en media luna. A los costados, las niñas se sentaban paralelamente, y en el medio se sentaban los cuatro niños. Las actividades del aula estaban organizadas semanalmente por dos integrantes, dos mujeres y dos varones respectivamente. Las actividades rotaban semanalmente. Las actividades de ese grado se dividían en siete; aseo (dos niños), plantas (dos niñas), desayuno (dos niñas), materiales (dos niñas), asuntos sociales (tres varones) y cruz roja (dos niñas). Es posible observar que tanto las niñas, como los niños, participan en las actividades designadas. Es decir, muchas de estas niñas asumen diversos papeles de acuerdo a la rotación. Sin embargo, no todos los niños asumen su papel, lo que conlleva a que las niñas tengan que hacerlo, y más si se trata de actividades de limpieza.

ASEO	[redacted]
PLANTAS	Julia y Dalia
DESAYUNO	Y [redacted] Ruth
MATERIALES	Ana y Alanis
ASUNTOS SOCIALES	J [redacted] J [redacted]
CRUZ ROJA	E [redacted]
	Rocio
	L [redacted]

*Imagen 7:* Cuadro de actividades del salón de sexto grado (FA10)

Como se puede apreciar en la imagen, las actividades no son exclusivas por género. Dicho de otra manera, los y las estudiantes asumen las diferentes actividades semanalmente. Sin embargo, cuando algunos niños no asumen la actividad que les tocó, las niñas automáticamente lo hacen, pero por iniciativa propia.

### **7.1.3 Desempeño de las niñas en las áreas de matemática, comunicación y arte**

En las diferentes aulas, se pudo apreciar que las niñas tenían poca participación en las diferentes actividades de matemática, como sumar, crear ejercicios y resolver problemas. En el área de comunicación, las niñas participaban con poca frecuencia, pero tenían buenas notas en comprensión lectora. Sin embargo, no salían a leer cuando se realizaba la maratón de lectura en la IE. En el curso de arte, la mayoría de niñas tenía un buen rendimiento porque terminaban las actividades designadas, y eran las que tenían las mejores notas en dicho curso ya que, este curso,

era más concreto y las niñas eran las que participaban más en las actividades, como pintar, adornar, dibujar. A continuación, se procederá a describir la participación de las niñas en los diferentes cursos.

En una de las clases de matemática realizada por el docente de quinto grado, se desarrolló el tema de las sucesiones. En ella, se vio como las niñas tenían poca participación al momento de realizar las actividades. El docente ingresó al aula y saludó a los niños con un abrazo y también a las niñas. Luego, pidió que todos se saludaran con abrazos. Por lo general, los niños se abrazaron unos a otros entre risas, pero, al momento de abrazarse, ambos se mostraron muy tímidos

De manera muy amable, el docente los animó a que realizaran la actividad, diciendo que los abrazos ayudan a que las personas puedan estar más felices. Aun así, los y las estudiantes no realizaron dicha actividad. Luego, el docente procedió a recoger los saberes previos, cuya acción atrajo la participación de la mayoría de niños. Para que todos pudieran participar, el docente pidió que todos y todas los niños y niñas realizaran un ejercicio dirigido a un compañero (a) o docente. Animados por el reto, los niños y niñas intentaron dar lo mejor. Solo una de las niñas no pudo realizar sola dicha actividad, y necesitó la ayuda del docente.

Niño1: A nosotros si nos ha salido verdad?

Niño2: Yo quiero retarte profesor, de mí profesor no vas a poder.

Niño1: Esta copionita (Refiriéndose a una de sus compañeras)

Niño2: profesor voy a colocar mi ejercicio en nubes profesor.

Niño1: ¿Para la Erika estás haciendo? (El docente ayudando a una de las niñas que aún no había iniciado, mientras todos ya habían terminado)

Profesor: Lo importante es que está trabajando, tú puedes Ericka, tú puedes trabajar rápido.

Niño 1: de la Erika es facilito, yo lo haría rapidito. El Franklin (Hermano de la niña que está en cuarto grado) dice a la Erika lo gana.

Niño 2: ay qué fácil hace Erika! como para primer grado. (NC11)

En la actividad se puede ver que una de las niñas necesitó ayuda para realizar dicho ejercicio, sin embargo, los niños lo hicieron independientemente. Además, de manera muy clara, se puede apreciar que los niños asumen que la niña, que no pudo plantear el ejercicio, no tiene buen desempeño, ya que la comparan con su hermano que está en un grado menor que ella. Del mismo modo, los niños dicen que su ejercicio era muy fácil como para primer grado, asumiendo que Erika debería estar en primer grado.

Todos los martes y jueves se realizaba una maratón de lectura en la loza deportiva de la IE, que tenía una duración de media hora aproximadamente. Durante esas fechas, todos los grados llevaban una lectura para leer en silencio. Uno de los docentes encargados de organizar la maratón de lectura pedía voluntarios (as), o, de vez en cuando, el encargado solía sacar a niñas o niños, de manera obligatoria, para que puedan explicar de manera breve lo que entendieron respecto a cada lectura, como quiénes eran los personajes y de qué tipo de texto se trataba. Se pudo apreciar que las niñas eran las que menos salían adelante para explicar lo que entendieron ya que, el docente encargado solo pedía voluntarios y los niños eran los que salían más. Si una niña salía por obligación, por lo general se quedaba callada mirando al piso.

En el curso de arte, las niñas eran las que se desempeñaban más debido a que les gustaba pintar, adornar y dibujar. En la mayoría de salones, cuando se hablaba del curso de arte, era para pintar o dibujar. A continuación, se apreciará una pequeña nota de campo.

Profesor: Ya Erika, ¡rápido!

Niño: ah está adornando todavía (NC11)



Como se puede apreciar en esta nota de campo, muchas de las niñas se demoran adornando y pintando porque les gusta. Por esta razón, las niñas participan más en las actividades de dicho curso, ya que es algo que les gusta hacer.

Se puede concluir que las niñas participan menos en las diferentes actividades planteadas para los cursos de matemática y comunicación, porque implica salir a la pizarra y realizarlas individualmente. En cambio, en el curso de arte, el trabajo suele ser individual y colectivo, y no siempre se implica salir a la pizarra delante de sus compañeros y compañeras. Además, el curso de arte implica que cada uno pueda realizar su dibujo libremente donde tenga más libertad, ya que no son cursos con respuestas exactas. Esta dinámica no solo sucedió en este salón, pues se pudo ver de manera recurrente en los demás grados observados.

#### **7.1.4 Características de la relación entre niñas y docente en el aula**

La mayoría de docentes de la IE trataba a las niñas de manera adecuada, pues se mostraban amables en su trato hacia ellas. Además, cuando el o la docente se percataba de la poca participación de las niñas en las clases, o en algún tipo de actividad, buscaba fomentar su participación. Sin embargo, no todos (as) mostraban un trato adecuado hacia las niñas, porque solían decir frases a modo de broma, haciendo que el ambiente sea poco adecuado, donde los únicos que se reían eran los niños mientras que las niñas agachaban la cabeza.

El docente a cargo de cuarto grado trabajó el tema de multiplicación en el área de matemática con los 15 estudiantes (tres niñas y 12 niños). Ese día, el docente trajo fichas de multiplicación para los y las estudiantes. Luego, pidió a uno de los niños que reparta todas las fichas a sus compañeros (as). Los y las estudiantes procedieron a resolver los ejercicios con una hoja adicional. Se vio que todos (as) estaban centrados (as) en los ejercicios, aunque dos de las

niñas se veían confundidas, ya que miraban a los costados. Una de ellas, Ángela (10 años), se acercó al docente para preguntarle si estaba correcto. El docente le pidió que piense bien. La niña acudió al docente tres veces más de manera consecutiva. Luego, el docente mencionó que el o la que terminara de resolver el primer ejercicio correctamente, tenía que salir a la pizarra para explicar el procedimiento; adicionalmente ganaba un punto en su registro de notas. Se vio que todos y todas estaban motivados (as) por obtener ese punto. Uno de los niños terminó de resolver uno de los ejercicios y obtuvo su primer punto. Muchos (as) estudiantes se acercaron al docente para que él les revisara el procedimiento del ejercicio. Ángela se acercó nuevamente al docente y reaccionó de la siguiente manera:

Ángela: profesor ayúdame esto... yo no puedo está difícil

Docente: ya es la cuarta vez que te estoy ayudando en el mismo ejercicio, que no sabes pensar ¿o qué?

Ángela: ... (Se quedó callada y agachó la cabeza)

Docente: Rápido vaya ¿Qué esperas? Estas chiquitas son buenas para jugar, pero para resolver nada. (Los niños se rieron) (NC5)

Se puede apreciar la frase “no sabes pensar ¿o qué?” aludiendo a que las niñas no saben pensar. Del mismo modo, decir delante de todos los compañeros “estas chiquitas son buenas para jugar pero no para pensar”, de alguna u otra manera, hizo que todos los niños se rieran. Sin embargo, las niñas no tomaron el comentario como una broma, porque estaban mirando su cuaderno mientras la mayoría se reía. Estos comentarios esconden un cierto tipo de machismo. Además, no es la primera vez que algo así sucede ya que, algo similar ocurrió en el pasado con una niña que se demoró en resolver un ejercicio de matemática en la pizarra y el docente resaltó el tiempo que se demoró en resolver dicho ejercicio. La frecuencia de estas situaciones conlleva a que se normalice este tipo reacciones.

Esta situación también se presentó en quinto grado de primaria en el mismo curso matemática.

El docente trabajó el tema de operaciones combinadas y los y las estudiantes debían crear ejercicios para que, conjuntamente con el docente, los resolvieran en la pizarra. Todos (as) estaban trabajando en equipos de dos varones, y el otro estaba conformado por dos niñas y un niño. Esto generó burlas por parte de los dos varones al niño que estaba en el otro grupo con las dos niñas. Luego, se organizó grupos por sorteo para hacer que las niñas puedan juntarse con los niños, pero en el sorteo salieron dos niños en un grupo y dos niñas con un niño en otro grupo. El niño (Vicente, 11 años), al ver que sus compañeros se burlaban y reían de él diciendo “Con niñas”, no quiso trabajar. Durante el trabajo, Vicente no interactuó con nadie y solo trabajaron las niñas (NC19).

En esta misma actividad, Vicente estaba confundido porque solo jugaba a mover las hojas de su cuaderno sentado en el grupo de sus compañeras. Se vio que los niños del otro grupo habían culminado de plantear el ejercicio. Sin embargo, las niñas estaban confundidas. El docente vio el trabajo de los niños y dijo “Ah muy bien, ves, son los únicos que están pensando”. Al mirar el ejercicio de las niñas, el docente dijo “¿Está bien lo que están pensando?” (NC19).

Cuando el grupo de los niños terminó, el docente aludió que ellos sí sabían pensar, a diferencia de las niñas que aún no habían culminado su ejercicio. Estos comentarios hicieron que las niñas pidan ayuda a sus compañeros. Sin embargo, los niños no accedieron al pedido de las niñas y el docente pidió que presentaran el ejercicio planteado así como estaba para luego corregir en la pizarra.

Se puede ver que los docentes dan un mejor trato a los niños de acuerdo al desempeño que estos tienen en el área de matemática. Además, cabe mencionar que, al ver que las niñas tienen un ritmo diferente al de los niños, los docentes realizan comentarios que desaniman a las

niñas, provocando la risa de sus compañeros. Asimismo, esto repercute en la participación de las niñas en las diferentes actividades, porque son conscientes de que si no lo hacen bien, sus compañeros se reirán y la reacción del docente no será apropiada, ya que muchas veces el docente es el que genera este tipo de situaciones; creando inseguridad en las niñas.

### **7.1.5 Autopercepción de su participación en clases**

Muchas de las niñas de diferentes grados afirman que, personalmente, les va bien en los cursos. Es decir, dicen que tienen un buen desempeño, pues cuando pregunté cómo les iba en los cursos, ellas me respondieron que les iba bien. Sin embargo, también afirman que tienen dificultades en el curso de matemática. Puesto que, los problemas que plantea el docente para resolver son muy complicados para ellas. Durante las entrevistas realizadas, algunas niñas de diferentes grados expresan:

Entrevistadora: Mmm y qué tal ¿Cómo te va en clases?

Dalila: Bien

Entrevistadora: Excelente... ¿En los cursos?

Dalila: Más o menos también en los otros cursos

Entrevistadora: ¿Por qué?

Dalila: Porque algunos cursos no me gustan y algunos sí

Entrevistadora: ¿Qué cursos no te gusta?

Dalila: Una poquito noma no me gusta matemática

Entrevistadora: ¿Por qué no te gusta?

Dalila: Porque hay problemas muy difíciles y así no puedo resolver (EN3)

Se puede ver que la niña admite que no le va bien en el curso de matemática, porque algunos problemas son difíciles de resolver y de plantear. Sin embargo, la respuesta de las niñas

también se ve reflejada en la relación de las niñas con el docente. Dicho de otra manera, muchas veces el docente realiza comentarios y tiene acciones que no favorecen al buen desempeño de las niñas en esta área, como lo demostramos anteriormente. Esto también repercute en los resultados de los exámenes.

En una entrevista realizada a Aracely (12 años) de sexto grado, ella menciona que tiene bajas notas en esta área debido a que en sus exámenes obtiene notas muy poco favorables. Ella alude a que sus notas bajas son consecuencia de su falta de atención en clases:

Entrevistadora: Y ¿Cómo te va en la escuela tus notas así?

A: Me va bien nomás

Entrevistadora: Si pero ¿Cuánto te sacas en tus exámenes de matemática?

A: Sabía sacarme hay veces 0

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Por qué crees?

A: Es que casi no puedo

Entrevistadora: ¿Por qué?

A: Es que me distraigo así

Entrevistadora: ¿Por qué te distraes?

A: Es que mis compañeras solían hablarme en clases (EN5)

Como se puede apreciar en esta entrevista, Aracely (12 años) nos dice que tiene notas bajas en el área de matemática debido a que se distrae con la conversación que sus compañeras le suelen hacer. Dicho de otra manera, ella clarifica que sus malas notas son a consecuencia de la distracción. Sin embargo, se pudo observar que el docente felicita más a los niños, debido a que estos resuelven con más facilidad diversos ejercicios, y tienen buenas notas en los exámenes de matemática. Es posible que esta acción del docente haga que los niños sean más seguros en su desempeño en cada área. Pero el docente suele actuar de una manera distinta con las niñas,

puesto que ellas no resuelven con facilidad los ejercicios que se les brinda, haciendo que el docente lance comentarios de burla hacia las niñas provocando que los niños también se rían. Todo esto genera inseguridad en algunas niñas y es posible que, por ello, suelen tener menor rendimiento escolar y más aún si se trata de este curso.

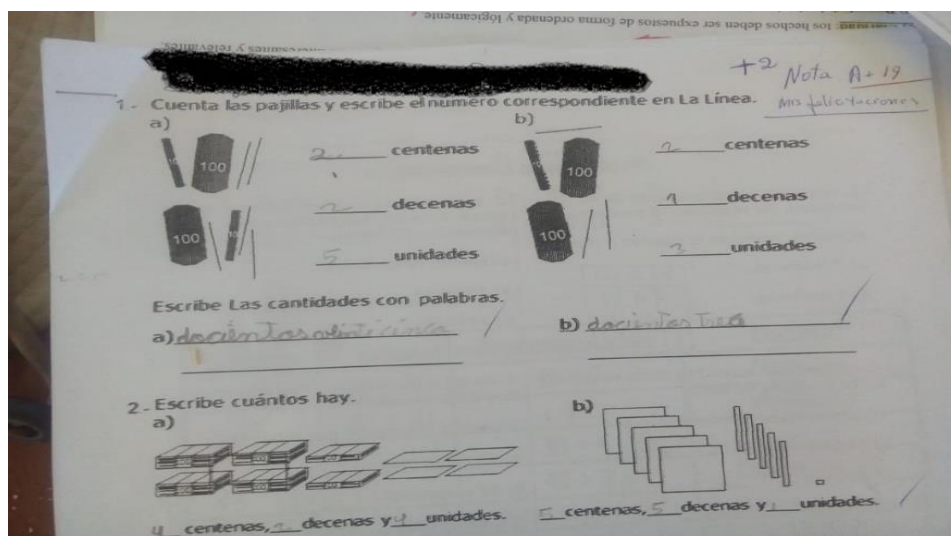


Imagen 8: Examen de matemáticas de una niña. (FN15)

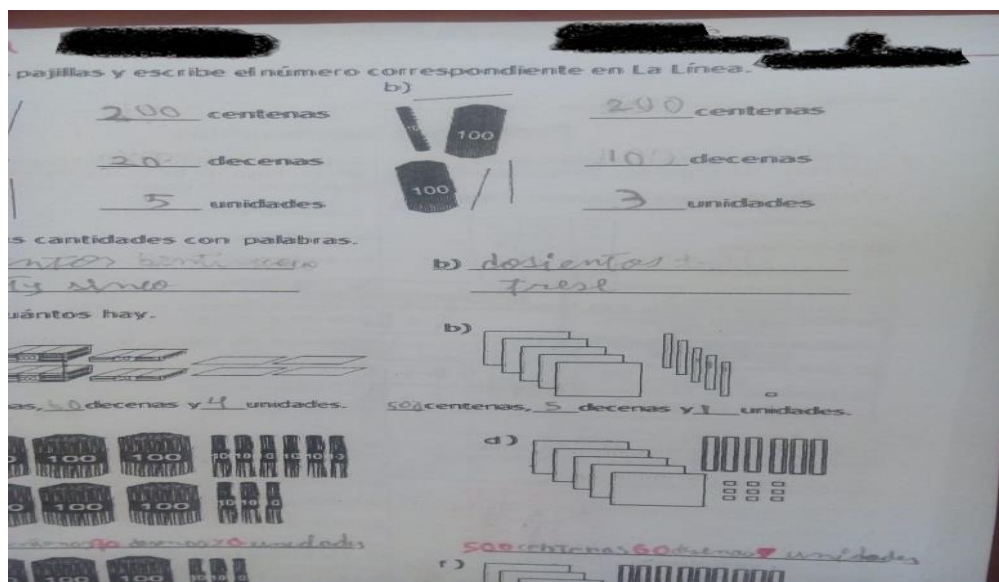


Imagen 9: Examen de matemática de un niño. (FNO15)

En conclusión, se puede apreciar que las niñas según su autopercepción afirman que tienen un bajo rendimiento escolar. Ellas atribuyen que los ejercicios y problemas que se plantean son muy difíciles. Además, nos mencionan que sus bajas notas son a consecuencia de las distracciones en el aula. Sin embargo, se puede decir que también es por la inseguridad creada en el aula debido a las acciones realizadas por el docente en un clima de poca empatía hacia las niñas.

## **7.2 La participación de las niñas en los espacios de recreación**

El presente capítulo abordará la participación de las niñas en los espacios de juego. En primer lugar, se describirá lo que se observó respecto a la participación de las niñas en los espacios de juego. También, se dará a conocer la opinión de las niñas respecto a su participación. Posteriormente, se presentará la percepción de los niños, y su relación con las niñas en estos espacios de juego. Por último, se mostrará el papel de los y las docentes para asegurar la participación de las niñas en los espacios de juego.

### **7.2.1 Participación en los espacios de juego**

La participación de las niñas en los espacios de juego, como en el patio, depende de diversos factores, como la cantidad de niñas y el vínculo familiar o amical entre los niños y las niñas. Dicho de otra manera, si en un determinado grado la cantidad de niñas supera a la de los varones, el uso del patio en los diversos tipos de juego suele ser equitativo. En cambio, si la cantidad de varones supera a la de las mujeres, solo son los varones los que ocupan el patio para sus diversos tipos de recreación. En el caso de haber un vínculo familiar o amical, si un niño tiene una hermana, prima o amiga dentro de la escuela, ella puede ser incluida como espectadora en los diversos espacios de juego. La niña incluso puede ser parte del juego, aunque en este

participen únicamente varones. A continuación, se ejemplificarán ambos factores haciendo uso de los datos etnográficos.

En el salón de sexto grado, el cual estaba conformado por 10 mujeres y cuatro varones, cuando los y las estudiantes realizaban educación física, el docente exigía que realicen equipos mixtos para jugar fútbol o vóley. Los y las estudiantes se organizaban y realizaban estos grupos. Esta dinámica también se reproducía en los espacios de juego ya que, durante la observación, se vio que los y las estudiantes hacían uso del patio equitativamente. Asimismo, estas relaciones se reproducen en el juego de las canicas, los taps y otros juegos de temporada. Pero esto no solo se da con compañeros del aula, sino también con niños de otros salones, como cuarto y quinto grado, pues muchos de ellos juegan porque son primos (as), vecinos (as) o hermanos. Tal es el caso de Ericka de quinto grado, que tiene un hermano Franklin en cuarto grado. Cuando él juega taps con sus amigos incluye a su hermana para que juegue u otras veces para que le sostenga los taps y él pueda jugar tranquilamente.



*Imagen 10:* Niña jugando con niños a taps. (FN13)



Sin embargo, esto solo sucede en tercer y sexto grado, donde la cantidad de niñas supera a la de los varones. En cuarto y quinto grado es distinto ya que la cantidad de niños supera a la de las niñas. En este caso, se pudo apreciar que los niños ocupaban más espacio jugando fútbol, a diferencia de las niñas que solo eran espectadoras o no les gustaba jugar con sus compañeros porque afirmaban que ellos jugaban de manera agresiva:

Investigadora: ¿Tú juegas con tus compañeros?

Niña: No

Investigadora: ¿Por qué?

Niña: Porque ellos juegan brutal, una vez me patearon con la pelota y me dolía la cabeza.

EN6)

Como se puede apreciar en la entrevista realizada a Yahaida (11 años) de quinto grado, ella afirma que no le gusta jugar fútbol con sus compañeros porque juegan de manera agresiva. Sin embargo, Yahaida también nos mencionó que jugó fútbol, aunque no fue una experiencia agradable para ella. Tal vez ese sea el motivo por el que no se le ve jugando fútbol con sus compañeros, a diferencia de las niñas de sexto grado que sí lo hacen. Pero también, cabe mencionar que en el salón de Yahaida solo hay dos niñas, a comparación de sexto grado, donde la cantidad de niñas supera a la de los varones.

Además, se pudo ver que en la hora de educación física, cuando el docente pedía que jugaran en equipos mixtos, las niñas decidían no participar o preferían ver el juego sentadas. Del mismo modo, cuando se realizó una entrevista a Nadia (10 años) de 4to grado, me mencionó que no le gustaba jugar fútbol porque sus compañeros jugaban de manera agresiva, y que además, ocupaban todo el patio, a diferencia de las mujeres:

Investigadora: ¿Juegas fútbol?

Nadia: No, porque me da miedo me patearon fuerte además juegan feo y los varones ocupan todo el patio pero las mujeres no (EN2)

Se puede constatar que, al igual que la niña de quinto grado, Nadia tiene temor de jugar con sus compañeros, porque señalan que sus compañeros juegan agresivamente.

En conclusión, la participación de las niñas en los espacios de juego, como el patio, se da de acuerdo a la cantidad de niña de niñas. Es decir, si la cantidad de niños supera a la de las niñas, son ellos los que ocupan gran parte del patio a diferencia de las niñas, que merodean por sus alrededores como espectadoras. Sin embargo, si la cantidad de niñas supera a la de los varones, se ocupa el patio en igualdad, incluso juegan juntos. Por otro lado, se pudo apreciar que el vínculo amical o familiar también es un factor para que las niñas sean partícipes de los juegos o en otros casos solo ayuda de el que está jugando.

### **7.2.2 Percepción de niños sobre el juego con sus compañeras**

Los niños juegan con sus compañeras cuando la cantidad de niñas supera a la de los varones. Sin embargo, si la cantidad de niñas es menor a la de los varones, hay pocas probabilidades de que ellos compartan el juego. Tal es el caso de Carlos (11 años, sexto grado), que nos menciona que sí juega con sus compañeras en diferentes juegos, como el fútbol y el juego de los taps:

Y: ¿A ti te gusta jugar con las niñas?

J: poco

Y: ¿En qué juegas cuando juegas con las chicas?

J: tapis (en voz baja), mmm en fútbol

Y: ¿Juegan fútbol?

J: Sí (ENO1)

Carlos juega con sus compañeras, ya que en su salón hay más niñas que niños, por lo que pueden hacer grupos mixtos de fútbol o también jugar taps. Sin embargo, en quinto grado, sucede lo contrario, ya que hay más varones que mujeres. En una entrevista grupal con todos los niños y niñas de quinto grado, Vicente nos menciona que no juega con las niñas ni habla con ellas, puesto que dice que las niñas golpean a sus compañeros. Sin embargo, otro compañero menciona que es porque él provoca a su compañera. Una de las niñas responde diciendo que hará que el director hable con Vicente para que le llame la atención. Otro compañero responde y dice que dicha niña también los insulta.

Investigadora: Pero ¿Qué opinas, hablas con ellas, juegas con ellas?

Vicente: No juego con ellas, tampoco hablo porque me pegan y me golpean

Investigadora: ¿Y tú nunca has pegado a tus compañeras?

Vicente: No

Investigadora: ¿Ellas?

Vicente: Ellas sí

Investigadora: ¿Quién de tus compañeras te golpea más?

Vicente: Erika

Investigadora: ¿Por qué?

Vicente: No sé

Erika: ¡Qué te pasa Vicente!

Yahaida: él le provoca a la Erika

Investigadora: ¿tú le provocas a Erika?

Vicente: No le digo

Yahaida: Sí le dice khuchi (Cerdo en quechua) esas cosas

Erika: Vas a ver Vicente te voy a hacer llevar con mi mamá a la dirección

Bayron: Pero Erika tú también nos dices a nosotros viejos podridos a ver ¿Qué significa eso?

Erika: El Bayron era un viejo podrido (Entre risas)...

Investigadora: ¿Qué es un viejo podrido Ericka?

Ericka: (Se ríe y se tapa la cara) (EG1)

Se puede apreciar en la entrevista que, de alguna u otra manera, dos estudiantes no tienen una buena relación (Ericka y Vicente). Esta dinámica no solo se ha observado en esta entrevista, sino también en otras observaciones. Por lo que Erika opta por estar más tiempo con Yahaida, ya que solo son dos mujeres. Asimismo, se ve que entre ellas se defienden de algunos comentarios realizados por sus compañeros. También se puede ver que Erika menciona que hará que su mamá lleve a Vicente a la dirección. Asumiendo que ese es un castigo, porque Vicente afirma que Erika lo golpea. Sin embargo, ella niega dicha afirmación. Tal vez esa sea la razón para que las niñas no quieran jugar con los niños, por lo que los niños se unen a otros grupos para jugar fútbol o algún otro juego.

Se puede concluir que los niños juegan con sus compañeras, cuando la cantidad de niñas supera a la de los varones, además, no lo expresaron con seguridad. Puesto que muchas veces el que un niño juegue con una niña es motivo de burla para los que no lo hacen. Sin embargo, algunos niños no juegan con las niñas porque no tiene una buena relación de compañeros; del mismo modo tiene miedo a que las niñas los golpeen o los insulten, de modo que si ellos responden; las niñas lo acusen con su mamá para luego llevarlos a la dirección. Tal vez ese sea el motivo por el que no se ve la interacción de los niños con las niñas a la hora de los juegos.

### **7.2.3 El papel de los y las docentes para asegurar la integración de los niños y niñas en los juegos**

Los docentes tienen un papel muy importante en cuanto a fomentar y concretar la integración de los niños y niñas en las diversas actividades. Si bien, a la hora de educación física, los y las docentes realizan diferentes actividades donde integran a los niños y niñas, no es suficiente puesto que en otros grados, donde la cantidad de niñas es menor a la de los varones, las niñas deciden no participar en juegos como el fútbol. Por otro lado, se pudo apreciar que en otro grado, donde la cantidad de mujeres es mayor a la de los varones; ellos y ellas juegan equitativamente. Durante la hora del recreo o almuerzo, se puede ver a los y las docentes dialogando en el salón de docentes, más no observan cómo juegan los niños y niñas para poder asegurar la participación de todos y todas. La siguiente nota de campo retrata lo siguiente:

Tocó el timbre del segundo recreo. Vi a los niños y niñas terminar de almorzar y una de los docentes me llama y dice que vaya a comer con ellos. Fui a traer mi plato y decidí retirarme de la mesa de los profesores puesto que estaban haciendo bromas y no eran de mi agrado. Así que me fui a almorzar a lado de los niños y niñas que no habían terminado el almuerzo. De la ventana pude observar cómo los docentes se quedaban dialogando incluso después de que ya haya tocado el silbato. (NC17)

Muchas veces, los y las docentes solo se fijan en la participación de sus estudiantes dentro de las clases, más no fuera de este espacio. Es decir, se privilegia la participación de los y las estudiantes dentro del aula, con la participación oral y la presentación de sus trabajos. Sin embargo, a la hora de jugar, muchos niños y niñas también expresan debilidades y fortalezas, que pueden ser aprovechadas por el/la docente para un buen aprendizaje.

Por otro lado, los y las estudiantes tienen diversas maneras de jugar en la cual el docente puede o no intervenir dentro del juego. Pero los docentes pueden hacer algo desde el aula para

fomentar el juego que cuente con la participación de las niñas y niños. Tal es el caso de sexto grado, donde a partir del curso de educación física se fomenta el juego entre niños y niñas.

### **7.3 Percepción de niños, adolescentes y madres de familia sobre la participación de las niñas dentro de la escuela**

El presente capítulo abarca las percepciones de los niños, los y las docentes y las madres de familia sobre la participación de las niñas en la escuela. En primer lugar, se abordará la percepción de los niños sobre la participación de las niñas en la escuela. Luego, se verá la percepción de los docentes tomando en cuenta sus sesiones de clase y lo observado.

#### **7.3.1 Percepción de niños sobre la participación de sus compañeras en la escuela**

La participación de los niños dentro de la escuela era más visible, puesto que ellos eran los que daban más respuestas orales cuando el docente hacía una pregunta. Asimismo, también hacían más uso del patio. En suma, participaban con mayor frecuencia en las diferentes actividades educativas fuera y dentro de clases. Esto hacía que sean más seguros de sus respuestas al momento de expresarse, a diferencia de las niñas, que mostraban una actitud más tímida al momento de responder una pregunta, resolver un ejercicio en la pizarra o participar en los espacio de juego con más libertad. Algunos niños consideraban que sus compañeras no eran ‘inteligentes’, porque no solían hacer participaciones orales en clases o no resolvían ejercicios. En una entrevista realizada a Vicente de quinto grado, él comentó sobre la participación de una de sus compañeras Erika:

Investigadora: ¿Tú crees que tu compañera es inteligente?

Vicente: No

Investigadora: ¿Por qué?

Vicente: Porque lo noto ya cuando habla, cuando hacemos sumas se... no responde...  
ella responde como una niña de 5 años así

Investigadora: ¿Cómo es una de 5 años?

Vicente: Tímida y con miedo

Investigadora: ¿Por qué crees que tu compañera tiene miedo?

Vicente: Es que ella dice 'no', no quiere, tampoco lo pueden obligar, entonces ella no quiere trabajar y como tiene miedo y quiere estar así

Investigadora: ¿Cómo es así?

Vicente: Es cuando no quiere hablar

Investigadora: ¿Callada?

Vicente: Sí, callada (ENO3)

Como se puede apreciar en la entrevista, Vicente afirma que una de sus compañeras es tímida para hablar o resolver ejercicios. Además, dice que al mostrar esta actitud es similar a una 'niña' de cinco años, es decir muy deficiente para el grado en el que ella se encuentra. Sin embargo, Vicente también busca entenderla; mencionando que si ella no quiere participar resolviendo ejercicios en la pizarra o responder preguntas en voz alta, no se le puede obligar. En la versión del estudiante se puede apreciar que la participación no debe ser obligada ni condicionada, ya que esta se trata de una decisión personal que el estudiante el docente debe respetar. No obstante, se vio que el docente obligaba a que esta niña participara de la lectura en voz alta mediante un castigo físico, utilizando el cinturón. Esto lo afirma Vicente en la siguiente entrevista:

Investigadora: ¿Cómo trata tu profesor a tus compañeras?

Vicente: Es bueno

Investigadora: ¿Alguna vez les ha castigado?

Vicente: Sí, castiga pero cuando ya no hacen caso así

Investigadora: Por ejemplo ¿Qué hacen?

Vicente: Cuando una vez a Ericka le ha caído, porque no ha leído como leemos los martes y el profesor le ha dado, porque se pasa ya

Investigadora: ¿Con qué le ha dado?

Vicente: Con correa (ENO3)

En efecto, se puede ver que la participación de las niñas es de manera condicionada, es decir, si la niña no participa 'le cae' un castigo con la correa. Es por ello que Vicente menciona que la participación debe ser voluntaria y decisión de cada uno, más no ser obligado con algún tipo de castigo físico. Este tipo de actos suelen suceder donde la cantidad de niños supera a la de las mujeres. Además, se puede apreciar que el niño habla sobre el castigo como algo normal, admitiendo que el docente puede ejercer castigo físico en los niños y niñas si muestran desobediencia y sugiriendo que estas prácticas se encontraban normalizadas dentro del aula.

Por otra parte, en sexto grado, los niños tenían una perspectiva distinta de la participación de las niñas. Es posible que esto se deba al hecho de que los niños y las niñas comparten juegos y realizan actividades en equipo. Como veremos a continuación, se puede apreciar que los niños de sexto grado tienen una buena referencia de la participación de sus compañeras. Así lo afirma la siguiente nota de campo:

Se estaban organizando para realizar la hora cívica para el día lunes, el docente preguntó '¿Quién puede conducir el programa?' uno de los niños menciona 'que sea alguien que lee bien y tenga voz' el docente pide que sea Juan Carlos (11 años). Sin embargo, este niño dice que no lo hará porque estaba mal de la garganta. Otro niño propone que sea una de sus compañeras 'que sea la Ruth, ella lee bien' todos y todas en coro dicen '¡¡Sí!!'. El docente preguntó a la niña si estaba de acuerdo con el pedido de la mayoría



de sus compañeros(as), y le dice sonriendo sarcásticamente ‘Ruth me vas a leer bien, que se escuche hasta el puente’. Ella acepta, pero pide que nadie falte ese día. (NC3)

A pesar de que el docente propuso a un niño a un inicio para que este conduzca el programa de la hora cívica, al final es una niña quien conduce el programa, porque un compañero la propuso resaltando que ella si sabe leer; sumado a esto sus compañeros (as) apoyaron la propuesta, dando el respaldo a dicha compañera. Ella aceptó el pedido, asegurando su participación. Asimismo, pidió que nadie esté ausente ese día para que todos (as) puedan participar. Por parte del docente, vemos que propone en primera instancia a un niño, asumiendo que este tiene una buena voz y sabe leer bien. Pero cuando ve que todos respaldan a Ruth, sonrío sarcásticamente y le dice que lea bien y en voz alta, asumiendo que la niña no lee muy bien y que su voz no es muy fuerte como la de los varones. De alguna u otra manera, este comentario está cargado de prejuicios en contra de la niña.

En suma, se puede ver que los niños respaldan la participación de sus compañeras de acuerdo a la cantidad de niñas y niños en el aula. Sin embargo, muchos niños normalizan algunas actitudes expresadas por los docentes, como los castigos físicos o algunos comentarios que subestiman la participación de las niñas.

### **7.3.2 Percepción de docentes sobre la participación de sus compañeras en la escuela**

Si bien los docentes intentaban que las niñas participen en sus clases, no era suficiente. Esta falta de participación se debía a que algunas veces, los docentes condicionaban la participación de estas mediante un castigo. La escuela participa todos los años en la fiesta de ‘Mawk’allaqta (Pueblo antiguo)’ con una danza. Esta fiesta tiene como fin, revalorar las danzas originarias de la zona. Para ello, la escuela se prepara desde un mes antes. Los y las docentes

se organizan y asumen diferentes roles, como el encargado de la danza, la música, el refrigerio, el orden y la puntualidad. Muchas veces, algunas niñas se esconden porque no quieren participar en la danza, pero tienen que participar ya que, en cuarto grado, hay más varones y se necesita de la participación de niñas. La docente Antonia está encargada del refrigerio y del orden. Es por ello que ella pidió a las niñas que estaban escondidas que participen en la danza. Algunas no quisieron ir porque, según ellas, sus padres no permiten que las niñas participen en actividades fuera de clase, porque esto distrae el buen desempeño académico.

La docente Antonia de tercer grado está a cargo del orden en la danza, por lo que después del recreo debe hacer que todos y todas las que participen estén presentes en la loza deportiva de la escuela para poder iniciar con el ensayo. Sin embargo, algunas niñas se esconden y expresan que no quieren participar ‘Profesora, mi mamá me dijo que no baile porque aun no aprendo a multiplicar me ha dicho “A qué vas a la escuela ¿aprender o a bailar?” eso me dice por eso ya no quiero bailar’ La docente obliga a las niñas que vayan a la loza a ensayar la danza. En esa conversación le pregunté a la maestra sobre la actitud de las niñas y ella me comenta que todas las niñas se hacen de rogar para hacer cualquier actividad, también menciona que en otras escuelas los padres y madres apoyan a sus hijos e hijas para que puedan bailar y ninguno (a) se hace de rogar. (NC8)

En esta nota de campo, se puede ver que la maestra afirma que las niñas se hacen de rogar para participar en estas actividades fuera de clases. Del mismo modo, también menciona que en otras escuelas, los padres y madres apoyan en cualquier actividad que se realice. Además, cabe recalcar que la escuela asiste con una poca cantidad de estudiantes, a diferencia de las escuelas urbanas. A continuación, se mostrará una nota de campo donde se ve puede ver la percepción de los y las docentes respecto a la participación de las niñas:

Por otro lado, la participación de las niñas dentro de clases es poco visible. Pero los docentes mencionan que muchas de las niñas están distraídas en clases y es por ello que

cuando se les pregunta no responden. Además, mencionan que muchas de las niñas son tímidas al momento de expresarse.

En el recreo dialogué con el docente seudónimo sobre la participación de las niñas en clase, él menciona que las niñas no prestan atención, es por ello que no participan cuando se le pregunta algo. Del mismo modo, me dice que si las niñas hablan no se escucha y son muy tímidas para hablar, siempre se tapan la boca. (NC22)

Esta nota de campo se justifica la poca participación de las niñas. Mencionando que es porque están distraídas y tienen una actitud tímida al momento de expresarse. Sin embargo, cuando el docente pregunta algo y solo son los niños los que responden, la conversación termina siendo entre los niños y el docente. A pesar de que el docente trata de fomentar la participación de las niñas mediante preguntas, no suele ser suficiente ya que, a pesar de realizar preguntas dirigidas muchas de las niñas no responden. Pero eso depende mucho de la cantidad de niños y niñas. Ya que en los grados donde hay más niñas la participación es más visible. A diferencia de otros grados donde las niñas y los niños participan en equidad, ya que la cantidad de las mujeres supera a la de los varones. Sin embargo, también se pudo apreciar que en la participación de las niñas influye mucho el trato de los docentes hacia ellas.

En conclusión, se puede ver que la participación de las niñas es superior cuando la cantidad de estas supera a la de los niños, ya que muestran una actitud más segura y con libertad al momento de hablar. En el caso de las niñas de otros grados, donde la cantidad de varones supera a la de las mujeres, ellas muestran una actitud de timidez al momento de responder preguntas, o no responden algunas preguntas realizadas por el docente.

## 7.4 Aspiraciones educativas y personales de las niñas

El presente capítulo trata sobre las aspiraciones educativas y personales de las niñas en esta IE. En primer lugar, se presentarán las carreras que las niñas prefieren, y que también van vinculadas con sus aspiraciones educativas. En segundo lugar, se abordará las aspiraciones personales de las niñas, así como su interés sobre la maternidad y los modelos a seguir.

### 7.4.1 Aspiraciones educativas de las niñas

Casi todas las niñas entrevistadas y observadas quieren realizar estudios superiores. El siguiente cuadro muestra las carreras profesionales que las niñas de esta escuela quieren ejercer y el porqué de su interés sobre esa carrera.

Tabla 3 - *Aspiraciones educativas de las niñas (elaboración propia usando datos de entrevistas)*

<b>Seudónimo</b>	<b>Edad</b>	<b>Grado</b>	<b>¿Qué te gustaría ser de grande?</b>	<b>¿Por qué?</b>
Yuliana	12 años	6to	Cosmetóloga	Porque mi hermana está estudiando para ser cosmetóloga.
Ana	11 años	6to	Ingeniera civil	Porque quiero ganar mucha plata.
Yahayda	10 años	5to	Enfermera ingeniera	o Porque desde pequeña jugaba a ser enfermera, además quiero ganar plata.
Erika	11 años	5to	Doctora	Porque quiero ayudar a las personas y ayudar a mi pueblo y a mis amigos.
Dalila	11 años	6to	Cosmetóloga	Porque me gusta peinar, maquillar y hacer ondulaciones

Danna	10 años	4to	Doctora	Porque me gusta curar a los demás.
Lisbeth	10 años	4to	-	Aún no lo he pensado

Como se puede apreciar en la Tabla 4, dos niñas quieren estudiar cosmetología por distintas razones, una porque le gusta peinar y la otra porque un familiar suyo lo ejerce. Esto se pudo ver dentro del salón, ya que estas niñas traían ligas para el cabello y peines, y algunas veces jugaban a ser cosmetólogas dentro del aula. Sin embargo, estos eventos no eran muy frecuentes pues la mayoría de las veces jugaban fútbol junto a sus compañeros. En el cuadro también se puede observar que tres niñas quieren estudiar una carrera que van ligada al tema de la salud para ayudar a sus amigos(as) de su pueblo. Y otra niña, Ana, relaciona la carrera de ingeniería civil con ganar más dinero, mostrando que sus aspiraciones también son económicas (como es el caso de Yahayda).

Yuliana (12 años, sexto grado) quiere ser cosmetóloga como su hermana. Ella vive en la provincia con su hermana mayor de 19 años, quien estudia cosmetología por las tardes. Yuliana tiene que hacer un recorrido de media hora para llegar a la escuela e irse a la provincia para ayudar a su hermana que tiene una hija de año y medio. Durante una de nuestras conversaciones, ella mencionó que cuida a su sobrina en el instituto donde estudia su hermana, y a la vez observa como su hermana realiza prácticas, peinando o maquillando:

Investigadora: ¿A qué hora estudia tu hermana?

YU: De las tres hasta las seis

Investigadora: ¿Tú cuidas a su bebé hasta esa hora? ¿A qué horas llegas a la provincia?

YU: Allá llegó a las 3 en punto y de ahí de frente nomás voy a su instituto

Investigadora: Y tú ¿Te quedas en su instituto o su casa?

YU: En su instituto

Investigadora: ¿En el instituto mismo cuidas a su hijita?

YU: Sí

Investigadora: Allí cuidas ¿qué estás haciendo? ¿Qué haces pues?

YU: Cuido mientras que mi hermana está peinando... haciendo cosas para prepararse

(EN4)

Yuliana observa a diario como su hermana se prepara para ser cosmetóloga, tal vez esa sea la razón por la que quiere estudiar esta carrera. Asimismo, Yuliana ayuda a su hermana todos los días y su hermana es quien cubre sus pasajes diarios. En una conversación formal, ella mencionó que le gustaba ir la provincia ya que le encantaba viajar en el carro. Asimismo, algunas madres también mencionaron que el único deseo para sus hijas(os) menores es que sean profesionales. Además, las madres dicen que no pueden les pueden obligar a estudiar una carrera específica, al contrario buscan respetar y respaldar la carrera que ellas (os) elijan:

Investigadora: ¿Qué carrera te gustaría que estudie tu hija?

Nora: Solo quiero que sea profesional y que sea lo que quiere ser lo que va a escoger... yo no le puedo obligar esto tienes que estudiar, él mismo tiene que escoger y yo le tengo que apoyar. (EMF1)

En la entrevista realizada a una madre de familia, me pareció que ella quería que su hija se desarrolle profesionalmente en la carrera que ella escoja. Además, la madre sonaba dispuesta a apoyarla. Cabe resaltar que esta madre no terminó la secundaria, y en la entrevista, también expresó las ganas que tenía de ser profesional. Sin embargo, ella no pudo hacerlo porque fue madre a temprana edad. Es por ello que quiere que su hija sea profesional y tiene la disposición de apoyarla.

Se puede ver que la mayoría de las niñas quieren ser profesionales. Algunas niñas quieren tener una carrera como una aspiración personal, como para ganar dinero, y las otras

quieren tener una carrera más como un sueño colectivo, es decir, ayudar a sus amigos y a sus familiares. Las madres de familia también quieren que sus hijas sean profesionales y están dispuestas a apoyarlas.

#### 7.4.2 Aspiraciones personales de las niñas

Muchas de las niñas quieren salir de su comunidad para estudiar alguna carrera, ya que muchos de sus familiares viven en Arequipa, Lima y la ciudad de Cusco, y expresan los deseos de formar su propia familia.

Tabla 4 - *Aspiraciones personales de las niñas (elaboración propia usando datos de entrevistas)*

<b>Seudónimo</b>	<b>Edad</b>	<b>Grado</b>	<b>¿Dónde te gustaría vivir?</b>	<b>¿Te gustaría tener hijos?</b>
Yuliana	12	6to	En la provincia.	No sé si quiero tener o no, son difíciles de cuidar.
Ana	11	6to	En Arequipa.	-
Yahayda	10	5to	En Lima.	Tal vez
Erika	11	5to	-	-
Lisbeth	10	4to	En Arequipa	Si, dos hijitas.
Danna	10	4to	No sé.	Si, un hijo.
Dalila	11	6to	En Tacna.	Aún no lo he pensado.

Como se puede ver en la Tabla 5, con respecto a la pregunta “¿Dónde te gustaría vivir?”, Arequipa aparece dos veces, puesto que la mayoría de los que viven en el centro poblado y las comunidades de sus alrededor se fueron a vivir a Arequipa. Por esta razón, muchos de los

familiares de estas niñas residen en la zona o son las mismas niñas que fueron a visitar a sus familiares cuando estaban de vacaciones. Al mismo tiempo, muchas de estas niñas respondieron que les gustaría estudiar fuera de su comunidad, ya que en el centro poblado no hay instituciones para realizar estudios superiores. Del mismo modo, se puede apreciar que solo una niña, Yuliana, quiere vivir en la provincia, ya que una de sus hermanas vive en este lugar. Asimismo, ella quiere estudiar la misma carrera que estudia su hermana, tal vez su hermana sea su modelo a seguir.

Solo una de las niñas quiere vivir en Lima, porque una de sus hermanas estudia y vive en esta ciudad. En las conversaciones informales ella comentaba que su hermana mayor vivía y estudiaba en Lima, porque el alcalde de ese entonces hizo que muchos niños y niñas de bajos recursos vayan a un albergue que quedaba en Ventanilla, Lima. Al mismo tiempo, los que están en el albergue tienen más probabilidades de conseguir una beca en el programa nacional Beca 18, el cual busca financiar becas integrales para estudios de pregrado en universidades públicas o privadas nacionales y extranjeras, y en institutos de educación superior, dirigidas a jóvenes peruanos de escasos recursos económicos y de alto rendimiento académico (MINEDU, 2014) La hermana de esta niña accedió a la beca y actualmente vive en la capital. Ella ve a su hermana como un modelo a seguir. Por otro lado, algunas niñas aún no deciden qué carrera quieren estudiar, y tampoco el lugar donde quieren vivir.

Con relación a la segunda pregunta “¿Te gustaría tener hijos?”, alguna de las niñas respondieron que si les gustaría ser madres de uno o dos niño o niñas. Sin embargo, no muchas han pensado en formar su familia, aunque la pregunta no sea muy prudente para su edad, muchas veces algunas niñas ya llevan interiorizado los roles que se les asigna desde niñas. Sin embargo, algunas niñas no quieren ser madres porque consideran que requiere mucho cuidado y atención. Tal es el caso de Yuliana que tiene que cuidar a la hija de su hermana porque esta estudia. Además, no solo Yuliana cuida a niños pequeños después de salir de la escuela. De



hecho, la mayoría de niñas cuidaban a sus primos(as) pequeños (as) y hermanas(os). Este es un tipo de trabajo, aunque aún no es reconocido como tal ya que no se recibe alguna remuneración. Asimismo, se puede ver que las niñas desde temprana edad asumen estos roles de género.

En conclusión, se puede ver que las aspiraciones personales de las niñas incluyen realizar estudios superiores y salir de su comunidad. Además, muchas de ellas tienen como modelos a seguir a algunos familiares. Muchas niñas asumen roles de cuidado de niños (as) pequeños desde muy temprana edad, y eso hace que también quieran ser madres, aunque otras consideran que es muy difícil y conlleva a que duden sobre el tipo de maternidad a la que aspiran.

## 8. Conclusión

En esta sección, se brindarán conclusiones a los problemas específicos de investigación, y se discutirán los aportes del estudio en relación a estudios relevantes a la temática. A continuación se enumeraran las conclusiones de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación:

- 1- La participación de las niñas en los salones se da desde la toma de iniciativa para participar en distintas actividades, como responder a preguntas en clases y formular preguntas, explicado por Mujica (2016) cómo una participación acompañada de naturalidad, soltura y libertad. Este concepto ayudó a identificar detalladamente cómo se daba la participación de las niñas en las clases. Durante la investigación, se pudo apreciar la poca participación individual de las niñas. Esto mismo sucede en el estudio etnográfico realizado por Huaco (2016), titulado “Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: Influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario”. La autora menciona que, sin querer, los docentes y los compañeros fomentaban un clima escolar en el que seguía presente la discriminación de género. A pesar de los esfuerzos de los y las docentes para que las adolescentes puedan participar oralmente en las clases, al final la interacción terminaba siendo una conversación entre docentes y estudiantes varones.

Esto mismo sucede en la IE estudiada en respuesta a nuestro primer objetivo sobre la participación de las niñas en clases, pues a pesar de que los docentes intentaban fomentar la participación de las niñas, realizando preguntas directas, las niñas no solían participar con naturalidad, soltura y libertad. Dicho de otra manera, las niñas se veían obligadas a responder, pero se quedaban calladas. Algunas pedían ayuda a sus docentes para resolver algunos ejercicios de matemática, pero el docente muchas veces solo se enojaba o realizaba comentarios un poco machistas, causando risa entre los niños. Muchas de las preguntas que no fueron

respondidas por las niñas, o los ejercicios sin resolver, los hacían los niños, por lo que el docente solía entablar una interacción más amable con ellos. En general, el docente hacía comentarios más positivos acerca de la participación de los niños, a diferencia del caso de las niñas.

Del mismo modo, se pudo apreciar que la participación de las niñas en las clases implicaba muchos aspectos, como la composición del aula y las actividades designadas. En su mayoría, las niñas eran las que realizaban las actividades referidas a la limpieza, y los niños los que se encargaban de las actividades más académicas, como asuntos sociales o lectura. A pesar de que en la investigación se ve que se realizaba una rotación, usando una ruleta de actividades, los docentes no siempre se aseguraban que todos los niños asumieran dichas responsabilidades, haciendo que las niñas cubran estos vacíos en dichas actividades.

Por lo general, las niñas asumían “exclusivamente” los roles de limpieza, y esto se ve reflejado en su juventud. En el estudio realizado por Huaco (2016), sobre ser mujer awajún en la secundaria, se pudo ver que, en el salón, se intensifica el rol asignado al género, como presentar ejemplos de relaciones conyugales en los que la esposa debía complacer al esposo realizando el trabajo doméstico para mantener la armonía familiar y no ser recriminada. Esto se pudo evidenciar en esta investigación, pues desde pequeñas, las niñas asumen roles ligados al trabajo doméstico. Esta dinámica puede repercutir en su participación en las clases pues muchas de las niñas que asumen con frecuencia estos roles son las que tienen menor participación oral en clases.

Otro de los aspectos implicados en la participación de las niñas son las brechas de desempeño en ciertas áreas, como matemática. La brecha es entendida por Torada y Lexartza (2012) como el resultado de acciones e interacciones determinadas que generan algún tipo de desigualdad (p. 8). Este concepto fue clave durante el análisis de los datos, pues durante la investigación se pudo ver que la mayoría de las niñas tienen un bajo rendimiento en matemática, lo cual está relacionado a la interacción que se da en el aula, ya que los docentes suelen

privilegiar a los niños en sus tratos, a diferencia de las niñas. Esta acción repercute en la enseñanza y aprendizaje es un factor que se ven reflejado en los resultados y en la brecha existente de la participación activa de las niñas en clases, los resultados de los exámenes y el rendimiento escolar.

En el caso de la participación oral de las niñas en las actividades de aprendizaje, ellas suelen participar solo si hay más cantidad de niñas que niños. Es decir, las niñas tienen una participación más colectiva que individual. Las niñas también se sienten más empoderadas si tienen una participación más colectiva, ya que en aulas donde la cantidad de las niñas era más elevada que la de los niños, ellas eran las que participaban con mayor frecuencia. Según la Organización Panamericana de la Salud (2009), el empoderamiento de las mujeres está ligado a la capacidad de participar en la toma de decisiones de la sociedad y de sus propias vidas. El empoderamiento debe iniciar en las aulas para que resulte en un mejor futuro para la sociedad, aunque este debe tomar en cuenta y valorar las formas de participación locales y propias a las culturas de los educandos. Sin embargo, dentro de los resultados no se evidenciaron prácticas educativas que incorporen una mirada a la participación de los diferentes géneros desde un lente intercultural.

2- La participación de las niñas también se refleja en los espacios de juego, que está relacionado con la oportunidad de participar eficazmente e igualitariamente en los espacios de juego (Organización Panamericana de la Salud, 2009). Durante mi investigación en respuesta a nuestro segundo objetivo sobre la participación de las niñas en los espacios de recreación, los niños eran los que ocupaban más espacio para jugar fútbol, o algún otro tipo de juego, mientras que las niñas merodeaban por los alrededores del patio. Sin embargo, se pudo apreciar que en los grados donde la cantidad de las niñas superaba a la de los varones, todos (as) jugaban en conjunto. Dicho de otra manera, compartían el juego y esto implicaba compartir el patio. El vínculo amical o familiar

también es un factor para que las niñas sean partícipes de los juegos, pues si los niños tenían hermanas, primas o vecinas las incluían en los diferentes juegos que implicaban hacer uso de patio. Otro de los factores también es el impulso de los profesores por tratar de incluir a las niñas en las clases de educación física. Sin embargo, muchos niños aseguraban que no querían jugar con sus compañeras porque esto era motivo de burla por parte de sus otros compañeros. Esto mismo se pudo hallar en un estudio realizado por Huaco (2016) donde menciona que si un joven jugaba con las adolescentes, ya era considerado como homosexual. En nuestra investigación se puede concluir que desde la primaria se gesta a modo de burla el que un niño juegue con una niña para luego convertirse en un prejuicio.

- 3- Las percepciones son definidas como un discurso mediante el cual se expresan vivencias, experiencias e intereses reales, muchas veces guiados por el contexto social (Huaco, 2016). En relación a las percepciones de los docentes y niños sobre las niñas, según los resultados de la presente investigación en respuesta al tercer objetivo de la investigación sobre la percepción que tiene los niños y los docentes sobre las niñas se concluye que muchos docentes resaltaban la participación de los niños con palabras positivas durante las clases, ya que efectivamente ellos eran lo que participaban más. Asimismo, algunos (as) docentes intentaban fomentar la participación de las niñas realizando preguntas directas o tratando de formar trabajos grupales. Pero si las niñas no respondían a estas preguntas dirigidas o no querían participar en estos trabajos grupales, algunos docentes solían soltar comentarios de burla o enojo a las niñas. Esta acción era normalizada para y por los niños ya que ellos percibían que las niñas participaban menos y las evaluaciones que esta participación recibía de los docentes, por lo que solían reproducir este accionar de manera inconsciente. Se puede ver claramente que la interacción entre niñas y docente no generaba confianza para que las

niñas puedan participar con soltura, confianza y libertad. Sin embargo, en algunos grados donde la cantidad de niñas era mayor a la de los niños, los docentes y los niños promovían y evaluaban de manera positiva la participación de las niñas. ¿Cuáles son las aspiraciones educativas y personales de las niñas?

- 4- Las aspiraciones son definidas como una construcción social que revela un ideal que quiere alcanzar un individuo o un grupo de individuos, el cual está sujeto a diversos factores ,como la cultura, el género, la clase social y la edad (Mihayira, 2017). Este concepto fue relevante para identificar y describir las aspiraciones educativas y personales de las niñas que se vieron influenciadas por estos factores. En un estudio realizado por Guerrero (2014), que se basa en encuestas acerca de las aspiraciones educativas de los y las jóvenes de las regiones de Apurímac y Ayacucho, y de algunos distritos limeños como Villa María del Triunfo y Carabayllo, se pudo ver que la mayoría de niñas y jóvenes quieren estudiar para ser profesionales y liberarse de distintas opresiones como el machismo. Esto mismo sucede en otro estudio realizado por Huaco (2016), donde las adolescentes awajún quieren ser profesionales, como muchas mujeres urbanas, para así no trabajar en la chacra y/o quedarse como ama de casa. Sin embargo, en esta presente investigación alineada con el cuarto objetivo de la investigación sobre las aspiraciones educativas y personales de las niñas, se pudo encontrar que las niñas quieren estudiar y ser profesionales para poder ganar más dinero y salir de su comunidad, pero su ideal no suele ser las mujeres urbanas de otros grupos culturales. En su caso, las niñas tienen como ideal algún familiar que vive en la ciudad o provincia, un modelo cercano que influye en la formación de estas aspiraciones.

En cuanto a las aspiraciones personales, en el estudio realizado por Huaco (2016), algunas adolescentes mencionaron que querían tener entre 1 y 2 hijos (as), pero en su gran

mayoría dijeron que no querían tener hijos (as). Estas mismas actitudes se pueden ver en esta investigación ya que, muchas niñas, si querían tener entre 1 y 2 hijos (as). Pocas niñas mencionaban que no querían ser madres puesto que, se encargaban del cuidado de sus sobrinos (as) o hermanos (as) menores, y es probable que esto hacía que las niñas tengan otra percepción sobre su posible maternidad. Por otro lado, muchas de ellas quieren vivir en la ciudad puesto que ninguna expresó quedarse en el centro poblado por el mismo hecho de tener familiares fuera de la comunidad que puede influenciar los roles a seguir.

Este estudio es uno de los pocos estudios sobre género dentro de las escuelas EIB. Este lente analítico sobre el género nos proporciona una mirada amplia de cómo se está abordando la atención a la diversidad y la erradicación de la desigualdad y discriminación de género. En su mayoría, se realizan estudios sobre género en escuelas rurales, más no en escuelas EIB. Del mismo modo, también se pudo apreciar en los antecedentes, que muchos de estos estudios se dan en el nivel secundario, más no en el nivel primario. Es por ello que esta investigación brinda un aporte importante a la EIB y a los esfuerzos por incorporar el enfoque de género en las IE del país.

### **Tukurinapaq**

Warmi wawakunapa ruwayninqa rikukun tukuy rimayninpi hinallataq yachaywasikunapi rimanku runa hina chayqa allinmi kashan (Mujica, 2016). Kay rimariyninga kay llank'ayniypi yanapawaran imaqtinchus allinta qawarirani warmiq wawakuna llankayninkunata. Hinallataq qawariyninypi niyman warmi wawakunaqa pisillata rimarinku kay yachayasipi. Kay qasqan hina rikukun huq llank'aypi ñañanchispa Huaco (2016) sutichasqa “Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: Influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario” kaypi niwaranchis imiynatachus

yachachiq qarikuna hinallataq wawa qarikunawan yachaywasipi rimaranku qaripuralla, warmikunataq ch'inlla karanku.

Ankiy kasqanhina rikukun kay yachaywasi llank'ayniypi imaqtinchus warmi wawakuna pisillata rimarinku, hinallataq huq gradukunapi warmi irqikunaqa pichanku clasikunata sapa p'unchaw, qari irqikunataqri ñawinchanku qillqa mayt'ukunata. Sapa gradukunapi kanmi huq ruleta nisqa kaypiqa qillqasqa kashan imatachus ruwananku sapa simana (pichay, ñawinchanapaq qillqa mayt'ukunata, raphikuna urquq, mikhuna quriqkuna) chay ruwaykunata irqi warmi qari ruwananku sapa muyuriqtin. Ichaqa irqi qarikunaqa manan pichankuchu pichana ruwana kaqtin imaqtinchus pukllaspa phawarikunku mana ruwaspa. Chayhina kaqtinqa warmi irqikuna chayta ruwanku mana qari irqikuna ruwayninkuta.

Warmi irqikuna chay yachaywasipiqa pichanku sapa kuti utaq Qali warma mikhunatan rakinku, kay ruwayqa irqikuna wiñaqtin rikukullantaq imaqtinchu huq llan'kaypi ñañanchispa Huaco (2016) rikukuran imiynatachus yachachiq qarikuna kay hatun yachaywasi awajún nisqapi rimanku imiynatachus warmikuna wayk'unanku, wasita pichananku ima ama qari phiñakunanapaq. Chay rimariykunan rikukun huch'uyanta yachaywasikunapi.

Hinallataq kay yachaywasipi rikukuran imayna kashanku warmi irqikuna matemática nisqapi, imaraykuchus huy llank'aypi Torada y Lexartza (2012) rawasqan niran t'aqariyqa rikukun runakuna ruwayninpi hinallataq rimariyninpi. Kay rimariy llank'ayniypi yanapawaran imaqtinchus rikurani wawa irqikunaqa manan allintachu hap'iqaranku matemática nisqata. Imaraykuchus yachachiqqa allinta rima qari irqikunallawan, warmi irqikunataq k'amin utaq manan allinta rimayta qallarín chairayku warmi irqikunaqa manan allinta hap'iqanku kay matemática nisqata.

Kay yachaywasipi rikukuran imiynatachus warmi irqikuna allinta rimayta qallariranku ashka warmikuna kaqtinku. Ichaqa sapallan kaqtinku manan allintachu rimarankuchu



p'inqakuspa utaq mancharikuspa purinku sapalla kaqtinku, imaraykuchus irqi qarikuna asiyaparanku hinallataq yachachiq qarikunapas.

Hinallataq allin irqi warmi ruwayninca rikukun pukllaykunapi, imaqtinchu warmi wawakunaqa manan pukllarankuchu tukun patiupi imarakuchus qari irqikunalla pukllaranku qara p'umpu hayt'anapi. Ichaqa warmiqa pukllaran ashka warmi kaqtinlla. Chaytan qari irqikunaqa ruwaranku panan utaq kanchamasinkunawanmi. Hinallataq Huaco (2016) llank'ariyninpi niran imiynatachus qari warmiwan pukllaranku chayqa maqlla hina rikusqa karan. Kay kasqan hina rikukuran llank'ayninpi imaqtinchus qari irqikuna huq warmiwan pukllaqtin hinaqa asikunku llipinku.

Warmi irqichakuna pukllanku patiu pampapi qali kusiona chayqa tukuy kallpachakunankupaq. (Organización Panamericana de la Salud, 2009) kay rimariy yanapawaran llank'ayniypi imaqtinchus rikuni imiynata qari irqikunalla pukllaqku patiupi warmi irqikunataqri pukllaqta qawaranku khuyayta. Ashka warmi wawakuna qaqtinku pukllanku kusiona ichaqa pisillaqa mana pukllankuchu. Turayuq warmi wawakunaq wahariqtin pukllanku qara hayt'ana pumpupi. Amawtanku pukllachin wawakunata llapanta chayraykulla ishayninku pukllanku. Huq wawa qarikunaqa p'inqakunku warmiwan pukllaqtinku.

Runakunaqa rimanku kawsayninkunamanta utaq imatachu munanku ñawpaq kawsaykunapi (Huaco, 2016). Kay rimariy yanapawaran kay llank'ayniypi imaqtinchu rikuni imiynata qari yachachiqkuna k'amirqanku warmi irqikunata. Qari irqikunataq allinta yanaparanku sumaq rimaynikunawan. Hinallataq yachachiqkuna clasikunapi tapunku warmikunata mana rimariyta atinkuchu chayqa qari irqikunata tapuriyta qallarinku paykunaqa allinta tapuriytaqa phashkarinku. Chairayku yachachiqkuna k'aminku warmikunata anchiyhinataq qari irqikuna ruwanku. Ichaqa huq huñuriy clasikunapi qari irqikuna allinta

rimaranku warmi irqikunamanta imaqtinchu warmikunaqa rimaranku tukuy ruwaykunamanta ichaqa chay huñuriypi aska warmikuna karanku

Llipin runakuna munayninqa kushka ruwayninwan kashan, kawsayninwan (Miyahira, 2017). Kay rimariyqa llank'ayniypi yanapawaran imaqtinchus rikuni imiynatachus wawa warmikuna munashanku ñawpaq kawsayninkupi. Hinallataq huq llank'aypi Guerrero (2014). Apurimaq, Ayacucho, Villa María del Triunfo, Carabaylluq encuestakunata qawaspa llankaran imiynatachus warmikuna mana qarikunamantalla kawsaytaqa munankuchu ichaqa paykunamanta kawsayta munanku. Hinallataq waq llank'aypi Huaco (2016) ñañanchispa niran imiynatachus Awajún sipaskuna yachayta yachaywasipi munaranku warmi llaqta hina kanankupaq. Ichaqa kay llank'ayniyqa irqi warmikunaqa ñañankuna hina kayta munanku llaqtakunapi tiyanankupaq.

Warmi wawakunaqa manan wawata munankuchu ñawpaqkunapi. Imaqtinchu kiy irqi warmikuna ñañanpaq wawankunata qawanku. Inchaqa llaqtakunapi tiyaytapuni munashkanku.

Kay llank'ayhinaqa pisilla kan, imaqtinchus Educación Intercultural Bilingüiqa chayraq mast'arikushan. Hinallataq llank'ayniyqa yanapanman hatun kamachiq wasikunaman imiynatachus ruwananku warmi kay hinallataq qari kay nisqapi llapan peru suyu yachaywasikunapi.

## 9. Recomendaciones

Esta investigación brinda implicancias y recomendaciones para el ámbito investigativo y educativo. Los hallazgos de la investigación me llevaron a preguntarme sobre el papel que asumen los y las docentes en la tarea de incorporar la igualdad y equidad de género en la EIB. Por lo general, se han visto muchas investigaciones de carácter cuantitativo que miden la calidad de una educación pertinente, de acuerdo a gráficos o a la cantidad de niñas matriculadas en una escuela o a los resultados de las pruebas ECE. Estas evidencias no son suficientes para comprender a profundidad el por qué de los resultados. Además, la igualdad de género en la educación no solo se mide por datos representados en gráficos o la cantidad de niñas matriculadas, sino también por el trato de los docentes hacia las niñas, ya que este trato influye de manera significativa en sus resultados académicos. Es por ello que las recomendaciones son las siguientes:

- 1- En las escuelas se debería dejar de ver como algo normal que un docente castigue físicamente a una niña por no pasar a leer, o que realice comentarios de burla hacia la participación de las niñas, generando risa entre los niños. Aunque los docentes no lo hacen necesariamente con intención de humillar a las niñas, se puede ver que esta actitud de algunos docentes, respecto a la participación de las niñas, se reproduce de manera inconsciente en los niños y se vuelve algo normal.
- 2- Esto da a repensar la formación de los (as) docentes EIB. Por lo general, la política de EIB busca erradicar cualquier tipo de discriminación, dando apertura a la atención a la diversidad, la cual debería incluir temas de género. Es por ello que el Estado necesita poner un mayor énfasis en las políticas de género y en la formación de los y las docente EIB. Del mismo modo, trabajar el tema de género en las I.E. EIB requerirá también tener una mirada intercultural y no solo occidental.

3. Una de las conclusiones de esta investigación dio a conocer que a diferencia de lo que ocurría con la participación individual, en muchos casos, si las niñas participaban colectivamente y, lo hacían con empoderamiento. Esto sucedió no solo en clases, sino también en los juegos y en las diferentes actividades. Esto nos invita a considerar que la participación de las niñas quechua no se da solo de manera individual, sino también de manera colectiva. También, nos empuja a condiserar que el ámbito educativo, es necesario poner más énfasis en la colectividad pues esto también tiene que ver con las prácticas culturales de los pueblos originarios, ya que en las comunidades andinas las aspiraciones, la toma de desiciones y la participación en general también suele ser colectiva y no solo individual, tanto entre mujeres y mujeres con hombres. Asimismo, se utiliza el término de dualidad para dar cuenta de cómo el varón tanto como la mujer asumen papeles importantes de autoridad. Esto se deja de lado en la escuela, dando apertura y priorizando mayormente una participación individual y competitiva, formas de participación a las que muchas niñas no están acostumbradas culturalmente.

4- Si pensamos el empoderamiento de la niña en la escuela y la participación escolar sólo desde una lógica del empoderamiento occidental, dejaremos de lado las prácticas culturales de nuestros pueblos, las cuales pueden aportar a diversificar las estrategias de participación que se utilizan dentro de una escuela EIB para mejorar el rendimiento escolar y el empoderamiento no solo de las niñas pero de todos los estudiantes. Es así que se requiere investigar más sobre las formas actuales de participación de las niñas y mujeres de los pueblos originarios fuera y dentro de la escuela.

5- En relación a la escuela EIB, se recomienda repensar el rol de las formas de participación dominantes y las formas de participación propias de los pueblos originarios para así desarrollar una igualdad de género intercultural. Trabajar la EIB no sólo es reforzar una cultura o lengua, también es cuestionar los patrones que se reproducen en la interacción de docentes niñas y niños.

- 6- En las escuelas de EIB no sólo se trata de revitalizar la lengua y la cultura con un tipo de estrategia de individualidad más bien debería incluirse también la participación colectiva como estrategia para el aprendizaje.
- 7- Finalmente, se recomienda realizar un estudio similar a este en el nivel inicial para examinar dónde se gesta la desigualdad de género en las aulas, pues esto se reproduce en nuestra sociedad. Específicamente, este estudio se debe llevar a cabo con mayor énfasis en las escuelas rurales, poniendo más atención en las escuelas EIB. Del mismo modo, también se debería investigar la participación y percepción de los padres y madres de familia, para ver cuál es su perspectiva respecto a los roles de género y las percepciones de sus hijas. Estas iniciativas académicas permitirían conocer cómo se dan los roles de género en la familia, pues muchas de estas son reproducidas en la escuela.

### **Chaninchay**

Kay llank'aypiqa tarirani imiymana ruwaykunata chayrayku tapukuni imiynatataq yachachiqkuna warmiq ruwayninta yachaywasikunapi allinta churashankuchu manan phiñaykuna wiñananpaq. Imaraykuchus mana yupayllapichu rirkukun imiyna irqi warmikuna yachaywasipi kashanku, Yachachiqkunaqa yanapayta qallarinku, ama suqaspa utaq ama phiñaspa. Hinallataq hatun hamut'aq wasikunaqa allinta qawarinanku yachaywasikunata hinallataq yachachiqkunata imiynatachus qqawarishanku género nisqata EIB yachaywasikunapi manan ni ima chiqniykuy kananpaq.

Chayhinallataq kay llank'aypiqa rikuni imiynatan warmi irqikuna ashka kashaqtin kallpachakunku rimarinankunapaq ahinallataq imiyna ruwarinankupaq. Chayhinaqa EIB

nisqataqa qawananchis allinta imaraykuchus kay yachayqa manan kawsayllatachu utaq runasimillatachu kallpachanan ichaqa llipinta kallpachana. Warmikuna huñurikuqtinka hatun ruwaykunata ruwasunman imaraykuchus huch'uyllamanta warmikunaqa rimarinku utaq ruwanku llapallanku huñurisqa.

Ahinallataq allin kanman rikusuman inicial nisqapi akiyhina llank'ayta. Utaq imiynatataq wasikunapi yachachinku género nisqamanta imiynataq tayta mamakuna rimarinku warmikunamanta utaq imakunata warmikuna ruwananku.

## 10. Referencias

Ames, P. y Montero, C. (2006). *Las desigualdades de género en la educación en zonas rurales. En las brechas invisibles desafíos para una equidad de género en la educación* Perú, Lima: UPCH. Sitio web: <http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/Las%20Brechas%20Invisibles.pdf>

Gobierno del Perú. (2001). Ley n° 27558. *Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales*, de Gobierno del Perú Sitio web: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118371-27558>.

Guerrero, G. (2014). «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando» Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 74, 110.

Huaco, P. (2016). *Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: Influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2012) *Censos nacionales. Encuesta Nacional de Hogares*.

Maccapa, Y. (2019). *Estado de arte sobre las niñas pertenecientes a pueblos originarios en las escuelas rurales*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Miyahira, C. (2017). *Secundaria Rural en Alternancia y Brechas de Género: La experiencia de los estudiantes de un Centro Rural de Formación en Alternancia en Urcos, Cusco* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

MIMP. (2001). *Ley del código de los niños y adolescentes.*, de GOBIERNO DEL PERÚ  
 Sitio web: <https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dga/nuevo-codigo-ninos-adolescentes.pdf>

MINEDU. (2002). *Ley para la Educación Intercultural Bilingüe*, Gobierno del Perú Sitio  
 web: <https://docs.peru.justia.com/federales/leyes/27818-aug-15-2002.pdf>

MINEDU. (2003). *LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*. Gobierno del Perú Sitio web:  
[http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

MINEDU. (2014). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad una propuesta pedagógica*. Lima, Perú: MINEDU.

MINEDU. (2019). *Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe*. Diario del Peruano Sitio web:  
<http://www.minedu.gob.pe/evaluacion-lengua-originaria/pdf/rvm-n-185-2019-minedu.PDF>

Montero, C (2004). *Bases para el seguimiento de la situación educativa de las niñas y adolescentes de áreas rurales en el Perú (Ley N° 27558)* (mimeo). Documento de trabajo elaborado para la Red Florecer.

Mujica, R. (2011). *Las niñas a clases cuestión de justicia. Estudios e informes 4.entreculturas* (En línea), Disponible en:  
[https://www.entreculturas.org/sites/default/files/las\\_ninaas\\_a\\_clase.pdf](https://www.entreculturas.org/sites/default/files/las_ninaas_a_clase.pdf)

ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Naciones Unidas Sitio web:  
[https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_es.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf)



OMS, Organización Panamericana de la Salud. (2007). Estados Asociados: Miembros Asociados de la Organización Panamericana de la Salud Admisión, Obligaciones y Derechos. DOCUMENTOS BÁSICOS de la Organización Panamericana de la Salud, Decimoséptima edición, 131.

Peralta, C. (2009) Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades [en línea] 2009, Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515551760003>> ISSN 0120-8454

Red Nacional de Educación de la Niña, Florecer. (2015). Recomendaciones de Política De Igualdad de Género en Educación. UNICEF Sitio web:[https://www.unicef.org/peru/spanish/Recomendaciones\\_de\\_Politica\\_de\\_Igualdad\\_de\\_Genero\\_en\\_Educacion.pdf](https://www.unicef.org/peru/spanish/Recomendaciones_de_Politica_de_Igualdad_de_Genero_en_Educacion.pdf)

Rivero, C (2014). Situación de las niñas y las adolescentes en las escuelas rurales del Perú. UNICEF Sitio web:[https://www.unicef.org/peru/spanish/LA\\_ESCUELA\\_DEL\\_SILENCIO.pdf](https://www.unicef.org/peru/spanish/LA_ESCUELA_DEL_SILENCIO.pdf)

Torada y Lexartza. (2012). Combatiendo la desigualdad desde lo básico piso de protección social e igualdad de género. ONU Sitio web: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--americas/---ro-lima/---sro-san\\_jose/documents/publication/wcms\\_190697.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_190697.pdf)

UNICEF. (2017). *Poniéndole Rostro a la Equidad*. UNICEF Sitio web: <https://www.unicef.org/peru/informes/seminario-internacional-poniendole-rostro-la-equidad>

## 11. Anexos

### Anexo 1: Guía de entrevista para las niñas

#### Objetivos específicos:

##### **Participación de las niñas en las clases**

- ¿Qué cursos te gusta? ¿Por qué?
- ¿Qué curso es más complicado? ¿Por qué?
- ¿Te gusta participar en clases? ¿Por qué?
- ¿Cómo participas en tu clase?
- ¿Qué hace el profesor para que todos y todas participen?
- ¿Quién de tus compañeros o compañeras participa más en clase? ¿Cómo lo hace?
- ¿Tienes buenas notas? ¿En qué cursos?
- ¿Te gusta trabajar en grupo? ¿Por qué?
- ¿Con quienes haces trabajos grupales? ¿Por qué?
- ¿Cómo te trata tu profesor? ¿Por qué?

##### **Describir la participación de las niñas en los espacios de recreación**

- ¿Qué haces en el recreo?
- ¿Con quienes juegas en el recreo? ¿Por qué?
- ¿Qué juegas en el recreo?
- ¿Juegas con tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Quiénes juegan en todo el patio?
- ¿A qué juegan tus compañeros?
- ¿Te gustaría jugar con tus compañeros?
- ¿Cómo te gustaría jugar con tus compañeros?

##### **Describir las aspiraciones educativas y personales de las niñas**

- ¿Qué quieres ser de grande?
- ¿Qué carrera te gustaría estudiar? ¿Por qué?
- ¿En dónde te gustaría estudiar?
- ¿Te gustaría tener tu propia familia? ¿Te gustaría tener hijos (as) de grande? ¿Por qué?

¿Dónde quieres vivir cuando seas grande?

## **Anexo 2: Guía de entrevista para el docente**

### **Participación de las niñas en las clases**

- ¿Cómo ve la participación de las niñas dentro de su clase y fuera de esta?
- ¿Quiénes son los y las que más participan?
- ¿En que participan más las niñas?
- ¿Quién tienes mejores notas en clase?
- ¿Qué hace usted para integrar a los niños y las niñas, respecto a la participación?
- ¿Qué fortalezas tienen las niñas en clases?
- ¿Qué debilidades tienen las niñas, respecto a la participación?
- ¿Quiénes participan más en las actividades que se da en la escuela? ¿Por qué?

### **Describir la participación de las niñas en los espacios de recreación**

- ¿Con quienes juegan las niñas?
- ¿Cómo juegan las niñas?
- ¿Dónde juegan?

Director:

### **Participación de las niñas en las clases**

- Participación de niñas en clases y la escuela
- ¿Cómo participan las niñas en la escuela?
- ¿Cómo están implementando el enfoque de género en la escuela?
- ¿Qué acciones toman para que las niñas y niños participen por igual?

### **Describir la participación de las niñas en los espacios de recreación**

- ¿Quiénes juegan en todo el patio? ¿Por qué?
- ¿Quiénes tienen mejores resultados los varones o mujeres?
- ¿Qué hacen como escuela para fomentar la participación de las niñas?
- ¿A qué juegan los niños? ¿y las niñas?

### **Anexo 3: Guía de entrevista para los niños y los padres y madres de familia**

#### Niños:

##### **Participación de las niñas en clases**

- ¿Cómo participan tus compañeras en clases? ¿Por qué?
- ¿Tus compañeras son inteligentes? ¿Por qué?
- ¿En qué cursos participan más tus compañeras? ¿Por qué?
- ¿Te gusta trabajar con tus compañeras? ¿Por qué?
- ¿Cómo trata tu profesor a las niñas? ¿Por qué?

##### **Describir la participación de las niñas en los espacios de recreación**

- ¿Con quienes te gusta jugar? ¿Por qué?
- ¿Cómo juegas? ¿Dónde juegas?
- ¿Te gusta jugar con tus compañeras? ¿Por qué?

#### Padres y madres de familia:

##### **Participación de las niñas en clases**

- ¿Su hija tiene buenas notas?
- ¿En qué curso?
- ¿Cómo ayuda U.d para a que su hija (o) tenga buenas notas?
- ¿Qué hace su hijo (a) antes de ir a la escuela y después de llegar a su casa?

##### **Describir las aspiraciones educativas y personales de las niñas**

- ¿Qué carrera le gustaría que su hijo(a) estudie? ¿Por qué?
- ¿Dónde le gustaría que su hijo(a) estudie? ¿Por qué?

**Anexo 4: Guia de Observación**

RECREO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con quienes juega</li> <li>• Qué hacen durante el recreo</li> <li>• A qué juegan</li> <li>• Cómo usan el recreo</li> <li>• Con quienes habla</li> </ul>
SALÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en clases</li> <li>• Sale a la pizarra</li> <li>• Qué relación tiene con el docente y compañeros</li> <li>• Donde se sientan</li> <li>• Que vestimenta usan</li> <li>• La llegada a clases</li> <li>• Que alimentos traen</li> <li>• Si duermen en clases o están atentas</li> <li>• Los roles en el aula</li> <li>• La organización del aula</li> <li>• Los lugares donde se sientan las niñas</li> </ul>
SALIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con quienes se va durante la salida</li> <li>• Cómo se transporta</li> <li>• Si se quedan jugando o van directo a su casa</li> </ul>
NOTAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta las tareas</li> <li>• Pregunta si tiene alguna duda</li> <li>• Cuales son sus notas en los exámenes</li> <li>• Cómo se sienten durante y después del examen</li> <li>• Quién lidera las notas</li> </ul>

Anexo 10: Tabla de códigos designados

Tipo de dato	Cantidad	Organización	Código
Entrevistas	10	Entrevista realizada a Niña 3	(EN3)
		Entrevista realizada a niña 5	(EN5)
		Entrevista realizada a niña 6	(EN6)
		Entrevista realizada a niña 2	(EN2)
		Entrevista realizada a niño 3	(ENO3)
		Entrevista realizada a niño 1	(ENO1)
		Entrevista grupal 1	(EG1)
		Entrevista a Niña 4	(EN4)
		Entrevista a madre de familia 1	(EMF1)
Notas de campo	24	Nota de campo 2	(NC2)
		Nota de campo 3	(NC3)
		Nota de campo 4	(NC4)
		Nota de campo 5	(NC5)
		Nota de campo 8	(NC8)
		Nota de campo 11	(NC11)
		Nota de campo 17	(NC17)
		Nota de campo 19	(NC19)
		Nota de campo 22	(NC22)
Videos	6	---	---
Fotos	70	Imagen 2: Niños y niñas de 6to grado	(FN15)

		participando con una canción en quechua	
		Imagen 3: Niñas y niños de 3er grado participando con una canción en quechua	(FN16)
		Imagen 4: Niño de 5to grado participando con un poema en quechua	(FN17)
		Imagen 5: Ruleta de actividades del salón de 5to grado	(FA6)
		Imagen 6: Cuadro de actividades del salón de 6to grado	(FA10)
		Imagen 7: Examen de matemáticas de una niña	(FN15)
		Imagen 8: Examen de matemática de un niño	(FNO15)
		Imagen 9: Niña jugando con niños a taps	(FN13)