

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Facultad de Ciencias Sociales



Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: Influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario

Tesis para optar el Título de Licenciada en Antropología que presenta:

Paola Huaco Jara

Asesora: Dra. Patricia Ames Ramello

Diciembre, 2016

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	11
1. Sobre la relación entre el colegio secundario y las alumnas rurales en el Perú	11
2. Sobre la construcción de la identidad de género al interior de la escuela.	21
3. Sobre la sociedad Awajún y su sistema de género.....	29
3.1. Datos generales.....	29
3.2. Aspectos tradicionales de la cultura awajún	30
3.3. Parentesco y matrimonio entre los Awajún.....	33
3.4. Relaciones de género entre los pueblos Jíbaro.....	38
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	53
1. Enfoques teóricos sobre la escuela: dinámica entre el individuo y la institución	53
2. Femenidad	58
CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	66
1. Preguntas de investigación	66
2. Metodología	67
3. Técnicas de recolección de datos.....	68
4. Muestra	70

5. Consideraciones éticas	73
6. Dificultades	74
CAPÍTULO 4: CONTEXTO	76
1. La comunidad.....	76
2. El colegio	80
2.1. Algunos datos históricos sobre la educación formal en Nazareth.....	81
2.2. Características de la I.E. Bikut.....	83
2.3. Características de los alumnos y alumnas.....	86
2.4. Características de los y las docentes.....	89
CAPÍTULO 5: ACTIVIDADES COTIDIANAS: PERSPECTIVAS SOBRE EL TRABAJO DE HOMBRES Y MUJERES	91
1. Características de los hogares.....	91
2. Actividades cotidianas de las alumnas awajún	92
3. Actividades cotidianas de los adultos y adultas de la comunidad	106
4. Valoraciones	108
4.1. Sobre la chacra.....	108
4.2. El uso del tiempo de las jóvenes	110
4.3. ¿Quién trabaja más, los hombres o las mujeres?.....	112
4.4. Estereotipos sobre las actividades cotidianas y sobre la relación entre hombre y mujer en la unidad doméstica	116
5. Discusión	125

CAPÍTULO 6: LA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y EL COLEGIO	133
1. Una variada oferta educativa	133
1.1. Comparaciones entre colegios desde la perspectiva de los distintos actores sociales	134
1.1.1. Calidad educativa	134
1.1.2. Aprendizaje del castellano	136
1.1.3. Trabajo agropecuario	136
1.2. Ser alumna mujer: El factor del género en las valoraciones sobre el colegio	137
1.3. ¿Por qué estudiar en Bikut?	142
2. Valoraciones sobre los y las docentes	143
3. Participación en clases e interacciones en el espacio escolar	144
4. La asistencia de las alumnas	148
5. La deserción escolar	148
6. Expectativas sobre la educación formal	155
6.1. Educación formal para aprender, volverse profesional y “ser algo”	156
6.2. Educación formal para civilizar	157
6.3. Educación formal para cambiar las relaciones de género	163
7. Discusión	165
CAPÍTULO 7: SEXUALIDAD Y EMPAREJAMIENTO	169
1. Discursos de rechazo al sexo y emparejamiento en la etapa escolar	169

1.1. Discursos de las jóvenes	169
1.2. Discursos de los padres y madres de familia.....	175
1.3. Discursos de los y las docentes.....	181
1.3.1. El enamoramiento como indisciplina: La incompatibilidad entre emparejamiento y estudio según la mirada de los/las docentes	181
1.3.2. Hipersexualización de las jóvenes awajún: Miradas de los/las docentes sobre la sexualidad del “otro”	185
2. Discurso del deseo: El interés de las jóvenes por la sexualidad.....	192
3. Educación sexual.....	197
4. El aborto.....	204
5. La violencia sexual en el colegio.....	206
6. Discusión	209
CAPÍTULO 8: ASPIRACIONES.....	211
1. Discurso de aplazamiento del matrimonio y la maternidad en función a la búsqueda de profesionalización.....	211
2. Aspiraciones profesionales	216
3. Discusión	221
CONCLUSIONES.....	224
BIBLIOGRAFÍA	230

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a la Comunidad Nativa Awajún Nazareth, a las personas que participaron en mi investigación y me brindaron su amistad. En particular, quisiera mencionar a mis amigas y amigos de las familias Taan, Kasen, Rivera, Kujikat y Cuñachi, con quienes pasé gran parte de mi tiempo en Nazareth: René, Miriam, Segundo, Olinda, Yanag, Darwin, Lucas, Elsa, Georgina, Alicia, Nelly, Rosa, Gaby, Wilfredo, Teresa, entre muchas otras personas que me ayudaron. Agradezco inmensamente la amistad y el cariño que construimos, y la trascendencia de estos vínculos en mi vida.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi asesora de tesis, la Dra. Patricia Ames, por su interés y dedicación en el seguimiento de mi trabajo. Las clases y conversaciones con ella han sido muy importantes en la definición de mis intereses como antropóloga. Asimismo, agradezco a mis amigas por las risas y reflexiones compartidas y por animarme cuando lo necesitaba.

Finalmente, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional. En especial quiero agradecer a mis padres, Iván y Niskar. Gracias por quererme y aceptarme como soy, por creer en mí y por apoyar mi proyecto de investigación. Son las personas más importantes en mi vida y me motivan a ser mejor cada día.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios señalan que en el Perú las brechas de género en la educación básica se acentúan en el nivel secundario (Agüero y Barreto 2012: 17; Montero 2006; Muñoz 2009: 111; Vásquez y Monge 2009). Estas brechas se muestran estadísticamente en las tasas de deserción escolar e inasistencia de las alumnas rurales.

Se sabe que entre los 12 y 17 años una cuarta parte de las jóvenes rurales no asiste más a la escuela (Montero 2006: 214). Asimismo, la tasa de inasistencia de las alumnas mujeres rurales entre los 12 y 16 años es mayor que la de los varones: 20% en el caso de las mujeres y 16% en el caso de los varones (Vásquez y Monge 2009: 31).

En lo concerniente a la zona de la selva peruana, se refiere que las tasas de inasistencia pueden alcanzar un 50% para las alumnas de 16 años (Vásquez y Monge 2009: 33). A este dato se suman las evidencias sobre las altas tasas de embarazo y maternidad entre las edades de 15 y 19 años en regiones amazónicas (INEI 2015: 130). Como señala la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del 2014, existe un 21,6 % de madres en dicho rango de edad en departamentos de la Amazonía, siendo Loreto (25,6 %), Amazonas (21,6 %), Madre de Dios (20,8%), San Martín (22,6 %) y Ucayali (19,6 %) los que encabezan la lista de departamentos con mayores tasas de madres adolescentes (INEI 2015: 130).

La relación entre la educación formal y las jóvenes rurales parece ser, así, una relación compleja, cuyas dificultades merecen ser abordadas desde

perspectivas cualitativas que traten de dar sentido a lo que nos revelan los datos estadísticos sobre las inasistencias, deserciones y tasas de embarazo y maternidad. Esta tarea ha venido siendo desarrollada en mayor medida a través de estudios de casos andinos. El abordaje del factor del género en la educación de las jóvenes amazónicas peruanas aún es una labor pendiente y esto fue lo que me motivó a realizar una investigación sobre la influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario. Para abordar este tema, debemos tener presente las tensiones en los ciclos de vida de las mujeres rurales con relación a la escolaridad, pero también debemos retomar la idea de la escuela como transmisora de modelos de feminidad y masculinidad. Es decir, es necesario ver las prácticas y discursos que se dan al interior de la institución educativa, pues como señalan Subirats y Brullet, si bien el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su deconstrucción (1999: 204). Así, pensar en la relación entre el género y la escuela implica pensar que esta institución podría estar reproduciendo estereotipos que limitan las capacidades y aspiraciones de los estudiantes y las estudiantes, o caso contrario, que constituye un espacio para cuestionar relaciones de género jerárquicas.

En la investigación, partí de la pregunta ¿de qué manera la escolaridad influye en la feminidad de las alumnas awajún del nivel secundario? El concepto de feminidad, entendido como la identidad femenina, fue trabajado a través de tres de sus ejes: las actividades cotidianas, la sexualidad y el emparejamiento y las aspiraciones. En función de estos ejes planteé las siguientes preguntas secundarias: ¿Cuál es la organización del tiempo de las

alumnas awajún, de sus actividades cotidianas y cuáles son las valoraciones en torno a estas? ¿Cuáles son las valoraciones de las alumnas, padres, madres y docentes respecto al colegio? ¿Qué valoraciones tienen las alumnas, padres, madres y docentes sobre la sexualidad femenina y el emparejamiento? ¿Cuáles son las aspiraciones de las jóvenes y los modelos de feminidad que se transmiten en sus hogares y en el colegio?

Para responder a estas preguntas realicé un trabajo de campo etnográfico entre agosto y octubre del 2015, en la Comunidad Nativa Awajún Nazareth, que se ubica en el distrito de Imaza, en la provincia de Bagua, departamento de Amazonas.

El presente estudio consta de ocho capítulos. En el primero de ellos desarrollo el estado de la cuestión, centrado en tres temas: la relación entre el colegio secundario y las alumnas rurales peruanas, la construcción del género al interior de las escuelas y el sistema de género en la sociedad Awajún. En el segundo capítulo, por otro lado, se desarrolla el marco teórico de la investigación, que gira en torno a los conceptos de escuela y feminidad. En el tercer capítulo se exponen aspectos metodológicos de la investigación y en el cuarto se describe el contexto en que se realizó el trabajo de campo, principalmente en lo referente a datos generales sobre la comunidad y características del colegio en que me enfoqué.

A partir del quinto capítulo se presentan los hallazgos del estudio. En primer lugar, en el capítulo 5 se discute sobre las actividades cotidianas de las alumnas awajún. Para ello, primero se muestran las características de los hogares, y luego se abordan las actividades cotidianas, incluyendo las de los

padres y madres de familia. También se discuten las valoraciones existentes en torno a la división sexual del trabajo característica de la sociedad Awajún.

El capítulo 6, por otro lado, está enfocado en las concepciones o valoraciones de las jóvenes, padres, madres y docentes sobre la institución educativa y el papel de esta en sus vidas y expectativas. Se discutirá cómo el género de las alumnas influye en su vivencia de la escuela. De este modo, se analizará la postura crítica de las jóvenes sobre su colegio, muy relacionada a la violencia sexual que experimentan en él y a la calidad educativa que ofrece. También se presentarán hallazgos en torno a la asistencia a clases y la deserción escolar femenina.

Los discursos de los distintos actores sociales sobre la sexualidad femenina y el emparejamiento en la etapa escolar se abordarán en el capítulo 7. En este capítulo también se presentarán algunas características de la educación sexual impartida en el colegio, así como los discursos en torno al aborto. A su vez, se profundizará en las situaciones de violencia sexual que las alumnas awajún experimentan en el colegio y se analizarán en relación a los estereotipos de género que predominan en la institución educativa.

Finalmente, en el último capítulo, se abordará el tema de las aspiraciones de las jóvenes awajún, vinculado a los discursos de búsqueda de aplazamiento del matrimonio y la maternidad y a los referentes de feminidad que tienen las alumnas, referentes que provienen tanto del mundo indígena como del mundo mestizo.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. Sobre la relación entre el colegio secundario y las alumnas rurales en el Perú

Al revisar la bibliografía existente sobre la situación educativa de las niñas rurales peruanas notamos, en primer lugar, un dato que se repite: La expansión del sistema educativo en el Perú ha propiciado que actualmente tanto niños como niñas puedan acceder a la educación primaria (Agüero y Barreto 2012; Montero 2006; Muñoz 2009), y esta situación se extiende incluso a las zonas rurales del país (Montero 2006: 203). No obstante, la literatura también señala que el panorama de mayor acceso no resulta tan alentador al constatar que todavía persisten brechas en desmedro de la educación escolar de las niñas, relacionadas al problema de la desigualdad de género y su expresión en diversos ámbitos (Agüero y Barreto 2012; Montero 2006; Muñoz 2009; Oliart 2004). Dichas brechas se acentúan en la etapa de la educación secundaria (Agüero y Barreto 2012: 17; Montero 2006; Muñoz 2009: 111; Vásquez y Monge 2009). Así, pese a que en el Perú las tasas de matrícula alcanzan un valor del 98 % entre los 6 y los 11 años de edad, entre los 12 y los 17, una de cada cuatro niñas ha dejado de estudiar (Oliart 2004: 50). A su vez, en este tramo de edad se da una mayor tasa de inasistencia a la escuela por parte de las niñas y hay mayores probabilidades de que desistan de estudiar, especialmente en las regiones de la sierra y la selva (Vásquez y Monge 2009). Así, caemos en la cuenta de que debemos ser cuidadosos frente a discursos

que enfatizan únicamente la expansión del sistema educativo, ya que estos muchas veces invisibilizan desigualdades y brechas de género. La literatura existente sobre la relación entre la educación formal y las vidas de las adolescentes rurales peruanas básicamente parte de la experiencia en el mundo andino. Sin embargo, a pesar de las diferencias que existen entre el contexto andino y el amazónico, creo que los trabajos revisados son un punto de partida útil, pues orientan nuestra mirada por lo menos hacia algunos temas que también son relevantes en las vidas de las mujeres amazónicas y que pueden entrar en conflicto con la escolaridad; me refiero a la maternidad y el emparejamiento temprano, y las actividades domésticas y productivas.

Vásquez y Monge, en un estudio económico sobre las desigualdades de género en la educación de niñas y adolescentes rurales peruanas, señalan que en el Perú existen un millón 900 mil niñas y adolescentes rurales (entre 3 y 17 años), de las cuales un 40 % tienen entre 12 y 17 años (2009: 20). Este último rango de edad es el que corresponde con la etapa de educación secundaria, de acuerdo al sistema educativo de nuestro país. Aquí resulta importante señalar que el término 'adolescentes' se está utilizando para referirse a las personas que están en dicho rango de edad; sin embargo, el fenómeno de la adolescencia es urbano-occidental y está ligado a la escolaridad (Espinosa 2007: 196), por lo que el concepto 'adolescencia' resulta problemático cuando nos referimos a poblaciones no occidentales. Sin embargo, se respetará el uso que diferentes autores han hecho del término para diferenciar al grupo de mujeres que tienen entre 12 y 17 años y que se encuentran en la etapa en que se asiste al colegio secundario. Por consiguiente, en adelante aparecerá el término 'adolescentes' cuando los autores citados lo hayan empleado.

La literatura revela principalmente tres tipos de dificultades en la formación escolar de las adolescentes rurales. En primer lugar, encontramos la inasistencia a la escuela. Como señalan Vásquez y Monge: “Si bien no se identifica una brecha por sexo entre los estudiantes de 6 a 11 años, las adolescentes (entre 12 y 16) sí presentan tasas de inasistencia mayores: alrededor de 20% en comparación con el 16 % de los adolescentes varones” (2009: 31). Asimismo, señalan que la mayor desigualdad por inasistencia ocurre en la selva y en la sierra. En la selva las tasas de inasistencia pueden alcanzar un 50% para las adolescentes de 16 años y en la sierra, si bien la inasistencia es menor, la brecha respecto a los varones es mayor: más de 15 puntos porcentuales (Vásquez y Monge 2009: 33). Otra dificultad detectada es el atraso académico de las adolescentes, el cual es más pronunciado en la sierra, donde se concentran alrededor de 14 mil mujeres con atrasos académicos de más de seis años (Vásquez y Monge 2009: 15). En tercer lugar, tenemos el abandono de la escuela como un hecho que evidencia la dificultad que encierra la relación entre las chicas rurales y dicha institución educativa. De acuerdo a Montero, entre los 12 y 17 años una cuarta parte de las adolescentes rurales no asiste más a la escuela (2006: 214). La inasistencia, el atraso académico y el abandono de la escuela pueden entenderse a partir del análisis de diversos ejes atravesados por la cultura y el género, ejes que se imbrican y que generan, así, un contexto que dificulta a las jóvenes rurales el llevar a cabo su formación escolar con normalidad y culminar satisfactoriamente la secundaria.

Un primer eje tiene que ver con la ausencia de centros de enseñanza en centros poblados (Vásquez y Monge 2009: 36). En las comunidades rurales

suele haber escasas escuelas secundarias, por lo que los padres que desean que sus hijos e hijas terminen su educación escolar en muchos casos deben enviarlos a estudiar fuera de la comunidad. Tomar una decisión como esta puede resultar muy difícil para los padres de familia, ya que los hijos e hijas tendrían que realizar largos viajes desde sus hogares hacia los centros de estudio. Así, como señala Oliart, para las familias rurales es más fácil aceptar la idea de un niño o un joven haciendo esos viajes diarios, pasando temporadas largas fuera del hogar (2004: 56). Entonces, vemos que los peligros a que se podrían exponer las adolescentes en el trayecto hacia la escuela fuera de la comunidad constituyen una variable que haría desistir a los padres de mandar a sus hijas a la escuela secundaria.

Otro eje se vincula al poco interés en los estudios, al hecho de no tener la edad suficiente, a las bajas notas o a que lo enseñado en la escuela no sirve a los alumnos y alumnas (Vásquez y Monge 2009: 36). Con respecto a este eje podemos decir que en muchos casos las chicas rurales pueden sentir que no les es útil seguir yendo a la escuela. Así, en una investigación en comunidades de Piura y Arequipa, se recogió un discurso frecuente en las jóvenes que dejaron los estudios a la mitad, al parecer por su propia voluntad, que refería que los estudios “no eran para ellas” (Agüero y Barreto 2012: 18). Los hallazgos de Oliart en comunidades de Cajamarca y Cusco en 1996 revelan que las adolescentes podían sentir, a partir de los 12 o 13 años, que debían tener ciertas habilidades de una mujer que pronto tendrá un hogar, como saber cocinar, tejer, cuidar el ganado, y a medida que iban adquiriendo este tipo de conocimientos podían perder interés por aquello que las distraía de ser buenas agricultoras (2004: 55). Así también, se señala que a medida que las niñas

ingresan en la adolescencia los márgenes de tolerancia frente a los “reveses” en su trayectoria escolar se hacen cada vez más estrechos (Montero 2006: 217). Del mismo modo, es frecuente que los padres ya no vuelvan a enviar a la escuela a las niñas que no aprueban un año escolar (Oliart 2004: 57). A su vez, si las niñas están en un aula multigrado sentirán que cada año se repiten lecciones (Oliart 2004: 55), lo que las desanimaría de continuar sus estudios. Sin embargo, un trabajo reciente muestra que el discurso de la educación como factor de movilidad social y de realización personal ha calado en las jóvenes rurales y en sus madres (Ames 2012). En el 2007, por ejemplo, investigaciones entre poblaciones de origen andino, mostraron que las niñas y sus familias tenían muchas expectativas en torno a la educación y había una clara determinación de culminar la secundaria; no obstante, sus metas se pueden ver obstaculizadas por diversos factores relacionados a su contexto (Ames 2012: 3-4).

Vemos que este eje revela una tensión entre los conocimientos adquiridos mediante la educación formal y los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana. Como se mencionó anteriormente, las adolescentes pueden sentir que es más relevante adquirir habilidades para desenvolverse en su contexto social que recibir una formación escolar que no les es muy útil en el día a día y que está desarticulada de su realidad. Como indica Ames, años atrás las niñas podían encontrar mayores satisfacciones participando de las actividades domésticas, aprendiendo cosas para ser valoradas en su propia cultura y contribuir con la economía familiar; sin embargo, esto parece estar cambiando, ya que hoy en día las niñas tienen mayores expectativas sobre la educación (2012: 4).

Otro eje tiene que ver con la economía de la familia y los deberes de las chicas en ella. Así, la pobreza es, definitivamente, un factor que se relaciona con posibles abandonos de la escuela: “Es frecuente que las mujeres rurales se matriculen en la escuela, no obstante muchas veces no completan el año o no pasan los exámenes, sobre todo en las mayores, algunas porque su familia ya no tiene dinero para enviarla a la escuela, porque consiguen un trabajo fuera o porque empiezan a convivir” (Agüero y Barreto 2012: 18). Así, pues, a mayor pobreza y menores oportunidades de estudiar, más posibilidades de formar un nuevo hogar (Agüero y Barreto 2012: 22).

Montero refiere que entre los 11 y 15 años, el tipo de trabajo que realizan los niños y niñas rurales empieza a diferenciarse (2001: 46). Las niñas asumen la mayor parte de las labores domésticas, aunque continúan desarrollando actividades productivas, mientras que los niños reducen sus tareas domésticas y realizan una mayor variedad y cantidad de tareas productivas (Montero 2001: 46). Así lo señalan también Agüero y Barreto:

Las mujeres rurales jóvenes, sobre todo aquellas en edad escolar que aún no trabajan, encuentran que sus días son mucho más activos que sus pares hombres, y que tienen menos tiempo de ocio. Las jóvenes escolares rurales, pues, además de ir a la escuela deben ayudar a sus madres con los quehaceres del hogar, sea cocinar, lavar, cuidar de los hermanos menores, entre otras tareas. Y esto es algo que las madres rurales no suelen exigir de sus hijos hombres. (Agüero y Barreto 2012: 35)

Esta situación también se ha visto en la realidad awajún. La etnografía realizada por Brown a fines de los años 70 entre los Awajún del Alto Mayo, señala que si bien tanto las niñas como los niños cumplían roles en la unidad doméstica, eran las niñas quienes tenían más responsabilidades

tempranamente, por lo que el tiempo libre de los niños varones era mayor (1984: 56). Así también, Fuller refiere que la escuela se contrapone con los deberes domésticos de las niñas awajún (2009: 37).

Un punto importante de resaltar en relación al mayor requerimiento de las hijas para realizar labores domésticas y productivas a medida que van creciendo y haciéndose adultas, es que en el campo se suele decir que las niñas tendrán más dificultad para asistir regularmente o para mantener su relación con la escuela en tanto la familia necesita que se dediquen a otras actividades (Montero 2006: 217). Además, se dice que “les gana la edad” cuando al ingreso tardío a la escuela se suman la repetición y las constantes interrupciones en el ciclo escolar, lo cual genera un desfase entre la edad normativa y la edad en que cursan un grado (Montero 2001: 94). Este desfase o atraso académico puede provocar vergüenza y poca motivación para asistir a la escuela, ya que las adolescentes tendrían que asistir a clases con niños de menor edad (Montero 2001: 95).

El último eje de análisis es el del emparejamiento y la sexualidad, el cual adquiere una creciente importancia en las vidas de las niñas a medida que ingresan a la etapa de la adultez. El inicio de la vida sexual de las adolescentes rurales puede tener un impacto en su relación con la escuela, pues, como afirma Montero: “Uno de los factores que se señalan regularmente en referencia a la deserción temprana de las adolescentes del sistema escolar es el embarazo” (Montero 2001: 94).

Tomemos en cuenta las siguientes cifras presentadas por la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del INEI, correspondientes al año

2014: En zonas rurales un 19 % de las adolescentes entre 15 y 19 años ya son madres, frente a un 9,4% en zonas urbanas. También, es en la región de la selva donde se concentra la mayor cantidad de embarazos en adolescentes, con un 21,6 % de estas que ya son madres. Por su parte, en la sierra un 11,4% de las adolescentes ya son madres, y en la costa constituyen un 11,9 %. En Lima Metropolitana la cifra es de 8,0%. Otro dato importante es que una gran proporción de las adolescentes peruanas que ya son madres o que están embarazadas por primera vez solo tienen educación primaria (36,2 %). Las madres adolescentes que recibieron educación secundaria constituyen un 9,2 % (INEI 2015: 130-131).

Las cifras nos indican que la mayor cantidad de embarazos adolescentes se da en zonas rurales, especialmente en la selva y entre niñas que solo recibieron educación primaria. Las tasas más altas de madres adolescentes se encuentran en los departamentos de Loreto (25,6%), Amazonas (21,6%), Madre de Dios (20,8%), San Martín (22,6%) y Ucayali (19,2) (INEI 2015: 130). Ahora bien, entre las explicaciones a este fenómeno encontramos aquella que nos habla del temprano emparejamiento en las zonas rurales (Ames 2012; Montero 2001; Mujica y García 2006). Como señala Ames, en la Amazonía y en los Andes la paternidad y el matrimonio son proyectos altamente valorados y son prueba del status de adulto (2012: 13-14). Así, pues, entre los 15 y 19 años las mujeres van asumiendo roles de personas adultas, tales como el de esposa y madre (Montero 2001: 95).

Otro punto a mencionar es que investigaciones en Ayacucho indicaron que la menarquía aparece como razón para no volver a la escuela (Oliart 2004: 55). Esto se relaciona al eje que estamos abordando, ya que la primera

menstruación es señal de que la niña ya tiene capacidad reproductiva y, además, va aparejada de un conjunto de cambios tanto físicos como psíquicos vinculados al desarrollo de la sexualidad femenina. Un interesante testimonio de una directora de una escuela en una comunidad de Cajamarca, expresa cómo el desarrollo de la sexualidad de las niñas puede ser un factor que haga desistir a los padres de familia de enviarlas a la escuela; para la directora, los padres no quieren enviar a sus hijas adolescentes a la escuela porque temen perder el control sobre ellas (Oliart 2004: 55). Oliart señala: “Es posible que ambas cosas ocurran, que muchas veces sean las niñas mayores las que quieren retirarse y otras que sus padres las retiren por temor a los embarazos prematuros que pueden resultar de su romance con compañeros de estudio o con personas que conozcan camino a la escuela, o incluso –como nos fue referido– para evitar el asedio sexual de algún docente” (2004: 55). Estos temores también están presentes en el caso awajún. Fuller refiere que entre los problemas para la integración de las mujeres awajún a la educación formal están los embarazos y la consiguiente deserción escolar, y el temor de los padres de familia a que las chicas se envuelvan en relaciones amorosas en la escuela (2009: 37).

Como vemos, el desarrollo sexual de las adolescentes rurales tiene un impacto en su relación con la escuela, ya que los embarazos pueden ser una razón para no volver más a ella. Además, el recelo de los padres hacia la idea de posibles embarazos de sus hijas los puede llevar a preferir no enviarlas a estudiar. Resulta interesante ver cómo este tipo de temores se repiten en contextos rurales diferentes y lejanos al Perú, como el de Malawi, un país africano. Grant, en su investigación sobre las adolescentes rurales de Malawi

encuentra que los padres de familia tienen preocupaciones sobre la escolaridad, ya que la escuela es un espacio en el que los hijos y las hijas están más libres del control parental (2012: 74). En Malawi, el aplazamiento del matrimonio que viene aparejado con la escolaridad genera un periodo en el que las jóvenes están expuestas al sexo premarital (Meekers, citado por Grant 2012: 74), lo que puede poner en cuestión las formas tradicionales de organización familiar y generar la percepción de que la inversión de la familia en la educación de las jóvenes está en peligro (Grant 2012: 74).

Grant señala que los padres y otros parientes tienen un papel activo en las decisiones sobre la duración de la escolaridad de las adolescentes, por lo que al abordar la relación entre la actividad sexual y la deserción escolar no debe verse a esta última únicamente como el resultado de la agencia de las adolescentes (2012: 74). Así, Grant habla de la deserción escolar como un proceso de múltiples actores (2012: 84). Este enfoque en los múltiples actores que intervienen en los procesos también puede verse en el trabajo de Ames sobre las nuevas identidades de las jóvenes rurales peruanas, pues en él la autora muestra que las aspiraciones y la construcción de identidades de las jóvenes son procesos que “están entrelazados con acuerdos intergeneracionales, proyectos familiares, y una comprensión compartida de los cambios necesarios para mejorar la vida de las mujeres rurales jóvenes [...]” (2013: 7). Esta perspectiva es interesante y debe tomarse en cuenta; no obstante, debemos ser cuidadosos en pensar los proyectos de vida como algo colectivo o familiar en el caso awajún, pues se ha observado que entre ellos existe una tendencia al individualismo y a la autonomía de pensamiento (Brown 1984: 34).

Para finalizar, hagamos referencia a las nuevas percepciones de las jóvenes rurales y de sus madres sobre la educación. Como hemos señalado anteriormente, las niñas rurales de origen andino y sus madres parecen tener mayores expectativas sobre las posibilidades que les ofrece la escuela (Ames 2012). De esta manera, las muchachas, con el apoyo de sus madres, quieren completar la educación secundaria y perseguir una educación de mayor nivel y/o otras ocupaciones más allá del trabajo agrícola o manual (Ames 2012: 11). No obstante, varios factores pueden evitar el logro de las metas deseadas, como los aspectos económicos, sociales, sexuales, entre otros (Ames 2012: 13). Son estos factores los que se han querido abordar para intentar elaborar un panorama sobre la complejidad que implica la educación secundaria de las alumnas rurales. Sería ahora necesario saber qué ocurre en el contexto amazónico y si las expectativas sobre la educación formal también están creciendo entre las mujeres awajún y sus familias.

2. Sobre la construcción de la identidad de género al interior de la escuela

Partiendo del interés por evidenciar el sexismo persistente en las aulas escolares, diversas investigadoras, utilizando una metodología cualitativa, han indagado en los estereotipos de género que se transmiten en dichos espacios. En el presente trabajo se tomará como referencia las investigaciones de Eder, Colleen Evans y Parker (1995), Fine (1999), Luykx (1997) y Subirats y Brullet (1999) en cuanto a realidades escolares internacionales. En Perú, destacan los trabajos de Anderson (1987), León (2013) y Tovar (1998). Todas estas investigaciones de corte etnográfico me permiten reforzar la idea de que para abordar la relación entre la escuela y el género es necesario analizar tanto las prácticas como los discursos de los actores sociales.

Eder, Colleen Evans y Parker, en una investigación de 1995 realizada en una escuela media (*middle school*) de Estados Unidos, abordan la construcción de la desigualdad de género en la escuela a partir del estudio del uso del lenguaje de adolescentes varones y mujeres. Los insultos, bromas, chismes e historias que circulaban entre los adolescentes varones y mujeres, revelaron imaginarios sexistas según los cuales los chicos deben interesarse en las chicas principalmente con intenciones sexuales (Eder, Colleen Evans y Parker 1995: 83). En la escuela estaba presente el estereotipo de los hombres como promiscuos y sexualmente agresivos, mientras que las mujeres eran vistas como objetos sexuales a ser conquistados (Eder, et al. 1995: 86). Así, según esta visión, la agencia sexual femenina no existía, y este tipo de estereotipos eran reforzados tanto por los chicos como por las chicas (Eder, et al. 1995: 95). El imaginario de la poca agencia sexual femenina también aparece en el estudio de Fine (1999) realizado en la década de los ochenta en una escuela pública de Nueva York. Fine describe una serie de discursos difundidos en la escuela que retratan a las adolescentes como víctimas en las relaciones sexuales no maritales, como expuestas a los peligros de la sexualidad y como carentes de deseo sexual (1999).

Eder et al. también mencionan que los padres y adultos tenían un imaginario según el cual las adolescentes debían ser sexualmente ingenuas, y esto contrastaba con las imágenes promovidas por los medios, imágenes que mostraban a las adolescentes como sexualmente sofisticadas (Eder, et al. 1995: 125). A su vez, la heterosexualidad se consideraba el único tipo de orientación sexual válido (Eder, et al. 1995: 128). Eder et al. también encuentran que tanto varones como mujeres utilizan insultos sexuales hacia las

chicas, lo que vendría a ser un mecanismo para controlar la sexualidad femenina (1995). Asimismo, encontraron una alta preocupación de las chicas por su apariencia física (1995: 103), la cual podía ser reforzada por la misma institución educativa al promover concursos como la selección de porristas (1995). Esto último nos deja en claro que además de prestar atención al uso del lenguaje, se hace necesario observar las prácticas institucionales para entender la naturaleza de la desigualdad de género (Eder, et al. 1995: 6).

Entre los estudios de género y escuela en el Perú también aparecen alusiones a los estereotipos existentes sobre la sexualidad femenina. En un estudio de 1998 sobre la cultura docente y el género en colegios públicos mixtos de Lima, Teresa Tovar explora discursos y prácticas de los docentes del nivel secundario que reproducen la discriminación de género en lo referente a las dimensiones cognitiva, afectivo-sexual y familiar-reproductiva de las vidas de los alumnos y alumnas (Tovar 1998: 10). Se muestra, a través de evidencia empírica que la escuela no asume la sexualidad como una dimensión de la identidad de los jóvenes de ambos sexos, pues la opaca y la mira con lentes diferenciados, de modo que acrecienta el miedo y el tabú (Tovar 1998: 136). Por su parte, León, en un estudio reciente sobre feminidades de adolescentes de dos colegios públicos de mujeres en Lima, encuentra que las chicas tienen una concepción subordinada de las mujeres en cuanto a la sexualidad, pues consideran que las relaciones sexuales que no involucran sentimientos de amor denigran a las mujeres, idea que era reforzada por comentarios de una profesora (2013: 82). Asimismo sobrevaloran la virginidad, pues ven la iniciación sexual como una pérdida en tanto que podrían ser juzgadas negativamente por potenciales parejas en base a este hecho (León 2013: 82).

La agencia sexual femenina nuevamente aparece como ausente; el deseo femenino es opacado, como muestra León al recoger un discurso de una profesora que hacía hincapié en el derecho de las mujeres a decir “no” ante una propuesta sexual, pero que dejaba de lado el derecho de acceder a tener relaciones sexuales si es que las mujeres así lo desean (2013: 44). También se halló entre las adolescentes una naturalización y sobrevaloración de la maternidad y una concepción negativa del aborto teñida de algunas ideas religiosas (2013: 90-91).

Además de la sexualidad, otros temas fueron abordados por Tovar en su investigación. Por ejemplo, menciona que los maestros y maestras moldean formas de comportamiento y propician cierto uso del espacio y manejo del cuerpo diferenciados por género (Tovar 1998: 10). Así, en su enfoque resalta la atención a estas dimensiones en tanto que, como señala, la escuela es un espacio de construcción no solo de identidades cognitivas, sino también de comportamientos, que involucran actitudes, gestos y movimientos (Tovar 1998: 155). Al explorar las interacciones que se dan tanto en las clases como en momentos de recreo y otras actividades escolares, Tovar detecta estereotipos y relaciones de género jerárquicas. Encuentra, por ejemplo, tipos de alumno y alumna marcados, estando por un lado el alumno varón inquieto, curioso e informal, y por otro, la alumna aplicada y tranquila. Además, se evidenciaron burlas y comentarios que llevaban implícita la idea de la inferioridad femenina (Tovar 1998).

León, por otro lado, detecta que en los colegios se reproducen los roles femeninos tradicionales ligados al ámbito doméstico, la valoración del atractivo físico y la maternidad (2013: 41). También encuentra que la escuela demanda

que las chicas sean ordenadas, limpias, de comportamiento medido y que no se involucren en relaciones de pareja efímeras; en otras palabras, que se comporten “como señoritas”, frase que trasluce un discurso expresado en términos de género (León 2013: 42-43). Además, desde la institución educativa se condenaban las prácticas lésbicas, el aborto y el embarazo adolescente (León 2013: 47). Cabe mencionar que los modelos de feminidad que proponía el colegio no se correspondían mucho con los intereses y experiencias de las alumnas; así, se evidenciaba una ruptura generacional entre las chicas y las autoridades escolares y los padres de familia (León 2013: 41).

Existen también otros estudios que muestran los estereotipos de género reproducidos en las instituciones educativas, pero que no abordan directamente el aspecto de la sexualidad. Tal es el caso de la investigación de Jeanine Anderson, quien no trabajó con adolescentes, sino con niños y niñas del nivel primario de cuatro colegios estatales de Lima. Dicha investigación se realizó a inicios de la década de 1980 y tenía como propósito explorar los estereotipos de masculinidad y feminidad que se transmitían en los textos escolares a niños y niñas; sin embargo, no se trató solo de un análisis de textos, sino que este fue confrontado con la micro-cultura de los colegios (Anderson 1987).

Anderson encontró que en los textos predominaban las figuras masculinas, por lo que a los niños se les estaría transmitiendo que lo genéricamente humano es lo masculino (1987: 117). Cuando aparecían imágenes de mujeres, estas se ubicaban en los contextos de la casa o la familia, mientras que las figuras de varones aparecían asociadas al mundo laboral (Anderson 1987: 117-118). Ahora bien, al recoger las opiniones de los

niños y niñas de grados mayores sobre los roles de los hombres y las mujeres, se halló que estas no divergían mucho del mensaje transmitido por los textos escolares, pues las respuestas reflejaban una asociación entre la identidad femenina y el sacrificio y las labores domésticas (Anderson 121-123). En cuanto a las concepciones de los profesores se halló que discrepaban con ciertas imágenes que transmiten los libros respecto al papel de las mujeres. Ellos son conscientes, por ejemplo, de que actualmente hay mujeres que trabajan fuera del hogar, y que esta realidad no se ve reflejada en los textos. No obstante, continuaban mostrando imaginarios sobre “la familia ideal” (papá, mamá e hijos), que coincidían con las imágenes reproducidas en los libros escolares (Anderson 1987: 125-126).

Al observar las clases, Anderson se fijó en las prácticas diferenciadas de los docentes, alumnos y alumnas de acuerdo a su género. Así, parecía que los docentes varones practicaban un trato más igualitario por sexo que las docentes mujeres y se observó actitudes diferenciadas de los niños y niñas frente a docentes varones y mujeres, sobre todo en tercer grado (Anderson 1987: 128). A su vez, la autora se fijó en la agrupación de los alumnos y las alumnas en el espacio (Anderson 1987: 127).

Otro estudio, realizado en escuelas mixtas de Cataluña, muestra la importancia de analizar los comportamientos verbales al interior de las aulas para abordar el sexismo en la educación (Subirats y Brullet 1999). Subirats y Brullet encuentran una desaparición de diferencias institucionalizadas respecto al género, excepto en espacios relacionados al cuerpo como el deporte. Donde las autoras sí hallan diferencias por género es en el uso del lenguaje durante las clases. Por ejemplo, encuentran que se da una mayor atención a los niños

varones que a las niñas, la cual fue medida por las autoras a través del conteo de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y ellas (Subirats y Brullet 1999: 207). Hay un hallazgo similar al de Anderson (1987) en relación al trato diferenciado de los docentes, pues se observó que las maestras mujeres acentuaban más que los maestros la discriminación lingüística hacia las niñas (Subirats y Brullet 1999: 209). Además de esto, los docentes tenían valoraciones negativas respecto a ciertas actitudes de las niñas, expresadas en el preciosismo de sus dibujos, en su interés por el aspecto propio y la atención a los demás (Subirats y Brullet 1999: 210). Subirats y Brullet también encuentran que el trato diferenciado de los docentes hacia niños y niñas se corresponde con “un menor grado de participación general de las niñas en las aulas” (1999: 210).

El tema de la discriminación lingüística por género también ha sido abordado por Luykx (1997) en un artículo basado en investigaciones realizadas en una escuela primaria y en una escuela normal en la región altiplánica de Bolivia, en las que la mayoría de alumnos y docentes eran bilingües aymara-español. En su trabajo, Luykx examina las prácticas e ideologías sobre género que los alumnos indígenas enfrentan en los contextos escolares y sus respuestas frente a la discriminación (1997: 189). Al igual que en el Perú, en Bolivia el acceso a la escuela es casi igual entre varones y mujeres, por lo que la discriminación por género se observa sobre todo al interior de las instituciones educativas (Luykx 1997: 190). La autora encuentra que en las escuelas bolivianas se da una exclusión simbólica de las mujeres tanto del currículum como de la vida social de la institución educativa (Luykx 1997: 190), la cual se expresa en textos escolares, en discursos de los

docentes y en las prácticas cotidianas (1997). Se muestra, por ejemplo, que los docentes propagan el ideal materno en sus clases, el ideal del matrimonio y estereotipos sobre la mujer como sujeta a la autoridad masculina. Al mismo tiempo, se observa que en las escuelas resaltan las prácticas de corte militar, la poca participación femenina en las aulas y la tolerancia de comentarios despectivos hacia las mujeres. Asimismo, la división de las labores por género refleja jerarquías: las mujeres limpiaban y realizaban labores manuales, mientras que los varones solían dirigir grupos (Luykx 1997: 197-198). Algo que encontró Luykx durante su investigación fue el silencio como una estrategia básicamente femenina de las alumnas de comunidades rurales (1997: 211). Luykx señala al respecto: “El silencio de las chicas rurales usualmente se atribuía a su dificultad por hablar bien el castellano y a su temor de ser objeto de burla para sus compañeros o ser corregidas por el profesor” (1997: 211). Así, los hallazgos de Luykx revelan una idea básica para abordar la relación entre la escuela y la feminidad: el género, el lenguaje y la etnicidad están interrelacionados dentro de la producción escolar de “sujetos educados” (1997: 189). Este enfoque que ve la intersección entre género y etnicidad –debería además añadirse la variable clase social– es de suma importancia para la investigación que planteo, pues abordo la influencia de la escolaridad en la identidad de jóvenes pertenecientes a un grupo indígena amazónico. Si consideramos que la escuela es una institución exógena a este tipo de sociedades y que los docentes pueden ser foráneos, debemos pensar en las posibles tensiones étnicas entre los actores escolares, tensiones que pueden expresarse en la dimensión de las identidades de género. De ahí que en mi investigación me interese comparar los modelos de identidad femenina

transmitidos en los hogares y los modelos de identidad femenina transmitidos en el colegio.

Finalmente, la revisión bibliográfica reveló un vacío respecto a los estudios sobre género y escuela en la Amazonía. El caso amazónico puede mostrar interacciones y discursos muy distintos a los que presentan los estudios citados anteriormente; sin embargo, estos son una referencia útil porque me ayudan a pensar en maneras de hacer trabajo etnográfico en una escuela, y me sugieren ciertos ejes guía para abordar la feminidad en este espacio, como los discursos sobre el trabajo femenino, la maternidad y sexualidad, así como la participación e interacciones en las aulas.

3. Sobre la sociedad Awajún y su sistema de género

3.1. Datos generales

Los Awajún constituyen una etnia amazónica de la familia lingüística Jíbaro, junto con las etnias Huambisa, Shuar y Achual (Brown 1984). Se ubican principalmente en algunas provincias de los departamentos de Loreto y Amazonas y en la parte norte de los departamentos de San Martín y Cajamarca (Ministerio de Cultura 2013). Asumen como propio un territorio calculado en 4 166 308 hectáreas, de las cuales están legalizadas 2 155 943 (UNICEF 2012: 33). El río Marañón constituye el moderno eje de su territorio y adquiere una pendiente en la zona de asentamiento awajún (UNICEF 2012: 34). Asimismo, cuentan con una población censada de 55 328 habitantes en 281 comunidades, distribuida por diversas cuencas con una identidad marcada, aunque con procesos históricos singulares en cada caso (UNICEF 2012:34-36). Así, los Awajún vienen a ser la etnia amazónica peruana con mayor volumen

poblacional, después de los Asháninka (INEI 2009: 15). Tradicionalmente, los asentamientos se ubicaron en las zonas interfluviales de montaña con una dispersión acentuada, pero actualmente han descendido a las orillas de los ríos y las grandes quebradas y se está dando un proceso de concentración en comunidades (UNICEF 2012: 33-37).

3.2. Aspectos tradicionales de la cultura awajún

Existe una etnografía clásica sobre los Awajún, realizada por Michael Brown a partir de su trabajo de campo en comunidades awajún del río Alto Mayo a fines de los años 70. En ella, Brown (1984) aborda distintos aspectos de la vida de los Awajún, como el parentesco, la economía, la religión, la estética, entre otros, pero pone especial énfasis en la estructura familiar y el parentesco. Antes de exponer sus datos empíricos, Brown dedica algunas páginas a lo que podría denominarse la “cultura tradicional awajún”, aspectos sobre la vida de los Awajún en el pasado, antes de recibir una influencia directa del cristianismo, la educación formal, la economía de mercado y demás ámbitos de la sociedad mayor. Es importante tener presente algunos de estos aspectos tradicionales.

Se señala, por ejemplo, que los Awajún vivían en caseríos semidispersos. Las casas o jibarías podían albergar entre 250 y 300 personas (Ross, citado por Brown 1984: 24); sin embargo, el número de habitantes por casa parece haber ido disminuyendo en la época colonial (Brown 1984: 24). La casa solía estar organizada en dos espacios, uno relacionado a las mujeres y el otro a los hombres (Harner, citado por Brown 1984: 24). Esta división parece diferenciar las actividades formales de las informales, siendo las formales las

actividades masculinas como las conversaciones entre varones que se visitan y las informales las actividades domésticas cotidianas como cocinar (Brown 1984: 24).

Brown también señala que la unidad doméstica consistía en un varón cabeza de familia, una o varias esposas, y sus hijos, aunque también podía comprender a los yernos del cabeza de familia durante algunos años después de que se casaran con las hijas de este. En cuanto a las actividades de subsistencia, tradicionalmente los varones se encargaban de preparar la chacra, cazar y pescar, mientras que las mujeres se encargaban del cultivo de la chacra (1984: 24).

En cuanto a la organización política y social, se refiere que el sistema de parentesco era cognático, y esto sigue siendo así en la actualidad. En un sistema cognático o bilateral, “cada individuo tiene una red de parientes basada en conexiones genealógicas que incluyen parientes por parte de padre y de madre” (Brown 1984: 26). Dentro de esta red extensa de parientes bilaterales una persona podía unirse a otras con motivo de defensa o ayuda mutua (Brown 1984). El matrimonio ideal solía ser entre primos cruzados tanto paternos como maternos (Brown 1984: 26). Brown señala que el sistema bilateral permitía formar alianzas más amplias, de carácter temporal; las disputas locales podían ser dejadas de lado para unirse en una nación común contra la opresión externa, y esta es una habilidad reconocida también en otros pueblos Jíbaro (Brown 1984: 35)

Como ya se mencionó, las casas tradicionales awajún se denominan jibarías, un término español. La alianza local de estas jibarías formaba un

grupo local o vecindad, cuyos miembros se ayudaban en ciertas labores y compartían en espacios como las tertulias y fiestas (Brown 1984: 26). Las casas que conformaban el grupo local solían estar aisladas y ubicadas a lo largo de una quebrada, y este grupo no tenía un jefe permanentemente, sino solo en ocasiones de guerra (Brown 1984: 26-27). Este jefe de guerra era reconocido por su valentía y cualidades de líder (Brown 1984: 27).

Un aspecto muy importante de la tradición del pueblo Awajún es su carácter guerrero. De hecho, Brown señala que los Awajún vienen a ser uno de los pueblos más guerreros de la Amazonía peruana. Esto es relevante para el tema de las relaciones de género, pues se ha planteado que en la Amazonía parece haber una correlación positiva entre el carácter bélico de una sociedad y la jerarquización de los géneros (Seymour-Smith 1991: 637). Las guerras emprendidas por los Awajún eran de dos tipos. Por un lado, podían tratarse de expediciones contra otros grupos Jíbaro, especialmente contra los Huambisa, en las que se buscaba matar enemigos y robar mujeres. Por otro lado, también podían darse luchas en la forma de asesinatos individuales contra otros awajún en venganza por un acto de brujería o por el robo de alguna mujer (Brown 1984: 27).

En cuanto a las creencias religiosas, se señala que los Awajún creyeron en un ser supremo similar al dios occidental; sin embargo, era una fuerza creadora distante de los asuntos humanos. Por ello, cada persona tenía que conocer su propio destino a partir de sus esfuerzos personales, tenía que buscar conocimiento y poder activamente mediante el uso de plantas alucinógenas (Brown 1984: 29). Esta búsqueda personal se relaciona a un rasgo o valor cultural que distingue a los Awajún hasta la actualidad. Se trata

del individualismo, rasgo también vinculado a la inexistencia de una autoridad coercitiva entre los Awajún, tanto en la esfera política como en la religiosa (Brown 1984: 34).

Tanto las mujeres como los varones buscaban visiones a partir del consumo de alucinógenos. Para las mujeres, los alucinógenos las ayudaban a cumplir sus labores de agricultoras y esposas. Sus actividades rituales estaban centradas en la fertilidad y productividad de sus chacras, y eran ayudadas por el espíritu femenino denominado *Núgkui*, que vivía en el suelo y propiciaba el crecimiento de las plantas (Brown 1984: 29-30). Por su parte, los varones encontraban en el consumo de alucinógenos una ayuda para realizar sus labores como cazadores, guerreros y esposos. En un contexto en el que se daban guerras, era importante para los varones, durante toda su vida adulta, buscar visiones de los *ajútap* o espíritus de los guerreros muertos para así tener éxito como guerreros (Brown 1984: 29-30).

3.3. Parentesco y matrimonio entre los Awajún

Entre los Awajún existe un sistema de descendencia cognática o bilateral, que reconoce que las relaciones del lado del padre y del lado de la madre son del mismo tipo y del mismo grado de intensidad (Brown 1984: 69). Esta forma de entender la descendencia se relaciona con la concepción que tienen los Awajún sobre la reproducción humana, según la cual la persona es producto tanto del padre como de la madre, pues se necesitan el semen del hombre y el útero de la mujer para producir un hijo (Brown 1984: 69). Tradicionalmente, entre los Awajún se piensa que un feto no desarrollado ingresa en el útero de la mujer en la forma de semen, introducido por el hombre

durante el coito, y que durante la gestación la mujer alimenta al feto con su sangre para que se desarrolle (Bant 1994: 84).

La unidad doméstica es la unidad básica de producción y consumo en la sociedad Awajún, la cual consiste en todo el grupo de personas que vive en una sola vivienda y/o participa en una economía doméstica unitaria; sin embargo, no es lo mismo que familia, pues puede abarcar más de una familia (Brown 1984: 53). Se señala que entre los Awajún, el término “familia” correspondería a lo que ellos denominan *patáag*, que viene a ser el gran grupo cognático, o el grupo de personas con las que se puede establecer un vínculo genealógico, es decir, un vínculo consanguíneo (Brown 1984: 70). Para una persona, los miembros de su *patáag* pueden ser fuente de ayuda y apoyo, mientras que los que están fuera de él son enemigos potenciales (Brown 1984: 72).

Ahora bien, el ciclo de desarrollo de la unidad doméstica está correlacionado con el ciclo de vida de los individuos. Brown halló que en el caso de los niños varones, entre los 4 y 10 años tenían pocas responsabilidades en la unidad doméstica: se cuidaba un hermano menor, se jugaba y se tenía las primeras experiencias de caza a modo de juego. De los 6 a 10 años se orientaban hacia las actividades del padre y los hermanos mayores. A partir de los 6 años entran al colegio, al igual que las niñas, y a los 11 años, aproximadamente, ya empezaban a realizar viajes al monte y se entrenaban en la caza. El aporte a la economía doméstica en esta etapa se basaba en actividades como la caza con cerbatana, la pesca comunal y la ayuda en la cosecha del arroz y la yuca. Los muchachos de 15 o 16 años ya

empiezan a adquirir responsabilidades de adultos y este proceso llega a completarse cuando se casan y forman una familia (Brown 1984: 55).

Brown observó que se han dado grandes cambios en las vivencias de los muchachos jóvenes, pues antes debían educarse durante años en su propia tradición, esto es, debían buscar visiones para ser buenos guerreros y entrenarse como cazadores. Recientemente, los jóvenes no reciben esa educación tradicional de forma tan intensiva y ya no participan en ritos tradicionales (Brown 1984: 55). Este hecho ha sido vinculado a la entrada de la educación escolar en las sociedades amazónicas. Se refiere, por ejemplo, que el aprendizaje de los roles sexuales tradicionales ha sido interrumpido, ya que ahora los niños y niñas indígenas deben asistir a clases (Espinosa 2007: 195). En esta misma línea, Belaunde recogió percepciones de líderes awajún que señalan a la escuela como un espacio en que los niños y niñas se distancian del estilo de vida awajún y aprenden a cuestionar a sus padres (Belaunde 2005: 236).

En cuanto al ciclo de vida de las mujeres, Brown observó que las niñas a partir de los 4 o 5 años ya podían asumir el cuidado de un hermano menor. A los 7 u 8 años ayudaban a sus madres en la chacra recogiendo yuca; también tostaban la yuca y acarreaban el agua. El autor señala que las niñas tenían más responsabilidades, por lo que el tiempo libre de los niños varones era mayor. Las mujeres podían casarse a partir de los 11 años (Brown 1984).

En la época en la que Brown realizó trabajo de campo, notó que la mayoría de personas consideraban que la educación de las niñas era menos importante que la de los niños varones. Además, los padres de familia

necesitaban que las niñas realizaran tareas dentro de la unidad doméstica, por lo que podían preferir no enviarlas a la escuela. A esto se sumaban los temores de los adultos a que las chicas tuvieran relaciones de pareja con muchachos durante sus viajes a la escuela (Brown 1984: 56). También se señala que las mujeres jóvenes están en una situación más difícil en comparación con las mujeres adultas que llegaron a la menopausia, pues estas ya no tienen una carga laboral tan pesada al recibir ayuda de sus hijas y yernos (Brown 1984: 57).

Respecto al matrimonio, se ha señalado que tradicionalmente, para casarse, un joven acudía a los padres de la mujer y la pedía por esposa, pero también existía la posibilidad de conseguir una esposa mediante el robo (Fuller 2013: 56-57). El matrimonio ideal es entre primos cruzados, pues así el yerno es al mismo tiempo un “sobrino cruzado” que trabajaría óptimamente para su suegro. El matrimonio, pues, implicaba que el esposo se traslade a casa de los suegros y que trabaje para ellos un tiempo como pago por la novia. Luego, la pareja podía construirse una casa y formar una nueva unidad. Así, el patrón de residencia entre los Awajún es uxorilocal. Además, en esta sociedad existe la poliginia (Fuller 2013: 56). La forma más común de poliginia consistía en un hombre casado con varias hermanas, y se dice que este ideal se conserva hasta la actualidad (Bant 1994: 85).

Brown observó que eran comunes los matrimonios realizados por la fuga de los novios (1984: 86). Esta situación se daba cuando la pareja sabía que habría impedimentos en la realización de su matrimonio, y decidían escaparse para hacer ver que su unión era innegable y que ya habían empezado a tener relaciones sexuales. De esta manera, se hacía que el padre de la novia se

inclinara a aceptar la unión cuando la pareja regresaba a la comunidad (Brown 1984: 86). Brown refiere que los matrimonios suelen efectuarse en medio de disputas entre las familias de los novios, por diversos desacuerdos (1984: 86). También, se ha observado que entre los Awajún los matrimonios suelen ser inestables en los primeros meses (Bant 1994; Brown 1984: 57). El autor recogió algunas cualidades buscadas en posibles cónyuges. Entre las cualidades buscadas en una esposa, están que sea trabajadora, que sepa cultivar la chacra y criar animales domésticos. El atractivo físico de la mujer y su historial de aventuras amorosas no son tan importantes como sus habilidades para el trabajo, desde la perspectiva awajún (Brown 1984: 84). Por otro lado, las cualidades buscadas en un esposo son que sea hábil en la caza y pesca, que tenga dinero y en último lugar que sea valiente y atractivo físicamente (Brown 1984: 84).

Destaca el hecho de que son los varones quienes toman la iniciativa en el matrimonio, y que ellos gozan de mayores libertades sexuales, pues pueden tener varias esposas y entablar relaciones sexuales fuera del matrimonio (Brown 1984: 87). Así, Brown notó un mayor control y vigilancia sobre la sexualidad femenina, expresada en celos de los esposos y en la mala reputación que se crean las mujeres que han tenido varios amantes (1984: 86-87). Asimismo, los hombres tienen más libertad para terminar con su matrimonio (Brown 1984: 88).

Las actitudes hacia la sexualidad, de acuerdo a lo observado por Brown en el Alto Mayo, son ambivalentes, pues se considera que las relaciones sexuales son perjudiciales y al mismo tiempo son una actividad interesante (1984: 84). Los adultos solían aconsejar a los jóvenes que aplacen el inicio de

las relaciones sexuales. En el caso de los varones, se les decía que esperaran a terminar su educación primaria y a que pudieran conseguir dinero para mantener una familia antes de iniciarse sexualmente (1984: 83-84). A las chicas, por otra parte, los padres les aconsejaban que no tengan varios amantes, pues esto sería mal visto y podría dificultarles el conseguir esposo (Brown 1984: 84).

3.4. Relaciones de género entre los pueblos Jíbaro

Se ha señalado que los estudios sobre las relaciones de género en la Amazonía se han basado principalmente en dos enfoques: el enfoque de la dominación y el enfoque de la complementariedad (Belaunde 2005: 21-23; Espinosa 2007: 185-187). El enfoque de la dominación enfatiza el dominio masculino y la subordinación femenina en las sociedades amazónicas, y de esta manera, se presenta una visión de las mujeres como objetos o como carentes de agencia (Belaunde 2005: 22; Espinosa 2007: 185-189). Este enfoque estaría en consonancia con una lectura de la teoría de la alianza de Lévi-Strauss que concibe a las mujeres como objetos intercambiados por los hombres en los arreglos matrimoniales (Belaunde 2005: 21). Por otro lado, el enfoque de la complementariedad enfatiza la organización del trabajo en pareja (Belaunde 2005: 22). Bajo esta perspectiva, se ve a las mujeres como sujetos activos que participan en los intercambios, y se considera que las tareas, capacidades, conocimientos y responsabilidades diferenciadas por género se entrelazan y se complementan en la relación de pareja (Belaunde 2005: 22-23). Un elemento interesante del enfoque de la complementariedad es que ve las actividades de hombres y mujeres de manera dinámica, pues no se presentan

como roles totalmente contrapuestos, sino más bien se resalta la flexibilidad y complejidad de las relaciones de género (Belaunde 2005: 23).

Luisa Elvira Belaunde se inclina por resaltar las relaciones de complementariedad entre los géneros, evidenciadas por etnografías de distintos pueblos amazónicos (2005). Esto significa que prefiere evitar hablar de las relaciones de género en términos de subordinación y dominación (Belaunde 2005: 24). Otros autores, como Veber, al hablar de complementariedad sí hablan de asimetría. Así, Veber sostiene que la asimetría es resultado de la complementariedad de los géneros (Veber, citada por Perrin y Perruchon 1997:12-13). Esta idea es discutida por Perrin y Perruchon, quienes señalan que debemos ser cuidadosos al ver siempre jerarquías en las diferencias, pues podemos estar proyectando valores occidentales en la manera de analizar las relaciones de género amazónicas (1997: 13). Belaunde también defiende esta idea, pues siguiendo a Overing, nota que los estudios centrados en la subordinación de las mujeres, siempre leen las reglas sociales de los grupos amazónicos como favorables a los hombres y desfavorables a las mujeres, y en esta interpretación estaría implícito el presupuesto de que las mujeres están subyugadas por no hacer lo que los hombres hacen (Overing, citada por Belaunde 2005: 24).

Ahora bien, tomando de manera crítica el enfoque de la complementariedad, se señala que este podría estar encubriendo relaciones de dominación, por lo que es necesario reconocer que puede haber asimetrías en algunos ámbitos de la vida y que la complementariedad no necesariamente implica equidad (Espinosa 2007: 187). Como vemos, tanto el enfoque de la dominación como el de la complementariedad son criticables e insuficientes

para abordar las relaciones de género en la Amazonía, pues en muchas sociedades amazónicas se dan tanto relaciones de género simétricas como asimétricas (Perrin y Perruchon 1997: 13). Incluso, se podría prescindir de dicotomías y buscar una aproximación distinta centrada en la construcción de la persona, proceso en el que se puede apreciar cómo la identidad de las personas se va modificando de acuerdo al tipo de relaciones que entablan (Espinosa 2007: 190). En este tipo de aproximaciones es central el concepto de cuerpo, el cual en el contexto amazónico no es entendido como una entidad biológica preexistente a su fabricación social y cultural (Belaunde 2005:37). Un estudio que asume esta perspectiva es el de McCallum, quien hablando de los Cashinahua señala que entre ellos “el género es conocimiento hecho cuerpo”; es decir, que no hay un cuerpo que preexiste al género (McCallum, citada por Belaunde 2005: 37).

Centrándonos ahora en el caso de los pueblos Jíbaro, entre los cuales se encuentran los Awajún, es conveniente retornar al debate entre la perspectiva de la complementariedad y la perspectiva de la jerarquía. Los trabajos revisados evidencian que ha habido posiciones divergentes en torno a las relaciones de género entre los Jíbaro. Presentaremos principalmente las posiciones de Seymour-Smith (1991), quien enfatiza las jerarquías y las posiciones de Mader (1997) y Perruchon (1997), que se centran en la complementariedad. Brown, por su parte, es señalado por Perruchon como uno de los autores que enfatizan la complementariedad (Perruchon 1997: 55); sin embargo, como veremos más adelante, este autor muestra evidencias de ciertas situaciones en las que las mujeres ven recortadas sus libertades (Brown 1984).

Seymour-Smith (1991) sostiene que existe evidencia entre las sociedades amazónicas para señalar que en ellas existen jerarquías de género, pero no niega que también hay espacios en los que es posible la complementariedad. Por ejemplo, partiendo de su estudio del caso achuar, la autora señala que las relaciones al interior del grupo están más vinculadas con la ideología de la solidaridad entre parientes, igualdad y tranquilidad, ideología que privilegia las relaciones entre mujeres (Seymour-Smith 1991: 641). Señala que dentro del grupo local la continuidad es asegurada física y simbólicamente por las mujeres y su relación con la tierra, simbolizada por el espíritu *Nunkui Nuwa*, el cual brinda a las mujeres el poder de cultivar plantas y tener hijos (Seymour-Smith 1991: 641). Así, hay un reconocimiento del poder de las mujeres en su análisis, poder que la autora observa tanto en el ámbito económico como en el simbólico, pues sostiene que ellas construyen la unidad del grupo local a través de redes de relaciones de trabajo femenino, lazos de parentesco, y la socialización de los niños (Seymour-Smith 1991: 642). A su vez, las mujeres controlan el intercambio de comida entre unidades domésticas, producen la comida para la subsistencia de la sociedad, preparan y distribuyen los alimentos y elaboran la cerveza de yuca que no solo es importante en la dieta, sino que también es central para la vida social del grupo (Seymour-Smith 1991: 641-642).

Seymour-Smith discute con Descola respecto al argumento de la complementariedad de género que este autor parece defender. En efecto, Descola señala espacios de la economía doméstica achuar en los que se observa complementariedad y cooperación entre hombres y mujeres. Por ejemplo, menciona que las mujeres pueden ayudar en la labor de caza de los

varones, pues ellas limpian, preparan y distribuyen la carne obtenida. Asimismo, los varones pueden participar en el espacio femenino de la horticultura al limpiar el bosque y encargarse del cultivo de ciertos productos (Descola, citado por Seymour-Smith 1991: 637). De este modo, la división sexual del trabajo no es vista como estática. Descola también resalta la importancia de la horticultura en el simbolismo Jíbaro (Descola, citado por Seymour-Smith 1991: 637). Lo que Seymour-Smith critica es el hecho de que Descola se centre en la complementariedad simbólica de las esferas masculina y femenina, y que no le de mucha importancia a elementos jerárquicos que se observan en la práctica. Entre estos elementos están la carga de labores domésticas, en particular el cuidado de los niños que recae casi exclusivamente en las mujeres, lo cual tiende a limitar el movimiento de estas y su participación en otros espacios sociales (Seymour-Smith 1991: 638). Al respecto, la autora menciona que el cuidado y la crianza de niños demandan mucho tiempo y esfuerzo de las mujeres, pero al no ser considerados trabajo, se invisibiliza el aporte de dichas actividades a la reproducción de la sociedad (Seymour-Smith 1991: 640). Otra evidencia de las jerarquías de género recogida por Seymour-Smith entre un subgrupo achuar es la posición subordinada de las mujeres en los arreglos matrimoniales tradicionales, pues el consentimiento de las mujeres no era esencial para sellar un compromiso (1991: 639). Además, se señala que dentro del sistema de alianzas matrimoniales, las mujeres seguían estando sujetas al control masculino (Seymour-Smith 1991: 639).

En cuanto a la sexualidad, por ejemplo, Seymour-Smith sostiene que los pueblos Jíbaro tienen una particular preocupación por controlar la sexualidad

femenina (1991: 645). Estas ideas sobre la realidad achuar también se aplican al caso awajún, pues se ha señalado que en esta sociedad los hombres tienen libertad para contraer otras uniones y formar un matrimonio poligínico, y para romper los compromisos con sus esposas (Brown 1984: 57), mientras que las mujeres tienen menos libertad para tener actividades sexuales fuera del matrimonio (Brown 1984: 87). Fuller (2013), desde una perspectiva que también enfatiza las jerarquías de género, señala que la posición de las mujeres wampís-awajún respecto a la sexualidad es una posición básicamente de pasividad, en la que ni los varones ni las mujeres mismas consideran que ellas pueden ser sujetos que desean, sino simplemente sujetos deseados. Así, desde este enfoque, la agencia sexual femenina viene a ser considerada un peligro para el orden social (Fuller 2013: 60). Al mismo tiempo, Fuller menciona que para las mujeres existe la amenaza de la violencia doméstica aparejada a la sujeción a la autoridad de los esposos (Fuller 2013: 56).

La existencia de la poliginia entre los Jíbaro implica que los hombres compiten por tener acceso a las mujeres (Seymour-Smith 1991: 641). Tradicionalmente, entre los Jíbaro había dos situaciones que comúnmente generaban violencia intergrupales: las acusaciones de brujería y las disputas por mujeres (Seymour-Smith 1991: 641). Así, para Seymour-Smith, las relaciones intergrupales de los pueblos Jíbaro se basan en relaciones de género en las que las mujeres están subordinadas, pues son vistas como objetos a ser apropiados o intercambiados (1991: 641).

Además, las mujeres awajún tienen menos oportunidades para movilizar parientes que puedan apoyarlas en situaciones de conflictos interpersonales, lo que genera situaciones como los suicidios femeninos (Brown, citado por

Seymour-Smith 1991: 639). Brown también refiere que entre los Awajún existe la idea de que las mujeres son intelectualmente inferiores a los hombres, y esta idea podía ser reforzada por la evidencia de los suicidios frecuentes de mujeres, que desde la perspectiva de los hombres estaría mostrando su poca capacidad de pensamiento y control de emociones (Brown, citado por Seymour-Smith 1991: 639).

A partir de esta información, Seymour-Smith plantea que existe una contradicción entre la complementariedad simbólica de los roles femeninos y masculinos y la subordinación práctica de las mujeres expresada en el sistema de alianzas matrimoniales y la asignación de tareas de mayor monotonía a las mujeres (1991: 639). Respecto a las tareas rutinarias de las mujeres hay una clara discrepancia entre Seymour-Smith y Belaunde, pues esta última afirma que basarse en criterios externos a la cultura estudiada, como la medición del tiempo de trabajo es problemático, pues hace a un lado las concepciones de los mismos pobladores (Belaunde 2005: 116). Refiriéndose al caso Uitoto y Muinane, Belaunde señala que “el trabajo laborioso y el ejercicio de la fuerza por parte de las personas de ambos géneros, son expresiones de salud, autonomía y complementariedad” (2005: 116).

Volviendo a la postura de Seymour-Smith, se señala que entre los Jíbaro existe un discurso de dominación masculina que pone en desventaja a las mujeres: “El discurso de desigualdad tiene implicaciones reales e inmediatas en las vidas de las mujeres y en su habilidad para formular y realizar sus propias metas” (Seymour-Smith 1991: 642).

En cuanto a los cambios que han vivido los pueblos Jíbaro, Seymour-Smith resalta las nuevas formas de emparejamiento y la influencia de la economía de mercado y el mundo mestizo. Respecto al primer tema, señala que entre los Shiwiar contemporáneamente los matrimonios tienden a realizarse por voluntad tanto del novio como de la novia y tienden a ser monógamos; esto significa que las alianzas matrimoniales acordadas por hombres ya no serían de tanta importancia (Seymour-Smith 1991: 644). Un estudio reciente sobre sexualidad y género entre poblaciones Wampis-Awajún también muestra que actualmente los emparejamientos tienden a ser producto de la elección libre de las partes y que, incluso, es posible que sean resultado de un proceso de enamoramiento (Fuller 2013: 61-62). Este proceso tendría que ver con el hecho de que actualmente los jóvenes de ambos sexos pasan tiempo juntos en la escuela, lo que contrasta con una tradicional división del espacio que restringía el contacto entre varones y mujeres y que consideraba como peligroso el cuerpo de las mujeres (Fuller 2013: 61). Fuller detecta que la presencia de la escuela es una fuente de peligros de acuerdo a la visión de los adultos, un lugar que genera reacomodos en las formas tradicionales de emparejamiento y, por ende, también en el sistema de género y de parentesco. Con el enamoramiento, pues, cae en desuso la práctica de la entrega de la hija en matrimonio (Fuller 2013: 62).

A pesar de que los matrimonios ya no serían una imposición para las mujeres, Seymour-Smith es escéptica respecto a la idea de que este nuevo contexto sería favorable para las mujeres, pues señala que la relación de los pueblos Jíbaro con el mundo mestizo está mediada por los hombres (1991: 644). Fuller también detecta que el contacto con población mestiza puede ser

desventajoso para las mujeres, particularmente en lo relativo a las relaciones de pareja, pues las chicas pueden entablar una relación sexual con mestizos con miras a un posterior compromiso, mientras que los varones mestizos pueden ver este intercambio sexual como algo casual y no buscar el emparejamiento formal. Surgen, así, casos como los de las madres solteras, casos que preocupan a los padres de familia puesto que las hijas no traen yernos a la familia (Fuller 2013: 62).

Seymour-Smith también observa que en la política formal se excluye la participación de las mujeres (1991: 644). Además, señala que existe una relación entre los imaginarios de género de los pueblos indígenas y nuevas formas de dominación y subordinación surgidas en el marco del desarrollo capitalista (Seymour-Smith 1991: 633). Para la autora, la ideología de dominación masculina propia de los Jíbaro entra en complicidad con las ideologías nacionales que privilegian a los varones, de modo que actualmente la posición de las mujeres en las sociedades Jíbaro enfrenta mayores dificultades (Seymour-Smith 1991). Por ejemplo, el trabajo asalariado, el uso de dinero, la introducción de bienes manufacturados y las relaciones patrón-cliente han sido controlados por los hombres (Seymour-Smith 1991: 643). Además, las nuevas oportunidades educativas han privilegiado a los hombres, y estos suelen viajar más a ciudades, tienen más oportunidades de aprender castellano y pueden ser autoridades (Seymour-Smith 1991: 643). Los cambios, así, han generado un mayor aislamiento de las mujeres, tanto de su mundo cultural como respecto a la sociedad mayor (Seymour-Smith 1991: 644). Pese a que las mujeres awajún y jíbaro en general parecen conservar la cultura indígena, pues suelen hablar solo la lengua nativa, se desplazan menos a las ciudades y

realizan menos transacciones económicas con los mestizos (Brown 1984: 57; Seymour-Smith 1991: 643), Seymour-Smith ve que este hecho no las empodera para representar a sus pueblos, ya que la representación del grupo frente al mundo exterior recae en los hombres (1991: 643).

Los argumentos de Seymour-Smith apuntan a mostrar a las sociedades Jíbaro como eminentemente jerárquicas en cuanto a las relaciones de género, siendo las mujeres quienes están en una posición de subordinación. Esta postura es criticada por Mader (1997) y Perruchon (1997), quienes trabajan el tema del género entre los Shuar, otra etnia que pertenece al conjunto de los Jíbaro.

Mader señala que no se puede hablar de una jerarquía acentuada entre los Jíbaro. La autora señala: “Ambos géneros están inmersos en un sistema de estatus obtenido que se fundamenta en la eficacia personal en contextos masculinos o femeninos según el caso” (Mader 1997: 25). Indica, así, que hay que tomar en cuenta la concepción de poder de la sociedad. En el caso shuar, el poder sería una propiedad personal de carácter espiritual que permite a las personas ser productivas y tener influjo en su sociedad (Mader 1997: 26).

Un ámbito que Mader (1997) trabaja y mediante el cual ejemplifica la complementariedad de género shuar es el de las visiones. La búsqueda de visiones mediante plantas psicoactivas está orientada a que la persona “vea su vida” y gane habilidades y fuerzas (Mader 1997: 26). La autora señala que las visiones son importantes tanto para varones como para mujeres y que frecuentemente se dan en contextos complementarios vinculados con los roles de los sexos y la división del trabajo (Mader 1997: 29). Así, las visiones de los

hombres suelen estar ligadas con su papel como guerreros y las visiones de las mujeres con su papel como productoras (Mader 1997: 32).

Hablando de las ceremonias de iniciación de las mujeres shuar, Mader señala que las visiones experimentadas en este contexto se remiten a las habilidades productivas de la mujer, ligadas a la figura mitológica *Nunkui*, de quien provienen los conocimientos y el poder de esta esfera, y también a la vida familiar futura de la joven (1997: 33). *Nunkui* es el ser ancestral que transforma a la muchacha en una mujer fértil y valiente, y en una hábil cultivadora (Belaunde 2005: 117). Perruchon (1997) también hace referencia a *Nunkui*, y ejemplifica la complementariedad de género contrastando esta figura mitológica femenina con la figura mitológica *Etsa*. Téngase presente que *Nunkui* y *Etsa* también son parte del mundo espiritual awajún. Brown menciona, en base a su trabajo entre los Awajún del Alto Mayo, que la relación visionaria de las mujeres con *Nunkui* se materializa en la posesión personal de piedras mágicas *nantag*, que son utilizadas para promover el crecimiento de las plantas, en particular de la yuca (Brown, citado por Belaunde 2005: 117). Las mujeres, según Brown, tenían que alimentar a las plantas con un líquido que simbolizaba su sangre, y dado que la sangre es considerada por los Awajún como el medio por el que se transportan los pensamientos a través del cuerpo, ellas estarían transfiriendo su pensamiento a sus plantas (Brown, citado por Belaunde 2005: 118). Así, entre los Awajún se halló una identificación y filiación materna entre la mujer y sus plantas (Brown, citado por Belaunde 2005: 118).

Por un lado, *Nunkui* puede ser vista como la mujer ideal, el espíritu de la tierra que tiene el poder de dar vida. Por otro lado, *Etsa* representa al máximo cazador y guerrero (Perruchon 1997: 57), por lo que es un espíritu que dota a

los muchachos varones de determinación bélica y de habilidades para la cacería (Belaunde 2005: 117). Así, podemos asociar a *Nunkui* con la vida y a *Etsa* con la destrucción. Esta asociación entre lo femenino y la vida y lo masculino y la destrucción ha sido señalada por Bant, al resaltar que las mujeres awajún se especializan en actividades relacionadas a dar vida, como la crianza de humanos, animales y plantas, y los hombres en actividades relacionadas a tomar vida, como la caza, la guerra y el tumbado de árboles (Bant 1994: 79). Perruchon, refiriéndose al caso shuar señala que la mujer ideal debe ser fuerte tanto mental como físicamente, y que su principal característica es ser trabajadora en su parcela y ser buena ama de casa (1997: 56). Además, señala que entre los Shuar se espera que tanto varones como mujeres sean fuertes, valientes, expresivos y vigorosos (Perruchon 1997: 56).

Ahora bien, Mader sostiene que la complementariedad de los géneros forma un marco para lo masculino y lo femenino y se manifiesta tanto en el plano simbólico como en el práctico (1997: 40). Esta postura difiere de la de Seymour-Smith, quien enfatizaba que a un nivel práctico se observaban jerarquías de género, si bien a nivel simbólico podía hablarse de complementariedad entre lo masculino y lo femenino (1991: 638). No obstante, Mader no asume que la complementariedad equivale a igualdad en todos los ámbitos. Reconoce, por ejemplo, que hay un fuerte control de la sexualidad femenina entre los Shuar, y que los hombres pueden ser muy celosos de sus esposas, lo que ocasiona conflictos conyugales (Mader 1997: 25).

Perruchon (1997), por su parte, argumenta en su trabajo sobre el chamanismo y el género entre los Shuar, que tomando la totalidad de las relaciones de género de la cultura shuar, puede decirse que estas se equilibran

y que son complementarias. Señala, además, que entre los Shuar no hay un modelo de género unitario, sino que, como en toda sociedad, hay diversos modelos y discursos de género (Moore, citada por Perruchon 1997: 49). Así, entre los Shuar hay opiniones individuales respecto a determinados temas, opiniones que pueden diferir entre sí (Perruchon 1997: 50). Esta idea es relevante para mi investigación sobre la identidad femenina de las jóvenes awajún, pues me confirma la importancia de registrar múltiples perspectivas de los actores sociales. Al respecto, Brown ha señalado que entre los Jíbaro no hay instancias que puedan imponer uniformidad de creencias (Brown, citado por Perruchon 1997: 50). Cabe preguntarnos, pensando en el contexto actual, qué papel juegan instituciones exógenas a la cultura de los pueblos Jíbaro, como las iglesias y la escuela, en la difusión de ciertas creencias. En lo concerniente a mi investigación, me pregunto por las ideas difundidas sobre la feminidad.

Teniendo en cuenta que existen discursos divergentes sobre el género entre los Shuar, Perruchon los clasifica de acuerdo al contexto en el que se dan. En la esfera de la política formal, por ejemplo, circulan discursos masculinos que minimizan la capacidad de participación política de las mujeres (Perruchon 1997: 52). Por otro lado, entre amigos, vecinos y parientes distantes, principalmente en las interacciones hombre-hombre, circula un discurso sobre roles de género estrictamente definidos: el hombre es cazador y la mujer es cultivadora (Perruchon 1997: 53). Por otra parte, entre familiares cercanos y en un contexto de informalidad Perruchon observa que los afines de sexo contrario de la misma generación tienen conflictos frecuentemente, y que los parientes de sexo contrario, especialmente entre mayores y jóvenes, se

esfuerzan por mantener relaciones complementarias y armoniosas (1997: 53). Así, Perruchon muestra que las relaciones de género son asimétricas, pero en diferentes aspectos, de ahí la importancia del contexto en el que se enmarcan (1997: 54). No obstante, plantea que en esencia, entre los Shuar los géneros son considerados iguales (Perruchon 1997: 70), y que las mujeres jíbaro tienen una posición muy fuerte en su cultura, pues ellas son dueñas de las fuerzas reproductoras (Perruchon 1997: 56).

Un último tema a tratar sobre las relaciones de género es el del suicidio femenino awajún. Este es uno de los fenómenos a partir de los cuales se plantea que en la sociedad Awajún las mujeres tienen menos libertades que los varones. Brown notó entre los Awajún del Alto Mayo que había una gran cantidad de suicidios de mujeres adolescentes y jóvenes (Brown, citado por Belaunde 2005: 235). Una interpretación dada por el autor asocia el incremento de suicidios femeninos con los cambios sociales y económicos que han afectado el estilo de vida awajún, como la desestructuración de la economía familiar debido a la integración en la economía y la política comercial que privilegia a los hombres (Brown, citado por Belaunde 2005: 235). A causa de esto se desvirtúan valores femeninos como la chacra, el cuidado de niños, la preparación de alimentos, la alfarería, entre otros (Brown, citado por Belaunde 2005: 235).

Brown también señaló que el suicidio femenino se asocia al hecho de que las mujeres awajún tienen menos oportunidades para movilizar parientes que puedan apoyarlas en situaciones de conflictos interpersonales (Brown, citado por Seymour-Smith 1991: 639). Entre las mujeres, pues, causas importantes del suicidio son el maltrato por el esposo y la infidelidad (Brown,

citado por Belaunde 2005: 235). Bant ha planteado un análisis del suicidio femenino awajún desde un “enfoque orientado a los actores”, el cual enfatiza el rol creativo de la mujer (1994: 77).

Bant (1994) refiere que entre los Awajún existe la idea de que las relaciones maritales jóvenes son inestables, pues las novias suelen resistirse al matrimonio. Para dar mayor durabilidad a la relación, el hombre debe tener buenas relaciones con su suegro y sus cuñados, pues estos pueden controlar a la mujer. Hay un temor por parte del esposo frente a la posibilidad de que su esposa se suicide. Bant señala:

El suicidio es la única forma de acción por parte de la mujer que resulta en una ruptura inmediata de la relación entre hombres. A través del suicidio una mujer puede forzar a sus parientes masculinos a tomar acción militar contra su marido y parientes cercanos, perdiendo, de esta manera, su fuerza de trabajo así como también la de su cuñado y una alianza altamente valorada entre las familias proveedoras y receptoras de esposas. (Bant 1994: 93)

Así, se evidencia que en la interpretación de Bant se considera la capacidad de las mujeres para mostrar su malestar y negociar. Bant también señala que el dominio que tienen las mujeres en cuanto a la producción alimentaria les permite tener cierto poder de negociación en las relaciones familiares y grupales (1994: 96). Fuller, por su parte, ve el suicidio femenino como una evidencia de lo reducidos que son los espacios que las mujeres tienen para protestar en el mundo awajún (Fuller 2013: 58). Según esta autora, la agencia femenina que aparece en contextos de descontento frente al arreglo matrimonial, como en las huidas con un amante o el intento de suicidio, es considerada disruptiva o transgresora a nivel de la sociedad (Fuller 2013: 58).

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

1. Enfoques teóricos sobre la escuela: dinámica entre el individuo y la institución

La escolaridad viene a ser el paso por el sistema educativo escolar. En el Perú suele hacerse una distinción entre la escuela, entendida como la institución educativa primaria, y el colegio, entendido como la institución educativa secundaria; sin embargo, la teoría en las ciencias sociales hace referencia al concepto de escuela de forma general, como una institución educativa formal. Así, el concepto de escuela, en la teoría, incluye tanto al nivel primario como al secundario, y así se lo entenderá en el marco teórico. En la investigación, no obstante, se hará la distinción entre escuela primaria y colegio secundario cuando sea necesario, de modo que se eviten confusiones entre ambas instituciones.

De forma amplia, puede definirse a la escuela como una institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional (Levinson y Holland 1996: 1), y en el presente estudio abordaré la escuela desde el debate teórico en torno a la dinámica agencia-estructura. Ortner señaló que en antropología, la problematización de la relación entre agencia y estructura se enfrentaría a tradiciones teóricas como la antropología simbólica, la economía política marxista y el estructuralismo francés, las cuales compartían un énfasis en el constreñimiento, puesto que para ellas el comportamiento estaba modelado por

fuerzas culturales y sociales externas (Ortner 2006: 1). Una propuesta frente al dilema de la agencia y la estructura la ofreció la teoría de la práctica. Esta colocaba al actor en el proceso social sin perder de vista las estructuras que constriñen, pero que también permiten, la acción social (Ortner 2006: 3). Así, pues, se planteó que la relación entre agencia y estructura era dialéctica en lugar de oposicional (Ortner 2006: 2). Un autor importante en el desarrollo de la teoría de la práctica es Pierre Bourdieu, quien decía que centrarse en la práctica permitía superar la dicotomía objetivismo-subjetivismo; es decir, permitía dejar de ver las relaciones sociales como realidades constituidas por fuera de la historia del individuo y del grupo y al mismo tiempo, evitaba caer en un subjetivismo que impide dar cuenta de la necesidad del mundo social (Bourdieu 1991: 85).

Verhoeven, en su síntesis sobre los diferentes enfoques sociológicos desde los que se ha abordado el tema de la escuela, distingue el paradigma centrado en las estructuras y los enfoques individualistas e interaccionistas (1998). Entre los enfoques centrados en las estructuras destacan el funcionalismo y el marxismo, corrientes que conciben la socialización como un proceso de inculcación pasiva de normas o valores definidos fuera del actor (Verhoeven 1998: 7). Así también, los análisis funcionales o deterministas no tienen en cuenta la afectividad ni la intencionalidad de los actores, ni tampoco su capacidad de resistencia y de autonomía (Verhoeven 1998: 8).

Los autores funcionalistas ven a la escuela como una institución que refleja y a la vez reproduce las estructuras y valores de la sociedad. También la ven como una organización racional y funcional que refleja una sociedad racional y funcional. Así, la escuela funciona como una institución de

inculcación de normas y valores a los individuos, con una finalidad de integración de los actores en el sistema social y de distribución funcional de las competencias en el mercado laboral (Verhoeven 1998: 5). Por otro lado, bajo el enfoque marxista la escuela refleja la sociedad y la reproduce, pero la sociedad que reproduce no es armoniosa ni consensual, sino conflictiva, y en este marco la escuela solo reproduce los intereses de la clase dominante (Verhoeven 1998: 6). Esta perspectiva correspondería a lo que también se ha denominado “teoría de la reproducción”, surgida a fines de los 70’, la cual explicaba cómo las escuelas servían más para reproducir las estructuras desiguales existentes que para transformarlas (Levinson y Holland 1996: 5).

Los paradigmas individualistas e interaccionistas, por su parte, consideran que el orden social se produce de forma inductiva, a partir de la acción o de las interacciones de los actores. De esta manera, la sociología de la educación se interesa en los procesos micro mediante los cuales los actores producen las desigualdades, resisten a las normas impuestas por la institución y construyen un orden escolar (Verhoeven 1998: 9).

Ahora bien, no solo existen el enfoque estructuralista y el interaccionista como dos polos irreconciliables. También existen perspectivas que ven la estructura y la agencia en una relación dinámica: los condicionamientos sociales no determinan totalmente las acciones de los sujetos, sino que estas acciones también influyen en las estructuras. Es este enfoque el que se utilizará para abordar la escuela en el presente estudio. De este modo, coincido en entender al actor escolar de la siguiente manera:

El actor escolar –tanto el alumno como el maestro– no puede ser analizado solamente en torno a los determinismos que lo caracterizan, sino como un actor competente, capaz de

desenvolverse en un universo escolar y social complejo, atravesado por lógicas distintas. El actor escolar no es ni un puro "títere", aunque actúe en las limitaciones de su situación y con los recursos culturales limitados de los cuales dispone, ni un puro "estratega", calculando sus intereses y actuando solo en función de estos; y, por fin, el actor es capaz de distanciarse de sus determinismos culturales y de sus intereses para crear, criticar, ser sujeto. (Verhoeven 1998: 15)

Así, para fines de la presente investigación se pensará la escuela como un lugar en el que los actores sociales no están ni totalmente constreñidos por las estructuras ni totalmente liberados de ellas. Si bien la escuela reproduce prejuicios y desigualdades de la sociedad en que se ubica, los actores escolares no son necesariamente pasivos frente a esto. Esta forma de entender a los actores escolares está presente en el trabajo de Paul Willis, quien en su etnografía sobre los muchachos de clase obrera de una escuela de Inglaterra sostiene que la escuela no socializaba unilateralmente a los alumnos para conformarlos a su posición en una determinada clase social, sino que los muchachos tenían un rol muy activo en el espacio escolar (Levinson y Holland 1996: 10). Así, Willis planteó que los agentes sociales no portan pasivamente una ideología, sino que son apropiadores activos y que reproducen las estructuras existentes a través de la lucha, la competencia y la penetración parcial de esas estructuras (Willis, citado por Levinson y Holland 1996: 10). En la escuela, pues, hay lugar para la agencia, entendida como la capacidad de los seres humanos de involucrarse con las estructuras que abarcan sus vidas, de crear significados a través de este involucramiento y, al mismo tiempo, de crear aperturas discursivas para transformar dichas estructuras (Dutta 2011: 13).

Giddens señala que todos los seres humanos son agentes entendidos; es decir, saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana (1991: 307). Pero también habla de la estructura, que en el análisis social denota las propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a estos una forma sistémica (Giddens 1991: 53-54).

Vemos que el debate sobre la relación estructura-agencia o institución-individuo se extendió a los estudios sociológicos sobre la escuela y que dicho debate resulta útil para la presente investigación, en tanto que las alumnas awajún serán vistas como sujetos activos en el espacio escolar y en sus hogares. Así, para entender la construcción de la feminidad de las alumnas awajún no se tomará en cuenta únicamente los constreñimientos que implica la escolaridad, sino también las decisiones, prácticas, resistencias e interpretaciones de las mismas alumnas.

Otra idea que nos ayuda a entender la escuela formal es la que señala que la organización de la escolaridad como una forma educativa se sostiene en afirmaciones de que el conocimiento puede ser descontextualizado y, sin embargo, las escuelas como instituciones sociales y lugares de aprendizaje constituyen contextos muy específicos (Lave y Wenger 1991: 40). Esta idea es pertinente para cualquier investigación antropológica sobre la escuela; sin embargo, es especialmente pertinente para una investigación sobre la escuela en una sociedad indígena, ya que la educación escolar muchas veces puede transmitir conocimientos descontextualizados que entran en conflicto con la

cultura de los estudiantes. Esto ha sido señalado por Trapnell respecto a la situación de la Amazonía, donde la educación primaria, por ejemplo, resulta una difícil experiencia para los alumnos, en la cual se les impone una nueva manera de conocer y entender la realidad, ajena y contraria a la de su mundo cultural (Trapnell 1987: 230). Para abordar el caso particular de los Awajún es necesario tener presente que la escuela es una institución relativamente reciente entre ellos, pues se instaló en la década de los cincuenta (Fuller 2009: 36). Esta reciente presencia es un dato importante, pues la escuela viene a posicionarse como una institución que genera cambios en diferentes ámbitos de la sociedad Awajún, uno de los cuales es el género.

Finalmente, debo mencionar que al hablar de escuela no me refiero únicamente a las clases y al currículo oficial en que se basan estas, sino sobre todo al currículo oculto, que viene a ser un “proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas” (Subirats y Brullet 1999: 198). Así, la escuela no es solo el lugar en que se brindan lecciones sobre ciertos temas, sino también un espacio conformado por actores sociales con diversas actitudes, valores y discursos. La escuela es un espacio de interacciones sociales y, por ende, de relaciones de poder.

2. Femenidad

La feminidad viene a ser la identidad de género de las mujeres, también denominada identidad femenina. Diversos autores resaltan el carácter histórico de la identidad (Fuller 1998: 17; León 2013: 27; Levinson y Holland 1996: 12).

Así, en su estudio sobre feminidades de mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima, Doris León entiende el concepto de identidades como “construcciones históricas en constante reelaboración y reinterpretación en base a los contextos y agentes sociales con los que interactúan los sujetos, es decir, en relación con otros sujetos y con su entorno” (2013: 27). Por su parte, Norma Fuller, en su estudio sobre feminidades de mujeres peruanas de clase media, destaca que la identidad es una construcción histórica en tanto que el sujeto va reajustando sus definiciones sobre sí mismo a lo largo de diferentes momentos de su ciclo vital (1998: 17). Al mismo tiempo, Fuller asume una perspectiva analítica que enfatiza el aspecto discursivo de la identidad; en otras palabras, ve a la identidad personal como una narrativa (1998: 17).

En cuanto al concepto de identidad de género, se sostiene que es una construcción simbólica que cada cultura elabora a partir de la asignación de las personas a diferentes sexos (Fuller 1998: 17; León 2013: 29). El género es, pues, un saber que asigna significados a las diferencias corporales (Fuller 1998: 17). A su vez, el género, como la simbolización de la diferencia sexual, se construye culturalmente y de maneras variables en función de un conjunto de prácticas, ideas y discursos (Lamas, citada por León 2013: 29). Así también, se señala que la identidad de género se constituye a partir de un proceso en el que la persona debe aprender lo que es ser hombre o mujer, los roles y actitudes que le corresponden y a interpretarse a sí misma según dichos datos (Fuller 1998: 17). De esta manera, vemos que el concepto de identidad de género refuta la idea de que existe una esencia masculina y una esencia femenina que está determinada por la realidad biológica de la diferencia sexual. Como dice Bourdieu respecto al sexismo, este tipo de esencialismo “busca

atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia” (1996: 11-12).

Ahora bien, como señala Scott, las instituciones y organizaciones sociales son uno de los elementos que forman parte de la categoría género (1996: 24). Scott menciona que la antropología ha tendido a asociar la construcción del género sobre todo con el parentesco, es decir, con el ámbito de la familia; no obstante, también son otras las instituciones que coadyuvan en la construcción de las identidades de género, como la educación, la política o el mercado de trabajo (1996: 24). Para abordar el caso de la identidad femenina de las alumnas awajún, me centraré en dos instituciones: la escuela y la familia. Mi investigación estará enfocada en la escuela, dado que es una institución relativamente reciente entre los Awajún y ha generado cambios en esta sociedad (Fuller 2009: 36-27), lo que la hace interesante para observar la influencia que puede estar ejerciendo en la construcción de las identidades femeninas de las jóvenes. Sin embargo, también es central tomar en cuenta los hogares para ver en qué difieren o coinciden los modelos de feminidad presentes en ellos y los que se transmiten en la escuela.

Otro punto importante a mencionar es que la simbolización de la diferencia sexual no está exenta de jerarquizaciones; de hecho, son las asimetrías las que motivan numerosos estudios que emplean la categoría ‘género’ en sus análisis. Es por ello que no puede hablarse del género sin considerar que encierra una dimensión de poder. Esta dimensión ha sido mencionada por Joan Scott, quien señala que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (1996: 23). En esta línea, Fuller menciona

que las identidades de género en muchos casos legitiman relaciones sociales en las que se trafica poder (1998: 18). Cabe aclarar que si bien hay que tener presente las asimetrías y las relaciones de poder implícitas en las relaciones de género, esto no debe llevarnos a considerar que la posición de las mujeres en la sociedad es siempre subordinada en todos los ámbitos, pues estaríamos cayendo en un preconcepto que ya ha sido criticado por estudiosas del género en la Amazonía, como Belaunde (2005). Esta autora, siguiendo a Overing, critica que se asuma de entrada que las reglas sociales de todo grupo cultural favorecen a los hombres y subyugan a las mujeres, pues desde esta perspectiva se estaría juzgando a las mujeres con la medida de los hombres (Overing, citada por Belaunde 2005: 24). Esto no significa que debemos asumir una postura que defienda la complementariedad y no reconozca situaciones de violencia de género y recorte de libertades; sin embargo, se buscará entender estas situaciones desde las prácticas y discursos de las mismas personas, y no etiquetarlas desde un inicio.

Conviene, así, asumir una mirada más dinámica sobre el género, teniendo en cuenta que en muchas sociedades pueden existir simultáneamente relaciones de género asimétricas y simétricas (Perrin y Perruchon 1997: 13). Ver el dinamismo permite escapar a las oposiciones con las que se simplifican las diferencias entre los géneros, tales como la oposición “mujer horticultora” versus “hombre cazador” (Belaunde 2005: 23), y en cambio, observar prácticas que pueden evidenciar lo difusos que son los límites de las actividades de género en las sociedades indígenas latinoamericanas (Perrin y Perruchon 1997: 14). Así, no se investigará el género a partir de la categoría “roles” para evitar una visión estática de la cultura.

En la presente investigación no abordaré la identidad femenina únicamente a partir de las narrativas de los actores sociales. Siguiendo el enfoque de León, abordaré las feminidades como la síntesis de prácticas y discursos (2013: 29). Es decir, para entender la construcción simbólica, histórica y relacional que viene a ser la identidad de género de las escolares, tomaré en cuenta lo que los actores sociales dicen (discursos) y lo que hacen en su vida cotidiana (prácticas). Esto es útil en tanto que permite evidenciar contradicciones y coherencias; de este modo, los discursos normativos o las imágenes que los actores sociales quieran proyectar pueden ser contrastados con sus acciones.

En cuanto a los discursos sobre la feminidad, me centraré en los siguientes ejes: actividades cotidianas, emparejamiento y sexualidad, y aspiraciones. Por otra parte, en cuanto a las prácticas, me enfocaré en las interacciones sociales y en las actividades cotidianas. Escogí estos ejes porque considero que son afectados por la escolaridad y que las valoraciones y prácticas en torno a ellos son centrales en la construcción de la feminidad. Me interesan las concepciones de los actores sociales sobre cómo las chicas viven y deben vivir la sexualidad y el emparejamiento, sobre el hecho de tener hijos y el momento adecuado para ello, sobre el uso del tiempo y las prioridades en el día a día. A su vez, me interesa saber cómo se piensa el futuro de las alumnas awayún. En lo referente a las interacciones sociales y las actividades cotidianas me interesa ver las actitudes de los actores sociales, la comunicación verbal, la forma en que las chicas se relacionan con otras chicas y con el sexo opuesto, y la forma en que realizan sus diversos deberes. Las interacciones a las que hago referencia se dan en diversos contextos. Como señala León, la

construcción de las feminidades, realizada a través de las interacciones de los sujetos con varios espacios y personas, se nutre de diversos elementos contextuales, como la familia, la escuela, los grupos de pares, los medios de comunicación, la pareja, etc. (León 2013: 29). Sin embargo, como ya mencioné anteriormente, en el presente estudio me centraré principalmente en dos de dichos elementos contextuales: la familia y la escuela.

Un eje en el que quisiera profundizar es el de las aspiraciones, a fin de aclarar a qué me refiero con el término. Las aspiraciones son lo que las personas realmente quieren hacer (Armstrong & Crombie, Morgan, citados por Beal y Crockett 2013: 219), o el deseo de alcanzar algo (Pasquier-Doumer y Risso 2015: 209). Se ha señalado que las aspiraciones difieren conceptualmente de las expectativas, pues estas vienen a ser metas más realistas o lo que las personas piensan que probablemente harán (Armstrong & Crombie, Morgan, citados por Beal y Crockett 2013: 219). A esto podría añadirse desde una perspectiva psicológica centrada en la motivación que las aspiraciones son representaciones cognitivas de una meta que ayudan a dirigir y organizar los comportamientos (Bandura, citado por Meece, Askew, Agger, Hutchins y Byun 2014: 239). Así, las aspiraciones nos remiten a sueños y metas, y como mencionan Meece et al., pueden incluir esperanzas educativas y ocupacionales, deseos, ambiciones e inspiraciones (2014: 239).

Es importante mencionar que el concepto de aspiraciones no debe ser descontextualizado, pues las aspiraciones de las personas ocurren en sociedades y épocas específicas. Se ha señalado, respecto a las aspiraciones de los niños y niñas, que estas son moldeadas por las circunstancias materiales que ellos y sus pares enfrentan. Así, están determinadas

socialmente, de acuerdo a “ventanas de aspiración” que los sujetos forman a partir de comparaciones con pares y del flujo de información al que tienen acceso (Pasquier-Doumer y Risso 2015: 211). Appadurai, por su parte, resalta que “las aspiraciones forman parte de ideas éticas y metafísicas más amplias que derivan de normas culturales mayores” (2004: 67). A su vez, señala que las aspiraciones nunca son simplemente individuales, pues se moldean en la interacción y en la vida social (Appadurai 2004: 67). Vemos pues, que no puede pensarse en las aspiraciones de las personas sin tomar en cuenta su cultura y el contexto social en que se ubican, y en el caso específico de esta investigación, no pueden abordarse las aspiraciones sin tomar en cuenta la influencia que la variable del género tiene sobre ellas. No obstante, dado que en el enfoque de esta investigación se toma en cuenta la agencia de los actores sociales, las aspiraciones no son vistas como totalmente determinadas por las estructuras.

La presencia de la escuela puede influir en las aspiraciones de las jóvenes rurales, tal como muestra Ames en su estudio sobre el papel de la educación en los proyectos de vida de jóvenes rurales peruanas (2013). Ames señala que las aspiraciones educativas de las jóvenes no responden únicamente a un deseo de mejora económica, sino también a un interés en cambiar las relaciones de género jerárquicas (2013: 7). Así, las aspiraciones educativas pueden estar asociadas a cambios en las identidades de género. Es por ello que tomo las aspiraciones –que incluyen no solo las educativas, sino también otros tipos de aspiraciones– como un eje para entender la construcción de las feminidades de las escolares awajún.

Otro punto a señalar respecto al concepto de aspiraciones es que la orientación hacia el futuro, implícita en él, puede ser problemática, dado que parece encerrar una visión un tanto lineal e individual de la vida que no necesariamente tiene que estar presente en sociedades indígenas y rurales. Sin embargo, creo que utilizar el concepto de aspiraciones de forma abierta, considerando que los deseos de las escolares awajún respecto a sus vidas pueden ser muy variados, es útil para explorar la identidad femenina. Además, como señala Appadurai, la antropología ha tendido a relacionar la cultura y las tradiciones con el pasado, por lo que el tema del futuro se ha visto opacado en la disciplina. El autor sostiene que esto ha sido contraproducente para el diálogo entre antropología y desarrollo, ya que se suele ver a este último como orientado hacia el futuro, al hablar de planes, metas, objetivos, esperanzas (Appadurai 2004: 60). El desdén de la antropología por explorar la visión a futuro ha hecho que el tema de las aspiraciones sea dejado de lado en el estudio de la cultura. Appadurai sugiere retomar el futuro como una capacidad cultural y darle importancia a las aspiraciones, en tanto que en todas las sociedades existen aspiraciones sobre una vida buena, aunque estas varían culturalmente (2004: 67).

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio se encuentra inserto en una tradición de investigación antropológica que resalta los datos cualitativos; por tanto, está elaborado principalmente a través de análisis e interpretaciones de discursos o narrativas de los actores sociales, y eventos observados durante el trabajo de campo. En este capítulo busco ahondar un poco más en estos aspectos metodológicos. Presento, en primer lugar, las preguntas que guiaron el estudio y abordo brevemente el tema de la relevancia de la etnografía para una investigación como la que planteo. Asimismo, señalo cuáles fueron las técnicas empleadas en la recolección de los datos y la muestra del estudio. Finalmente, incluyo algunas consideraciones éticas y dificultades que tuve mientras realizaba el trabajo de campo.

1. Preguntas de investigación

La pregunta principal de la investigación es: ¿Cuál es la influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario? Para responder esta interrogante planteo algunas preguntas secundarias. La primera de ellas busca dar cuenta de la organización del tiempo de las alumnas awajún, de sus actividades cotidianas y las valoraciones en torno a estas. La siguiente pregunta es sobre las valoraciones de las alumnas, padres de familia y docentes respecto al colegio; esto es, sobre sus características, sobre los y las docentes, sobre el alumnado y sobre la utilidad que atribuyen a la institución

educativa. También busco investigar qué valoraciones tienen las alumnas, los padres de familia y docentes sobre la sexualidad femenina y el emparejamiento. Por último, busco indagar en las aspiraciones de las jóvenes y en los modelos de feminidad que se transmiten en el colegio y en sus hogares; en otras palabras, pregunto por los referentes de mujeres que las jóvenes tienen en ambos espacios, para analizar cómo estos pueden influir en sus proyectos de vida.

2. Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa, pues la investigación fue etnográfica. Siguiendo a Schensul y LeCompte, en el presente trabajo se define a la etnografía como una aproximación científica utilizada para investigar patrones sociales y culturales y significados en comunidades, instituciones y otros escenarios sociales (Schensul y LeCompte 1999: 1). Esta aproximación tiene a las perspectivas de las personas como la base para construir teorías locales que pueden ser probadas, vinculadas con la literatura científica y adaptadas para uso en otros lugares (Schensul y LeCompte 1999: 1). Por ello, los autores refieren que el papel de los etnógrafos consiste en escuchar lo que los miembros de la comunidad tienen que decir, observarlos en acción y aprender a través de la participación en sus vidas cotidianas (Schensul y LeCompte 1999: 1).

Es esta aproximación etnográfica la que resulta pertinente para un estudio como el que presento. Así, para investigar la organización del tiempo de las mujeres jóvenes awajún, las valoraciones de distintos actores sobre la feminidad y la escolaridad y los modelos de feminidad transmitidos en el

colegio y los hogares resultó necesario convivir con los actores sociales por un tiempo prolongado en su lugar de residencia. Solo de esta manera se pudo recoger sus perspectivas y observar sus rutinas y comportamientos. Este proceso de convivencia y recojo de información se dio en el marco de un trabajo de campo que duró casi dos meses, del 14 de agosto al 13 de octubre del año 2015, en la Comunidad Nativa Awajún Nazareth, ubicada en el distrito de Imaza, en la provincia de Bagua, departamento de Amazonas.

3. Técnicas de recolección de datos

La observación participante y no participante fueron técnicas de suma importancia en la investigación, pues me permitieron recoger información sobre las prácticas de los actores sociales. La observación se aplicó durante todo el trabajo de campo, pero se le dio especial énfasis en las clases en el colegio y en los hogares de las alumnas. Las observaciones de aula me permitieron recopilar información sobre las actitudes de los y las docentes, alumnos y alumnas, además de permitirme escuchar los discursos que se reproducen durante las clases. A su vez, realicé observaciones en otros espacios del colegio, como la sala de profesores, o la dirección. Ahora bien, observé principalmente las clases del curso Persona, Familia y Relaciones Humanas, pues en él se desarrollaban temas vinculados a la familia, el género y la sexualidad. Asimismo, observé algunas horas de tutoría, pues en ellas los docentes dan consejos a los alumnos y alumnas a partir de sus propios valores y prejuicios, de modo que fue un espacio propicio para recoger elementos del currículo oculto referido al género. En los hogares, la observación me permitió indagar en las interacciones entre los miembros de la familia, las tareas y

deberes de las jóvenes y los modelos de feminidad que se transmiten en ese espacio.

Otra técnica empleada fue la entrevista semi-estructurada, dado que no resulta suficiente recoger las prácticas observables, sino también es necesario recoger discursos, valoraciones e imaginarios de los diversos actores sociales. La técnica de la entrevista se realizó a todos los actores importantes para el estudio: alumnas de secundaria, padres y madres de familia y docentes. Las entrevistas sirvieron principalmente para abordar los temas de las valoraciones en torno al colegio y la feminidad, aunque, como era de esperarse, las respuestas obtenidas mediante esta técnica tendían a ser normativas, especialmente en el caso de las jóvenes. Pude notar que algunas alumnas trataban de que sus respuestas fueran “apropiadas”, y me decían lo que ellas pensaban que yo quería escuchar. Algunos docentes también fueron poco espontáneos durante las entrevistas. Uno de ellos, al decirle que quería entrevistarle, me pidió que le enumerara los puntos que abordaríamos, y los anotó en un cuaderno, como si la entrevista se tratara de un examen para el que debía primero prepararse. A su vez, una profesora me dijo, luego de concluida una entrevista, que esperaba que sus respuestas hayan sido correctas. Ante este tipo de limitaciones propias de las entrevistas formales, podemos darnos cuenta de la relevancia que adquieren las conversaciones más espontáneas e informales.

Las conversaciones informales fueron una técnica muy importante para recoger discursos sobre temas delicados como la sexualidad de las jóvenes, el aborto y la violencia sexual. En algunas ocasiones participé de las conversaciones, pero en otras simplemente escuchaba lo que otras personas

comentaban, como cuando me sentaba en la sala de profesores a revisar las listas de asistencia de los alumnos y alumnas, y escuchaba las conversaciones que el director tenía con los alumnos, las alumnas y los padres de familia.

Utilizar diferentes técnicas me permite triangular la información en tanto que pude recoger lo que la gente hace, lo que la gente dice que hace y lo que se supone que debe hacer, aspectos que conforman lo real (Guber 2004: 48). En este caso, me interesó contrastar las prácticas de los actores sociales con sus discursos y valoraciones, para lo cual la observación, las entrevistas y las conversaciones informales resultaron útiles.

4. Muestra

Se trabajó con 11 alumnas del colegio secundario de la comunidad Nazareth, al que llamaremos colegio “Bikut”, un nombre ficticio que usaré para proteger la identidad del alumnado, personal docente y personal de servicios de la institución. Decidí trabajar con alumnas de los diferentes grados ya que me pareció importante ver si hay variaciones en las respuestas y casos de las jóvenes de acuerdo a la edad. De mi muestra, dos alumnas son de la sección 1° A, dos de 2°, dos de 3°, tres de 4° y dos de 5°. Se trabajó también con cuatro padres de familia y ocho madres. Asimismo, se entrevistó a cinco docentes varones y a tres mujeres, todos mestizos. No se entrevistó a los dos docentes nativos porque no se encontró un momento adecuado para hablar con ellos, además, uno de ellos era nuevo en la institución y dictaba matemática, un área de cuyas clases no me propuse participar. Para seleccionar a los y las informantes se realizó un muestreo no probabilístico en bola de nieve; en este caso, a partir de los primeros contactos que establecí

con alumnas y docentes en la institución educativa fui conociendo a más jóvenes y sus padres y madres, Una vez que conocí más a las alumnas fui seleccionando los casos que podría profundizar, en base a la disponibilidad de las jóvenes y la confianza que fuimos construyendo. A continuación presento las características principales de las jóvenes que integran la muestra y sus familias, resumidas en dos cuadros:

Datos generales de las jóvenes awajún del colegio secundario Bikut						
Seudónimos	Edad	Grado	Lugar de residencia	Estado civil/ Número de hijos	Vive con	Iglesia a la que asiste
Gretel	12	1° A	Centro Nazareth	Soltera/Sin hijos	Papá, mamá, 3 hermanos, 3 hermanas, sobrina	Iglesia del Nazareno
Andrea	12	1° A	Centro Nazareth	Soltera/ Sin hijos	Mamá, un hermano y 2 hermanas	-
Zarela	13	2°	Centro Nazareth	Soltera/ Sin hijos	Mamá y 3 hermanas	Iglesia del Nazareno
Yulisa	14	2°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá y un hermano	-
Josefina	15	3°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá y 4 hermanos	Iglesia del Nazareno
Meri	14	3°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Mamá y 2 hermanos	Iglesia del Nazareno
Laura	16	4°	Anexo Epemimu	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá, 2 hermanos y una hermana	-
Elena	16	4°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá, 4 hermanos	Iglesia del Nazareno
Karina	16	4°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá, una hermana, abuela y una prima	-
Hilda	19	5°	Anexo Umukay	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá, una hermana, abuela y una prima	-
Inés	17	5°	Centro Nazareth	Soltera/ Sin hijos	Papá, mamá, un hermano y una sobrina	-

Datos de los padres y hermanos/as de las jóvenes awajún

Casos	Padre	Madre	Hermanos	Hermanas
	Edad/ Gdo. de instrucción/ Ocupación	Edad/ Gdo. de instrucción/ Ocupación	Edad/ Gdo. de instrucción/ Ocupación	Edad/ Gdo. de instrucción/ Ocupación
Gretel	47/ Primaria completa/ Agricultor y personal de limpieza en municipalidad	40/ Primaria completa/ Agricultora	a) 24/ ¿?/ Cocinero en restaurante de Lima (es padre de familia) b) 18/ Secundaria completa/ Estudiante de educación en Pucallpa c) 16/ Estudiante de 5° de secundaria en la I.E. Bikut d) 14/ Estudiante de 3° de secundaria en la I.E. Bikut e) 1 año	a) 22/ Secundaria incompleta/ Agricultora (es madre de familia) b) 9/ Estudiante de primaria c) 6/ Estudiante de primaria
Andrea	Separado de la mamá de Andrea, vive en otra comunidad.	38/ Secundaria completa/ Facilitadora de Cuna Más y agricultora	15/ Estudiante de 2° de secundaria en la I.E. Bikut	a) 16/ Estudiante de 3° de secundaria en la I.E. Bikut b) 10/ Estudiante de 4° de primaria
Zarela	El padrastro es mestizo y no vive permanentemente con Zarela. Este estudió primaria incompleta; trabaja como mototaxista y en construcción.	33/ Secundaria incompleta/ Agricultora	-	a) 11/ Estudiante de 4° de primaria b) 6/ Estudiante de 1° de primaria c) 3 años
Yulisa	33/Técnico superior/ Agricultor	33/ Secundaria completa/ Agricultora	12/ Estudiante de 6° de primaria	-
Josefina	37/ ¿?/ Agricultor y construcción	36/ Primaria completa/ Agricultora	a) 11/ Estudiante de 1° de secundaria en la I.E. Bikut b) 9/ Estudiante de 4° de primaria c) 6/ Estudiante de 1° de primaria d) 3 años	17/ ¿?/ Vive en Lima
Meri	55/ Superior/ Director de una escuela primaria de la comunidad Centro Wawico	50/ Secundaria completa/ Facilitadora de Cuna Más y agricultora	a) 24/ Estudiante de Música en Bagua b) 20/ Secundaria completa/ Trabaja en Chiclayo c) 17/ Estudiante de 5° de secundaria en la I.E. Bikut	a) 32/ Técnico superior/ Es enfermera (es madre de familia) b) 28 (aprox.) /Superior incompleto/ Agricultora (es madre de familia) c) 23 (aprox.) / Secundaria incompleta/ Trabaja en Lima (es madre de familia)

Laura	¿?/ Primaria completa/ Agricultor	¿?/ Primaria incompleta/ Agricultora	a) 36 años b) 23 años c) 9/ Estudiante de primaria d) 3 años	a) 26/ ¿?/ Madre de familia b) 19/ ¿?/ Madre de familia c)14/ Estudiante de primaria
Elena	¿?/ ¿?/ Agricultor	38/ Secundaria incompleta/ Agricultora	a) 18/ Estudiante de 4° de secundaria en la I.E. Bikut b) 12/ Estudiante de primaria c) 9/ Estudiante de primaria d) 3 años	-
Karina e Hilda	45/ Primaria incompleta/ Agricultor y construcción	42/ Primaria completa/ Cocinera de Qali Warma y agricultora	-	Son hermanas, ambas estudiantes en la I.E. Bikut
Inés	56/ Superior/ Docente en la escuela primaria y agricultor	49/ Primaria completa/ Agricultora	a) 32/ ¿?/ Trabaja en construcción b) 24/ ¿?/ Padre de familia c) 20/ ¿?/ Trabaja en Lima d)14/ Estudiante de secundaria en el Colegio "A" de Chiriaco	a) 27/ Superior incompleto/ Ama de casa en Lima (es madre de familia) b) 22/ Superior incompleto/ Sin ocupación, vive en Lima c) 20/ Superior incompleto/ Trabaja en Lima

5. Consideraciones éticas

Investigar aspectos de las vidas de las personas y sus valoraciones implica tener presente consideraciones éticas que garanticen que el estudio no perjudique de ninguna manera a los y las participantes. En el caso de esta investigación se trató de ser fiel al espíritu del consentimiento informado, si bien no resultaba pertinente hacer llegar a las personas un documento escrito que tuvieran que firmar. Esto último, lejos de brindar confianza y seguridad, podría haber generado desconfianza y temor. Por esta razón, se optó por pedir el consentimiento e informar a las personas sobre la investigación de manera oral. Son tres los puntos que tuve presente al pedir el consentimiento informado: asegurar la libertad de participación, brindar información sobre los fines de la investigación y mantener el anonimato de los y las participantes. Así, pues, se consultó a las personas y se señaló que no era obligatorio participar en el estudio. Se pidió permiso, además, para grabar el audio de las

entrevistas, y una buena parte de los y las participantes prefirió no ser grabada. Asimismo, antes de realizar alguna técnica con los y las informantes, se les recalcó que se iba a mantener el anonimato y que la información recogida sería utilizada con fines académicos.

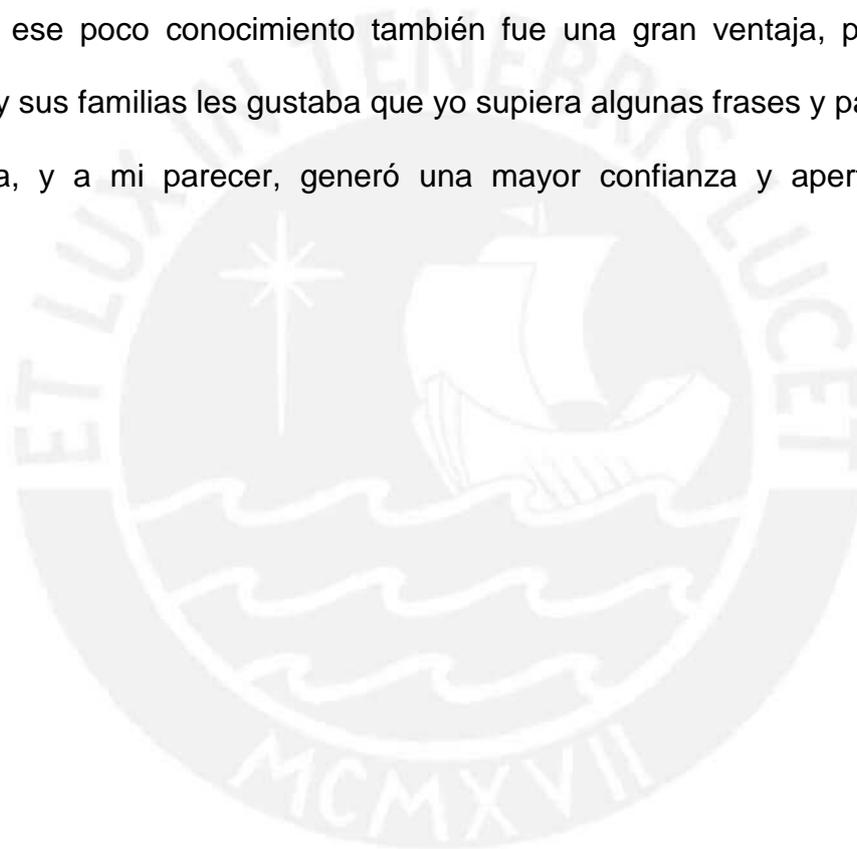
Para mantener la confidencialidad de los datos y el anonimato de los y las participantes, se utilizarán seudónimos. Asimismo, como ya mencioné, no se usará el nombre real del colegio en que las jóvenes estudiaban, ni los nombres reales de otros colegios de la zona. La confidencialidad es muy importante porque la información que los participantes brindaron podría comprometerlos o afectarlos negativamente, en caso de que se supiera quiénes la brindaron, particularmente al tratarse de temas delicados e íntimos como la sexualidad, el aborto y la violencia sexual.

6. Dificultades

Una de las primeras dificultades que tuve durante mi trabajo de campo fue la desconfianza de los docentes hacia mi trabajo en el centro educativo. El recibimiento en el colegio fue bueno en un principio. Pedí permiso al director para realizar observaciones de aula, y se mostró muy interesado en mi investigación; también comuniqué mi intención de ingresar a las aulas a otros docentes; sin embargo, al parecer no todos se enteraron de la finalidad de mi investigación y luego de varios días de observaciones en las aulas se empezaron a sentir incómodos con mi presencia. En algunas ocasiones, algunos docentes se acercaban a la carpeta donde me sentaba y trataban de leer las anotaciones que hacía. Luego de que me informaron de la incomodidad de los docentes, mi relación con estos se tornó más distante y seria, y sentí

que se había abierto una brecha de desconfianza. Posteriormente, no obstante, traté de mejorar mi relación con los docentes y realicé algunas observaciones de aula adicionales, esta vez sin hacer anotaciones de ningún tipo para no incomodar a los profesores y profesoras.

Otra dificultad que tuve fue la comunicación con personas que hablaban poco español. Este fue el caso de tres madres de familia y tres jóvenes. Mi poco conocimiento del awajún fue una limitación durante la investigación; no obstante, ese poco conocimiento también fue una gran ventaja, pues a las alumnas y sus familias les gustaba que yo supiera algunas frases y palabras en su idioma, y a mi parecer, generó una mayor confianza y apertura entre nosotras.



CAPÍTULO 4

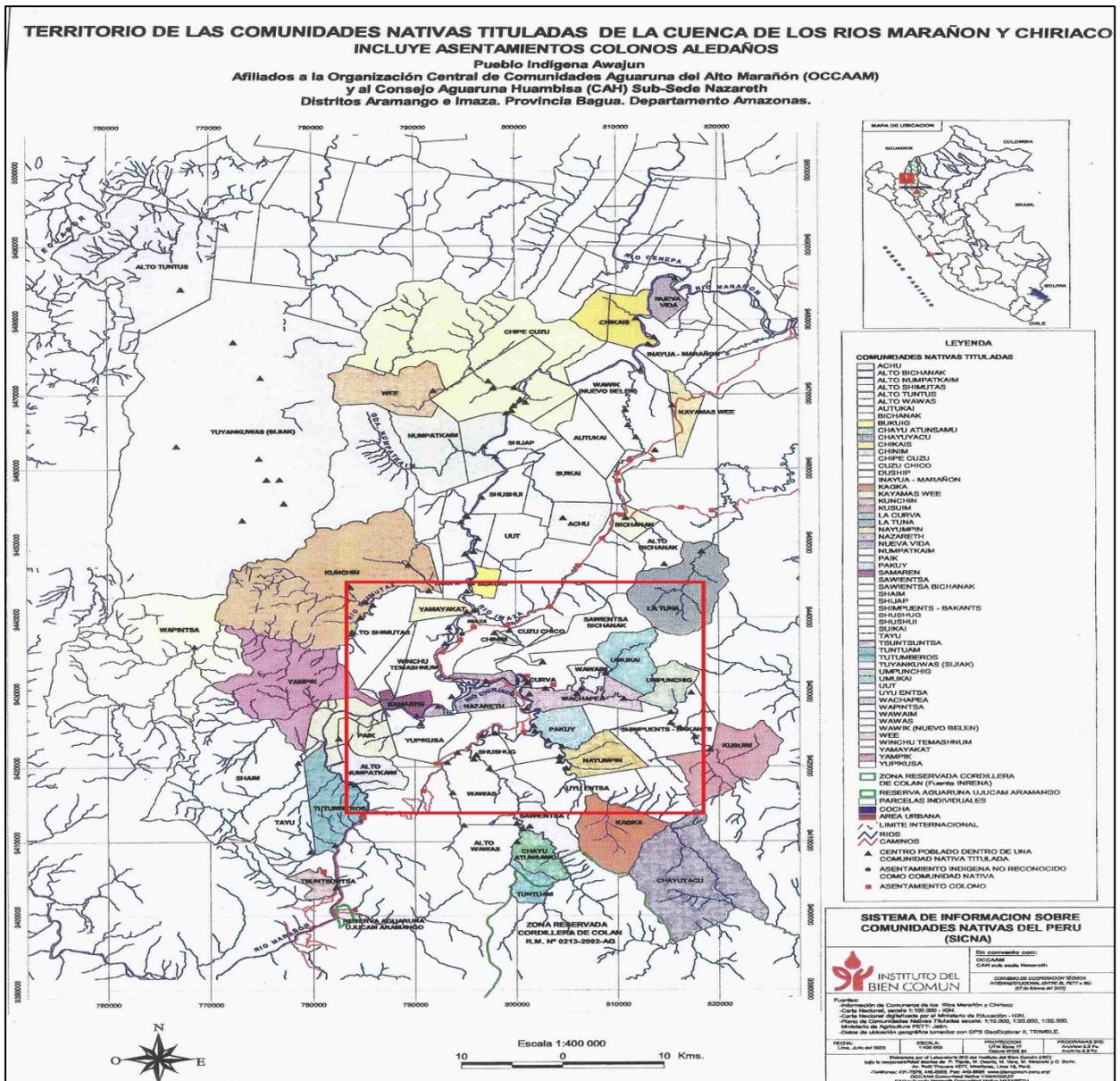
CONTEXTO

En este capítulo se presentan, en primer lugar, algunos datos generales sobre la comunidad en que se llevó a cabo el estudio, como su ubicación, los servicios con que cuenta y algunos datos poblacionales. En segundo lugar, se presenta a la institución educativa en la que realicé el trabajo etnográfico. Empiezo mencionando la relación entre la educación escolar y la comunidad y, posteriormente, paso a describir el colegio, su ubicación, infraestructura y las características de los actores escolares principales: los alumnos, alumnas y docentes.

1. La comunidad

Nazareth es una comunidad nativa Awajún ubicada en el distrito de Imaza, provincia de Bagua, departamento de Amazonas. Nazareth está conformada por un “centro”, también llamado “campamento”, Centro Nazareth o simplemente “Nazareth”, y cinco anexos. Los anexos que están bajo la jurisdicción del puesto de salud “Nazareth” –además del centro de la comunidad que se puede dividir en lados “A” y “B” – son Alto Dapintza, que cuenta con 187 habitantes y 38 viviendas, Bajo Dapintza, que cuenta con 33 habitantes y 7 viviendas y Epemimu, con 350 habitantes y 68 viviendas. Por otra parte, Nazareth lado “A” cuenta con 170 habitantes y 62 viviendas y

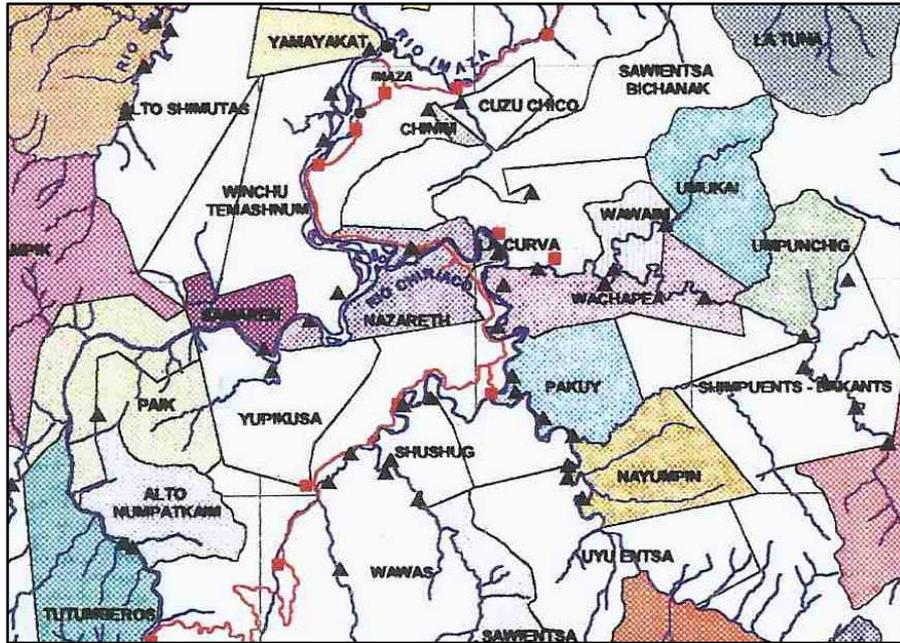
Nazareth lado "B", con 226 personas y 41 casas¹. Los siguientes mapas nos dan una referencia de la ubicación de Nazareth y algunos de sus anexos.



Mapa 1. Territorio de las comunidades nativas tituladas de la cuenca de los ríos Marañón y Chiriaco.

Fuente: Instituto del Bien Común, 2002

¹ Datos recogidos de croquis proporcionado por personal del Puesto de Salud "Nazareth"



Mapa 2. Acercamiento a la zona en la que se ubica la comunidad Nazareth en el Mapa del Territorio de las comunidades nativas tituladas de la cuenca de los ríos Marañón y Chiriaco. Fuente: Instituto del Bien Común, 2002



Mapa 3. Mapa Jurisdiccional del Puesto de Salud "Nazareth". Fuente: Foto propia

Como vemos en el Mapa jurisdiccional del Puesto de Salud “Nazareth”, el conjunto de casas que conforman Centro Nazareth está dividido por una carretera, y es a partir de esta división que se generan los lados “A” y “B”. Otros dos anexos son Umukay y San Ramón, pero no se pudo obtener información poblacional de estos, pues no están bajo la jurisdicción del Puesto de Salud “Nazareth”. De los cinco anexos mencionados solo pude conocer dos, Umukay y Epemimu, ya que los demás estaban más alejados de Centro Nazareth, donde me hospedaba. De acuerdo al secretario de la comunidad y a un comunero anciano, debe haber alrededor de 2800 habitantes en Nazareth, sumando las poblaciones de todos los anexos. La cifra que maneja el Instituto del Bien Común es de 820 habitantes, pero corresponde al año 2003².

La principal actividad económica de los miembros de la comunidad es la agricultura, destacando la producción de yuca y plátano, y en algunos casos, cacao. De estos tres productos la yuca es destinada casi de forma exclusiva al autoconsumo de las familias; así, la yuca es el alimento base en los hogares de Nazareth.

De ninguna manera puede pensarse en Nazareth como una comunidad aislada del espacio urbano. Una carretera atraviesa Centro Nazareth y en el día circulan mototaxis, motos lineales, autos, buses, camionetas y camiones. A 15 minutos de Nazareth, en mototaxi, se encuentra el pueblo Chiriaco, capital del distrito de Imaza, un pueblo con mucho comercio, en el que se pueden encontrar un banco, farmacias, mercados, bodegas, restaurantes, centros de salud, centros educativos y dos cabinas de Internet, aunque estas no cuentan con buena conexión. Varios jóvenes de Nazareth, varones y mujeres,

² <http://www.ibcperu.org/mapas/sicna-resultados/>

estudiaban en el colegio de Chiriaco, por lo que a diario se desplazaban hacia el pueblo en mototaxis.

En Centro Nazareth se cuenta con PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial), nivel inicial, una escuela primaria, una iglesia Nazarena, una posta de salud, y servicios de luz y agua. Noté que algunos hogares también cuentan con cable. Asimismo, en la comunidad se tiene acceso a las líneas telefónicas Claro y Movistar. Sin embargo, Nazareth y sus anexos no cuentan con servicio de desagüe. En los anexos el acceso a servicios básicos puede ser más limitado. Supe que en algunos de ellos no se cuenta con luz, ni con señal telefónica, pero al parecer cada anexo tiene por lo menos inicial, escuela primaria y una iglesia.

2. El colegio

Cuando decidí realizar mi trabajo de campo en Nazareth imaginé que el colegio secundario de la comunidad era el único al que podían acceder los/las jóvenes awajún de la zona. Sin embargo, uno de los primeros datos que emergieron en el trabajo de campo fue que existen diversas opciones educativas para los/las jóvenes que quieren estudiar la secundaria. Las principales alternativas son instituciones educativas nacionales, cuyos nombres ficticios son los siguientes: el Colegio “A”, el Colegio “B”, el Colegio “C”, el Colegio “D”, un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) “E” y el Colegio Bikut.

El Colegio “A” es un colegio mixto ubicado en Chiriaco, al que asiste población mestiza y nativa. Por las mañanas pude ver que chicas y chicos de Nazareth se transportaban en mototaxis hacia allá. Por su parte, el Colegio “B”,

más conocido en la zona como “La Misión”, es una institución educativa ubicada en Chiriaco, y está a cargo de las religiosas católicas de la congregación “Siervas de San José”. Este colegio cuenta con un internado para las alumnas mujeres del nivel secundario, en el que viven chicas de diferentes comunidades awajún. Cuenta con bastante prestigio en la zona, por su infraestructura y calidad educativa. Por otro lado, el Colegio “C”, a cargo de sacerdotes jesuitas y ubicado en la comunidad Yamakai-Entsa, cuenta con un internado para jóvenes varones, y también goza de prestigio. Otra institución educativa de la zona es el Colegio “D”, ubicado en el Centro Poblado Imacita, al que asiste población mestiza y nativa. Además, en Chiriaco se ubica un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) “E”, al que suelen asistir personas casadas o con hijos. Finalmente, tenemos el Colegio Bikut, ubicado en el territorio de la comunidad Nazareth. Es en este colegio en el que realicé mi trabajo etnográfico. A diferencia de los demás colegios de educación básica regular de la zona, Bikut es conocido por ser un colegio de menor calidad educativa, caracterizado por enfatizar la enseñanza de las labores agropecuarias. A continuación se ampliará un poco más la información sobre la historia de la educación en Nazareth y sobre el colegio Bikut.

2.1. Algunos datos históricos sobre la educación formal en Nazareth

La relación entre la educación formal y la comunidad Nazareth parece ser particularmente especial. Mientras realizaba trabajo de campo iba escuchando que las personas hablaban del “Día de la Educación Bilingüe”. En las mañanas, el secretario de la comunidad convocaba a reuniones para coordinar las actividades que se llevarían a cabo como parte de esa festividad celebrada en el mes de noviembre. Algunas personas me comentaban que

Nazareth fue la primera comunidad en la que hubo una escuela bilingüe. En estos relatos sobre la historia de la educación en Nazareth también escuchaba el nombre de Daniel Danducho, un profesor awajún que fue uno de los pioneros de la educación bilingüe en la zona.

De acuerdo a Greene, Danducho fue uno de los primeros alumnos de un pastor evangélico estadounidense llamado Roger Winans, quien llevó por primera vez la experiencia de la escuela occidental al territorio awajún alrededor de la década de 1930 (Greene 2009: 146-148). Luego de la partida del pastor Winans, fueron los jesuitas quienes ingresaron al territorio de los Awajún, y establecieron centros educativos, como los internados separados para varones y mujeres en la misión de Nieva, a fines de la década de 1940 (Greene 2009: 152). Poco tiempo después, en 1950 apareció en escena otro tipo de misión, esta vez evangélica y continuadora del proyecto iniciado por Winans. Se trataba del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización que, como señala Greene, “entró en contacto con los aguarunas en torno a Nazaret [sic] después de dos invitaciones, una de Roger Winans y otra de su sucesor en la misión nazarena, Elvin Douglass” (Larson y Dodds, citados por Greene 2009: 152).

El ILV lanzó un programa de educación bilingüe en los años 1950, dirigido a indígenas de la Amazonía, y a partir de esta propuesta su relación con el Estado peruano se fue estrechando (Greene 2009: 154). En 1952 el Ministerio de Educación autorizó al ILV para realizar un curso de entrenamiento bilingüe con indígenas en Yarinacocha, entre los cuales se encontraba Daniel Danducho. Luego de graduarse del programa de formación del ILV en 1953 (ILV citado por Greene 2009: 162), Danducho fundó la primera escuela primaria

bilingüe en Nazaret [sic] (Wipio Deicat citado por Greene 2009: 162). Es esta la historia detrás del “Día de la Educación Bilingüe”, evento tan mencionado durante mi estadía en la comunidad.

Pude enterarme de que ciertas personas de Nazareth conocían más detalles sobre el tema de la primera escuela bilingüe y la historia de la educación formal en la comunidad. Así, una de las personas con las que me recomendaron conversar fue un comunero de 68 años que participó en las gestiones para crear el colegio secundario de la comunidad. Él me contó que la escuela primaria se creó en el año 1953, bajo la denominación “Escuelas Bilingües de la Selva”, y resaltó que fue la primera escuela bilingüe del país. También me contó que el ILV, organización norteamericana, producía unas cartillas de aprendizaje en Yarinacocha y que eran repartidas en avionetas por la zona. Habló además del papel del ILV en la capacitación de docentes como Daniel Danducho.

El informante que participó en la creación del colegio Bikut señala que su fundación se dio en el año 1981, y que en un principio los docentes eran awajún, de modo que se impartía una educación bilingüe en el colegio, a diferencia de lo que ocurre actualmente, en que los docentes de Bikut son en su mayoría mestizos o como les llaman los awajún, *apach*.

2.2. Características de la I.E. Bikut

El colegio Bikut cuenta con salones construidos con material noble y techos de calamina. El espacio conformado por la dirección, la sala de profesores y el laboratorio, así como el internado, los almacenes y servicios higiénicos también se caracterizan por ese tipo de construcción. El colegio

también cuenta con una loza deportiva que fue inaugurada cuando realizaba mi trabajo de campo. Asimismo, las chacras de las que hacen uso los estudiantes en sus cursos de Educación Para el Trabajo también son parte del terreno del colegio.



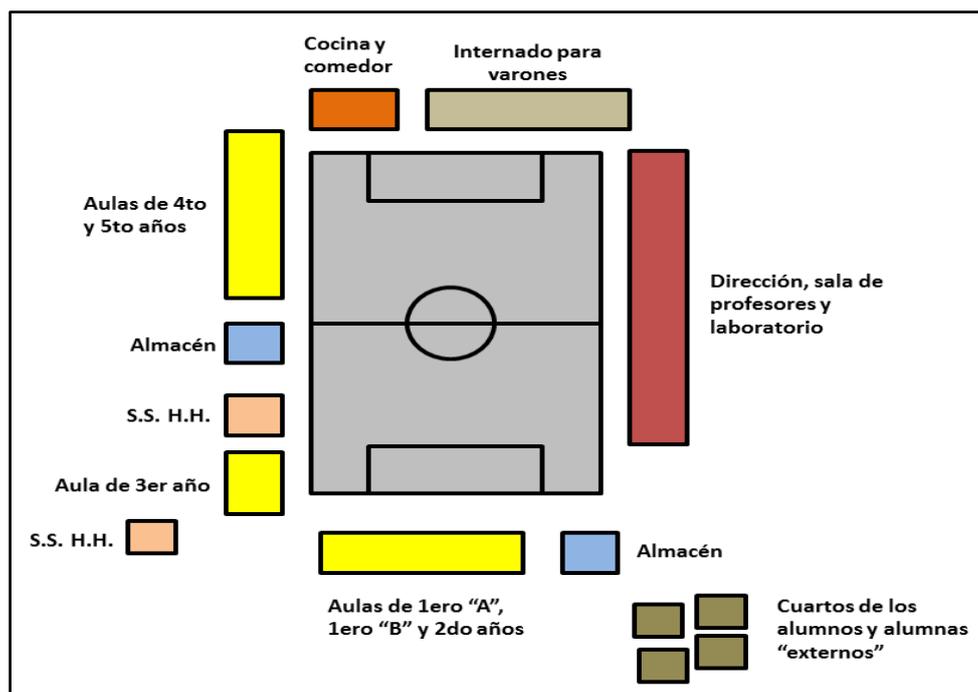
Área de la dirección, sala de profesores y laboratorio de la I.E. "Bikut". Fuente: Foto propia



Aulas de Iero "A" y "B". Fuente: Foto propia

En el centro educativo hay agua potable y luz eléctrica, aunque pude notar que la luz solía irse, lo que podía interrumpir algunas actividades. Los servicios higiénicos, por otra parte, cuentan con letrinas, y constan de dos áreas separadas, una para uso de las mujeres y otra para varones. Los servicios higiénicos para varones están un poco más alejados de las aulas que

los servicios de mujeres. Otro espacio del colegio es la cocina y comedor, donde dos mujeres de la comunidad contratadas por el programa nacional Qali Warma se encargan de preparar el desayuno y almuerzo para los alumnos y alumnas. A continuación presento un croquis para tener una idea de la ubicación de las diferentes áreas del colegio.



Croquis de la I.E. "Bikut". Fuente: Elaboración propia

Otro punto importante de mencionar es que la institución educativa es también llamada "Colegio Técnico Agropecuario". El comunero que gestionó la creación del colegio, señaló que la idea detrás de formar alumnos y alumnas awajún en un colegio técnico agropecuario era que ellos y ellas iban a aprender a ser buenos productores y esto iba a propiciar el desarrollo de sus comunidades. Ahora bien, el director del colegio me explicó que actualmente la I.E. Bikut no es propiamente técnica agropecuaria, pues los alumnos no salen de la institución con un certificado de agropecuarios; sin embargo, en los cursos de Educación Para el Trabajo se desarrollan temas y prácticas

agropecuarias. Además, estas actividades no se limitan a las horas de clase, pues los alumnos y alumnas van algunas tardes de la semana, e incluso días domingos, a realizar tareas en las chacras del colegio o tareas relacionadas con la crianza de aves y peces. Otro docente, esta vez un docente nativo, me explicaba que la formación agropecuaria estaba orientada a darles herramientas a los y las jóvenes awajún, dado que es muy probable que muchos de ellos no reciban educación superior y, por lo menos, deberían salir del colegio siendo buenos productores para que trabajen en sus comunidades.

2.3. Características de los alumnos y alumnas

Todos los alumnos y alumnas que asisten al colegio Bikut son awajún y pertenecen a distintas comunidades nativas. A continuación presento un cuadro con la cantidad de alumnos y alumnas matriculadas en el año 2015, clasificados por grado y género.

Nivel	Total		1°A		1°B		2°		3°		4°		5°	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria	121	51	13	11	17	8	26	10	23	9	19	6	23	7
Total	172		24		25		36		32		25		30	

El año 2015 se matricularon 172 estudiantes en el colegio Bikut. Como se observa en el cuadro, la población masculina es mayor que la femenina; a partir de 2° año en adelante, la cantidad de alumnas mujeres por grado no llega a ser ni la mitad de la cantidad de alumnos varones. Cabe mencionar que el cuadro es una referencia de la población estudiantil que encontré al iniciar mi

trabajo de campo en el mes de agosto. Hacia octubre, mes en que finalizó mi trabajo de campo, varios alumnos y alumnas se habían retirado del colegio.

Como mencioné anteriormente, los alumnos y alumnas del colegio no provienen únicamente de Nazareth y sus anexos, sino que también provienen de comunidades lejanas, como Achuim, que se encuentra en el distrito El Cenepa. La distribución de los y las estudiantes de acuerdo al grado y la comunidad de origen se presentan en el siguiente cuadro:

Comunidad de origen	Total	Cantidad de alumnos					
		1°A	1°B	2°	3°	4°	5°
Achuim	10	1	1	3	1	1	3
Centro Wawiko	1	0	0	0	0	0	1
Chikes	1	0	0	0	0	1	0
La Curva	1	0	0	1	0	0	0
Epemimu (anexo de Nazareth)	28	3	7	7	4	2	5
Kusim	1	1	0	0	0	0	0
Nazareth	36	6	5	7	9	3	6
Pakui	1	0	0	1	0	0	0
San Rafael	16	5	2	2	0	3	4
San Ramón (anexo de Nazareth)	20	0	6	4	7	0	3
Shushui	1	0	0	1	0	0	0
Teesh	5	0	1	1	0	1	2
Tsag Entsa	5	1	1	0	1	2	0
Tuyankuwas	1	0	1	0	0	0	0
Umukay (anexo de Nazareth)	30	4	0	6	8	8	4
Wantsa	1	1	0	0	0	0	0
Wawaim	10	1	1	2	2	2	2
No se sabe la procedencia	4	1	0	1	0	2	0
Total	172	24	25	36	32	25	30

Podemos notar que la mayor cantidad de alumnos y alumnas del colegio provienen de Nazareth y sus anexos Epemimu, Umukay y San Ramón. Este último es un anexo más lejano, por lo que los alumnos y alumnas provenientes de aquel viven en unas casas de cañas construidas por sus familiares cerca al colegio. A los alumnos y alumnas que viven en esas casas se les denomina

“los externos”, y no son únicamente de San Ramón, sino también de otras comunidades como San Rafael. Los docentes me comentaron que los familiares de los “externos” los visitan de vez en cuando y les llevan provisiones de yuca, u otros alimentos para complementar la alimentación que reciben de Qali Warma de lunes a viernes. También me comentaron que quienes viven en los cuartos suelen ser parientes. Tal es el caso de Samanta (13) y su tía, ambas alumnas de 1°B que viven juntas, o el de tres hermanos de 5° año que provienen de la comunidad San Rafael. En total, los alumnos externos son 34, de los cuales 29 son varones y 5 son mujeres.



Casas de los alumnos y alumnas “externas”. Fuente: Foto propia.

La otra alternativa de vivienda para alumnos provenientes de comunidades lejanas es el internado del colegio, pero este es exclusivo para varones. No existe un internado para mujeres hasta la fecha. A continuación se muestra una tabla con las cantidades de alumnos del internado y “los externos”, por grado y por género.

Tipo de residencia	Total	Cantidad de alumnos											
		1°A		1°B		2°		3°		4°		5°	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Internados	30	3	0	4	0	7	0	3	0	7	0	6	0
Externos	34	5	0	5	2	5	1	7	1	1	0	6	1
Total	64												

2.4. Características de los y las docentes

El colegio Bikut cuenta con nueve docentes y tres auxiliares de educación. De este personal nueve son varones y tres son mujeres. Solo hay dos docentes nativos, y también un encargado de limpieza nativo. El resto de docentes y auxiliares son mestizos o hispanohablantes, denominados por los awajún como *apach*. Los docentes y auxiliares mestizos provienen de lugares como Jaén, Bagua, Cajamarca y Chiclayo, y residen en Chiriaco, Imacita o en el anexo Umukay. Por su parte, uno de los docentes nativos y el encargado de limpieza viven en Umukay, mientras que el otro docente nativo vive en Chiriaco. El docente más joven tiene 21 años, y la docente de mayor edad tiene 64. Asimismo, tres docentes son de religión adventista, dos afirman ser católicos y se sabe que dos se consideran cristianos. Solo una profesora y un profesor son solteros y no tienen hijos, el resto de docentes están casados, separados o conviven con una pareja y tienen hijos. Presento a continuación un cuadro que resume las características principales de los y las docentes:

Seudónimos	Sexo	Edad	Lugar de origen	Lugar de residencia	Etnicidad	Estado civil/ Número de hijos	Cargo en el colegio/ Cursos que dictan
Alex	M	36	Bagua	Umukay	Mestizo	Conviviente, 1 hijo	Arte, Tutoría, Persona, Familia y Relaciones Humanas (P.F.R.R.H.H.)
Abraham	M	21	-	Umukay	Awajún	-	Matemática, Ciencia, Tecnología y Ambiente (C.T.A.), Tutoría
Ester	F	46	Bagua	Chiriaco	Mestiza	Separada, 3 hijos	Auxiliar de educación/ Inglés
Luis	M	48	Cajamarca	Chiriaco	Mestizo	Casado, 3 hijas	C.T.A, Religión
Moisés	M	28	-	Chiriaco	Awajún	Casado, 3 hijos	Matemática, Religión, Tutoría, Educación para el Trabajo (E.P.T.)
Natalia	F	64	Lambayeque	Umukay	Mestiza	Soltera sin hijos	Comunicación
Omar	M	48	Jaén	Imacita	Mestizo	Casado, 3 hijas	Director de la I.E. "Bikut" /Formación Cívica y Ciudadana (F.C.C.), P.F.R.R.H.H.
Rosalía	F	41	Imaza	Chiriaco	Mestiza	Casada, 1 hija y 1 hijo	Inglés, F.C.C., E.P.T.
Sandro	M	49	Chiclayo	Umukay	Mestizo	Soltero sin hijos	Historia, Geografía y Economía
Tobías	M	-	-	Umukay	Awajún	-	Personal de servicio
Víctor	M	26	Bagua	Chiriaco	Mestizo	Soltero, 1 hija	Auxiliar de educación/ Comunicación
Zacarías	M	-	Cajamarca	Chiriaco	Mestizo	-	P.F.R.R.H.H., Educación Física, E.P.T., Tutoría

CAPÍTULO 5

ACTIVIDADES COTIDIANAS: PERSPECTIVAS SOBRE EL TRABAJO DE HOMBRES Y MUJERES

En este capítulo se presentará, en primer lugar, un breve resumen de las características de las familias de las alumnas awajún, características que se mostraron con mayor detalle en el capítulo 3: “Aspectos metodológicos”. Luego se profundizará en las actividades cotidianas de las jóvenes y las de los adultos o padres de familia. Finalmente, se abordarán las valoraciones de los distintos actores sociales sobre las actividades cotidianas y sobre la división sexual del trabajo, las cuales revelan estereotipos de género y comparaciones entre ciertos aspectos de la vida awajún y la vida mestiza.

1. Características de los hogares

Las familias de las once jóvenes con las que trabajé se caracterizan por tener por sustento económico la actividad agrícola, siendo la producción de yuca y plátano una actividad central para su alimentación. Adicionalmente, algunas familias también pueden producir piña, cacao, camote, caña de azúcar, sachapapa, cocona, etc. Algunas madres de familia también trabajan como facilitadoras del Programa Cuna Más³ y en un caso como cocinera del

³ El Programa Nacional Cuna Más es un programa focalizado a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). Tiene por finalidad mejorar el desarrollo infantil de niñas y niños menores de 3 años de edad en condiciones de pobreza y pobreza extrema, para superar brechas en su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional. Las acciones del programa se agrupan en dos tipos de servicios: Cuidado Diurno y Acompañamiento a Familias. El primer servicio busca brindar un espacio de cuidado en que se atienda la alimentación y salud de los niños y niñas, así como también fomentar aprendizajes infantiles y el involucramiento de las familias en el proceso de desarrollo integral de sus niños y niñas. El Acompañamiento a Familias, por otro lado, consiste en visitas a hogares y sesiones en que se busca promover y fortalecer conocimientos, prácticas y capacidades relacionadas con el cuidado de los niños y niñas. Cuna Más implementa sus servicios a través de Comités de Gestión, los cuales están conformados

Programa Qali Warma⁴. Los padres, por su parte, pueden dedicarse a la construcción de casas y en dos casos, a la docencia. En tres de los once casos el hogar está a cargo de la madre, pues se trata de mujeres que se separaron de sus esposos, quienes se fueron a vivir a otras zonas. Ninguna madre de familia tiene estudios superiores; la mayoría solo estudió primaria completa. En el grupo de padres sí se observó tres casos en los que realizaron estudios superiores: un padre estudió enfermería y dos estudiaron educación. Los demás padres tienen primaria completa o incompleta. Por otro lado, las jóvenes que conforman la muestra tienen entre 12 y 19 años de edad, son solteras, no tienen hijos y estudian en la I.E. Bikut.

2. Actividades cotidianas de las alumnas awajún

Las rutinas de las jóvenes, durante la época de clases, parecen tener como actividades centrales la asistencia al colegio y las labores domésticas, de acuerdo a lo señalado por ellas mismas y por sus padres en las entrevistas. No obstante, puede haber variaciones en las rutinas de acuerdo a la composición familiar, la edad o las ocupaciones de los padres y madres, variaciones que se evidenciaron con mayor claridad al realizar observaciones de hogares.

De lunes a viernes, las jóvenes empiezan su día aproximadamente a las cuatro de la mañana. Ellas señalan que cumplen con ciertas tareas antes de ir

por miembros de las comunidades, con el objetivo de que la intervención del programa sea sostenible.
Fuente: www.cunamas.gob.pe

⁴ El Programa Nacional de Alimentación Escolar “Qali Warma” es un programa del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) que brinda servicio alimentario durante todos los días del año escolar a niños y niñas de instituciones educativas públicas del nivel inicial y primaria. Además, atiende al nivel secundario en poblaciones indígenas de la Amazonía peruana. Adicionalmente al servicio alimentario, Qali Warma tiene un componente educativo que busca promover buenos hábitos alimenticios en sus usuarios.
Fuente: www.qw.gob.pe

al colegio, principalmente cocinar yuca para el desayuno, lavar los platos y repasar las lecciones de sus cuadernos. Una cantidad menor de alumnas también mencionan que alimentan a los animales menores y limpian su casa. Luego, se dirigen al colegio caminando.

Los alumnos y alumnas deben estar en el colegio a las 7:30 a.m., hora en que se empieza a servir el desayuno proporcionado por el programa Qali Warma. A las 8:00 a.m. suena la campana que indica el inicio de las clases. A la 1:30 p.m. las clases terminan y el alumnado se dirige al comedor del colegio para recibir su almuerzo en platos o recipientes que traen desde sus casas. Luego emprenden el retorno a sus hogares, algunos comiendo mientras caminan.

Después de clases las jóvenes realizan tareas domésticas. Refieren que principalmente pueden encargarse de lavar los platos y la ropa, de cocinar y de limpiar su casa. También mencionaron las tareas escolares, pero no vi que estas les demandaran mucho esfuerzo y, de hecho, las alumnas de 1er año con las que pasé más tiempo siempre me decían que no les habían dejado tareas. Tal vez las alumnas de grados mayores tenían más deberes escolares, pero, en general, no vi que estos absorbieran mucho de su tiempo. Ahora bien, las actividades promovidas por el colegio que sí parecen exigir mayor dedicación de parte de los alumnos y alumnas, son las tareas agropecuarias, las cuales se realizan algunos días de semana por las tardes, e incluso algunos domingos. Estas tareas pueden incluir el cuidado de animales, cargar leña o trabajar las chacras de la institución educativa. Por otro lado, algunas actividades recreativas que mencionaron las jóvenes fueron ver televisión,

practicar danza en el colegio y jugar vóley. También observé que las jóvenes juegan mucho en el río, al igual que los niños y niñas de la comunidad.

Las jóvenes que estudian en el colegio suelen ir a la chacra familiar únicamente los fines de semana, pero ellas señalan que es posible ir algunos días de semana por las tardes, si es necesario. El trabajo en la chacra en días de semana puede ser de muy corta duración, como observé cuando acompañé a Josefina (15) un día lunes.

Aquel día, Josefina (15) fue a la chacra solo por un momento a recoger un poco de yuca. Esto se diferencia del trabajo de los fines de semana, en que las jóvenes y sus familias salen de sus casas temprano por la mañana y retornan de sus chacras por la tarde. Además de ir a la chacra, los fines de semana algunas familias asisten a la Iglesia del Nazareno.

Un caso que muestra una rutina un tanto excepcional, sobre todo por la forma de residencia y los niveles de autonomía evidenciados, es el de Andrea (12), quien pasaba buena parte del día cuidando la casa de un doctor limeño. Este doctor no residía en la comunidad y pedía a Andrea (12) que vigilara su casa mientras él estaba en Lima. Por tanto, ella pasaba mucho tiempo en casa del doctor sin ver a su mamá, generalmente solo en compañía de su hermana menor. La siguiente nota de campo ilustra cómo podía ser la rutina de esta alumna.

Andrea durmió en la casa del doctor. En la mañana fue a su casa (la casa donde vive su mamá) a alistarse para el colegio. Desayunó pescado. Me esperó para ir juntas al colegio. Luego de que terminaran las clases recogió su comida de Qali Warma, que consistió en lentejas con salmón y arroz. El profesor Alex se ofreció a llevarnos hasta Nazareth en su mototaxi. En el trayecto, Andrea aprovechó para comer su comida. Una vez en su casa, Andrea comió cancha y luego se dirigió a la casa del doctor para

lavar ropa. Luego se bañó en el río y recogió leña para cocinar. Nuevamente fue al río, volvió a la casa del doctor para bañarse y cocinar. Se hizo de noche y Andrea preparó tallarines con un aderezo de achiote, sal y aceite. También hizo tortillas de huevo para acompañar el tallarín. Andrea, su hermana menor y yo comimos juntas. En la cocina comía el hermano mayor de Andrea, quien tenía vergüenza de salir. Tomamos agua helada con azúcar. (Nota de campo: 25/08/15)

El caso de Andrea (12) es uno de los que mejor ejemplifican lo autónomas que pueden ser las niñas y jóvenes de la comunidad. Ella y su hermana de 10 años pasaban mucho tiempo juntas, y eran poco vigiladas por figuras adultas. Se encargaban de cuidar la casa del doctor, de prepararse la cena, y sobre todo, se hacían compañía y jugaban. Para entender su situación es necesario recordar que solo viven con su mamá, y que esta trabaja en Cuna Más. Además, como ellas tienen que cuidar una casa ajena, deben pasar un buen tiempo fuera de la casa de la madre.

A pesar de que tenía en mente la premisa de que en la Amazonía los niños y niñas son bastante autónomos, algo que me impactó fue el hecho de que durante por lo menos dos días no se supo del paradero de Andrea (12) ni de su hermana menor. Faltaron dos días seguidos al colegio y ni la mamá, los abuelos o los hermanos mayores de las niñas sabían dónde estaban. Como yo solía pasar mucho tiempo con ellas, sus familiares me preguntaban si las había visto, pero no parecían angustiados. Incluso la mamá de Andrea (12), sin llegar a descubrir dónde estaban sus hijas, decidió viajar a Piura. Luego de este episodio, las niñas aparecieron y nada malo les había pasado. Al parecer habían estado en casa de una amiga, y un niño me comentó que las vio pescando con un primo. La reacción de la familia ante este hecho puede darnos a entender que no consideran algo inusual o preocupante el que las niñas pasen días enteros lejos de la vigilancia familiar. Es probable que sientan

cierta tranquilidad mientras estén en el espacio de la comunidad. Por otro lado, la posibilidad de que las niñas estuvieran con gente extraña fuera de la comunidad sí parecía generar preocupación y mayores resistencias por parte de la madre. Así, pese a que la familia propiciaba la autonomía de los miembros menores, esta no era total, las limitaciones existían. Esto se vio, por ejemplo, cuando la mamá de Andrea (12) no le dio permiso para trabajar como empleada doméstica en Chiriaco. En caso de haberle dado permiso, Andrea (12) hubiera tenido que vivir en Chiriaco de lunes a viernes, en casa de una familia extraña. Asimismo, no le dio permiso para viajar a Bagua con su tío en vacaciones.

Otro tema de preocupación para la madre de Andrea (12) era la vida sexual de su hija mayor, quien tenía 16 años y estaba en 3er año de secundaria. Esta joven me contó que su mamá le llamó la atención por haber ido a una verbena en otra comunidad, pues teme que se vuelva a involucrar en una relación amorosa con un chico. Me contó que anteriormente tuvo un enamorado y esto le generó problemas. Respecto a este caso, en la comunidad corrían rumores de que la joven quedó embarazada y abortó. Sea esto cierto, o no, era la hija mayor la que preocupaba más a la mamá de Andrea (12), pues mientras esta aún no menstruaba y aún tenía intereses que podríamos denominar “infantiles”, como pasar tiempo jugando con niños y niñas menores, la hermana mayor ya estaba involucrada en relaciones de pareja que preocupaban a su madre.

El caso de Andrea (12) contrasta con el de Inés (17), quien parece ser más vigilada y protegida por sus padres, pese a que es mayor. A diferencia de Andrea (12), Inés (17) vive con ambos padres y estos se preocupan por que no

se aleje mucho de su casa y por que no camine sola. La madre de Inés (17), comentando el caso de Andrea (12), dijo que no le parecía bien que las chicas caminen solas por la comunidad. El padre, por su parte, hizo referencia al riesgo de que las jóvenes sean violadas en sus desplazamientos por la comunidad:

Papá de Inés: Mayor parte los varones son más sueltos y las mujercitas son más oprimidas.

P: ¿Por qué cree que se da esto?

Papá de Inés: Por decir que son mujercitas. Riesgan peligro de ser violadas, más que todo, para que no sean violadas, por eso más lo prohíben. A los varones como varones, ya los varones salen a jugar a bañarse, salen con sus amigos. Quizás por eso no cumplen sus tareas porque los trabajos que se les deja es que trabajen en grupo, no lo sueltan a sus hijas, por eso quizás no cumplen, no rinden, entonces la educación es un poco así para las mujeres. A mi hija misma no lo suelto, yo no lo suelto, ella no tiene la costumbre de ir a jugar vóley, de ir con sus compañeras, ella viene, regresa aquí, ella me lo cocina, ella me lo lava, si hace sus tareas, me pregunta si no lo sabe, pero eso sí sale cuando programan un trabajo en la tarde. Ya pues, no lo voy a contradecir lo que los docentes le dicen, entonces lo dejo. Confiadamente lo dejo.

(Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

Así, los papás de Inés (17) consideran que los desplazamientos de las hijas mujeres deben ser restringidos por su propia seguridad, sobre todo en lo referente a la integridad sexual. También vemos en el extracto de entrevista que el temor por la seguridad de las jóvenes puede propiciar desconfianza hacia ciertas actividades promovidas por el colegio, como las actividades agropecuarias fuera del horario de clases.

El estilo de crianza en la familia de Inés (17) es distinto del de la familia de Andrea (12), lo que nos habla de la heterogeneidad de las familias de la comunidad. Pero no solo se trata de modos de pensar, sino también de la

composición familiar y las ocupaciones de los padres. En el caso de Inés (17), el papá trabaja como docente y está presente en el hogar, y la mamá trabaja en la chacra y realiza labores domésticas, por lo que ambos pasan un buen tiempo con sus hijos en la casa. Esto difiere del caso de Andrea (12), cuya madre es soltera y tiene un trabajo remunerado que hace que pase más tiempo fuera de casa. Adicionalmente, la forma de residencia es temporalmente excepcional para Andrea (12) y sus hermanos, al tener estos que dormir y pasar varias horas del día en una casa separada de la de la madre, como ya mencioné anteriormente.

Otra actividad que resalta en las respuestas de algunas jóvenes es el trabajo remunerado, el cual se realiza generalmente durante las vacaciones. Por lo menos cinco de las alumnas entrevistadas señalan que tienen experiencia trabajando. Dos de ellas, de 14 y 16 años, han trabajado en Chiclayo como empleadas domésticas. Otra joven de 16 años refiere haber trabajado como vendedora de comida en Bagua, y otras dos, de 16 y 19 años, como empleadas domésticas en Chiriaco. Hilda, de 19 años de edad, refiere que además de haber trabajado como empleada doméstica, ha trabajado como vendedora en una tienda y cuidando niños. Hilda (19) es la única joven que no solo trabajaba en vacaciones, sino también los fines de semana durante la época de clases. No obstante, unas semanas después de iniciado mi trabajo de campo ella dejó de trabajar, debido a que sus notas bajaron y su mamá no quiso que continuara trabajando. Como vemos, son las jóvenes de edades mayores a las que se les permite viajar y trabajar, y esto se da generalmente durante las vacaciones, de modo que el trabajo no interfiere con sus estudios. Casi todas refieren que trabajan para poder comprar sus útiles escolares. Así,

el trabajo remunerado es otro ámbito que podríamos relacionar con el afán de autonomía de las jóvenes indígenas awajún, pues si sus padres no pueden apoyarlas económicamente y ellas realmente desean llevar el año escolar con normalidad, buscan formas de conseguir dinero, y en esta búsqueda adquieren nuevas experiencias fuera de la comunidad.

Un tema relacionado con el trabajo remunerado, la economía familiar y los bienes es el de las ideas de los Awajún en torno a las formas de propiedad. La posesión individual de bienes entre los Awajún es un tema que ha sido mencionado por Brown al analizar las relaciones económicas y sociales de las unidades domésticas de este grupo étnico (1984: 62). El autor observó que prácticamente cada objeto en el hogar pertenecía a alguien en particular, y esta forma de posesión no solo era propia de los adultos, pues también los niños tenían sus bienes propios, como juguetes, útiles escolares y animales domésticos (Brown 1984: 62-63). Durante mi trabajo de campo me sorprendió ver tan claramente esta forma de pensar en las respuestas y comentarios de una joven de 14 años. Meri (14), alumna de 3ero de secundaria, me decía que le gustaría vivir sola en un solar que su padre le ha dejado y poder tener sus propias cosas. Señala que ella en una ocasión se compró sartenes y otros objetos para uso propio, pero que luego decidió regalárselos a su mamá. En otra ocasión observé que Meri contaba dinero que aparentemente era suyo, y que quería utilizar para comprar leche para sus perritos. Este interés por controlar los bienes propios, que como señala Brown se tratan sobre todo de bienes valiosos o dinero, convive en tensión con la costumbre de compartir alimentos al interior de la unidad doméstica awajún (1984: 62). De esta manera, la unidad doméstica no se perfila como una entidad de carácter

exclusivamente comunal (Brown 1984: 62). Las mujeres pueden considerar como propios sus utensilios, ollas, ropas, animales domésticos y el dinero que consiguen (Brown 1984: 62-63). En el caso de Meri, vemos que la manera en que concibe sus bienes va a aparejada de una búsqueda de independencia y autonomía. De la misma manera, el trabajo remunerado de las jóvenes ejemplifica la forma de pensar que vengo discutiendo, pues el dinero que ganan no es para los padres o para comprar objetos de uso colectivo en el hogar, sino para conseguir útiles o el uniforme escolar que ellas necesitan para llevar a cabo su educación.

Las diferencias entre las rutinas de jóvenes mujeres y varones no son abordadas en este estudio, pues solo recogí información sobre las rutinas y actividades de las alumnas mujeres. Sin embargo, mediante algunas observaciones de hogares pude recopilar información que nos da pistas sobre la manera en que se distribuyen las tareas entre varones y mujeres en las familias. Estas observaciones se realizaron en los hogares de Gretel (12), Meri (14) e Inés (17). A continuación reproduzco extractos de mis anotaciones de campo:

El sábado, mientras conversaba con el papá de Gretel en su casa, observé que las hijas se encargaron de la preparación de alimentos y bebidas, y del cuidado del hermano más pequeño. No se encontraba la mamá, ni la hermana mayor, pues estaban en la chacra. Gretel se encargó de preparar fideos que luego su hermana de 9 años nos sirvió a su padre y a mí. Las dos se turnaban para cargar al hermanito de un año. Luego el padre le pidió a uno de sus hijos varones que prepare limonada, pero no lo hizo. Así que cuando Gretel entró nuevamente a la cocina, su papá en tono fuerte le dijo que prepare limonada rápido, y que no podían estar sin tomar agua. El hermanito pequeño se puso a llorar al ver que su hermana salía, entonces su papá lo cargó y le dio un poco de agua. A eso de las 3 de la tarde el señor se fue a pescar y Gretel y sus hermanos pequeños se quedaron viendo un DVD de dibujos para niños. (Nota de campo: 26/09/15)

Observé en casa de Meri, que su mamá le daba una serie de indicaciones. Le decía que prepare la cena, que prepare pollo, yuca y plátano, y que se apurara. Sus hijos varones, por otro lado, estaban jugando fútbol. Luego, la mamá de Meri cortó leña, peló las yucas y las sancochó. Vi también que Meri barría la casa y contaba dinero. (Nota de campo: 5/10/15)

Alrededor de las cinco de la tarde llegué a la casa de Inés. Sus papás no estaban. Ella y su hermano de 14 años estaban desenredando una red de pescar. Luego pasamos al comedor y ella nos sirvió pescado y yuca a su hermano y a mí. Le dijo a su hermano ¡yuata! (¡Come!). Inés se fue a lavar ropa y mientras tanto me quedé conversando con su hermano. Después, Inés lavó los platos. Estuve tomando fotos y grabando un video con la sobrina de Inés y otras niñas; luego nos pusimos a dibujar. Se hizo de noche. Los papás de Inés llegaron a su casa a eso de las 7. Habían ido a su chacra a sacar cacao. El papá se sentó y su esposa le sirvió algo de tomar. La señora se fue a cocinar (yuca, huevo y avena). Luego volvió para darle de comer a su nieta que estaba llorando. El papá de Inés le dijo a su nieta “vaya a llorar a otra parte”. Después, pusieron un DVD del dibujo animado “La princesita Sofía” y las niñas se quedaron tranquilas. Mientras el papá de Inés fue a bañarse, me quedé conversando con su esposa. Luego me invitaron comida (pescado, yuca, huevo, aguaje y avena). La mamá de Inés nos sirvió a mí y a su esposo. Conversamos en la mesa sobre diferentes temas. Los papás de Inés son muy cariñosos con su nieta y prácticamente la crían como una hija. Me quedé conversando con ellos hasta las 9 de la noche, aproximadamente. (Nota de campo: 15/09/15)

Lo que resalta de las observaciones es que la preparación de las comidas y bebidas es una tarea que recae en las mujeres. Asimismo, son estas las que se encargan de servirla, y de atender a quienes están sentados a la mesa, que vienen a ser generalmente el padre, hijos varones, hijos o hijas muy pequeñas o, en algunos casos, invitados. Destacan en las anotaciones también las formas y tonos en que los padres y madres exigen a las hijas que realicen los deberes domésticos. Así, en los casos presentados pareciera que las labores de las hijas no son formas de ayuda ocasional, sino deberes establecidos, cuyo incumplimiento acarrea reprimendas o llamadas de

atención. Destaca el hecho de que una madre pide a su hija que se apure en cocinar, mientras que sus hijos jóvenes estaban jugando fútbol. De la misma manera, resalta que un padre pida a su hijo que prepare refresco, y que al no cumplir con esto, no le insista, mientras que al ver a la hija mujer le diga que prepare el refresco en un tono de llamada de atención. Como ya mencioné, no cuento con información detallada sobre las actividades cotidianas de los jóvenes varones, pero al analizar las notas de campo sobre escenas al interior de los hogares me doy cuenta de que los hijos varones tienen una participación mínima en labores domésticas como cocinar y limpiar. No obstante, debo mencionar que los hijos varones pueden participar en las jornadas de trabajo familiar en la chacra los fines de semana. Además, una pareja de padres mencionaba que su hijo adolescente se encargaba de llevar leña y agua al hogar, y también de pescar.

Resulta interesante notar cómo algunos elementos de la división sexual del trabajo en los hogares pueden reproducirse en el espacio del colegio. Me refiero, en este caso, a la actividad de preparar y servir las bebidas, actividad que en los hogares awajún suele ser realizada por las mujeres. La etnografía clásica resalta el papel de las mujeres awajún en la preparación de una bebida especial: el masato (Brown 1984: 65). Actualmente, de acuerdo a mis observaciones, esta bebida no es nada popular entre los y las jóvenes de Nazareth. De hecho, hay algunos que nunca la han probado y afirman que son los ancianos los que la beben. A su vez, hay familias evangélicas que rechazan el consumo del masato por motivos religiosos. No obstante, algunas madres de familia señalan que sus hijas sí saben preparar la bebida.

En una ocasión, durante un día de faena en el colegio, en el que se cancelaron las clases y los alumnos y alumnas del colegio se dedicaron exclusivamente a labores agrícolas, observé que durante un momento de descanso fueron las chicas las que asumieron la tarea de preparar refresco de piña. Una vez lista la bebida, los varones se acercaron a las chicas y formaron una fila para que ellas les sirvieran el refresco. Esta observación no quiere dar a entender que los jóvenes varones no son capaces de prepararse los alimentos y bebidas, pero sí creo que en un contexto en que mujeres y varones están presentes, de forma espontánea los géneros tienden a reproducir las tareas que realizan cotidianamente. En este caso, noto que servir bebidas a los hermanos varones y al padre es una actividad común para las hijas solteras.

En las notas de campo también aparece el cuidado de niños pequeños, actividad que no fue mencionada por las jóvenes en las entrevistas, pese a que en casi todas las familias había hermanos o sobrinos pequeños. Tal vez son otros miembros de la familia los que asumen esta tarea, o tal vez simplemente las jóvenes se olvidaron de mencionarla. Lo cierto es que el único caso que pude observar donde el cuidado era una actividad importante en la rutina de la joven fue el de Gretel (12). Era común verla en su casa cargando o haciendo jugar a su hermano de un año de edad, e incluso en alguna ocasión se desplazaba por la comunidad con su hermanito en brazos. Cuidar al hermano pequeño podía ser muy agotador, porque lloraba mucho, era muy inquieto y era preciso vigilarlo para que no corriera hacia la carretera. Estas situaciones de cuidado muy atento se daban principalmente cuando su mamá y su hermana mayor se ausentaban para ir a la chacra, pues tengo entendido que la hermana de 22 años también se ocupaba bastante de su hermano pequeño, además de

cuidar a su propia hija de 4 años. El padre de Gretel (12), en sus respuestas sobre la rutina de su hija, reconocía que el cuidado de los hermanos menores era una de sus labores principales.

Es preciso mencionar que todos los miembros de la familia de Gretel (12) en algún momento colaboraban con el cuidado del hijo más pequeño. Observé, por ejemplo, que un hermano mayor de Gretel (12), de 16 años era bastante cariñoso con su hermano pequeño y solía jugar con él; no obstante, era Gretel (12) la que invertía una mayor cantidad de tiempo en el cuidado del niño. Ahora bien, en casos en que los hermanos no eran tan pequeños, el cuidado no era tan extenuante y se trataba más de un acompañamiento. Por ejemplo, Gretel (12) no tenía que vigilar a sus hermanas de 9 y 6 años, pues ellas ya eran bastante autónomas. En el caso de Andrea (12), ella tampoco tenía que cuidar atentamente a su hermana, ya que esta tenía 10 años, pero ambas se hacían compañía y había ocasiones en que Andrea (12) corregía los modales de su hermana, le llamaba la atención o tenía que cargarla hasta la casa de su mamá si se quedaba dormida en la casa que cuidaban.

Para terminar esta sección quisiera discutir el uso del tiempo por parte de las alumnas awajún en relación con la asistencia a la escuela, ya que la literatura revisada resalta la tensión entre los deberes domésticos de las jóvenes y la educación formal (Brown 1984: 56; Fuller 2009: 37). Brown notó en los años 70, entre los Awajún del Alto Mayo, que los padres de familia requerían que las niñas realizaran tareas en la unidad doméstica, y por esta razón, en ocasiones preferían no enviarlas a la escuela (1984: 56). Esta situación, tal como señala Fuller en su estudio del año 2009, junto a la maternidad temprana, propiciaba que el proceso de integración de las mujeres

a la educación formal fuera más complejo que el de los varones (2009: 37). Sin embargo, han pasado años desde que estos autores realizaron sus investigaciones. En un caso, han pasado alrededor de cuatro décadas desde que se recogió la información de campo, por lo que resulta más que probable que la realidad haya cambiado. La información que recogí muestra algunos de estos cambios. En especial, noto que la asistencia al colegio ya es una parte central de las rutinas de las jóvenes con las que trabajé; las inasistencias son excepcionales y las familias no ponen en cuestión el hecho de que tanto las hijas como los hijos deban asistir al colegio.

Este nuevo énfasis en la asistencia de las hijas al colegio secundario puede verse reforzado por programas sociales del Estado, como JUNTOS⁵, el cual otorga dinero a las familias pobres con la condición de que los hijos e hijas asistan al colegio y sean llevados a establecimientos de salud. Así, en este nuevo contexto, si bien las jóvenes tienen responsabilidades claras en sus hogares, no observé que estas les quitaran tiempo para sus deberes escolares ni para asistir al colegio. Solo en un caso una joven vio afectado su rendimiento académico debido a la falta de tiempo. Se trataba del caso de Hilda (19), quien además de asistir al colegio, trabajaba los fines de semana en el pueblo Chiriaco.

⁵ El Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres "JUNTOS", es un Programa de Transferencias Monetarias Condicionadas que forma parte de la política social y de lucha contra la pobreza del gobierno del Perú. Se creó en el año 2005, adscrito a la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM), y posteriormente, en el año 2012, fue transferido al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). El Programa consiste en entregar incentivos monetarios a hogares en pobreza y extrema pobreza, con la condición de que las madres representantes de los hogares cumplan con el compromiso de llevar a sus menores hijas e hijos a los establecimientos de salud y centros educativos de las zonas en que viven. Los usuarios del Programa vienen a ser hogares pobres integrados por niños, niñas y jóvenes, hasta que culminen la educación secundaria o cumplan 19 años. Así también, JUNTOS atiende a gestantes. Fuente: www.juntos.gob.pe

Cabe precisar que así como ha habido cambios en la situación de las escolares awajún, también hay persistencias, siendo el embarazo temprano una de las que más claramente dificultan la relación entre las jóvenes indígenas y la educación formal. Este tema será abordado en otro capítulo.

3. Actividades cotidianas de los adultos y adultas de la comunidad

Sobre las actividades cotidianas de las mujeres adultas awajún, además de mencionar el trabajo en la chacra, que implica para ellas cortar el monte, deshierbar, sembrar, cosechar la yuca y cargar el *chagkig* o cesto para los productos, los diferentes participantes de la investigación resaltan que son ellas las que se dedican a las tareas domésticas. Padres y madres de familia, jóvenes y docentes, destacan que las mujeres de la comunidad son las que cocinan, cuidan a los niños y crían animales menores. Un pequeño número de madres entrevistadas hizo mención de actividades que actualmente no son tan comunes en los hogares de Nazareth, como la elaboración de tinajas o *pinig*, un tipo de tazón de arcilla característico de la alfarería awajún. La elaboración del masato es otra de aquellas actividades mencionadas; solo dos mujeres señalaron que han enseñado a sus hijas a preparar esa bebida. No obstante, si bien el consumo del masato no es una actividad diaria en la mayoría de familias de la comunidad, contrariamente a lo que mostraban las escenas familiares awajún descritas por Michael Brown en los años 70 (1984:65), las festividades sí son ocasiones en que esa bebida puede cobrar importancia. Así lo observé el día de la inauguración de la loza deportiva del colegio, fecha en que las madres de familia prepararon abundante masato y comida para celebrar.

Otro tipo de actividades que algunas mujeres adultas realizan son el trabajo remunerado y la ocupación de cargos en la comunidad. En cuanto al trabajo remunerado, principalmente aparecen en las entrevistas referencias a las mujeres profesoras de inicial y primaria, o a aquellas que trabajan en programas del Estado como Cuna Más y Qali Warma. Supe por los menos de dos mamás y un papá que trabajaban en Cuna Más y de una mamá que cocinaba para Qali Warma. Por otro lado, en cuanto a los cargos resaltan el caso de la mamá de la alumna Meri (14), quien además de trabajar como facilitadora de Cuna Más, se desempeñaba como presidenta de APAFA y capitana de un equipo deportivo de mujeres de Umukay, y el caso de la mamá de Andrea (12), quien durante un tiempo se desempeñó como secretaria de la comunidad de Nazareth.

Pasando a las actividades de los varones, los padres de familia refirieron en las entrevistas que ellos también trabajan en la chacra, pero que realizan actividades diferentes a las de las mujeres, como el tumbado y quemado de árboles. Asimismo, los padres y madres señalaron que es más común que los varones sean los encargados de recolectar y cargar leña para llevar a sus hogares. Sin embargo, una madre de familia mencionaba la posibilidad de que las mujeres se encarguen de este tipo de tareas en caso sean madres solteras y no tengan el apoyo de un esposo. La pesca también apareció en las respuestas y algunas madres dijeron que ellas también podían participar en dicha actividad. A su vez, los diferentes participantes de la investigación señalan que los padres de familia de la comunidad suelen conseguir trabajos remunerados en construcción y en programas del Estado. Dentro de mi muestra se hallaban dos padres docentes y un facilitador de Cuna Más, y

además pude conocer a padres de familia que trabajaban en Chiriaco como mototaxistas.

4. Valoraciones

4.1. Sobre la chacra

La mayoría de alumnas entrevistadas me comentó que el trabajo en la chacra no les gusta y les parece muy pesado, ya que implica pasar mucho tiempo bajo el sol y correr el riesgo de sufrir picaduras de insectos o mordeduras de serpientes. Aparecen también respuestas en las que las jóvenes dan a entender que para ellas el trabajo de los profesionales es mejor o más atractivo que el trabajo agrícola, como se ve en la entrevista a Hilda (19):

P: ¿A qué se dedican las mujeres adultas de la comunidad?

H: Se trabajan en la chacra nomás, algunas cuando se terminaron su estudio, se agarran inicial, primaria, eso nomás trabajan.

P: ¿Te gusta ese tipo de trabajo?

H: Sí. Sí me gusta. Cuando hacen las profesoras, me gusta cuando hacen la enfermería, eso también.

P: ¿Te gusta el trabajo en la chacra?

H: No.

P: ¿Por qué?

H: Porque yo lo miro a mi mamá cómo está, cada día nomás se va, cada se va.

(Entrevista a Hilda, 19: 1/10/15)

Asimismo, por lo menos dos jóvenes mencionaron que no les gustan las tareas agropecuarias promovidas por el colegio. Un padre de familia comparte este disgusto, y señala que los docentes dejan mucho trabajo agropecuario a los alumnos y alumnas. También señala lo tedioso que puede ser para su hija

trabajar en la chacra familiar y utiliza ese descontento para decirle que si no quiere trabajar toda la vida en la chacra debe estudiar y convertirse en profesional. “Uno que no es nada, así trabaja en la chacra”, señala el papá de Yulisa (14).

La idea del trabajo en la chacra como una actividad poco atractiva y sacrificada también apareció en las respuestas de madres de familia y docentes. Las madres consideran el estudio y la profesionalización como vías para que los hijos e hijas no tengan que dedicarse por completo a las labores del campo:

Si no salen profesionales van a sufrir, van a estar en la chacra, quiero que salgan porque me da pena, son mis hijos. (Entrevista a la mamá de Meri, 50: 05/10/15)

Yo así no...no termino secundaria...me da pena porque yo estoy sufriendo en mi chacra, por eso...pero ahí nomá paras, te dejas colegio, ahí nomás casas...estamos sufriendo para sembrar, para sacar plata. Eso es lo que me apena...sí, así como yo...se queda. (Entrevista a la mamá de Inés, 49: 25/09/15)

Dos profesoras comentan también que cuando preguntan a sus alumnos y alumnas si quieren trabajar en la chacra toda la vida, ellos y ellas responden que no. Entonces, las docentes aconsejan a los estudiantes que se vuelvan profesionales para que no tengan la necesidad de realizar tan intensamente un trabajo que consideran tedioso.

La vida es dura para el que no estudia. La chacra es dura. La chacra es buena porque es tu costumbre, pero si eres profesional ya no vas a ir tanto a la chacra como tu mamá, pobrecita. ¿Dónde van a sembrar cuando no haya terreno? (Entrevista a la profesora Natalia, 64: 06/10/15)

Así, pues, de acuerdo a las opiniones y respuestas presentadas podemos notar que las jóvenes, sus padres y docentes comparan el estilo de

vida awajún centrado en la agricultura con el estilo de vida de los profesionales, un estilo de vida en el que no se “sufriría” tanto. De esta manera, una de las motivaciones de las jóvenes awajún para recibir educación formal escolar y superior sería la posibilidad de un cambio respecto al tipo de trabajo que realizan sus madres y abuelas. Esto nos lleva a pensar en la escuela como un espacio que, al ensalzar la formación profesional, genera conflictos en la manera en que los miembros de comunidades indígenas se ven a sí mismos. Equiparar el ser agricultor a “ser nada”, como expresó un padre de familia, es un indicio de cómo la educación formal genera ciertas visiones que menosprecian una forma de trabajo propia de las sociedades indígenas y rurales.

4.2. El uso del tiempo de las jóvenes

Algunos padres y madres de familia señalaron que sus hijas no tienen una carga fuerte de deberes, y que cuentan con tiempo libre. La situación podría ser diferente si la madre se enferma y la hija tiene que asumir más responsabilidades en el hogar, como refirió el papá de Inés (17) en una entrevista:

Yo veo que más se recarga de los trabajos, a parte sus tareas que le dejan, ella asume responsabilidades cuando su mamá se siente mal, ve que está mal, eso me da pena que ella hace lo que su mamá debería de hacer, pero gracias a Dios veo que aprendió mucho, veo que otras niñas no hacen. (Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

Al hablar del caso de Inés (17), su padre reconoce que hay momentos en que ella asume una buena cantidad de tareas y que esto puede cansarla. No obstante, para el padre las tareas domésticas son parte de un aprendizaje y

considera negativo el que una joven no pueda asumir las tareas que hace una madre de familia. Así, el conocimiento adquirido en la escuela no es el único tipo de conocimiento que el padre valora, y puedo decir, en base a mis observaciones, que dada la importancia de los deberes de las hijas en la unidad doméstica, todos los padres y madres de familia valoran ese otro tipo de conocimiento que no se adquiere en las aulas.

Los y las docentes mestizas, por su parte, tienen su propia forma de ver las actividades de las alumnas. Principalmente, ellos opinan que sus alumnas no tienen muchos deberes en sus casas y que, incluso, tienen demasiado tiempo libre. Así lo expresa un docente:

Ellas tienen demasiado tiempo libre tienen, el papá les deja. Por ejemplo en el Bikut (colegio) di, todos los papás salen temprano a la chacra. ¿A qué hora regresan? 4, 5 de la tarde, entonces el alumno sale 1 y media ¿Qué hace? No hace nada en su casa, o revisa su cuaderno o se va al río, no tienen otras obligaciones. Rara será la familia que lo encuentre a su mamá en su casa y con su mamá ya se vayan a la chacra, en tarde le ayuden a traer de repente yuca, plátano, la mayoría no. Tienen tiempo ellos. (Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

Como ya mencioné, si bien la carga de tareas de las jóvenes no llega al punto de ir en desmedro de la educación formal o de la asistencia a clases, sí existen deberes domésticos claros para las alumnas que son importantes en la familia. De acuerdo a mis observaciones y a las evidencias que presento en este estudio, resulta falso decir que las jóvenes no hacen nada en su casa, tal como afirma el profesor Omar.

Los docentes también señalan que los jóvenes de la comunidad, tanto varones como mujeres, emplean gran parte de su tiempo libre en jugar, y que en vez de esto, deberían estudiar para mejorar sus notas. Junto con esta visión

de las actividades de las alumnas y alumnos, existe la opinión común entre los docentes mestizos de que los padres y madres de familia awajún son muy permisivos con los hijos y no les ponen reglas. Un docente se refería a esta forma de crianza como “muy liberal”, y en una reunión con los padres de familia, los profesores les sugerían que pongan horarios a sus hijos e hijas. Así, ellos detectan que las alumnas y alumnos awajún son muy autónomos, pero consideran que esta autonomía es negativa, y que puede estar jugando en contra de su desempeño académico.

Notamos, pues, que hay un desencuentro entre las formas de crianza de las familias awajún, que en mayor o menor medida, propician la autonomía de los hijos e hijas desde temprana edad, y la postura de los y las docentes, quienes buscan promover un mayor control y vigilancia de parte de los padres de familia hacia las y los jóvenes a fin de que inviertan más tiempo en estudiar. Así, las profesoras y profesores mestizos adjudican a los hábitos y forma de crianza awajún gran parte de la responsabilidad por los malos resultados académicos del alumnado.

4.3. ¿Quién trabaja más, los hombres o las mujeres?

Las profesoras y profesores mestizos opinan que el trabajo de las mujeres awajún es más pesado que el de los varones, y reconocen que el trabajo de la mujer en la chacra es central para las familias de la comunidad. Algunos de los docentes varones señalaron que los hombres awajún son ociosos, e incluso conformistas y que no están de acuerdo o no les parece justo que sean las mujeres awajún las que realicen las labores más “fuertes”. Esta concepción de los docentes mestizos sobre la división sexual del trabajo

tiene que ver con la asociación que hacen entre las mujeres y la debilidad física, tal como se vio en las respuestas del profesor Luis. Este docente dijo en una entrevista que las mujeres son físicamente más “sensibles”, y expresó algo similar el día que hubo una faena agrícola en el colegio, tal como se muestra en la siguiente nota de campo:

Era el día de faena en el colegio y el profesor Luis empezó a hacer comentarios sobre el trabajo de las jóvenes. Primero, ya que las chicas descansaban y aún había varones que estaban cortando el monte, el docente dijo que está mal esa “cultura” de reclamarles a las chicas por estar descansando en vez de trabajar, pues ellas se cansan. No obstante, señaló, si los alumnos se quejan tienen a la ley de su lado, pues de acuerdo a la ley las mujeres y los varones son iguales. Me preguntó “¿está mal la ley, no?”, como buscando saber mi posición respecto al tema y todavía dudando cuál era el propósito de mi investigación. También hizo comentarios respecto a las alumnas del tipo, “pobrecitas, están cansadas”, pero no decía esto de los varones, quienes, como cualquier persona después de una faena en la chacra, también estaban cansados. (Nota de campo: 15/09/15)

Cuando el docente realizó estos comentarios me dio la impresión de que con ellos buscaba una reacción mía y saber, así, por dónde iba mi interés en estudiar exclusivamente la situación de las alumnas mujeres. Él me preguntó en más de una ocasión el propósito de mi investigación y por qué me centraba solo en las mujeres. Por sus comentarios y actitud sospecho que entendió que estaba supervisando cómo era el trato hacia ellas en el colegio y considero que por esta razón asumió una postura condescendiente y protectora hacia las alumnas. Pese a esto, dado que en otro momento hizo referencia nuevamente a la supuesta debilidad femenina, en general este docente me dio a entender que para él las mujeres son más frágiles y débiles que los varones, y que por tanto hay que ser más condescendientes con ellas cuando se les encarga tareas que requieren esfuerzo físico. Resulta curioso que el profesor Luis

buscara acomodar su discurso a mi investigación sobre las alumnas mujeres awajún reproduciendo estereotipos que justamente los estudios de género buscan desbaratar, como los de la mujer débil, e ideas como la necesidad de condescendencia ante las mujeres, por el hecho de que son mujeres. Me queda claro, entonces, que este docente ha tenido muy poco contacto con el tema de la equidad de género.

Las docentes mujeres tampoco se expresaron de forma positiva sobre el papel de los varones en los hogares de la comunidad. Una de ellas señalaba que los hombres son ociosos y que el dinero que consiguen trabajando en proyectos o vendiendo plátanos lo gastan en conseguir mujeres. Para esta docente, la mujer awajún es “la fuerte del hogar” y la que trae la comida a la casa. Otra docente señaló que los varones awajún son “machistas”, pues no ayudan a la mujer a cargar a los hijos pequeños.

Las opiniones de algunos padres y madres de familia difieren de las de los docentes, pues resaltan que los varones tienen trabajos más pesados que los de las mujeres, como cargar leña y tumbar y quemar árboles. No obstante, reconocen que las labores domésticas recaen principalmente en las mujeres y dos padres resaltaron que los varones deberían ayudar a sus esposas con esos quehaceres.

Solo una madre de familia tiene una opinión similar a la de las profesoras y profesores, pero vale la pena comentarla dado que toma en cuenta el factor de la etnicidad. Esta madre, la mamá de la alumna Meri (14), tiene la percepción de que los esposos mestizos son más trabajadores que los esposos awajún. Me comentó que el hombre mestizo siembra, además de abrir

la chacra, por lo que su esposa solo se dedica a cocinar. Así, para ella las mujeres mestizas tendrían una carga menor de trabajo. “Nosotras paramos como burras”, expresó al hablar sobre el trabajo de las mujeres de la comunidad. No resulta sorprendente, por tanto, que me haya dicho que desea que en un futuro su hija se case con un mestizo. Ella misma se casó con uno luego de que fracasara su matrimonio con el padre de sus hijos e hijas.

De los diferentes comentarios de la mamá de Meri (14) se deduce que comparte la lógica según la cual el hombre debe ser el principal proveedor del hogar. De ahí que mencione que cuando falta dinero en el hogar el hombre debería de conseguir comida para su familia, y que esta conducta de buen proveedor es más común en los varones mestizos que en los varones awajún.

Ahora bien, la crítica de las mujeres hacia los hombres también podía partir de una comparación entre los mismos hombres awajún. Por ejemplo, la mamá de Yulisa (14) en un tono a la vez de crítica y de broma, me contó, en presencia de su esposo, que este no era pescador. Por esta razón, señaló, en su familia no comían mucho pescado y fue el abuelo quien tuvo que enseñar a su hijo a pescar.

Vemos, pues, que la mirada sobre los varones como principales proveedores económicos y las expectativas que conlleva, puede generar una serie de reproches hacia ellos en caso no cumplan con el ideal existente. Y se trata de esto último, de un ideal, pues en la realidad varias mujeres de la comunidad son madres solteras que combinan el trabajo agrícola con el trabajo remunerado para sostener la economía del hogar.

4.4. Estereotipos sobre las actividades cotidianas y sobre la relación entre hombre y mujer en la unidad doméstica

Como se ha mostrado a lo largo del capítulo, los deberes de hombres y mujeres están diferenciados de acuerdo al género. No he querido usar el concepto “roles de género” para hablar de los patrones de conducta encontrados, pues hace pensar en papeles o funciones fijas adjudicadas a las personas de acuerdo a si son hombres o mujeres; sin embargo, sí es importante hacer notar que las recurrencias halladas pueden estar vinculadas a estereotipos que limitan el campo de acción de los actores sociales. Al prestar atención a discursos sobre la diferenciación de tareas por género, aparecen observaciones sobre el aprendizaje informal, tanto en comentarios de docentes mestizos como en comentarios de padres awajún. Un docente mestizo, por ejemplo, señaló durante una clase que “las mujercitas ayudan a su mamá y los hombres a su papá”. De forma similar, un padre de familia awajún expresa su opinión en el siguiente extracto de entrevista:

P: ¿Cuál cree que es el deber más importante de Inés?

Papá de Inés: En sí ella qué más le gustaría, pero yo como deber lo puedo decir que cumpla es que como hija tiene que obedecer a su mamá, a su papá y tiene que apoyar en la casa, tiene que estudiar. Tiene que obedecer. El deber de ella es hacer lo que en la casa hay que hacer, los haceres de la casa. Ella como mujercita tiene que ocupar ya de su mamá lo que es trabajo de su mamá, tiene que ocupar ella, como para aprender, es para el bien de ella, tiene que cocinar, tiene que barrer, tiene que lavar, tiene que dar de comer a los pollos. Y salir a la chacra, eso en horas que ella debe trabajar, y cuando se va a la escuela tiene que asistir a la escuela de lunes a viernes, pero en las tardes ella sola se ocupa. Eso nosotros decimos los días sábados y domingos, ella tiene que decir lo que nosotros decimos, lo que nosotros trabajamos tiene que trabajar, pero en las tardes cuando estudia tiene el deber de estudiar y los quehaceres de la casa ella ve, lo

que ve que está mal ella asume. Si ve ollas sucias, lo lava, platos, lo lava.

(Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

En la cita anterior el papá de Inés nos habla de una forma de aprendizaje de las tareas al interior del hogar que se da de forma segregada por género; es decir, las hijas aprenden de la madre, y los hijos, del padre. Así, la división de tareas en el hogar de Inés (17) es bastante marcada –aunque no estática– de acuerdo al género. La hija aprende de la madre ciertas labores, y así, en la unidad doméstica ellas se convierten en las principales encargadas de la preparación de alimentos, de limpiar y de lavar. También, fue significativo que al preguntar al padre de Inés (17) por los deberes de su hija, me aclarara que es su esposa la que pasa más tiempo con ella y sabe más detalles sobre las actividades de Inés (17), en tanto que comparten más cosas al ser mujeres. Por otro lado, este padre de familia también explicitó que para él hay tareas propias de los varones, y que por ello aconseja a su hijo de la siguiente manera:

Es deber de un hombre traer la leña, cortar leña, buscar algo de comer, algo de plata, esa es la responsabilidad de los varones, siempre le digo. (Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

La madre de Meri (14) también dio a entender que para ella hay tareas que son más propias de mujeres y otras más propias de varones, al decirme que su hija se encargaba de lavar ropa “porque es mujer”. Así, los deberes estereotipados por género tienden a ser naturalizados por esta madre de familia, pese al reconocimiento de contextos en que la situación puede variar, como cuando sus hijos varones que estudian en ciudades, –en especial su hijo

de 24 años– al estar solos fuera de la comunidad, se ven en la necesidad de cocinar, lavar ropa y limpiar.

La mayoría de docentes varones tenía visiones bastante estereotipadas sobre las funciones de los hombres y mujeres en la familia. Solo el profesor de Historia señalaba cierta disconformidad con lo que él denominaba “rezagos ancestrales” que restringen a la mujer al espacio del hogar y al hombre al trabajo. Resulta interesante señalar que en una ocasión este docente estuvo encargado de preparar una reflexión para la formación del día lunes sobre el Día de los Derechos Cívicos de la Mujer, que se celebró el 7 de setiembre. En esta fecha habló a los alumnos y alumnas sobre los derechos que han ido adquiriendo las mujeres a lo largo de la historia, como el derecho al voto, y resaltó la figura de María Elena Moyano como un ejemplo a seguir. Los demás docentes reproducían discursos más opresivos que liberadores respecto al papel de la mujer en el hogar y en la sociedad. Tal fue el caso del profesor Luis, mestizo, y del profesor Moisés, un profesor awajún que a su vez era tío de las alumnas Hilda (19) y Karina (16) y que pasaba tiempo en casa de las jóvenes. A continuación presento notas de campo en que se ven las concepciones de ambos docentes sobre el trabajo de hombres y mujeres:

Hilda me contó que los días que su tío Moisés se quedó en su casa le daba órdenes, le decía que cocine y le lave su ropa. Le expresó que estaba cansada, pero su tío le dijo que de esa forma va a tener que atender a su marido en el futuro. Hilda le respondió que no quiere casarse pronto, y su tío le dijo con escepticismo: “Eso lo quiero ver”. (Nota de campo: 9/09/15)

Conversaba con el profesor Luis fuera de la dirección y me preguntó si yo pensaba comprometerme. Le respondí que aún no, que quería trabajar primero. Me dijo que cuando somos jóvenes no sabemos elegir bien a la pareja. Luego me dijo que él pensaba que las mujeres no debían preocuparse tanto en trabajar, sino en conseguir un buen esposo. De esa manera, ellas podían apoyar al

esposo y cuidar a los hijos. Señala que cuando la mujer y el hombre trabajan los hijos andan descuidados y se estresan. Además, cuando la mujer no trabaja mantiene limpia su casa. En su caso, tanto él como su esposa trabajan. Le ha dicho a su esposa que deje de trabajar, pero ella quiere seguir trabajando para apoyar a su hija que estudia en la universidad, y él no puede obligarla a que renuncie. (Nota de campo: 28/09/15)

En las notas de campo, se observa que ambos docentes explícitamente expresan que las mujeres deben dedicarse a realizar las tareas domésticas. Lo más llamativo de la primera nota es que el profesor Moisés da por sentado que su sobrina va a casarse pronto, pese a que ella le dice que no quiere hacerlo. Así, se refiere al matrimonio y a los deberes que conlleva como una especie de destino inevitable para las mujeres. El segundo caso, por su parte, muestra la postura más conservadora que encontré durante mi trabajo de campo, según la cual el proyecto de vida de las mujeres debería estar centrado en conseguir un buen esposo y dedicarse al hogar, considerando casi nula la importancia de la profesionalización de las mujeres y del trabajo remunerado de estas. Este docente mestizo incluso admite que ha tratado de convencer a su esposa de que renuncie a su trabajo para que se dedique más a las labores de casa. Frente a este tipo de pensamiento, cabe preguntarnos qué papel otorga el docente a la educación de las mujeres. Si para él no es tan importante que las mujeres trabajen como profesionales, ¿considera importante que las niñas y jóvenes mujeres asistan a la escuela? ¿Qué papel otorga a la educación formal de las mujeres, considerando además que su propia hija estudia una carrera universitaria? Parece ser, pues, que si bien no negaría a sus hijas la posibilidad de educarse, en el fondo piensa que la educación formal es más importante para los varones.

Otros docentes hicieron referencia a los conflictos que podía generar que el hombre y la mujer no cumplieran con las tareas que les son propias. Así, a nivel discursivo, ellos mostraron una forma bastante estática de ver la división sexual del trabajo. Esto se vio en ejemplos que daban en clase, como los del profesor Alex durante las clases del curso Persona, Familia y Relaciones Humanas. En ciertas sesiones, el profesor tenía que hablar de las relaciones de pareja y las formas de comunicación, y en más de una ocasión puso como ejemplo conflictos en los que el varón reclamaba a su esposa por no haber cumplido con sus deberes domésticos. Así puede verse en la siguiente nota de campo sobre una clase de Persona, Familia y Relaciones Humanas en 5to año:

El profesor Alex volvió a tocar el tema de la comunicación en la relación de pareja y dio un ejemplo. Presentó el caso de un hombre que le grita a su esposa por no haberla encontrado en casa, y por no haber cocinado ni lavado. El profesor preguntó a los alumnos qué podría pensar el hombre de que su esposa no esté en casa. Una alumna respondió que podría pensar que la mujer está conversando con la vecina o que está con otra persona. El profesor Alex dijo que de repente la mujer estaba con otra persona haciendo cosas extrañas y esto provocó risas generales. El profesor dijo que el esposo no pensó que de repente su esposa salió para llevar a su hijo enfermo a un hospital. La lección fue que debemos dejar que el otro nos dé una explicación antes de discutir o pelear. (Nota de campo: 09/09/15)

Aquí notamos que, pese a que el propósito del docente era hacer ver que esa forma de comunicación del esposo hacia la esposa es dañina, los roles representados no son puestos en cuestión. En la escena expuesta, la mujer es la que se queda en casa, pendiente de los niños, y se entiende que solo en un caso de emergencia –como cuando se tiene que llevar a un hijo al hospital–, es comprensible o legítimo que la esposa salga del hogar y deje a un lado sus labores domésticas. No se reconoce, entonces, el derecho de la mujer a desplazarse libremente y a salir del hogar si así lo desea.

Los mensajes estereotipados de los docentes sobre las relaciones de género también se podían transmitir hacia los padres de familia durante las reuniones informativas que tenían lugar cada cierto tiempo en el colegio. Durante el período que realicé trabajo de campo se llevó a cabo una de esas reuniones, y me llamó la atención un comentario del director respecto a las relaciones en el hogar.

Hablando sobre el “desorden” y desacuerdos que pueden haber en las familias, el director del colegio dio a los padres de familia un ejemplo que llamó mi atención. Dijo, pues, que si la mujer le lava bien al hombre, le cocina y le atiende bien en la cama, puede ser que lleguen a un acuerdo. Por otro lado, si la mujer está enferma, no le cumple al hombre, se generan desacuerdos y desorden en las familias. (Nota de campo: 21/09/15)

Nuevamente, aparece en el discurso de un docente varón la idea de la mujer como la encargada de atender al esposo. En el caso del comentario del director aparece incluso como un requisito para la paz familiar que la mujer logre complacer al esposo mediante las labores domésticas y el sexo. De esta manera, se invisibilizan los deseos e intereses de las mujeres, por lo que, a mi parecer, se reproduce una visión asimétrica de las relaciones de género en la familia.

Este tipo de mensajes de los docentes, reproducidos en clases, en espacios informales de la escuela o en reuniones con padres de familia, forman parte del “currículo oculto”, que incluye aprendizajes que se dan de forma implícita (Miyagi 2014: 63) y que tienen que ver con la cultura y valoraciones de los actores sociales y no tanto con el currículo oficial por el cual se rige la institución educativa. Así, como señalan Subirats y Brullet, el currículo oculto viene a ser un “proceso de transmisión de normas implícitas, valores y

creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas” (1999: 198). Como quiere hacer ver este concepto, en las escuelas es muy probable que el currículo oculto sea distinto o incluso entre en contradicción con el currículo oficial. Esto es lo que ocurría en el colegio donde realicé mi trabajo de campo, ya que pese a lo señalado en documentos oficiales del Ministerio de Educación respecto a la necesidad de fomentar la equidad de género, en la práctica los docentes reproducían estereotipos de género como los que venimos discutiendo.

El año 2015, año en que realicé el recojo de información en campo, regía para las escuelas y colegios el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (DCN) que entró en vigencia en el 2009 y en el cual se proponía como uno de los temas transversales la Educación para la equidad de género (Ministerio de Educación 2008: 35). Pese a que en el documento no se profundiza en lo que se entiende por “Educación para la equidad de género”, deficiencia señalada por otros estudios sobre género y escuela como el de Miyagi (2014: 65), el reconocimiento de la relevancia del tema era significativo, pues se instaba a que, en tanto tema transversal, fuera desarrollado en todas las áreas curriculares y a que orientara la práctica educativa y las actividades realizadas en la institución educativa (Ministerio de Educación 2008: 35).

Si bien el DCN podía ser poco claro para los maestros sobre la manera en que se podía desarrollar en la práctica la Educación para la equidad de género, los textos del curso Persona, Familia y Relaciones Humanas de nivel secundario del Ministerio de Educación, utilizados en las clases, eran mucho más explícitos e incluían para todos los grados una sección denominada

“Sexualidad y género” (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e). En estas secciones sobre género y sexualidad predominaba un enfoque que buscaba promover la equidad de género, así como poner en cuestión estereotipos y promover una vivencia saludable de la sexualidad. En los textos de los cinco grados del nivel secundario aparecían segmentos dedicados a cuestionar los estereotipos de género, como el siguiente, correspondiente al texto de 2do año:

Los estereotipos de género están relacionados a las características otorgadas por un grupo social y cultural a los varones y a las mujeres, poniendo a la mujer en condiciones de desventaja frente al varón.

Los estereotipos interfieren en las expresiones, intereses, metas e influyen en sus decisiones y comportamientos. También fomentan sentimientos de inferioridad en las mujeres y falsas creencias de superioridad en los varones, estableciéndose relaciones de poder que son difíciles de modificar, ya que históricamente la sociedad le ha señalado a las mujeres solo roles secundarios, socialmente menos valorados y jerárquicamente inferiores.

(Ministerio de Educación 2012b: 65).

También, en el libro de 1er año aparecía el siguiente fragmento que ejemplifica cómo los estereotipos pueden afectar los proyectos de las personas:

En los casos del inicio de la ficha podemos ver que Patricia quiere arreglar cosas y estudiar electricidad, pero le dicen que hay trabajos a los cuales no debe acceder. O Manuel, a quien no le gusta el fútbol, recibe mensajes de que solo por ser varón debe gustarle ese deporte. En ambos casos ellos desean o quieren algo a partir de sus características psicológicas, sus intereses, sus metas personales; pero esos mensajes de “no deben” o “no pueden” terminan por no considerar a Patricia o Manuel.
(Ministerio de Educación 2005: 67)

Como vemos, el texto escolar evidencia un esfuerzo oficial por promover la equidad de género; no obstante, las prácticas y discursos de los docentes pueden menoscabar dicho esfuerzo. En el desarrollo del curso Persona,

Familia y Relaciones Humanas, observamos que mientras el libro critica estereotipos de género, el docente brinda ejemplos que encasillan a las mujeres en el ámbito doméstico, y a los hombres en un papel prepotente y demandante con respecto a la esposa. He aquí un ejemplo de la manera en que opera el currículo oculto.

Para cerrar esta sección quisiera mencionar que en el año 2016 ha entrado en vigencia el Currículo Nacional de la Educación Básica, en el cual se observa un avance en la explicación de los temas transversales de la educación básica. En el nuevo documento se habla de “enfoques transversales” y uno de ellos es el “Enfoque Igualdad de género”. A diferencia del DCN, el Currículo Nacional explica qué se busca con el enfoque de igualdad de género, y plantea formas de tratar dicho enfoque a partir de una especie de operacionalización que toma en cuenta valores, las actitudes que suponen y ejemplos de cómo poner en práctica en las aulas dichos valores y actitudes. Uno de los valores señalados es la empatía, que supone una actitud de transformación de las situaciones de desigualdad de género y evitar el reforzamiento de estereotipos. El ejemplo correspondiente es el siguiente:

Estudiantes y docentes analizan los prejuicios entre géneros. Por ejemplo, que las mujeres limpian mejor, que los hombres no son sensibles, que las mujeres tienen menor capacidad que los varones para el aprendizaje de las matemáticas y ciencias, que los varones tienen menor capacidad que las mujeres para desarrollar aprendizajes en el área de Comunicación, que las mujeres son más débiles, que los varones son más irresponsables. (Ministerio de Educación 2016: 17)

Esperemos que el Currículo Nacional, al explicar con mayor claridad la manera en que se puede promover la igualdad de género en las escuelas, ayude a que los profesores y profesoras cuestionen más sus prejuicios, y sean

más conscientes al momento de enunciar discursos en las aulas y otros espacios escolares.

5. Discusión

La relación entre las alumnas awajún y la escolaridad no se ve tan dificultada por factores como los deberes domésticos o la situación económica de sus familias. Las jóvenes con las que trabajé casi no faltaban al colegio, y los deberes domésticos o el apoyo a los padres en actividades productivas eran realizados después de clases y los fines de semana. Por otro lado, no se observó que la carencia de dinero fuera un impedimento para ir al colegio. En caso de que faltara dinero en la familia, las jóvenes realizaban trabajos remunerados en vacaciones y podían así comprar útiles o uniformes escolares.

Las familias de las jóvenes son heterogéneas en cuanto a su composición, a las ocupaciones de los padres y en cuanto al estilo de crianza, pero todas las familias son espacios propicios para que las niñas y jóvenes asuman responsabilidades y se desarrollen de forma muy poco dependiente respecto a los padres.

En cuanto al trabajo en la chacra, fue muy claro el consenso entre jóvenes, padres de familia y docentes, según el cual dicho tipo de trabajo es considerado tedioso. Apareció en los discursos una asociación entre la chacra y el concepto “sufrimiento”. En el caso de las jóvenes, ellas hicieron referencia a las duras condiciones del trabajo en la chacra. En el caso de los padres awajún y docentes mestizos, sus respuestas revelaron que tienen la expectativa de que sus hijas e hijos, o alumnas y alumnos se conviertan en profesionales y no tengan que dedicarse por completo a la agricultura. Se

evidencia así, una comparación entre el estilo de vida awajún y un estilo de vida más urbano, mestizo o vinculado a la profesionalización.

Resulta interesante notar que este tipo de asociaciones entre el trabajo agrícola y el sufrimiento aparece también en estudios sobre la escolaridad en el mundo andino. Rojas y Portugal, en un estudio del 2010, muestran que en poblaciones andinas rurales, hijos e hijas en edad escolar y sus padres ven la educación formal como una herramienta de movilidad social muy vinculada a la aspiración de “dejar de sufrir en la chacra” (2010: 155). Un elemento preocupante en este tipo de concepciones sobre la educación es el hecho de que la identidad campesina aparece como contrapuesta a la idea de progreso (Rojas y Portugal 2010: 155). En el caso que yo estudio, las comparaciones de los nativos con el mundo de los mestizos educados desfavorecen un aspecto de la vida awajún, aquel ligado al trabajo en la chacra y los conocimientos que este implica.

Al parecer es la escuela y su afán por difundir el nacionalismo y valores propicios a la economía de mercado (Greene 2009: 147-150) la que cada vez más promueve una visión negativa sobre el trabajo agrícola awajún, particularmente aquel orientado a la subsistencia. Considero, así, que el consenso entre estudiantes mujeres, padres de familia y profesores mestizos sobre la chacra como espacio de sufrimiento, tiene que ver en gran medida con las ideas que se promueven desde el colegio, una institución en la que predominan los discursos de los docentes mestizos. En este contexto, la identidad que se ve más afectada por las nuevas valoraciones sobre la chacra es la identidad femenina, ya que las mujeres awajún han sido y son las principales encargadas de la producción agrícola para el consumo familiar. En

el fondo, las valoraciones de las jóvenes awajún sobre el trabajo en la chacra reflejan un deseo implícito de diferenciarse de sus madres y abuelas. Del mismo modo, reproduciendo y fortaleciendo estas valoraciones, en los discursos de los/las docentes mestizos/as parece estar implícita la idea de que los y las jóvenes deberían buscar un futuro diferente al de sus padres.

Se ha mencionado la ideología de mercado que viene aparejada a la escuela. Es necesario recalcar al respecto que la economía de mercado cada vez se introduce más en las sociedades Awajún, lo cual se refleja en la creciente necesidad de las familias de conseguir dinero. La literatura señala que esta situación ha sido perjudicial para el prestigio de las mujeres amazónicas, pues son los hombres quienes generalmente asumen trabajos remunerados, viajan y se relacionan con el mundo mestizo. Así, ellos verían incrementado su prestigio al tener un papel central en la adquisición de dinero y en el contacto con el mundo externo (Heise, Landeo y Bant 1999: 26). Sobre el caso awajún, Fuller señala: “Aunque la producción de las mujeres sigue siendo vital para la dieta diaria, sus cultivos perdieron el valor y el prestigio de antaño al no participar en la economía de mercado y, por lo tanto, no generar ingresos monetarios” (2009: 39). Así, prestando atención a la influencia de la economía de mercado y una de sus instituciones aliadas, la escuela, podemos entender por qué hoy en día las jóvenes awajún y sus padres se expresan negativamente sobre el trabajo en la chacra.

También aparecieron otros temas relacionados a la comparación entre el estilo de vida awajún y el estilo de vida mestizo. Para empezar, los y las docentes critican la manera en que los padres awajún crían a los niños y jóvenes, pues señalan que no les ponen límites ni horarios. Por otra parte,

emerge el tema del trabajo diferenciado por género. Para algunas mujeres de la comunidad los hombres mestizos resultarían más atractivos que los hombres awajún, pues perciben que trabajan más en la chacra y que son mejores proveedores para sus familias. De esta manera, perciben que las mujeres mestizas trabajan menos. Estas ideas sobre el atractivo de los varones mestizos podrían estar relacionadas a lo que ya mencionamos sobre la creciente necesidad de dinero en las familias awajún. Los mestizos, al ser más cercanos a la ideología de mercado y a actividades remuneradas, serían vistos como buenos proveedores para sus familias.

Los docentes mestizos, por su parte, también consideran que los varones awajún trabajan menos que sus esposas, e incluso que son ociosos. Para los profesores y profesoras esta situación debería ser diferente, ya que de acuerdo a sus concepciones de género, los hombres deberían encargarse de las labores más demandantes físicamente.

Los discursos de padres y madres de familia nos remiten a la clásica división sexual del trabajo registrada en etnografías sobre el mundo awajún, como la de Brown (1984). Refirieron, pues, que los varones cargan leña, tumban árboles y realizan la roza o quemado para preparar la tierra de la chacra, mientras que las mujeres siembran y cosechan la yuca y realizan las tareas domésticas. No obstante, dada la necesidad de ingresos monetarios que ya mencioné, se observan también trabajos remunerados, no solo para el caso de los varones, sino también para las mujeres. Del mismo modo, se mencionan profesiones como la docencia, ejercidas por varios miembros de la comunidad, tanto varones como mujeres. Así, si bien la economía de mercado afecta el prestigio de los conocimientos más “tradicionales” de las mujeres awajún, la

posibilidad de que puedan tener ocupaciones remuneradas en programas del Estado o que actualmente algunas de ellas ejerzan la docencia, pone en cuestión las posiciones del hombre y la mujer en la familia. Como se sugiere en un trabajo del año 2009 sobre las sociedades Awajún, dicha situación estaría poniendo en crisis la posición del varón como único jefe del hogar (CARE Perú, citado por Fuller 2009: 39). Definitivamente, hay nuevos modelos de ser mujer en lo relativo al trabajo remunerado, modelos que las jóvenes awajún tienen muy presentes.

Si bien pude observar la forma en que se organizan los miembros de la familia al interior del hogar, carezco de información sobre los deberes de los hombres fuera de la casa. En base a lo observado, puedo decir que los varones tienen una participación mínima en tareas domésticas. Estas prácticas van acompañadas de discursos que señalan que las mujeres aprenden de otras mujeres y los varones de otros varones, y que, por ende, hay tareas más propias de mujeres y tareas más propias de varones.

Los/las docentes mestizos/as coinciden con los padres y madres de familia awajún en señalar que las tareas domésticas son más propias de las mujeres; sin embargo, en el caso de los profesores varones esta idea iba aparejada de comentarios que reproducían una posición subordinada de las mujeres. En algunas clases observé que se ponían ejemplos que promovían estereotipos sobre la relación entre los cónyuges en el hogar y sobre el trabajo de hombres y mujeres. Dichos ejemplos no resultaban favorecedores para las mujeres, pues se las representaba como personajes que debían complacer al esposo, que veían restringida su movilidad o que eran recriminadas por sus esposos si no cumplían con los deberes de la casa.

Vemos, así, que el colegio es un espacio en que se producen y se refuerzan estereotipos de género que limitan a las personas en su desarrollo, pese a que documentos oficiales señalan que la promoción de la equidad de género debería ser un tema presente en las aulas, y a que los mismos textos que trabajan en cursos como Persona Familia y Relaciones Humanas señalan explícitamente la necesidad de romper estereotipos.

Los hallazgos que he venido presentando en este capítulo van perfilando al colegio como reproductor de una mirada conservadora sobre la posición de la mujer en la sociedad, una posición básicamente de subordinación en la relación conyugal.



Alumna de 5to año lavando ropa. Fuente: Foto tomada por la misma alumna



Alumna de 4to año antes de dirigirse hacia el colegio. Fuente: Foto tomada por la misma alumna



Alumna de 1er año "A" preparando su cena. Fuente: Foto propia



Alumna de 3er año de secundaria cosechando yuca. Fuente: Foto propia



Alumna de 1er año "A" regresando a su casa después de haber trabajado en la chacra. Fuente: Foto propia

CAPÍTULO 6

LA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN FORMAL Y EL COLEGIO

En el presente capítulo se abordarán principalmente las valoraciones de las jóvenes awajún, padres de familia y docentes, en torno al colegio y el papel de la educación formal. En primer lugar, se mostrarán las opiniones sobre la oferta educativa existente en la zona de estudio. También se describirá cómo la preferencia por un colegio o tipo de educación puede estar muy relacionada con el género de las alumnas, así como las situaciones que llevaron a las jóvenes a estudiar en determinada institución educativa. Posteriormente, se presentarán las opiniones de alumnas y padres de familia sobre los docentes. Asimismo, se abordarán los temas de la asistencia a clases y la deserción escolar. Finalmente, se discutirán las diferentes expectativas sobre la educación formal.

1. Una variada oferta educativa

Los/las jóvenes de Nazareth y anexos que van a cursar el nivel secundario tienen varias opciones de centros educativos estatales en la zona⁶. En este contexto de variedad de opciones educativas surgen comparaciones entre colegios que toman en cuenta factores como la calidad educativa, el aprendizaje del castellano, los aprendizajes que se enfatizan y el carácter mixto o segregado por género de las instituciones educativas. A continuación se

⁶ Para más detalles sobre los centros educativos a los que me refiero, ver sección “El colegio”, en el capítulo 4: “Contexto”.

ampliarán estos temas que nos permiten entender cómo las jóvenes ven a su colegio en comparación con otros y cómo se sienten en él.

1.1. Comparaciones entre colegios desde la perspectiva de los distintos actores sociales

1.1.1. Calidad educativa

Casi todos los padres varones de las alumnas de mi muestra consideran que no hay una buena exigencia académica en el colegio Bikut, donde sus hijas estudian. Los/las docentes también reconocen que hay serios problemas académicos en la institución educativa y en una reunión con los padres de familia dijeron que comparando el colegio Bikut con los otros colegios de la zona, se veían claras deficiencias. Durante la reunión, los profesores y profesoras hablaron del bajo rendimiento de los/las estudiantes y expresaron su preocupación al ver que ninguno de ellos/ellas en lo que iba del año obtenía promedios de 18 a 20 en las áreas de Matemática y Comunicación, hecho que sí ocurría en los otros colegios. Las posibles explicaciones a este fenómeno desde la perspectiva de los/las docentes tenían que ver con la forma de crianza en las familias awajún y con la falta de interés de los/las jóvenes hacia el estudio. Señalaron, así, que los padres y madres de familia no controlaban a sus hijos e hijas, ni se preocupaban por ayudarlos con sus tareas. Señalaron que tampoco les revisaban los cuadernos y que los alumnos y alumnas hacían un mal uso de su tiempo libre.

En cuanto a las opiniones de las mismas jóvenes sobre la calidad educativa de su colegio, nuevamente aparece la percepción de que el colegio

Bikut es el de menor calidad en la zona. Las jóvenes expresaron que anhelaban recibir el tipo de educación proporcionado por “La Misión”, colegio a cargo de religiosas católicas que cuenta con un internado para alumnas mujeres de diferentes comunidades nativas awajún. Mencionaron que en “La Misión” enseñan labores interesantes para ellas, como el bordado y la elaboración de artesanías, y una joven, Meri (14), señalaba que las alumnas de “La Misión” estaban mejor preparadas y eran “más inteligentes” que las de Bikut.

Pese a la alta valoración que tiene sobre “La Misión”, Meri (14) también reconoce que Bikut es una mejor opción que muchos otros colegios de comunidades lejanas, como evidencia el hecho de que varios chicos dejen sus comunidades en El Cenepa para recibir educación en dicho colegio. Pude conocer a alumnos provenientes de El Cenepa, que se trasladaron a Nazareth con la esperanza de recibir una mejor educación que la que se ofrecía en sus comunidades de origen. Ellos me contaron que en sus comunidades sí había colegio secundario, pero los profesores no eran buenos. Uno de estos alumnos señaló que los profesores en su comunidad aplicaban castigos físicos a los alumnos. Otro me comentaba que los profesores que había en su comunidad enseñaban mal y solo habían estudiado hasta el nivel secundario. De esta manera, la valoración de los centros educativos varía de acuerdo a las alternativas y posibilidades que tienen las/los jóvenes. La realidad es que hay jóvenes que estudian en Nazareth porque consideran que en sus comunidades de origen la educación es peor, y hay otros/otras que ven opciones más atractivas en la zona, pero por diversas circunstancias tienen que conformarse con estudiar en la I.E. Bikut.

1.1.2. Aprendizaje del castellano

Relacionado al punto anterior sobre la calidad educativa de los colegios está el interés de los padres de familia en que los hijos e hijas aprendan bien el castellano en las instituciones educativas. Conocí personas de Nazareth que preferían enviar a sus hijos a Chiriaco desde el nivel primario para que recibieran una educación totalmente en castellano junto con las niñas y niños mestizos. Un buen manejo del castellano permitiría –desde el punto de vista de una madre de familia– que los hijos no sufran tanto al recibir educación superior.

Un docente de Bikut en una ocasión les decía a los padres de familia que una desventaja del colegio era que los alumnos y alumnas estudiaban solo entre hablantes de awajún, a diferencia de lo que ocurría en otros colegios de la zona a los que asistían estudiantes hispanohablantes y nativos. De esta manera, en un contexto en que el castellano es altamente valorado como parte del proyecto de profesionalización y vinculación con la economía de mercado, la I.E. Bikut era vista como una institución menos atractiva que otros colegios, en tanto que en ella los/las alumnas no practicaban el español tan intensamente.

1.1.3. Trabajo agropecuario

Otra característica del colegio Bikut que no era atractiva para las jóvenes era su carácter agropecuario. Algunas alumnas de la institución y jóvenes de otros colegios de la zona me expresaron que uno de los motivos por los cuales no querían estudiar en Bikut era que en él hacían trabajar mucho a los estudiantes. Los trabajos consistían en asistir algunos días de la semana o

algunos domingos al colegio para realizar tareas agropecuarias como cuidar aves de corral y trabajar las chacras de la institución. Estas actividades eran parte del curso Educación para el Trabajo. La opinión negativa sobre el énfasis agropecuario de la institución era compartida por varias madres y padres de las jóvenes.

1.2. Ser alumna mujer: El factor del género en las valoraciones sobre el colegio

El hecho de ser alumnas mujeres implica para las jóvenes awajún y sus padres otras consideraciones al pensar en las diferentes opciones educativas existentes. El hallazgo principal respecto a este tema es que las jóvenes awajún y sus padres consideran la educación mixta como una fuente de peligros y problemas para las mujeres.

La mayoría de jóvenes con las que trabajé expresaron que ellas querían estudiar en “La Misión” por su calidad educativa, por un lado, pero sobre todo porque se trataba de un colegio solo de mujeres, donde estarían libres del acoso sexual de compañeros varones y donde sería menos probable involucrarse en relaciones amorosas que podrían llevar a un embarazo. Así lo expresan los siguientes diálogos:

P: ¿Por qué querías estudiar en Misión?

L: Porque allá estudian solamente las mujeres, ¿no? No estudian con hombres y dicen que es bonito.

P: ¿Por qué dicen que es bonito?

L: Dicen que levantan en 4 de la mañana, no sé así, aprenden eso quería aprender, pero mi mamá me dijo que estudie allá para que me dé comida.

P: ¿Por qué no querías estudiar con varones?

L: Porque escuchaba que... Porque los hombres siempre molestan a las mujeres, ¿no? Por eso no quería juntar con los hombres, por eso.

(Entrevista a Laura, 16: 10/11/15)

P: ¿Tú querías estudiar en Bikut?

G: No.

P: ¿Y por qué?

G: Porque no quería, yo quería estudiar en monja, en La Misión. Porque es puro mujeres.

P: ¿Y por qué preferirías estudiar puro mujeres?

G: Porque son felices, no están los hombres.

P: ¿Te fastidian los hombres?

G: Sí, no quiero conversar con nadie, solo quiero hablar con una mujer.

P: ¿Qué te fastidia de los hombres?

G: No quiero, porque mi mamá me dijo no quiero que hables con nadie.

P: ¿Y por qué tu mamá te dijo eso?

G: Porque algunas mujeres se embarazan y se matan a su hijo, así me dijo mi mamá.

P: Y aparte de eso, ¿por qué más quieres estudiar en La Misión?

G: Porque hay mucho para aprender, hay danza y después hay también para tejer la lana, cómo se llama eso que parece pelusita... Lana... Pero acá no aprendimos. Solo llevamos clase. Ahí nos trata bien la madre.

(Entrevista a Gretel, 12: 20/09/15)

La forma en que los hombres “molestaban” a las mujeres eran los tocamientos hacia ellas contra su voluntad. La referencia a estos tocamientos se repetía en los testimonios de las alumnas de distintos grados y edades, y esta situación era señalada cuando se les preguntó por los aspectos que no les gustaba de su colegio.

P: ¿Hay algo del colegio que no te gusta, que te fastidia?

E: Ajá. A veces mis compañeros que me toquen así no me gusta, a mí me molesta yo, me pongo cara molesta, a veces me dicen... No me gusta a mí que me toquen mis compañeros, no me gusta a mí. Si tengo... Si no me molestan yo hablo nomás con mi amigo, no mi amigo, digo mi compañero, mi promoción hablo, pero a mí no me gusta que me toquen. Yo me al toque nomás, yo me molesto.

(Entrevista a Elena, 16: 21/09/15)

También aparecieron comentarios que asociaban los buenos niveles de disciplina de “La Misión” con el control que ahí existía sobre las interacciones entre los géneros, incluyendo a las profesoras y profesores. Estos comentarios, expresados por una alumna y el encargado de limpieza del colegio, nos revelan que en la comunidad parecía estar presente la idea de que la segregación por género era equivalente a mayor disciplina y a un mejor modo de educar a los/las jóvenes.

En cuanto a la perspectiva de los padres de familia, resalta el temor a lo que podría pasarle a las hijas tanto en el camino hacia el colegio como en el colegio mismo, en las interacciones con compañeros y docentes varones. Durante una entrevista un padre de familia me expresó su preocupación frente a los trabajos agropecuarios en los que las alumnas podrían correr el riesgo de violación sexual al estar en campo abierto con alumnos varones y sin vigilancia de los docentes. Este padre de familia, si bien pedía que los docentes vigilen a los alumnos en las faenas agrícolas para evitar abusos o acoso sexual, también se mostró desconfiado hacia los docentes varones, pues temía que entablen relaciones sexuales con las alumnas. Como antecedente mencionaba el caso de un docente nativo que mantuvo relaciones sexuales con una estudiante y que continuaba enseñando en la institución. Según comentarios

de docentes y alumnas estas relaciones se dieron con consentimiento de ambas partes, pero evidentemente el caso podía generar temor y desconfianza por parte de las jóvenes y sus padres. El padre de familia resaltaba que ese tipo de intercambios sexuales se daban en una situación asimétrica en la que los docentes podían aprovecharse del hecho de que son ellos quienes ponen las notas y, por ende, tienen poder sobre el alumnado.

Ahora bien, como ya mencioné, jóvenes y padres de familia no temían únicamente el acoso, sino también el involucramiento voluntario de las alumnas en relaciones amorosas y la posibilidad del embarazo. Un colegio religioso de mujeres, por ende, se presentaba como una alternativa ideal para que las jóvenes estudiaran sin contratiempos, tal como expresa la madre de una alumna:

Donde las monjas estudian puras mujeres y nadie nos fastidia, no nos bromean. El problema que tiene la mujer es que en el camino nos pueden molestar los compañeros. El problema que tiene la mujer es que va al colegio sola y cuando crece bonita la molestan. La mujer a veces si se preocupa termina sus estudios. Otras veces empiezan a enamorarse a los 13, con sus mismos compañeros, después salen embarazadas, cuando se enamoran no hacen caso a su mamá. Si estuviera estudiando donde las monjas no podría tener ese problema. (Entrevista a la mamá de Gretel, 40. Traducción del awajún al español hecha por una hija de la entrevistada: 23/09/15)

El comentario de la mamá de Gretel (12) resulta paradójico dado que su hija de mayor edad estudiaba en “La Misión” y quedó embarazada, por lo que tuvo que abandonar el colegio. Así, estudiar en un colegio de mujeres no es garantía de que las estudiantes no saldrán embarazadas; no obstante, se percibe que reduciría las posibilidades de enamoramiento y embarazo.

La preferencia de las jóvenes y sus padres por una educación segregada parece estar en consonancia con patrones de relaciones entre los géneros propias del mundo awajún. Estudios señalan que antes de la presencia de la escuela entre los awajún, el contacto entre hombres y mujeres era mucho más restringido e iba ligado a una división particular del espacio, e incluso a nociones de contaminación (Fuller 2013: 60-61). La desconfianza que puede generar la escuela mixta en tanto modificadora de interacciones entre los géneros se agudiza mucho más si en ella las hijas están en peligro de ser víctimas de violencia sexual.

Resulta comprensible el hecho de que las jóvenes anhelan una educación solo para mujeres, al encontrarse en un contexto en que existe acoso sexual por parte de los compañeros. No obstante, también es preocupante, pues desde una perspectiva feminista la educación separada y diferenciadora (Simón 2010: 27) es cómplice del sexismo y en realidad no ayudaría a transformar las relaciones violentas entre los géneros. Frente a la segregación, actualmente se propone desde el feminismo la coeducación escolar, que viene a ser un conjunto de alternativas socializadoras y educativas que apuntan a romper con el sexismo (Simón 2010: 118-119). La coeducación no significa simplemente que varones y mujeres estudien juntos, sino la búsqueda por “redefinir un modelo cultural que no solo admita la existencia de diferencias, sino que se construya como una manera de universalizar conductas y capacidades diferentes, que solían ser consideradas como propias de grupos específicos” (Subirats 1998: 29).

Si bien el planteamiento de la coeducación proviene de una tradición feminista occidental y dado su objetivo último de desaparecer los géneros

resulta una propuesta complicada al pensarla para contextos amazónicos, sí es interesante en tanto deja en claro que segregar a hombres y mujeres implica una limitación en los aprendizajes y probablemente el reforzamiento de prejuicios y estereotipos.

Como mencioné anteriormente, separar a hombres y mujeres no sería la solución frente a situaciones de violencia sexual. Si se busca cambiar las relaciones de género, hombres y mujeres tendrían que trabajar conjuntamente, aprendiendo unos de otros. La escuela mixta podría convertirse en un espacio en el que las/los jóvenes aprendan a transformar las relaciones violentas entre los géneros. Sin embargo, en el colegio en que trabajé no parecía haber esfuerzos por dar impulso a ese tipo de transformación.

1.3. ¿Por qué estudiar en Bikut?

Hasta este punto tenemos claro que la mayoría de alumnas con las que trabajé no están contentas con su colegio, y tampoco lo están sus padres. Si tuvieron que estudiar en la I.E. Bikut fue por dificultades económicas o circunstancias particulares.

La falta de dinero fue un factor mencionado por alumnas que veían al Colegio “A” de Chiriaco como una opción atractiva. El principal gasto que implicaría estudiar en Chiriaco sería el transporte diario de las jóvenes en mototaxis. Por otro lado, estudiar en “La Misión”, la opción educativa más atractiva para las jóvenes de la comunidad, implicaba ciertos sacrificios que podían desanimar a las chicas, como tener que alejarse de la familia para vivir en el internado. Así le ocurrió a Inés (17). Esta alumna estudió 1° año de secundaria en “La Misión” y le gustaba la educación que recibía, pero

extrañaba mucho a su mamá, así que decidió retirarse y se matriculó en la I.E.Bikut. Su padre veía a este colegio como un escarmiento para su hija por haber desaprovechado la oportunidad de estudiar en “La Misión”.

En el caso de Meri (14), quien era muy enfática en que le hubiera gustado estudiar con las religiosas, fueron las consideraciones de su madre las que llevaron a que tuviera que estudiar en el colegio Bikut, consideraciones como el distanciamiento de la hija al vivir esta en el internado y querer que su hijo varón estudiara en el mismo colegio que su hija. En los otros casos, las jóvenes señalaron que no estudiaron en “La Misión” porque no dieron a tiempo el examen de ingreso requerido por la institución.

Para finalizar esta sección quisiera mencionar que pese a las críticas a su colegio, las jóvenes afirman que les gusta asistir a clases y aprender. Así, se observa que más allá de las características o deficiencias de la institución educativa, las alumnas valoran la experiencia escolar y el hecho de poder asistir a una escuela.

2. Valoraciones sobre los y las docentes

Las alumnas consideran, en general, que sus profesoras y profesores son buenos, y señalan que no tienen mayores problemas con ellas/ellos, exceptuando algunas quejas sobre la impaciencia de un profesor o sobre alguno que no enseña tan bien.

Pude observar que hay docentes que tienen una relación bastante horizontal, amigable y respetuosa con los alumnos y alumnas, como el profesor Alex, encargado del curso de Arte, y el profesor Zacarías, de Educación Física,

quienes precisamente son considerados por las jóvenes como sus profesores favoritos. Las alumnas resaltan de estos docentes su amabilidad y capacidad de aconsejar.

En el caso del profesor Alex, mestizo casado con una mujer awajún, destaca el hecho de que hablaba un poco de awajún y a veces bromeaba y daba indicaciones en awajún a las/los estudiantes. Asimismo, en ocasiones interactuaba en awajún con los docentes nativos y con madres de familia. Este tipo de actitudes evidenciaban un interés del docente por acercarse a la cultura de sus alumnos y alumnas, actitudes que contrastaban con la distancia que otros docentes guardaban respecto al mundo cultural awajún, y que en varios casos se relacionaba con prejuicios y posturas discriminatorias hacia este.

Las madres de familia no tienen mayores comentarios sobre las profesoras y profesores. Algunos padres, por su parte, ven a los docentes varones como peligrosos, ya que podrían entablar relaciones amorosas con las alumnas o abusar sexualmente de ellas. Asimismo, comentan que no son exigentes académicamente y que no se comprometen mucho con el aprendizaje de las/los estudiantes.

3. Participación en clases e interacciones en el espacio escolar

Durante mis observaciones de aula noté que, en general, la participación de los alumnos y alumnas es baja. Me refiero en este caso a los comentarios que estos podían hacer en clase o a su iniciativa para responder preguntas de los/las docentes. Solo un grado destacaba por sus niveles de participación: 1° “A”. En este salón resaltaban las voces de las alumnas mujeres, lo que podría asociarse al hecho de que era el único grado donde había un equilibrio entre el

número de alumnos varones y mujeres (13 varones y 11 mujeres), y tal vez a lo que señalaban alumnas de este salón respecto a que varios de sus compañeros varones provenían de comunidades lejanas y no hablaban bien el castellano.

En los demás salones la cantidad de alumnas mujeres no llegaba a ser ni la mitad de la cantidad de varones, y en ellos pudo observarse una mayor participación de estos últimos. Los profesores y profesoras coinciden en señalar que los varones participan más en clases, y atribuyen esta situación a la timidez de las jóvenes y a la vergüenza que sienten de hablar en público. No obstante, hubo algunos casos de alumnas que participaban sin timidez, y que incluso mostraban signos de ser líderes en sus salones. Uno de estos casos es el de Zarela (13), alumna de 2° año que era “policía” de su salón; es decir, tenía la función de velar por la disciplina en el aula cuando los docentes salían. Ella participaba con mucho entusiasmo en las clases, como puede verse en la siguiente nota de campo:

Durante una clase de inglés en 2do año, observé que la que más participaba era Zarela. Al inicio de la clase rezó la oración “Padre Nuestro” en inglés. Posteriormente, salió a la pizarra a traducir al awajún una oración que estaba en español. Luego Zarela se ofreció nuevamente para salir a la pizarra, pero la profesora le dijo que esta vez tenía que participar otra persona. Ante la insistencia de la alumna por participar, en un momento la profesora tuvo que decirle que sabía que quería participar, pero debían darle la oportunidad a otra compañera. Aun así, Zarela salió a la pizarra una última vez para corregir una oración que su compañero escribió. También hubo otra alumna y por lo menos dos alumnos varones que se ofrecieron a participar. Además, los varones participaban oralmente, respondiendo en inglés. En contraste con la iniciativa de Zarela por rezar sola en voz alta y salir a la pizarra, noté que la participación oral de sus demás compañeras era casi nula durante esa clase. (Nota de campo: 24/08/15)

Además del caso de Zarela (13), Elena (16) ejemplifica también un tipo de alumna líder y desenvuelta, como se verá a continuación:

Elena, alumna de 4to año, durante una clase de Historia, se mostraba bastante desenvuelta, y parecía segura de sí misma. Fue la primera en acercarse al profesor para presentarle su cuaderno. Dado que es brigadier del aula, pedía a sus compañeros y compañeras que se callaran y sugirió al docente que los alumnos y alumnas dejen sus cuadernos en su mesa. Posteriormente, habló enérgicamente en awajún, como dando una indicación a sus compañeros y compañeras. Elena hacía diferentes preguntas al profesor y también la vi jugando y bromeando con un compañero. Luego le preguntó al profesor con quién viajaría a Yurimaguas, y empezó a hacerle bromas, aprovechándose de la timidez y poca autoridad que el docente tenía sobre los alumnos y alumnas. Le preguntó al profesor si iba a viajar con una amiga, y si le gustaban las chicas. Estas bromas se relacionaban con la soltería del profesor, hecho que era curioso para el alumnado y que también era motivo de burlas y bromas de parte de los demás profesores. Después, un alumno le dijo al profesor que le iba a presentar a su hermana de 17 años, y Elena le sugirió casarse con una compañera suya. (Nota de campo: 28/08/15)

Elena (16) no tenía problemas para socializar con sus pares varones, e incluso en una ocasión vi que jugaba fútbol con sus compañeros; esto me llamó la atención, pues no le importó ser la única participante mujer en el juego y sus compañeros no la rechazaron.

De manera general, puedo decir que en el trato cotidiano entre estudiantes mujeres y varones se revelaba cierta inclinación a la segregación de género. Por ejemplo, en algunos salones las mujeres tendían a sentarse junto a otras mujeres y los varones, a formar grupos con otros varones, aunque no era tan inusual observar momentos de bromas y conversación entre los géneros. A su vez, se podía observar segregación en las prácticas deportivas, ya que los varones tendían a jugar fútbol y las mujeres, vóley, en espacios

separados del patio del colegio, pero como ejemplifica el caso de Elena (16), podía haber eventos donde la segregación era quebrada. Había también casos de jóvenes que no mostraban una masculinidad típica de la mayoría de muchachos de la comunidad, y se decía que eran homosexuales. Estos jóvenes a veces optaban por jugar vóley con sus compañeras mujeres y tendían a juntarse más con ellas.

En ocasiones pude notar que algunos docentes buscaban incentivar la participación de las alumnas. Es probable que mi presencia influyera en este tipo de iniciativas, pues los docentes conocían mi interés por observar la participación y, en general, la situación de las alumnas mujeres en la institución. Un ejemplo de este tipo de casos se ve a continuación:

El profesor Omar, durante una clase de Formación Cívica y Ciudadana en 5to año pregunta a las alumnas si conocen algún derecho fundamental. Una de ellas responde “el derecho de la mujer”. Luego, el profesor, al ver la mayor participación de los varones, les dice a las chicas “creo que los varones les ganan”. Posteriormente el docente hace una “última pregunta para las señoritas”, pero estas no responden. En cambio, participan los varones. El profesor se despide de la clase diciendo: “Bueno, caballeros, me tengo que retirar”. (Nota de campo: 26/08/15)

Pese a los intentos del docente por fomentar niveles de participación equilibrados entre varones y mujeres, la clase terminó por desarrollarse como un diálogo entre el docente y los alumnos varones. Esto, aunado al hecho de que en el aula de 5° año los varones eran mayoría, parece haber llevado al profesor a excluir inconscientemente a las mujeres mediante el lenguaje, al dirigirse a la clase con la palabra “caballeros”.

Si bien muchas de las jóvenes se quedaban calladas ante las preguntas de los profesores, tal vez por la presión que implica hablar en público, en

momentos de realización de ejercicios o de revisión de cuadernos ellas sí se acercaban a los docentes, fueran varones o mujeres, a expresarles sus dudas o incluso a bromear con ellos y ellas.

4. La asistencia de las alumnas

Las alumnas que conformaban mi muestra casi nunca faltaban a clases. No obstante, noté que unas cuantas jóvenes fuera de mi muestra faltaban un poco más que sus compañeras y que los varones faltaban más que las mujeres.

En el capítulo anterior mencioné que para las alumnas con las que trabajé ir al colegio era central en sus rutinas y que programas del Estado como JUNTOS podían estar propiciando que la mayoría de alumnas evite faltar a clases. En lo concerniente a las alumnas de mi muestra, ellas parecían tener una motivación adicional para no faltar al colegio, pues refirieron que no les gusta atrasarse en sus cursos.

Otras alumnas y alumnos optan por dejar de asistir al colegio, se retiran ellas y ellos mismos, o bien faltan por un periodo de tiempo tan prolongado que la institución educativa los considera retirados. Estos son los casos de abandono y deserción escolar, tema que será tratado en la siguiente sección.

5. La deserción escolar

Uno de los problemas centrales que enfrenta la I.E. Bikut es la deserción escolar. Para octubre de 2015, mes en que finalizó mi trabajo de campo, se habían retirado 4 alumnos varones de 1° "A", 4 alumnos varones y una mujer de 1° "B", 7 alumnos varones y 2 mujeres de 2°, un alumno varón de 3°, 3

alumnos varones y una mujer de 4°, 5 alumnos varones y una mujer de 5°. Así, son los varones los que más tendían a abandonar el colegio. Del total de varones matriculados, un 19,6 % se había retirado del colegio hacia el mes de octubre, mientras que el porcentaje de mujeres retiradas fue de 9,8%. En esta sección de la tesis, se da un especial énfasis a los casos de deserción escolar femenina, pues pude profundizar más en ellos que en los de los varones.

Las alumnas, padres de familia y docentes refieren que son dos las principales causas por las que las jóvenes se retiran del colegio: el embarazo y el enamoramiento. De las cinco alumnas que dejaron el colegio, 3 lo hicieron por embarazo, una por emparejamiento y del otro caso no se obtuvo información. En relación a la deserción escolar por embarazo, obtuve más detalles sobre el caso de Katia (16), de 2° año. En la siguiente nota de campo expongo algunos de esos detalles:

El caso de Katia:

Katia tiene 16 años, cursa el 2° año y proviene de la comunidad San Rafael. Como la comunidad está lejos, ella vive de lunes a viernes en una casita junto al colegio, con su hermano y sus primos. Así, Katia es una alumna "externa". Tres días después de que empecé mi investigación en el colegio Bikut, el papá de Katia se acercó a la dirección para conversar con el director sobre la situación de su hija. Yo me encontraba fuera de la dirección haciendo apuntes. Después de haber conversado, el señor salió en compañía del director. El papá de Katia, el señor C., me empezó a contar lo que había pasado. Su hija tenía tres meses de embarazo, producto de una relación con un muchacho de 5° año que vivía en el internado del colegio. El director le dijo que si Katia permanece soltera puede seguir estudiando así esté embarazada; le dijo que en caso se case, tendría que retirarse del colegio. Al señor C. le preocupa que el embarazo de su hija se complique y muera, además afirma que no tiene dinero para criar a un bebé. También le preocupa que su hija no termine la secundaria, porque no va a poder conseguir trabajo. Descarta la posibilidad de hacer abortar a su hija, pues él es nazareno y le parece que el aborto es malo.

Luego de un rato, la auxiliar del colegio se acercó y se enteró del embarazo de Katia. Le dijo al señor C. que ellos le habían advertido del comportamiento de su hija, y le reprochó por no haber tomado medidas en el asunto. La auxiliar señala que le preguntaban a Katia si era enamorada del muchacho y ella decía que solo eran amigos. Incluso Tobías, el encargado de limpieza, le había avisado al señor C. que un día encontró a su hija en la cama con el muchacho (puede ser una cama del internado o de los cuartos de los externos). Tobías no había insistido con el asunto porque el papá de Katia tomó a mal lo que le contó. Katia sigue yendo al colegio estos días.

(Nota de campo: 19/08/15)

Katia (16) siguió asistiendo a clases por casi dos semanas más, después de que se enteraron de su embarazo en el colegio. Un día me encontré con el señor C. y me contó que su hija ya no estaba asistiendo a clases porque se sentía enferma. Ese día, C. se dirigía a hablar con el director para retirar a su hija del colegio. El papá de Katia (16) me dijo que luego de que nazca el bebé, su hija tiene dos opciones: estudiar en CEBA, el colegio nocturno para adultos de Chiriaco, o estudiar regularmente mientras la mamá de Katia (16) cuida al bebé. Por su parte, el padre del bebé dejó el colegio y se fue a realizar servicio militar, por lo que los papás de Katia (16) estaban esperando que apareciera para llegar a un acuerdo con él.

En la nota de campo presentada se observa que la institución educativa reconoce el derecho de las alumnas embarazadas a seguir asistiendo a clases. No obstante, el director de la institución educativa mencionó una condición para que las alumnas embarazadas puedan seguir estudiando en el colegio: que sean solteras. En otras palabras, en el colegio no se aceptarían alumnas que convivan con una pareja. En el siguiente extracto de entrevista el director del colegio explica por qué se toma esa medida:

P: Y cuando una chica sale embarazada, ¿puede seguir estudiando en el colegio?

O: Dependiendo, si la estudiante es menor de edad sale embarazada, normal, continúa estudiando. Si la estudiante es mayor de edad, sale embarazada con marido en casa le sugerimos que haga su traslado al CEBA.

P: ¿Por qué?

O: Porque es mayor de edad y el colegio es de menores. Puede ser mayor de edad, pero si no se embaraza, normal, aunque sea mayor de edad termina, pero ya se embarazó y tiene marido en casa, el papá lo consiente el marido en la casa, entonces ya no, está haciendo la función de adulto. Va a tener que atender a su esposo, va a tener que atender su embarazo, y en esas condiciones ya no le es factible estudiar, para eso está el CEBA que atiende esos casos de adultos; son horarios diferentes, currícula diferente, entonces ahí sí puede atender a su familia y atender sus estudios. Y mientras haiga eso en nuestro medio, se le sugiere que haga eso. Si es mayor de edad ya no puede continuar y está comprometida, desde luego, pero si es mayor de edad y es engañada, y es estudiante sí continúa estudiando, o sea no tiene marido, en otras palabras, continúa.

(Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

De acuerdo a la auxiliar del colegio nunca ha habido casos en la I.E. Bikut de chicas que continúen sus estudios estando embarazadas. La mayoría de madres, padres, docentes y alumnas señalan que las chicas embarazadas optan por retirarse del colegio debido a la vergüenza que sienten de estar en una situación diferente a la de sus compañeras. Los profesores y profesoras refieren que las jóvenes se avergüenzan de su barriga, o de que sus compañeros hagan comentarios como “ya es señora”, “ya tienes esposo”. Un diálogo con el profesor Omar puede ilustrar la perspectiva de los docentes respecto a la vergüenza que sienten las alumnas embarazadas.

P: Dice que las chicas embarazadas pueden seguir estudiando, pero ¿por qué se retiran?

O: Por su propia costumbre, parte de su cultura ya se ven embarazadas, tienen vergüenza

P: ¿De qué tienen vergüenza?

O: De que sus compañeros ya le ven embarazada, o se duermen en el aula, los síntomas, no resisten los síntomas del embarazo, se retiran. Y el mismo padre dice “mi hija ya salió embarazada, voy a retirarlo”, por más de que tú le expliques las normas, las facilidades, no, lo retiran.

(Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

Un padre de familia también brinda un ejemplo sobre la situación de las alumnas embarazadas:

Un ejemplo. Nosotros estamos promoción y cuando tú estás embarazada, varios ahí tus amigos, tus amigas, hay, y siempre jugamos, entonces, le tocaban su barriguita “¿por qué está embarazada? Esta está embarazada, oye mira su panzona, mira cómo andan, así, por eso nosotros así jugamos”. ¿Te gusta? Tienes vergüenza ¿sí o no? Por eso que él vergüenza tiene sola, ya están con embarazo como salen, por eso su promoción le fastidia, de ahí solito nomás se retiran. (Entrevista al papá de Hilda y Karina, 45: 15/09/15)

En general, padres, madres y docentes son conscientes de que es un derecho de las alumnas seguir estudiando así estén gestando. Sin embargo, algunas alumnas no han entendido la posición de la institución educativa, pues dos de ellas piensan que las alumnas son expulsadas cuando se embarazan.

En cuanto a la deserción por enamoramiento tenemos como ejemplo el caso de Otilia, una alumna de 18 años que cursaba el 5° año, y que dejó el colegio junto a su enamorado, un alumno de 2° año. Al enterarse el director de que tenían una relación amorosa, los llamó a la dirección para aconsejarles y tratar de persuadirlos de que se separen, pero estos no quisieron. El resultado fue que la pareja se fugó. Dos semanas después de esto, Otilia (18) volvió a su

casa en Epemimu, y su papá trató de convencerla de que termine 5° año, pero ella tenía la determinación de casarse. Ante esto, su papá le dijo que se vaya a vivir a otra parte con su pareja. El papá de Otilia (18) me comentó que su hija se había ido a vivir a la comunidad de su enamorado.

Al enterarme de que la pareja estaba viviendo en la comunidad La Curva, decidí ir allá a buscar a Otilia (18). Ella estaba viviendo con el chico al que ahora denominaba su “esposo”, y los papás de este. Otilia me dijo que dejó el colegio porque ya no quería estudiar y le daría vergüenza que sus compañeros la molesten por estar casada. Señaló que el director le aconsejó que estudiara y que no se casara, pero ella no quiere terminar 5° año, ni quiere ser profesional, aunque me comentó que antes quería ser enfermera. Cuando era estudiante solo iba a la chacra los sábados y domingos, pero ahora va todos los días con su suegra de 8 de la mañana a una de la tarde. Su esposo se dedica a pescar, trabajar en la chacra y cargar ripio. Otilia (18) quiere estar en su casa, tener un hijo más adelante y vivir en Epemimu, cerca de su familia. Afirma que le gusta el trabajo en la chacra y quiere realizarlo siempre, aunque también considera la opción de trabajar como empleada doméstica alguna vez. Señala que extraña el colegio, a sus compañeros y a un profesor, y que si ella tuviera una hija quisiera que esta estudie.

En el caso de Otilia (18), aparece una intervención del director del colegio que resulta poco comprensiva de las vivencias de los/las jóvenes. La presión del director, aunada a la de los padres, para que la joven pareja se separe fue lo que los llevó a huir y a abandonar el colegio, aunque el testimonio de Otilia (18) también nos revela que probablemente no tenían mucha

motivación para estudiar, y que las aspiraciones de terminar el colegio y ser profesionales eran bastante débiles.

El caso de Otilia (18) y su pareja nos revela que existen jóvenes varones y mujeres que no ven la educación formal como algo atractivo, y que valoran más otro tipo de proyectos, como casarse y formar una familia. Es interesante ver que la alumna defiende su opción y reivindica las labores a las que ahora se dedica por completo, como el trabajo en la chacra, tan criticado por las alumnas que permanecen en el colegio. Pero tal vez lo más llamativo es que desde la escuela se ponga a los alumnos y alumnas en una situación en que tengan que elegir entre un aspecto tan importante para los/las jóvenes como es la relación de pareja y la continuación de los estudios. Uno de los hallazgos más sorprendentes para mí fue esto, que se presione a los alumnos y alumnas en torno a aspectos tan íntimos y que como resultado se obtenga lo que justamente se busca combatir desde el colegio y el Estado: la deserción escolar.

Me queda claro que la institución educativa en la que trabajé no era flexible frente a los diferentes tipos de vivencias que las/los jóvenes amazónicos atraviesan. Los docentes mestizos 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. Probablemente si la escuela fuera más comprensiva ante sus vivencias, y en lugar de hacerlos escoger entre el emparejamiento y la educación formal

acompañara sus procesos con educación sexual integral, los/las jóvenes no tendrían que verse en la situación de abandonar el colegio.

Vemos, a su vez, que el enamoramiento y el embarazo, y la manera en que el colegio actúa ante estas situaciones, también son factores que pueden propiciar el abandono escolar de los varones. En relación al embarazo, me refiero a casos como los de la pareja de Katia (16), quien huyó y abandonó el colegio al enterarse del embarazo de esta. Adicionalmente a los factores mencionados, hay un tercero que de acuerdo a las profesoras y profesores es característico de la deserción escolar masculina: los factores económicos. Todas las profesoras y profesores mencionaron que los varones dejan el colegio por empezar a trabajar, por querer ganar dinero para comprar cosas que sus padres no pueden darles. Al parecer, existen nuevos patrones de consumo que responden a modas y que propician el interés de los jóvenes por ganar dinero. Por ejemplo, los docentes hacían hincapié en que a los jóvenes les gusta acceder a bienes como celulares y ropa especial.

6. Expectativas sobre la educación formal

Se encontraron tres tipos de discursos sobre la utilidad del colegio y la educación formal. El primero de ellos hace referencia principalmente a que la educación sirve para volverse profesional. El segundo representa al colegio como una institución que sirve para civilizar a los indígenas y el tercero habla de la educación como medio para cambiar el estatus de la mujer en la relación conyugal. A continuación se presentarán más detalles sobre estos tres tipos de discursos.

6.1. Educación formal para aprender, volverse profesional y “ser algo”

El discurso sobre la educación como un medio para volverse profesional apareció en respuestas y comentarios de jóvenes, padres, madres y docentes. Las alumnas con las que conversé consideran que el colegio les sirve para aprender y tener un mejor futuro, como se ve en las siguientes citas de entrevistas:

El colegio sirve para aprender cosas nuevas, todos los colegios sirven de algo. Sirve para lograr nuestras metas. Algunos dicen que quieren ser abogados, para eso puede servir Matemática o FCC. (Entrevista a Meri, 14: 24/09/15)

P: ¿Para qué vas al colegio? ¿Para qué sirve?

E: Para aprender, para que sea un día mi futuro. Cuando termine 5to año para que, para estudiar más, para seguir estudiando más, para aprender, eso.

(Entrevista a Elena, 16: 21/09/15)

En las entrevistas, las jóvenes hablaban del colegio como una herramienta para poder realizar estudios superiores. Los padres y docentes, por su parte, se referían a la profesionalización como un medio para que los/las jóvenes se diferencien de las personas no educadas de la comunidad. Como se mencionaba en el capítulo 5, las jóvenes y sus padres consideran el trabajo en la chacra como una actividad penosa y sacrificada. Esto, sumado al deseo de profesionalización que impulsa la escuela y el contacto con la economía de mercado, lleva a que muchos y muchas jóvenes deseen tener un estilo de vida diferente al de sus padres, y a que los mismos padres se representen a sí mismos como de menor estatus respecto a los profesionales. En los siguientes comentarios de padres de familia se aprecia esta idea:

El colegio es importante para el futuro, para que Yulisa no sea como nosotros, que sea más que su mamá, más que yo, más que sus tíos. La mamá de Yulisa solo terminó secundaria. Si nuestros papás nos hubieran exigido más, seríamos más grandes. Nos quedamos en lo mismo. (Entrevista a papá de Yulisa, 33: 02/10/15)

Queremos que mis hijos sean algo, nos matamos pensando, qué tal si el hijo no llega, el padre qué para hacer pues. (Entrevista a mamá de Yulisa, 33: 28/09/15)

Así, “ser algo” viene a ser la aspiración principal asociada a la educación formal, e implica distanciamiento respecto al estilo de vida de la mayoría de adultos y adultas de la comunidad. Las/los docentes mestizos ayudan a difundir este tipo de concepciones, pues solían decirle a los alumnos y alumnas que debían estudiar para ser mejores que sus padres. En una ocasión escuché a un docente decirles a padres y madres de familia que quien no estudia no puede conseguir trabajo porque “no es nadie”. Los puntos de vista de profesoras y profesores básicamente se resumen en la siguiente nota de campo:

El docente de Arte dio una charla sobre el futuro a los/las alumnas de 5° año. Les aconsejó que estudien, que no sean como sus padres, quienes solo se dedican a la chacra. Animó a los y las jóvenes a “romper el ciclo” que siguieron sus padres. Luego le dijo en tono de broma a Inés “ojalá que no salgas ‘ejamtin’ (embarazada)”. (Nota de campo: 11/09/15)

6.2. Educación formal para civilizar

El colegio claramente es un espacio en que se dan tensiones y desencuentros en lo referente a la etnicidad y la cultura de los diferentes actores escolares. Varios profesores y profesoras mestizas expresaron que la educación sirve para cambiar la cultura de los/las estudiantes awajún, cultura

que consideran problemática. El día que llegué al colegio por primera vez ya pude notar indicios de un ambiente educativo en el que la discriminación y el temor están presentes. Así lo evidencia la siguiente nota de campo:

En hora de recreo la profesora Rosalía me dijo que tengo que tener cuidado, porque el nativo no es de confiar. Dice que incluso si crías a un nativo desde niño no puedes confiar en él. Por ejemplo, si le das algo de comer a alguien y se enferma y muere, van a pensar que tú lo mataste, y te matan sin piedad como venganza. De acuerdo a la profesora, este “odio” o “racismo” hacia los mestizos se ve más en época de huelgas. En época de huelgas obligan a los mestizos a que estén de su lado. El profesor Luis dijo que después del Baguazo⁷ los awajún tienen a los mestizos “bajo su zapato”. Los profesores dijeron que no hay muchas huelgas después del Baguazo porque los nativos tienen miedo. (Nota de campo: 17/08/15)

A partir de las observaciones, conversaciones y entrevistas que realicé, pude notar tres tipos de discursos de los docentes en torno a la cultura awajún. En primer lugar, pude escuchar afirmaciones claramente discriminatorias, como las de una profesora, quien comentando un caso de robo a uno de sus colegas, dijo que seguramente el delito lo cometió un aguaruna, porque los aguarunas son “unos muertos de hambre”. En otra ocasión, opinando sobre unas hermanas mestizas que se casaron con un hombre awajún y que conformaron así un matrimonio poligínico, esa misma profesora señaló que había que ser

⁷ Se denomina “Baguazo” a los sucesos trágicos ocurridos el 5 de junio del año 2009 en las provincias de Utcubamba y Bagua, en el departamento de Amazonas. El conflicto se genera por la creación de varios decretos legislativos durante el segundo gobierno de Alan García que buscaban “facilitar la inversión de capitales en proyectos de extracción de recursos forestales, mineros y petrolíferos” (Surrallés 2011), en el marco de la implementación del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos (Ruiz 2014). Estos decretos fueron considerados lesivos para los derechos territoriales de los pueblos indígenas amazónicos, razón por la cual organizaciones indígenas iniciaron una serie de protestas (Surrallés 2011). El 9 de abril de 2009 indígenas de la Amazonía dan inicio a un paro, y como parte de este, indígenas awajún y wampís bloquean la carretera Fernando Belaunde Terry, en las inmediaciones de la ciudad de Bagua (Surrallés 2011). Como respuesta, el 5 de junio del mismo año el Estado decidió emplear las fuerzas de seguridad para desalojar a los indígenas, lo que produjo una oleada de violencia que dejó 33 personas muertas, un desaparecido y más de 200 heridos (Ruiz 2014).

“enferma” para fijarse en un aguaruna. Del mismo modo, en otra ocasión ella comentaba con otra docente la costumbre de escupir constantemente que tienen muchas personas de la comunidad, y señalaba que los Awajún son “cochinos” y que era importante educarlos para que dejen sus malas costumbres.

Otros discursos tienen un carácter más ambivalente, pues parecen expresar un imaginario según el cual la cultura indígena es valiosa y debe ser preservada, por un lado, y el imaginario del salvaje bárbaro, por otro. Tal es el caso de la profesora que me advertía de la crueldad con que los awajún pueden matar. Ella, además de decir esto, expresaba en sus clases ideas contradictorias. En una ocasión decía en clase que “el awajún es *daki*”, lo que quiere decir que es ocioso. En otra clase afirmaba que los Awajún son más inteligentes que los *apach* (mestizos), y en otra, cuyo tema era “El patrimonio cultural”, instaba a los alumnos y alumnas a sentirse orgullosos de su cultura y su lengua, y criticaba a los jóvenes que en la ciudad niegan su identidad y tienen vergüenza de mostrar que hablan awajún. Es decir, por un lado les reprochaba a los alumnos y alumnas que la ociosidad era parte de su identidad como awajún, además de expresar en una conversación privada el temor que sentía ante el salvajismo de los nativos. Y por otro lado, se ensalzaba el valor de la lengua y cultura awajún.

Resulta también esencial fijarnos en los discursos de los nativos para ilustrar este punto. Algunas personas de la comunidad espontáneamente me hablaron de su malestar respecto a ciertos temas, como el Baguazo y los prejuicios de los mestizos. Un padre de familia, por ejemplo, me decía que estaba en desacuerdo con lo que se había dicho de los awajún a raíz de los

hechos del Baguazo. Una anciana, por su parte, me decía que no es verdad que los awajún son malos, versión que según ella sostienen los mestizos. También, un dirigente de Nazareth me habló de la idea que tienen los mestizos sobre la supuesta ociosidad de los nativos, tema que ya mencioné con relación a las afirmaciones de una docente. Sin embargo, al mismo tiempo, el dirigente expresaba su admiración por el trabajo agrícola de los mestizos “serranos” o “campesinos”. Y es que junto con la desconfianza o el conflicto, también están presentes ideas sobre los mestizos que resaltan el aspecto positivo o admirable de su cultura. Esto pudo notarse en afirmaciones que parecían dar a entender que los mestizos viven mejor que los awajún. Así, por ejemplo, una madre de familia de la comunidad me pidió que aconsejara a su hija, ya que para ella las mujeres awajún estaban “atrasadas”, a diferencia de las mestizas, que se dedican más al estudio. Este punto ejemplifica que existen prejuicios hacia el “otro”, pero también hacia uno mismo, como cuando algunas personas de la comunidad expresan que están “atrasados” respecto a los mestizos, o que su cultura los pone en desventaja en ciertos contextos. Esto también puede reflejar una interiorización de los discursos que los mestizos y, en general, la sociedad mayor reproduce sobre las formas de vida de los pueblos indígenas, los cuales muchas veces son considerados “atrasados” o “no civilizados”. De esta manera, la cultura mestiza, asociada a los sectores dominantes del país o a una forma de vivir hegemónica, también puede generar posturas ambivalentes entre los awajún, tal como menciona Greene (2009) en su estudio sobre los Awajún del Alto Mayo. Respecto al uso del término awajún *apach* para referirse a los mestizos o “no aguarunas” el autor señala:

El puñado de aguarunas a quienes consulté a este respecto explica su uso como calificativo de los mestizos y de los migrantes

en tanto artefacto del pavor y la reverencia que la colonización debía inspirar. Connota al mismo tiempo el pavor que sentían ante la novedad de que los extranjeros llegaran a su área y la actitud deferencial –incluso paternal– que dichos extranjeros esperaban de ellos. El hecho de que en la tradición católica el sacerdote sea también el “padre” debe haber servido para reforzar esta impresión paternal. Pero, a semejanza de la mentalidad de la que habla Frantz Fanon a propósito de los colonizados, los hablantes de aguaruna han internalizado el paternalismo y buscan rechazarlo por todos los medios a su alcance. Esto explica por qué cuando los aguarunas usan la palabra apach hoy en día retumba con connotaciones perfectamente contradictorias: adoración y admonición, consideración y desprecio, amor y odio. (Greene 2009: 81)

Volviendo a los docentes mestizos, tenemos un tercer tipo de discurso de estos respecto a la cultura awajún. Se trata de un discurso que diferencia los aspectos positivos de los aspectos negativos de la cultura. Así lo muestra la siguiente anotación extraída de una entrevista realizada al profesor Alex:

El profesor dice que en la cultura awajún hay ventajas y desventajas. Entre las ventajas están las costumbres que mantienen, como la comida, la forma de vida, danzas, cantos. Entre las desventajas están la forma de criar a la persona, pues no hay mucho control del padre hacia los hijos, y estos pasan mucho tiempo fuera de casa. También, una desventaja es que el padre puede tener 2 mujeres, lo que genera problemas económicos y problemas emocionales en los hijos. Además, se da el abandono de menores. Otra desventaja es que las chicas toman decisiones rápidas, toman veneno por celos, ira, cólera. (Nota de campo: 29/09/15)

Lo referido por el docente nos habla de una visión que valora los aspectos que podríamos llamar “folclóricos” de la cultura awajún, como las artes y la culinaria, pero que tiene muchos cuestionamientos hacia los aspectos que tienen que ver con la crianza y el matrimonio. El docente tenía muchos reparos sobre el matrimonio poligínico y ciertos comportamientos de los jóvenes al enamorarse, como el hecho de huir y abandonar el colegio para

formar una familia. Al hablar de estos casos señaló que los alumnos preferían “estar metidos en su cultura” y no dar importancia al estudio, afirmación que resulta interesante porque revela que el profesor reconoce al proyecto de la educación formal como algo aún ajeno y foráneo con relación a la vida de las personas de la comunidad. Educarse, entonces, implicaría para los y las jóvenes hacer a un lado varios aspectos de la forma de vida que llevaron sus padres y abuelos. El director del colegio también compartía esta posición. Durante una formación de día lunes hizo un llamado a los alumnos y alumnas a tomar los aspectos positivos de la cultura awajún y a descartar los negativos, como la ya mencionada poliginia.

Vemos, pues, que el colegio es un espacio conflictivo a nivel cultural y étnico. La discriminación y el temor al otro están presentes en los discursos y prácticas de los/las docentes mestizas, aunque no diría que el desprecio es la característica central de la relación entre docentes y alumnos/as, pues durante las clases también pude observar muestras de afecto y momentos de trato horizontal y amigable entre estos actores. No obstante, pese a los diferentes matices en los prejuicios de las profesoras y profesores mestizos, de forma general, entre ellos está presente un imaginario de la escuela como espacio para civilizar a las personas, imaginario común en las escuelas que se instalan en sociedades indígenas.

Uno de los primeros comentarios que hizo un docente luego de que le expliqué que quería investigar la influencia de la escuela en los proyectos de vida de las jóvenes, fue que el colegio debería ayudar a cambiar las costumbres de los alumnos/as, como la costumbre de tomar masato, comer solo yuca y plátano y usar determinada vestimenta.

El profesor Luis dice que la educación ha cambiado la práctica de entrega de la hija en matrimonio. Según cuenta el profesor, era costumbre de los awajún que el padre entregara a su hija de 11, o 12 años. Pero señala que habrá lugares a donde todavía no ha llegado la “civilización”. El docente dice que en el curso de Religión les habla a los alumnos y alumnas de temas para cambiar ciertas prácticas de su cultura como la hechicería y el suicidio. Para combatir la hechicería, les habla del amor al prójimo, les dice que hacer daño a los demás te lleva a vivir aislado. Asimismo, para combatir la idea del suicidio, les enseña en el curso de Religión que deben amarse a ellos mismos. (Nota de campo: 29/09/15)

En estos comentarios se revela que para el docente la escuela es un espacio de civilización y que la religión cristiana es una de sus herramientas más potentes. De esta manera, hay una continuidad entre los proyectos de escolaridad de mediados del siglo XX llevados a cabo por misioneros tanto católicos como evangélicos, y el caso de la institución que estudié. Tal como señalaba Greene, evangelizar, enseñar deberes cívicos e introducir sentimientos nacionalistas eran objetivos centrales en las escuelas ubicadas en el territorio awajún a mediados del siglo XX (2009: 148-152), y en la actualidad dichos objetivos están muy vigentes. En el fondo, la idea de “civilizar” a los alumnos y alumnas indígenas sigue presente en las mentalidades de algunos profesores y profesoras.

6.3. Educación formal para cambiar las relaciones de género

En el capítulo 5 se mencionaron algunos estereotipos de género que los docentes reproducían en clase. Estos representaban a la mujer como subordinada en la relación conyugal. No obstante, también se encontró opiniones de otros docentes que resaltaban la importancia de la educación formal para cambiar las relaciones de género. Un profesor y una profesora

señalaron que las mujeres, al volverse profesionales, serían más independientes respecto a los hombres.

El profesor Víctor opina que las mujeres tienen que ser profesionales, que no siempre van a depender de los hombres. Señala también que no siempre deben estar estancadas en su comunidad. Pueden ser profesionales y ayudar a su comunidad. (Nota de campo: 01/10/15)

Quisiera que las mujeres sean profesionales para que no sean dependientes del esposo. (Entrevista a la profesora Natalia, 64: 06/10/15)

Una madre de familia, por su parte, me comentó que la educación puede servirle a la mujer para defenderse en caso el esposo la abandone. Además, esta madre de familia percibe una diferencia en la manera de vivir las relaciones de pareja, de acuerdo a la etnicidad de la mujer. Ve, pues, a la mujer mestiza como más autónoma frente a la pareja, en comparación con la mujer awajún, y asocia esto al nivel educativo. La siguiente nota de campo ilustra su percepción:

La mamá de Meri dijo que compara la situación de las mujeres awajún con la de las mestizas. Refirió que las mestizas profesionales tienen con qué defenderse si es que el hombre las deja. Ella puso énfasis en que el hombre engaña y abandona, y la profesión puede servirle a la mujer para que no se quede en el aire. Esta idea tiene relación con su historia personal, pues a ella la dejó su primer esposo y la engañó con otras mujeres.

Me llamó la atención que considere las costumbres de las mestizas como más “avanzadas”. Por ejemplo, dijo que le gusta mi caso porque soy soltera y estudio. Dijo que me pone de ejemplo para su hija. Dijo que aunque yo puedo tener novio, no me comprometo ni dejo de estudiar. Dijo también que su hija es su esperanza, que es inteligente y sus profesores se lo dicen. Yo también le dije que su hija es muy inteligente, pues conversando con ella me di cuenta de que es muy reflexiva.

(Nota de campo: 05/10/15)

En contextos andinos también se han encontrado concepciones de la educación como un medio para que las mujeres se liberen de relaciones de género opresivas. En su estudio del año 2013, Ames muestra que en algunas comunidades andinas las jóvenes y sus madres ven la educación como un camino para poder manejar sus propios recursos y tomar sus propias decisiones, libres del control masculino (2013: 31). Estas ideas dialogan con el punto de vista de la mamá de Meri (14), quien espera que su hija no sea económicamente dependiente de una pareja.

7. Discusión

Las alumnas awajún no están conformes con su colegio; sin embargo, les gusta asistir a clases y valoran la experiencia escolar como una oportunidad de aprendizaje que les permitiría en un futuro recibir educación superior y volverse profesionales. Para padres, madres y docentes, ser profesional equivale a “ser algo”, lo que trasluce una mirada que menosprecia u otorga menos estatus al estilo de vida de las personas no educadas de la comunidad, siendo el trabajo en la chacra uno de los elementos resaltantes de dicho estilo de vida.

El colegio mixto es percibido por las jóvenes y sus padres como un espacio peligroso para las mujeres, pues los compañeros y docentes varones son vistos como potenciales agresores sexuales. Estos miedos no eran infundados, pues las jóvenes relataban casos de tocamientos indebidos por parte de compañeros, e incluso, durante mi trabajo de campo, hubo un intento de violación por parte de alumnos hacia una de sus compañeras, caso que será profundizado en el siguiente capítulo al abordar con mayor detalle el tema

de la violencia sexual en el espacio escolar. Además, hay un temor a que las jóvenes se involucren en relaciones amorosas con los compañeros y se produzcan embarazos. Estos factores, aunados a patrones propios de las relaciones de género en sociedades Awajún según los cuales las interacciones entre hombres y mujeres son limitadas, propiciarían que las jóvenes awajún y sus padres vean a la educación segregada por género como una mejor alternativa educativa. De ahí que las jóvenes anhelan estudiar en el colegio religioso de mujeres de la zona.

Desde el feminismo y enfoques que buscan promover la equidad de género, hablar de colegios segregados sería hablar de una modalidad educativa que promueve el sexismo, entendiendo a este último como un conjunto de actitudes en las que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer, y que generalmente supone jerarquización y discriminación (Subirats y Brullet 1999: 190). En efecto, si hombres y mujeres no comparten espacios, ¿cómo podrían romperse prejuicios y estereotipos hacia uno u otro género? Pero una escuela mixta no es suficiente para combatir la discriminación por género, pues como dice Tovar, la escuela mixta no es sinónimo de escuela coeducadora (1998: 131) y el hecho de que la escuela mixta en que trabajé no represente un espacio seguro para las mujeres es la evidencia más clara de ello. El reto radica, entonces, en promover cambios que hagan de los colegios mixtos ambientes seguros para alumnas y alumnos, donde la violencia de género sea erradicada y no se reproduzcan estereotipos que alimentan la violencia. En suma, que en el colegio mixto se fomenten prácticas no sexistas.

Se pudo observar en este capítulo que la deserción escolar es mayor entre los varones; sin embargo, los casos de deserción de mujeres son significativos, y están asociados principalmente al embarazo. Si bien el colegio acata la legislación que defiende el derecho de las alumnas madres y gestantes a seguir estudiando, rechaza a aquellas que convivan con una pareja. En un ambiente en que los/las alumnas solteras y sin hijos parecen mirar de otra manera a sus compañeras embarazadas –hecho que genera sentimientos de vergüenza en ellas y como consecuencia el abandono escolar–, el rechazo de casos de convivencia por la misma institución educativa parece estar reforzando estigmas. El esfuerzo de la escuela por adjudicar a los alumnos y alumnas el estatus de “menores” y solteros y mantenerlos en dicho estatus, desconoce otras formas de vivir la juventud y otras posibilidades de ser estudiante.

La escuela busca promover la idea de que la educación formal es el único camino posible hacia un estilo de vida bueno; no obstante, esta ideología se ve desafiada por casos como el de Otilia (18) y su pareja, jóvenes que eligieron abandonar el colegio para iniciar una vida de convivencia. El cuestionamiento de la utilidad del colegio llevado al punto de la deserción escolar nos habla de la agencia de los/las estudiantes y de las voces divergentes frente al discurso hegemónico que desvalora las actividades y estilos de vida propios del mundo indígena. La poca flexibilidad de la escuela hacia las vivencias de los/las jóvenes resulta una estrategia torpe ante este tipo de casos. Desde la institución no se buscaba hacer frente al hecho de que los/las alumnas se emparejan e inician su vida sexual y tienen derecho a hacerlo sin que sean estigmatizados/as, más bien se optaba por negar la

realidad, intentar disolver las relaciones de pareja y propiciar, así, la deserción escolar. Así, paradójicamente, es el colegio mismo el que empuja a algunos alumnos y alumnas a abandonar la educación secundaria.



CAPÍTULO 7

SEXUALIDAD Y EMPAREJAMIENTO

La sexualidad y el emparejamiento son los principales temas que los diferentes actores escolares asocian a los retos y dificultades de la educación formal de las mujeres awajún. En este capítulo se abordarán los diferentes discursos que existen en torno a la vivencia de la sexualidad femenina en la etapa escolar, discursos que incluyen posturas de rechazo, negación e invisibilización, pero también, en algunos casos, indicios de deseo. A su vez, se presentarán algunas características de la educación sexual que se brinda en el colegio e ideas que circulan en torno al tema del aborto. Finalmente, se presentarán hallazgos sobre la violencia sexual que las jóvenes mujeres experimentan en el colegio.

1. Discursos de rechazo al sexo y emparejamiento en la etapa escolar

1.1. Discursos de las jóvenes

Conversar con jóvenes indígenas sobre sexualidad puede ser muy complicado, pues es un tema muy íntimo y pueden sentir que se busca juzgar o evaluar sus comportamientos y opiniones. Resulta muy probable que las alumnas con las que trabajé se sintieran así, sobre todo considerando que en la comunidad yo representaba una manera distinta de ser mujer, al ser una estudiante universitaria mestiza de más de 20 años, soltera y sin hijos.

Durante mi estadía en la comunidad varias madres de familia y jóvenes mujeres escolares decían que me veían como un ejemplo a seguir, por las

características que acabo de mencionar. Hago referencia a esto porque es importante tomar en cuenta que las respuestas que obtuve en conversaciones y sobre todo en entrevistas más estructuradas, parecían ser intentos de construir discursos que llenaran las supuestas expectativas de la investigadora. En otras palabras, las jóvenes asumían que yo quería escuchar ciertas respuestas de ellas: que aún no tienen enamorado, que las relaciones sexuales deben aplazarse hasta el matrimonio, que el matrimonio debe posponerse para cuando sean profesionales, etc. Así, muchas de las respuestas que obtuve en torno al enamoramiento y la sexualidad parecen corresponder más a discursos normativos que a las vivencias e intereses reales de las jóvenes. Pese a esto, es importante presentar estos discursos, pues revelan cómo las jóvenes buscan mostrarse ante el mundo mestizo y ante los adultos.

En esta línea, la mayoría de alumnas se expresaron negativamente sobre el enamoramiento en la etapa escolar, y buscaban marcar una distancia respecto a sus compañeras que ya tenían enamorado y/o habían iniciado su vida sexual. De esta manera, afirmaron no tener enamorado ni interés en ello. A menudo estas respuestas iban acompañadas de críticas a los hombres, quienes desde la perspectiva de las jóvenes suelen engañar y abandonar a sus esposas.

P: ¿Y tú tienes enamorado?

G: No

P: ¿Y no quieres tener?

G: No quiero

P: ¿No quieres casarte?

G: No, nunca.

P: ¿Por qué?

G: Porque no me gusta, cuando casan se dejan.

P: ¿Se dejan qué?

G: Se dejan a su esposa, porque se ha enamorado de otra chica.

(Entrevista a Gretel, 12: 20/09/15)

A diferencia de Gretel (12), que tal vez por su corta edad mostraba intereses más infantiles y una postura más tajante de rechazo al emparejamiento, otras jóvenes de edades mayores, de 13 a 16 años, señalaron que tener enamorado en la etapa escolar podía ser aceptable –siempre proyectando las respuestas en otras compañeras y no hablando respecto a sí mismas– si es que se evitaban las relaciones sexuales. Así, se referían al sexo como una actividad que debería ser aplazada hasta el matrimonio, y que tiene connotaciones de peligro, dado que puede implicar riesgos de embarazo o contagio de infecciones de transmisión sexual. Los siguientes diálogos con Zarela (13) y Laura (16) ilustran este punto de vista.

P: ¿Tú a qué edad piensas que las chicas deberían tener enamorado, pareja o esposo?

Z: Yo pienso cuando quiero que tengan enamorado a la edad de 15 años, cuando casan hacen matrimonio deben tener 20 o 18 años o 22 años.

P: ¿O sea desde los 15 ya pueden tener enamorado?

Z: Sí, no hacer relación. Sino que deben besarse, pueden conversar, hacer juntos su tarea. Cuando quieren casarse, deben casar en 22 o 20 años.

(Entrevista a Zarela, 13: 19/09/15)

P: ¿Y tú qué opinas? (Respecto a las relaciones sexuales en la etapa escolar)

L: Que no lo pueden hacer, solamente podemos enamorar ¿no? pero no eso, es malo

P: ¿Por qué?

L: No sé, hacer así que dicen sexo.

P: ¿Por qué es malo?

L: Porque se puede embarazar pues, o se puede contagiar.

(Entrevista a Laura, 16: 11/10/15)

Tomando en cuenta el enfoque con que se trata la sexualidad en las aulas del colegio –el cual se abordará más adelante–, que lleva a los docentes a enfatizar los peligros de las relaciones sexuales, como los embarazos no deseados y las infecciones de transmisión sexual, es probable que la visión negativa de las jóvenes sobre las relaciones sexuales pre-maritales sea resultado de la influencia de la escuela. Asimismo, otro elemento que podía reforzar estas visiones sobre las relaciones sexuales es la religión cristiana, a través de los consejos de pastores, pastoras, docentes evangélicos y de referencias bíblicas. Así lo evidencian las respuestas de Zarela (13):

P: ¿En qué momento crees que deben tener relaciones, cuando se casan?

Z: Sí, cuando se casan.

P: ¿Antes no?

Z: Antes no. Cuando se casan con su enamorado deben hacer relación.

P: ¿Quién te ha aconsejado eso?

Z: Yo solita porque yo he leído ahí en Biblia, ahí escuché eso, sin casarse cuando lo hacen con su nueva relación es en el cielo se ven como si fuera su esposo.

P: ¿Y eso lo leíste solita o lo has escuchado en la iglesia?

Z: No, yo escuché en mi sueño me dijo así, no sé un viejo me dijo así, me dijo a mí, cuando tengas enamorado no puedes hacer

relación antes de casarte, si tienes novio puedes orar a Dios para que le de pensamiento al hombre.

(Entrevista a Zarela, 13: 19/09/15)

De la mano de estas representaciones que las jóvenes hacen de ellas mismas como poco interesadas en el sexo y el emparejamiento, están sus representaciones sobre los varones. Pude notar que estos, desde los discursos de las jóvenes, son retratados como los que cortejan o toman la iniciativa en el proceso de emparejamiento o seducción. Así, las jóvenes se mostraban como las que rechazaban, nunca como las que tomaban la iniciativa o accedían a tener relaciones sexuales. El ejemplo de Hilda, alumna de 19 años, es representativo de este tipo de discurso.

Hilda, mientras estábamos en su casa, me contó de las ocasiones en que ha sido cortejada por hombres en Chiriaco. Hilda dice que no le gusta salir, pero a veces tiene que ir a Chiriaco para usar Internet y hacer sus tareas, o para sacar copias. En una ocasión, un chico mestizo le preguntó si era “señorita” (soltera), Hilda le respondió que sí, y el chico le dijo que quería ser su enamorado. Viéndose en esta situación, Hilda optó por decir que ya tenía “su compromiso” y le dijo que buscara a otra chica. Ante esta respuesta, el joven le pidió disculpas, pues podía recibir una golpiza de la pareja de Hilda si se enteraba de lo ocurrido. En otra ocasión, un hombre mestizo le preguntó si era señorita. Para evadir al hombre, Hilda le dijo que la niña que la acompañaba – que en realidad era su prima–, era su hija. El hombre no le creía y empezó a interrogar a la niña. Le dijeron que el papá de la niña era un mestizo de Bagua. Hilda me contó que el hombre le dijo que a otras chicas les propone tener relaciones sexuales y ellas aceptan rápidamente. Hilda le dijo que ella le iba a tirar una piedra. Además, Hilda me comentó que no le gusta que las chicas anden tomando en las fiestas. Dijo que una compañera de su salón acostumbraba tomar en fiestas a las que iba con su enamorado. Como reprobaba este comportamiento, le dijo al profesor Moisés que no iba a ir a la fiesta por la inauguración de la losa deportiva del colegio. (Nota de campo: 9/09/15)

En el discurso de Hilda (19) se reflejan puntos ya mencionados, como el hecho de que las jóvenes awajún busquen darle a la investigadora mestiza la

imagen de que no son como otras chicas que tienen pareja y una vida sexual activa. Hilda (19) quería darme a entender que ella no es una chica “fácil” y que reprueba el comportamiento de las jóvenes que tienen relaciones sexuales casuales. Asimismo, se desprende de su discurso que para ella el comportamiento correcto de una joven mujer es permanecer en el espacio doméstico, evitando las situaciones de cortejo, las fiestas y el consumo de bebidas alcohólicas.

La asociación que las jóvenes pueden hacer entre el sexo, el consumo de alcohol y las fiestas, y la categorización de estas actividades como negativas no es rara de encontrar entre escolares, como señala Morgade a propósito de su investigación:

Los/as chicos/as saben lo que, escolarmente, se espera de ellos/as. En las entrevistas grupales, la primera respuesta reproduce esa visión de la sexualidad como peligro, último término de una cadena de vicios –alcohol, drogas, sexo– a la que los/as adolescentes están expuestos/as. A pesar de que esta concepción los/as culpabiliza, no se rebelan ni la desmienten; diferenciándose de otros/as jóvenes –descontrolados que no tienen conciencia–, los/as entrevistados/as se autodesignan centrados(as). (Morgade citada por Soberón 2015: 118)

Las jóvenes awajún, pues, se autodesignan centradas, pero esto probablemente no solo responde a las expectativas que existen sobre la vida social y sexual de las/los escolares en general, sino también a expectativas en torno a las formas de ser mujer, o feminidades. Los discursos de las jóvenes nos pueden estar hablando de formas de crianza e imaginarios en torno al “correcto” comportamiento de las mujeres solteras al interior de una comunidad awajún. En relación a esta idea, es interesante el hallazgo de Fuller (2013) según el cual, actualmente, entre los Awajún-Wampís se espera que las

muchachas asuman una conducta tímida y recatada en lo referente a la sexualidad (2013: 61-62). Asimismo, la autora encontró que en sus narrativas sobre el emparejamiento, las mujeres awajún tienden a representarse como deseadas y no como sujetos que desean, posicionándose en ocasiones como víctimas de la acción mágica de alguna pócima de amor –como la *pusanga*– utilizada por los varones para enamorarlas (Fuller 2013: 60).

Las respuestas de las jóvenes awajún con las que trabajé también nos remiten a un discurso de victimización en los procesos de seducción y emparejamiento. Como hemos visto en sus respuestas, el sexo no se asocia al placer, sino únicamente a riesgos y a comportamientos que para ellas transgreden lo que se espera de una mujer correcta. Si nos guiamos por la tipología elaborada por Fine (1999) sobre los diversos discursos sobre la sexualidad de los y las adolescentes estadounidenses en la década de los 80, podríamos decir que las respuestas de las alumnas awajún se acercan al discurso de la sexualidad como victimización, que enfatiza el “decir no” ante propuestas sexuales, la abstinencia sexual y los riesgos de las relaciones sexuales (Fine 1999: 4).

1.2. Discursos de los padres y madres de familia

Tanto las madres como los padres de las jóvenes consideran que el enamoramiento a edades tempranas es un problema, pues acarrea el riesgo de embarazo y, como consecuencia, el posible abandono del colegio. Así, anhelan que sus hijas no tengan pareja hasta que culminen su educación secundaria, e incluso, hasta que sean profesionales. De esta manera, las altas expectativas que los padres de familia tienen sobre el futuro profesional de sus hijas van de

la mano con temores frente a la vivencia de la sexualidad de estas, vivencia que los padres reconocen como propia de su mundo cultural y, por ende, distinta a la de los mestizos.

En ocasiones, cuando preguntaba a las madres de familia por las características del emparejamiento entre las jóvenes de la comunidad, algunas me respondían “no somos como los mestizos”, haciendo referencia a que perciben que las mestizas se embarazan a edades mayores, después de terminar el colegio. Este “ser diferente a los mestizos” también se relacionaba, desde la perspectiva de las madres de familia, con la existencia entre los mestizos de un periodo de enamoramiento, en que la familia de una joven podía ir conociendo al enamorado de esta, sin que necesariamente haya embarazo o propósito de matrimonio. La madre de familia que expresó este tipo de ideas, en una ocasión se refirió a mí como una persona que podía tener novio, pero que no se comprometía ni dejaba los estudios. Esta situación estaba asociada, según la señora, con mi condición de mestiza. Así, las mujeres awajún asociaban la etnicidad a formas particulares de vivir el emparejamiento.

Fue interesante notar que algunos padres (varones) se mostraran un poco más flexibles ante la vivencia de la sexualidad de las/los jóvenes, en comparación con las madres. Uno de ellos dijo que aconsejaría a las alumnas del colegio que “gocen de la vida”, pero que se cuiden y no se embaracen. Otro padre de familia dijo que les aconsejaría que no tengan sexo de forma continua, pero que “una vez al año no hace daño”. Estas opiniones contrastan con posturas más tajantes y estrictas sobre la sexualidad de las hijas, comunes

entre las madres. Un ejemplo de ello son las respuestas de la mamá de Zarela (13):

Aquí algunas mujeres, algunas muchachas yo veo que andan con varoncitos. Ahí nomás hacen relación entre chibolos, chibolo y chibola se enamoran no sé cómo lo hacen así. Por eso yo le digo a mi hija “no quiero que andes con hombres porque los hombres son malos”. “No quiero escuchar tu hija ha hecho esto, tu hija ha estado haciendo con eso, no quiero escuchar, porque tú ya sabes, no te has enamorado pero yo te castigué. De repente si tú te enamoras más peor te voy a cargar castigo. Por eso le digo, las muchachas de acá así rapidito se embarazan 14 años y después abortan. Eso, una muchacha que termina 5to año, se llama R. creo. Se enamoró de 13 años, se embarazó y después se abortó, por eso yo les digo a mi hija de repente “tú estás menstruando, eso que estás menstruando es para coger hijo, cuídate, les digo, si te embrazas yo no te voy a tener acá en esta casa”, le digo. “Porque mi mamá no pensaba nada, por eso me ha tenido en la casa porque yo comprometí con tu papá, por eso no me botó, pero tú así te quedas embarazada yo no te voy a tener acá en esta casa”. “Te voy a botar”, le digo. “Te voy a botar a tu abuela por allá abajo, adentro. Porque tú no querías vivir conmigo por eso te embarazas, por eso te voy a botar”, así le digo. “Estudia”, le digo, “porque esas chibolas que andan así se embarazan y después se abortan. Ese no me gusta a mí, yo no te voy hacer abortar eso, es pecado. Es para pecar. Termina tu secundaria”, así les aconsejo yo. Pero así son acá, se embarazan, algunas se comprometen, así están acá. (Entrevista a la mamá de Zarela, 33: 12/09/15)

Vemos que la madre de Zarela (13) se muestra muy estricta respecto al comportamiento sexual de su hija, en parte porque teme que le pase lo mismo que le pasó a ella cuando era estudiante: se embarazó y tuvo que dejar el colegio. Además, tuvo una mala experiencia con el papá de Zarela (13), pues este la dejó por otra mujer; de ahí que en su narrativa reproduzca el estereotipo de que los hombres son malos y traidores. En el siguiente extracto también podemos ver su afán por vigilar la sexualidad de su hija, esta vez en relación a la “coquetería” y el comportamiento seductor.

Sí, yo le castigué porque, yo les digo “con la mujer coqueta no se amisten”, le digo, porque así la mujer coquetona también se lo enseña así. También así mi hija, yo les compré, a mi hija le gustaba ver videos así de muñecas que hacían. Me dice “mamá, cómprame celular”. “No” le dije, yo por necesidad le di 40 soles a ella. Justo lo ha encontrado para celular por 40 soles, lo ha comprado ella, y me dice “mamá, ya compre mi celular”. “Tú me has dicho para comprar tus formadores, tú me has dicho para comprar tu ropa interior, tú no me has dicho para comprar tu celular”. Y después lo compré memoria, ahí lo grabó su música, todo, su imágenes lo grabó todo, su videos y después empezó a tomar foto ella. Empezó a tomar foto en video y me dice el J. (primo de Zarela) “tía, ¿has visto tu hija?, su video tiene” “¿Y cómo?” le digo. Yo siempre lo reviso su celular, pero me olvidé también eso. “Parece que tu hija ha estado modelando con sostén nomás”, me dice. Lo miré, estaba ahí mi hija, en formador, con short chiquitito. “¿Qué es esto?”, le digo. “¿Quién te ha hecho esto?” De ahí no lo castigué, le dije “olvídate eso que estás haciendo”. “Bórrala ese video”, lo hice borrar. Y después ella no le gustaba pintar, ella no le gustaba poner colonia, pintar su uña, y después empezó y yo tengo maquillaje ahí, empezó a pintar, lo pintó todo su cara no sé cómo. Ha hecho foto, tomándose foto ahí. Lo miré también esa porque de ahí no podía olvidar y lo buscaba su imagen. Ahí lo encontré eso, ahí lo llamé yo acá, y le digo “Zarela siéntate acá, yo te voy a preguntar, contéstame”, le digo y le puse eso. “¿Quién es eso? ¿Qué es?”, le digo, “¿es payaso?”. “A mí no me gustaba pintar en esa edad, pero yo me pinté que tuviera usted, ahí me pinté yo, pero de ahí eso tu padrastro no le gustaba pintarme, por eso también me dejé esto, me dejé esto para pintar, por eso estaba ahí guardado para qué, a ti no te gusta pintar esas pinturas, no te gusta tampoco esmalte, tampoco poner colonia, “¿quién te enseña esto?”, le digo. “¿Quién te tomo?”. Ni me dice nada. “¿Con quién está andando por allá colegio?” Ni me dice nada. Me amargué, lo agarré. “Yo te voy a castigar por querer. De repente porque yo me aburro contigo no te puedo hacer esto, porque yo te quiero por eso te voy a hacer esto”. “Yo te puedo dejar que hagas como quieras, pero mira, de repente se llevan esa foto, lo envían en Internet, ahí lo hacen ya chismes por ahí lo andan. Ve la R., la L., otra la M. (alumnas del colegio), lo sacan videos, por allá lo andan buscando por allá, la mujer es hija de ella, hablan. A mí no me gusta esto”. Ahí lo agarré, lo castigué duro, porque yo desde chiquitita no le castigaba a ella, mis hijas no están castigadas. Lo agarré, lo castigué porque la niña que no estaba castigada rapidito se desmaya, se desmayó mi hija y les digo después lo levantó. (Entrevista a la mamá de Zarela, 33: 12/09/15)

A través de la fotografía, Zarela (13) jugaba con su imagen, el arreglo personal y la seducción, lo que nos muestra el actual papel de las nuevas tecnologías en el uso del tiempo libre e incluso en la exploración de la sexualidad y el cuerpo entre jóvenes indígenas. Estos indicios de exploración y juego con la imagen corporal y la sexualidad por parte de las hijas son rechazados por los padres y madres de familia, quienes en su preocupación por que estas no pasen por embarazos durante la etapa escolar, apelan a resaltar que ellas son menores, aún no tienen edad para mostrarse seductoras e incluso que aún son “niñas” y como tales no deberían tener relaciones sexuales. Resalta respecto a esta perspectiva lo señalado por los papás de Yulisa, alumna de 14 años, a la que sus padres aconsejaban diciéndole que aún era una niña, y que por tanto “no sabía enamorarse”.

En el discurso de la mamá de Zarela (13) también se observa que hay otros parientes que pueden entrar a tallar en los intentos por vigilar la sexualidad de las jóvenes escolares. En el caso de Zarela (13), se trata de su primo, quien asiste al mismo colegio que ella y quien me comentó que le dice a su prima que la ayudará a juntar dinero para su fiesta de 15 años si es que ella no se involucra en relaciones amorosas con muchachos.

El ejemplo de la mamá de Zarela (13) evidencia un tipo de desencuentro intergeneracional en la comunidad. Estos desencuentros pueden llevar a situaciones graves, como intentos de suicidio. Durante mi estadía en la comunidad, Zarela (13) tomó lejía justamente como respuesta a un conflicto con su madre, quien al parecer le pegó y le llamó la atención en público y de forma muy severa por haber salido sin permiso de su casa. Como señalaba la alumna Meri (14), las jóvenes pueden sentir que sus padres no comprenden

sus vivencias y sentimientos como jóvenes. El temor que particularmente expresan las madres hacia embarazos de sus hijas en la etapa escolar parece ser una lectura que aquellas hacen a partir de sus propias experiencias, experiencias de abandono escolar debido a embarazo y engaños por parte de los hombres; en suma, experiencias negativas que alimentan el discurso de la sexualidad como victimización. Lejos de asociarse al placer, el sexo es considerado por las madres como un ámbito en el que son las mujeres las que pierden.

Entonces, pese a reconocer que en algún momento las hijas se emparejarán, las madres esperan que esta situación se aplase lo más que se pueda. En esta línea, algunas madres ven a las parejas de enamorados en el colegio como un mal ejemplo para sus compañeros y compañeras. A un nivel discursivo, para las madres el emparejamiento debería ser inexistente en el espacio y en la etapa escolar. A dicho nivel, pues, nos encontramos con situaciones ideales esperadas por los adultos, un “deber ser” en torno a la sexualidad, y en tanto tales, se revelan como irreales o, por lo menos, poco comunes entre las jóvenes mujeres. De ahí que haya madres de familia que optan por tomar medidas preventivas para evitar que sus hijas se embaracen, como darles plantas conocidas por sus efectos anticonceptivos, prácticas en que está implícita la idea de que es común que las hijas a cierta edad empiecen a tener relaciones sexuales y que esto es inevitable. Así, las madres admiten que la vigilancia y el control de la sexualidad de las hijas son limitados y difíciles de mantener. La mamá de Yulisa (14), por mencionar un ejemplo, empezó a darle un tipo de jengibre rallado a su hija en el desayuno, a modo de anticonceptivo, por recomendación de una señora que le dijo que “no se puede

confiar en las hijas”. Es posible que esta medida también haya sido motivada por rumores que corrían en la dirección del colegio, sobre un supuesto romance entre la joven y un muchacho.

1.3. Discursos de los y las docentes

1.3.1. El enamoramiento como indisciplina: La incompatibilidad entre emparejamiento y estudio según la mirada de los/las docentes

Uno de los hallazgos de la investigación más sorprendentes para mí fue notar que en el colegio secundario el enamoramiento de los alumnos y alumnas era abordado por el director y varios docentes como una forma de indisciplina, que ameritaba reuniones en la dirección, tanto con las parejas involucradas como con sus padres, así como consejos y apuntes en el cuaderno de disciplina de la institución. Este cuaderno era llamado “Cuaderno anecdótico”, y en él la auxiliar del colegio escribía los problemas disciplinarios de los alumnos y alumnas. Pude revisar las anotaciones del cuaderno, más no fotocopiarlas o estudiarlas exhaustivamente. Mediante esta rápida revisión noté que los apuntes correspondían a eventos ocurridos en el año 2014 y 2015 y que seguían un orden cronológico, mas no eran clasificados por tipos de indisciplina u otros criterios. Sin embargo, a partir de la lectura del cuaderno realicé una clasificación de los casos que más se repetían. Así, los principales tipos de problemas disciplinarios consignados en el “Cuaderno anecdótico” serían básicamente los siguientes: 1) Casos de enamoramiento y relaciones sexuales, 2) Casos de evasiones, escapatorias e inasistencias y 3) Casos de mala presencia personal (corte de cabello inadecuado, mal uso del uniforme, etc.).

Pude leer en el “Cuaderno anecdótico” que se registraron dos casos de parejas de estudiantes que daban señales de ser enamorados. Ante esto, el director citó a los padres de los/las jóvenes para informarles sobre lo que estaba ocurriendo con ellos. Un caso registrado en el 2014 fue el de un padre de familia que pedía el retiro de un muchacho del colegio, dado que tenía una relación amorosa con su hija. Otro caso que leí fue el de la circulación de un video en que una alumna y un alumno uniformados se estaban besando. Vemos, pues, que en el colegio se sancionan signos de emparejamiento, como los besos, abrazos y otras expresiones de cariz erótico. Una profesora y un profesor opinaron que las parejas no deberían mostrar ese tipo de comportamientos en el colegio, pues los consideran un mal ejemplo para sus demás compañeros y compañeras.

Otro discurso bastante común entre los profesores y profesoras mestizas es el de la crítica a la forma en que se da el emparejamiento entre los Awajún, la cual perciben como diferente a la del mundo mestizo. Las tres docentes mujeres de la institución señalaron, por ejemplo, que el enamoramiento entre los Awajún no tiene etapas progresivas ideales en que las personas se conocen, se hacen amigos, pasan a darse besos y caricias y mucho tiempo después llegan a tener relaciones sexuales. Las parejas awajún, según ellas, pasan a tener relaciones sexuales ni bien se conocen. Evidentemente, dicho ideal de emparejamiento tampoco se cumple en muchas de las parejas mestizas, pero las docentes enfatizaban que las jóvenes de la institución, debido a su cultura, tenían comportamientos que las alejaban del ideal señalado. Los docentes varones también mostraban opiniones similares. Uno de ellos señalaba que lo malo del emparejamiento entre los alumnos y alumnas

es que el enamorado no es solo enamorado, sino “marido”, en el sentido de que las parejas de jóvenes tienen relaciones sexuales, y este factor puede afectar sus estudios y, por ende, su futuro. Nuevamente, la sexualidad es representada como elemento de riesgo, como una amenaza a la trayectoria educativa de las mujeres, debido a la posibilidad de embarazo. Esta perspectiva, alimentada por hechos observables de embarazos entre alumnas que a causa de su condición abandonan el colegio, puede incluso llevar a los docentes a considerar que el gran problema de la mujer awajún es la manera en que se empareja, tal como expresa el director de la I.E. Bikut:

El problema de la mujer awajún es de que se enamora y muy rápido se emociona, se ilusiona, se compromete. Dos: Si se embarazó, se compromete o se embaraza o si le sacaron la vuelta, toma su champú, su lejía, al final si no toma ni champú ni lejía, pero también se escapa y se va. Eso está definido así. En conclusión, su problema es enamorarse, su problema sentimental no les permite terminar su secundaria, no manejan, todavía no manejan lo que es el amor, pueden tener su enamorado y estudiar, pero no. Muy profundamente se enamoran y se emocionan, y tienen sus decisiones muy rápidas para bien o para mal deciden rápido y las consecuencias son no logran terminar, pues. (Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

Ante esta manera tan intensa de enamoramiento, que desde la perspectiva del director del colegio es común entre las alumnas awajún, la institución educativa responde abordándola como un tipo de indisciplina que debería desaparecer del colegio. Pese a que los y las docentes reconocen que en la etapa de la adolescencia y juventud es normal que las personas se enamoren, perciben que la forma en que los/las jóvenes viven la sexualidad es desordenada. Esto aunado a los casos de embarazo que surgen cada año, hacen que los/las docentes se inclinen a plantear que hay una incompatibilidad entre el estudio y el enamoramiento en el contexto de los/las jóvenes awajún.

“O estudias, o te enamoras”, parece ser la manera en que algunos docentes plantean la situación ideal de los alumnos y alumnas. Este tipo de visiones llevaron al director del colegio a intentar persuadir a la alumna Otilia (18) y a su enamorado para que terminen su relación, o que por lo menos la ocultaran en el espacio del colegio. La presión que pusieron sobre esta pareja y el intento de invisibilización no hizo más que empujarlos a que abandonaran el colegio, como se vio en el anterior capítulo.

En un contexto escolar como el que describimos, en el que el tabú y la invisibilización de las vivencias de los/las jóvenes son dominantes, el discurso de la sexualidad como victimización está muy presente. El sexo es peligroso, sobre todo para las mujeres, y pese a que desde textos de cursos como Persona, Familia y Relaciones Humanas se busca romper tabúes y usar un enfoque más empático para hablar con los/las jóvenes sobre sexualidad y relaciones de pareja, los prejuicios de los docentes terminan por ser los que predominan en el colegio. Así lo vemos en el siguiente diálogo con el director de la institución educativa:

P: ¿Y en el colegio si se enteran que las chicas tienen enamorados qué hacen?

O: Cuando nos enteramos o el papá viene, nos comunica, conversamos, lo llamamos a la dirección, ahí conversamos, las tratamos de orientar, a los peligros que están exponiéndose, a los peligros que exponen a la familia porque muchas veces están metidas con hombres casados, están destruyendo un hogar, se pueden enterar, al llevar ese tipo de vida están expuestas también a muchas enfermedades, en ese sentido les orientamos.

P: ¿Y cuando tienen enamorado entre ellos, entre colegiales, entre chicos de Bikut, ahí les permiten o también les llaman a la dirección?

O: No tanto permitirles di, sí les llamamos a la dirección para orientarles, llamamos a los padres, citamos a los padres. Ha habido varios casitos así de que lo hemos llamado a los papás.

En ese tipo de relaciones el que sale perdiendo más es la mujer, hemos llamado a los papás, hemos tratado de decirles que conversen con sus hijas, que hoy en día cuando están así ya decirles que no hagan relación sexual es a la cuenta decirle “hazlo”, así te entienden. A los padres les orientamos “ya tu hija está inquieta”, le digo; “mira conversa con tu hija, oriéntalo, primero es el estudio, pero si tienes que estar más permanente, vigílalo, contrólalo, si ves de que no puedes controlar de esa manera llévalo al centro de salud, que le pongan su inyección, contrólalo, que se cuide, sino Ud. no va a estar las 24 horas tras de su hija, peor va a ser que se quede embarazada”, pero tampoco tienen esa cultura ellos.

(Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

Llama la atención que en la narrativa del docente está muy presente la idea de que los padres deben controlar y vigilar la sexualidad de las hijas. El mensaje es claro: El enamoramiento sería aceptable si los/las jóvenes no tuvieran relaciones sexuales, pero como es común que lo hagan, deben vigilarse y controlarse sus comportamientos sexuales. Como resultado, el enamoramiento prácticamente pasa a ser considerado una transgresión en el espacio escolar.

1.3.2. Hipersexualización de las jóvenes awajún: Miradas de los/las docentes sobre la sexualidad del “otro”

En la sección anterior hemos visto que los/las docentes consideran que los alumnos y alumnas awajún tienen relaciones sexuales de forma muy rápida, sin conocer mucho a la pareja, ni consolidar una relación. Considero que esta idea es parte de un imaginario según el cual los indígenas son hipersexuales; es decir, tienen un deseo sexual desenfrenado y una vida sexual en la que no hay lugar para el “pensar” o “lo racional”. En el caso que estudié, el estereotipo

de la hipersexualidad de los indígenas está referido en mayor medida a las mujeres indígenas.

En efecto, es la sexualidad de las alumnas mujeres la más juzgada y vigilada por los/las docentes. Para empezar, los profesores y profesoras mestizas relatan que entre los Awajún las mujeres empiezan a tener relaciones sexuales a edades muy tempranas y consideran esto como muy negativo. El sustento empírico de esta afirmación son los embarazos que se observan entre chicas muy jóvenes y, de hecho, las etnografías sobre el pueblo Awajún evidencian que, tradicionalmente, entre ellos no era rara la existencia de mujeres casadas a los 11 años (Brown 1984). Como señala Chirif en relación al imaginario sobre la mujer loretana: “Toda imagen tiene algún asidero en la realidad. Es decir, no es pura construcción de la fantasía, sino la interpretación subjetiva y exagerada (con frecuencia caricaturizada) de hechos” (2004: 63). En esta línea, podemos decir que es parte de la realidad el inicio sexual a edades muy tempranas en contextos amazónicos; no obstante, las exageraciones –como cuando un docente contaba que ha visto a una niña de 8 años embarazada en la zona de El Cenepa– y sobre todo, los juicios morales y los sesgos discriminatorios con que se describían este tipo de características de la sexualidad de las mujeres awajún, van más allá de los hechos observables y forman parte de un imaginario teñido de una mirada civilizatoria y colonialista.

Los profesores y profesoras mestizas retrataban a las alumnas como promiscuas y “fáciles”, y criticaban que tomaran el sexo “como un juego”. Una docente decía que las chicas awajún “te dan el sí con el calzón en la mano”. A menudo acompañaban este tipo de comentarios con frases como “es su

costumbre”, o “es la idiosincrasia que tienen ellos”, lo que revela cómo las/los docentes mestizos vinculan lo que ellos consideran problemáticas en la vivencia del sexo con la cultura de las personas.

Uno de los hechos que preocupaban a los/las docentes eran los encuentros sexuales entre alumnos y alumnas en espacios como los cuartos del internado para varones, o las casas temporales de las alumnas que venían de anexos y comunidades lejanas. Como resultado de uno de esos encuentros, una alumna de 2° año quedó embarazada. En la siguiente nota de campo se muestra la forma en que una docente se expresaba sobre estos encuentros sexuales, que revela cómo el comportamiento sexual femenino es el más juzgado.

La profesora Ester me dijo “te cuento sobre la chica nueva”. Esta chica es del anexo San Ramón y tiene 13 años. Tobías, el encargado de limpieza del colegio y comunero awajún de Umukay, le dijo a Ester sobre la chica nueva: “Tremenda fichita que nos ha tocado”. Primero Ester me contó sobre las chicas “externas”, que viven en unas casitas al costado del colegio, dice que son terribles, sobre todo las más grandes de 5° y 4°. Dice que se “encaman” bien fácil. Tobías los ha encontrado “calatos” en la cama.

Ester dice que la chica nueva es “recorrida”. Ella se queda en la casita de una prima que también es alumna externa. El martes vino su abuela a visitarla y la encontró desnuda en los cuartos de los externos con A., un chico de 3° grado, de 19 años de edad y que vive en el internado del colegio. La abuela se fue a quejar con Tobías, quien habló con A. y le preguntó si la chica nueva era su enamorada. A. le dijo que estuvo con ella, pero que no era su enamorada. Tobías le preguntó si él “le había quitado el calzón” o si “ella se lo había quitado sola”. A. dijo que ella se lo quitó sola.

Ester dice sobre la alumna: “Tan chiquita y está en esas”. Ester me contó otro caso, de una chica de 2° año que estuvo con un alumno de 5°. Tobías habló con ella en su idioma y le preguntó si ese chico era su enamorado. La chica dijo que sí. Tobías le preguntó si ya habían tenido relaciones sexuales y ella dijo que sí. Luego le preguntó si él le había quitado el calzón o si ella se lo había quitado sola. Respondió que se lo quitó ella misma.

También le preguntó cuántas veces lo hicieron. La alumna respondió “10 veces me ha cachado” (Ester dijo que así se expresó en su idioma).

Para Ester, ese tipo de chicas son “fáciles”. Dice que el hombre llega hasta donde la mujer le permite, excepto si se trata de un delincuente o violador. Si la mujer dice no, es no; pero si se ríe y le deja, el hombre sigue avanzando. Dijo que las chicas se encaman como si nada. También me contó que todas las chicas de 1°B tenían enamorado, que los de 5° las habían “agarrado”. Ester refiere que si la chica nueva es así de fácil, entonces los alumnos van a hacer cola en su cuarto.

(Nota de campo: 20/08/15)

En los comentarios de la profesora Ester, auxiliar del colegio, se muestra el choque cultural que puede provocar en los mestizos el hecho de que haya jóvenes mujeres awajún que acceden a tener relaciones sexuales sin mayores rituales. Detrás de este asombro, entonces, está el ideal de que las mujeres rechacen el sexo casual y limiten sus actividades sexuales a una relación de pareja consolidada. Por ende, una mujer que ha tenido varios amantes sería mal vista y tildada de “recorrida”. La poca crítica o discusión sobre el comportamiento sexual de los varones, que aparecen como los que “agarran” o “hacen cola” por las mujeres, en realidad refleja que no resulta extraño para las profesoras y profesores mestizos que los varones tengan deseos sexuales y busquen establecer relaciones casuales. Es el deseo femenino el que es censurado y considerado transgresor de un orden moral.

Pareciera que los/las docentes buscaran que las jóvenes se adecúen en sus comportamientos al discurso de victimización en que el sexo es fuente de riesgos y peligros para las mujeres, y en el cual queda fuera de la conversación la subjetividad femenina y su deseo de participación sexual activa (Vance, citado por Fine 1999: 4). Sin embargo, más que enfatizar el estereotipo de los

varones como predadores, estereotipo que va a aparejado a dicho discurso, los/las docentes enfatizan el carácter “terrible” de la sexualidad de las alumnas mujeres. En la sección anterior se vio que un docente empezó a hablar de la sexualidad de las alumnas a partir de los casos en que se involucran con hombres casados y “destruyen hogares”. Adicionalmente, otro docente refería que las chicas “fáciles” son las que propagan las enfermedades sexuales. Claramente, es la sexualidad femenina la que se culpabiliza, y es el deseo masculino y la infidelidad masculina los aspectos que no llaman la atención; en otras palabras, los aspectos que son naturalizados. Llama la atención, también, que predomine la estigmatización de una alumna por tener una edad muy corta y haber entablado una relación sexual apenas llegada a su nuevo colegio, por sobre la preocupación sobre la situación de alumnas que, como ella, se encuentran en situaciones vulnerables al estar lejos de sus familias, ser muy jóvenes, vivir en condiciones precarias y estar expuestas a la violencia sexual.

Ahora bien, de la mano con estas preocupaciones y juicios sobre la sexualidad de las alumnas están los mecanismos de vigilancia y control. Como se vio en la nota de campo anterior, la vigilancia puede llegar a extremos en que un intermediario entre docentes y estudiantes –el encargado de limpieza awajún– pregunta detalles sumamente íntimos a las alumnas, como cuántas veces tuvieron relaciones sexuales. En esta línea, en una ocasión el director del colegio entabló una conversación en la dirección con dos alumnas sobre su vida sexual. Una de estas jóvenes, alumna de 5to año, era objeto de cuestionamientos y rumores en la comunidad, debido a su supuesta promiscuidad. En una ocasión faltó al colegio una semana, y algunas personas de Nazareth comentaban que se había escapado con un hombre. Asimismo,

una madre de familia comentaba que la joven había abortado tiempo atrás. De este modo, parece ser que la reunión del director con las jóvenes fue motivada por dichos rumores y por la preocupación que generaban entre los profesores y profesoras.

En la conversación, el director empezó preguntándoles a las dos alumnas “¿cuánto vales tú?”, “si estuvieras necesitada, ¿venderías un ojo?, ¿un riñón?, ¿a cuánto los venderías?”. Luego preguntó a una alumna a qué edad había tenido su primer enamorado, a lo que la alumna respondió que a los 15 años. Preguntó también qué edad tenía su último enamorado, y una de ellas respondió que tenía 19 años. Posteriormente, dio una serie de consejos sobre la sexualidad, y una crítica sobre la manera en que ellas estaban llevando su vida sexual. A continuación presento una paráfrasis del discurso del director, que pude oír y registrar desde la sala de profesores:

La gente comenta cosas. Yo también soy papá, y como padre incomoda que hablen. ¿Cuánto tiempo tienes con él? El varón a los 22 años ya tiene su organismo formado y su mismo organismo le pide sexo. La mujer también, a los 20, 22, 23 años ya busca varón. Ustedes son muy valiosas y la vida que están llevando no es para ustedes. Ustedes tienen un futuro brillante por delante. Nosotros (los profesores) también hemos pasado por esa etapa. Hay que aprovechar la juventud.

El aborto es un crimen, Dios no te va a recibir, la sociedad te va a mirar mal. Toda persona tiene derecho a la vida, a la identidad, a la integridad moral. El concebido tiene derechos, el acto del aborto va a quedar grabado en tu memoria para toda la vida, vas a vivir con cargo de conciencia, y ¿por qué llegamos a eso? Por nuestra vida desordenada, por nuestra vida alegre... Ustedes ya tienen 19 años, ya tienen uso del sexo y pueden salir embarazadas. ¿Con qué moral vas a orientar a tu hijo, a tu hija? No tienes moral, porque estás en mal camino. Ustedes dos son simpáticas, no es para que se estén regalando. Si quieres ser profesora, sé profesora... Luchen... Así como están ustedes llevando este ritmo de vida van a sufrir toda su vida, están en el mal camino. Estos actos las están deshonrando. No se centren solo en el sexo, todo es sexo, sexo, sexo, ¿y la profesión?

(Nota de campo: 13/10/15)

El hecho de tener una vida sexual activa es presentado en la narrativa del docente como el desencadenante de una serie de consecuencias negativas como embarazos no deseados, abortos, condena religiosa, sentimientos de culpabilidad y fracaso profesional. Asimismo, aparece un elemento constante en los discursos del director frente a padres de familia y estudiantes: se apela al argumento de que los alumnos y alumnas aún no tienen la edad adecuada para iniciar su vida sexual, pues su organismo no está lo suficientemente desarrollado.

Si bien era enfatizada la supuesta promiscuidad de las mujeres indígenas, al ser catalogado el caso femenino como el más transgresor por el hecho de tratarse de mujeres que ponen en evidencia su deseo sexual, los/las docentes también incluían los comportamientos sexuales de los varones awajún al hablar de la sexualidad animal de las personas de la comunidad. Hubo docentes que señalaron que los alumnos y alumnas tienen relaciones sexuales “como animalitos”, y el médico limeño que trabajaba en la posta de Nazareth también expresó en una ocasión que en lo relativo al sexo, los nativos son “como animales”, sin “conciencia”, que “se comen entre ellos, hacen tríos”, etc. Aquí tenemos un ejemplo claro de la caricaturización propia de las imágenes estereotipadas a que hacía referencia Chirif (2004). A propósito de estos imaginarios mestizos sobre la animalidad o irracionalidad sexual de los nativos amazónicos es pertinente la observación de Motta sobre el vínculo que guardan con una mirada civilizatoria sobre el “otro”: “La representación del sexo como instinto natural que debe ser controlado a partir de fuerzas civilizatorias

se entrelaza con nociones y jerarquías de etnicidad y género, creando imágenes específicas de alteridad en las que la sexualidad funciona como indicador de primitivismo” (2011: 34).

La poligamia era otro aspecto que los/las docentes tomaban como indicador de una vida sexual desordenada entre los Awajún. Así, podríamos decir que mucho del imaginario de los colonizadores españoles sobre el salvaje desnudo, libertino y polígamo (Chirif 2004: 65) persiste en las narrativas de los mestizos y mestizas. Pero el énfasis en condenar la sexualidad de las mujeres indígenas, en mayor medida que la de los varones indígenas, revela cómo los imaginarios propios de los mestizos y mestizas sobre el primitivismo de la sexualidad indígena se entrelazan con su cultura de género que, de acuerdo a la evidencia presentada, estaría situando a las mujeres en una posición de mayor subordinación y poca agencia en la vivencia sexual. De esta manera, en la escuela las tensiones interétnicas se entrelazan con tensiones relativas a sistemas de género particulares.

2. Discurso del deseo: El interés de las jóvenes por la sexualidad

Las narrativas de las jóvenes sobre la sexualidad, recogidas con instrumentos formales como las entrevistas semi-estructuradas, revelan que para ellas no es adecuado que las jóvenes mujeres sean sujetos que desean. De ahí que juzguen negativamente el hecho de que algunas de sus compañeras tengan enamorados y una vida sexual activa. No obstante, algunas jóvenes con las que entablé una relación de amistad y mayor confianza, y que eran particularmente honestas y reflexivas, me brindaron información que revela la presencia de lo que se ha denominado “discurso del

deseo”, categoría utilizada por Fine en su estudio sobre sexualidad adolescente (1999).

El discurso del deseo, de acuerdo a Fine, es aquel que vincula a la sexualidad con el deseo, el placer y los derechos (1999: 6). La autora señala que este es un discurso que casi no aparecía en la educación sexual propia de las escuelas públicas de Estados Unidos en los años 80, y que si aparecía era en la forma de un “murmullo secreto” o como una interrupción en medio de una conversación (Snitow, Stansell y Thompson, citados por Fine 1999: 6).

Uno de los hallazgos más resaltantes respecto al tema del deseo y erotismo en las jóvenes se obtuvo de forma inesperada mediante un instrumento de recojo de información al que no había dado tanta importancia: la fotografía. Durante mi trabajo de campo, les presté mi cámara fotográfica a varias alumnas para que retrataran sus actividades cotidianas. De Andrea, de 12 años, no obtuve fotos de sus actividades cotidianas, sino más bien imágenes de ella misma posando de forma “sensual” e imitando posturas de figuras mediáticas como la modelo peruana Tilsa Lozano.



Fotografías tomadas por Andrea (12)

Me parece que el caso de Andrea (12), una de las alumnas menores de mi muestra, es uno en el que se presentan signos sutiles del inicio del interés sexual, aunados a cambios físicos que, sin embargo, no impiden que ella aún presente conductas e intereses que consideraríamos “infantiles”, como jugar con los niños de menor edad, no tener vergüenza de nadar con el torso desnudo en el río, etc. Si bien en la entrevista Andrea (12) señalaba que no le interesaba tener enamorado, en conversaciones informales revelaba su interés por los chicos. En una ocasión señaló que los alumnos de su colegio eran “feísimos” y que los alumnos del colegio de Chiriaco eran más atractivos. Este tipo de comentarios hace aparecer de forma sutil el tema de la atracción sexual, que de alguna forma era negado por las jóvenes cuando hablaban de sí

mismas. Andrea (12) también hacía uso de un lenguaje más directo sobre el deseo sexual e incluso sobre la masturbación, lo cual me sorprendió, pues sus otras compañeras se expresaban con mayor timidez y seriedad sobre el sexo. A continuación presento un extracto de la entrevista a Andrea (12) que muestra dicho lenguaje.

P: ¿A qué se dedican las mujeres aquí en Nazareth? ¿Qué hacen?

A: Cachan. Salen con su enamorado sin pedir permiso a su mamá.

P: ¿En qué trabajan?

A: En bar. Rincón del mar.

P: ¿Qué más hacen las mujeres?

A: Corren con su enamorado, como Otilia.

P: ¿Y las mujeres casadas?

A: Si están solteras trabajan en bar, se cachan solas las mujeres. También cuando quieren casarse... Cuando quieren... (palabra en awajún)

P: ¿Tener relaciones sexuales?

A: Cuando quieren tener relaciones, también la chica se muere.

P: ¿Por qué?

A: Porque no tienen enamorados para hacer relaciones.

P: Se mueren...

A: Toman lejía.

P: Ah. Hay chicas que quieren tener enamorado y no tienen ¿Y por eso se matan?

A: ¡No! Quieren hacer el amor y cuando no tienen enamorado no pueden hacer solita el amor, por eso se mueren.

(Entrevista a Andrea, 12: 02/09/15)

En otra ocasión Andrea (12) también me habló de los supuestos casos de lesbianismo que existen en “La Misión”, y se refirió a las chicas que estudian ahí como *kúgkat*, término awajún que hace referencia a la persona que tiene muchas ganas de tener relaciones sexuales (Jakway, Paati y Wipio 2000: 80). A pesar de que este comentario y el diálogo antes presentado parecen dar a entender que Andrea (12) está distanciándose o juzgando a aquellas mujeres que buscan tener relaciones sexuales, también revelan que ella reconoce el deseo sexual femenino como existente, y que es capaz de usar un lenguaje directo respecto a este deseo, no exento de humor.

Ahora bien, en esta sección sobre el discurso del deseo también vale la pena mencionar el caso de Meri (14), quien fue la única alumna de mi muestra que dijo que le gustaría tener enamorado. Ella señala que el interés por tener enamorado es algo propio de las personas de su edad, pero que su mamá no la comprende y le prohíbe involucrarse en relaciones amorosas. Meri (14) me comentó que discute con su mamá, y le dice frases como “pero tú estabas de enamorada con mi papá, ¿por qué no me dejas tener novio?”. Señala que su mamá no comprende lo que ella y sus hermanos sienten como jóvenes y que se pone celosa si encuentran pareja. Meri (14) refirió que si ella tuviera una hija, le gustaría que esta le presentara a su novio.

Las reflexiones de Meri (14) son muy interesantes, pues reflejan un punto de vista más sintonizado con los mismos intereses de los y las jóvenes, y no tanto con las expectativas que los adultos tienen sobre ellos y ellas. Si bien ella también criticaba el sexo pre-marital, el hecho de que no invisibilice la atracción y su interés en el enamoramiento, nos habla de un discurso que da más cabida a la subjetividad femenina y a los deseos de las jóvenes mujeres.

Además, revela los conflictos intergeneracionales presentes en la comunidad. En este caso, vemos que la sexualidad es uno de los temas espinosos que generan discusiones y discrepancias entre hijos/hijas y padres de familia.

3. Educación sexual

La educación sexual que brindan los/las docentes en el colegio es un claro ejemplo de la manera en que opera el denominado currículo oculto, pues evidencia las tensiones entre la cultura de género de los/las docentes y el enfoque de equidad de género que actualmente el mismo Ministerio de Educación recoge en textos de cursos como Persona, Familia y Relaciones Humanas.

Los temas de sexualidad son vistos principalmente en dicho curso y en las horas de tutoría. En los textos de Persona, Familia y Relaciones Humanas para el nivel secundario, elaborados por el Ministerio de Educación, hay una sección denominada “Sexualidad y género”. A partir de la revisión de esta sección en textos de 1ero a 5to año (Ministerio de Educación 2012a; Ministerio de Educación 2012b; Ministerio de Educación 2012c; Ministerio de Educación 2012d; Ministerio de Educación 2012e), pude notar que está presente en ellos un enfoque que apunta a promover la equidad de género, romper estereotipos y promover una vivencia saludable de la sexualidad. Sin embargo, muchas veces las creencias de los docentes entran en contradicción con los mensajes de los libros. Esto se puede ver, por ejemplo, en referencia al tema de la homosexualidad. Por un lado, los textos tratan de hacer ver que la discriminación hacia las personas homosexuales no es buena, tal como se ve en el siguiente extracto de un texto de 3er año:

Por mucho tiempo, los y las homosexuales han sido discriminados(as), rechazados(as) y agredidos(as) en muchas sociedades. El temor o rechazo extremo a la homosexualidad se llama homofobia. En algunos casos esas agresiones se dan por ignorancia, en otros casos porque no coincide con algunos patrones culturales o religiosos, pero también porque a algunas personas les falta tolerancia, respeto y valoración por quienes piensan y actúan diferente.

Los psicólogos, psiquiatras y otros profesionales de la salud, así como la Organización Mundial de la Salud, concuerdan que la homosexualidad NO es una enfermedad mental y TAMPOCO es un problema emocional.

(Ministerio de Educación 2012c: 58).

A diferencia de la perspectiva mostrada en el texto respecto a la homosexualidad, un profesor adventista expresó que cuando tocan el tema de identidad de género él les transmite mensajes como los que se ven en el siguiente extracto de entrevista:

P: ¿Por dónde va ese curso?

O: Primero que se identifiquen quiénes son: varón o mujer. No hay un tercer sexo, el gay, el homosexual no existe, él se tiene que identificar cuáles son esos rasgos que ellos van a identificarse, los cambios físicos y hay características físicas, características biológicas, y así.

(Entrevista al profesor Omar, 48: 03/10/15)

En su estudio sobre enseñanza y aprendizaje de la ciencia y tecnología entre alumnas de colegios públicos de Lima, Miyagi (2014) encontró algo similar a lo que nuestro. La autora recogió la opinión de una docente según la cual el tema de género estaría referido a propiciar que los alumnos y alumnas se identifiquen como varones y como mujeres, respectivamente. De este modo, si un varón mostraba comportamientos femeninos, la docente sugería orientarlo para que defina su “identidad de género” (Miyagi 2014: 125). La defensa de un

sistema de sexo-género binario que aparece en la respuesta de la docente (Miyagi 2014: 125) también está presente en la opinión del director del colegio con el que conversé. Además, refleja una confusión respecto a lo que es el enfoque de género, que justamente cuestiona dicho binarismo.

Así también, el docente, en una reunión con los padres de familia habló de la homosexualidad como si esta estuviera al mismo nivel que una enfermedad mental y que las características de un violador. Al hablarles a los padres sobre las consecuencias de que sus hijos vean pornografía, dijo que pueden convertirse en violadores, homosexuales o enfermos mentales. También dijo que otra consecuencia del consumo de pornografía es la masturbación, que sería dañina para los/las jóvenes. Este discurso entra en contradicción con lo que señala el texto de Persona, Familia y Relaciones Humanas de 1° año respecto al tema de la masturbación:

La masturbación es una expresión más de la sexualidad de las personas. No causa acné, ceguera, pérdida del cabello, parálisis, pelos en las manos ni disminución de la capacidad sexual. Tampoco tiene que ver ni con la infertilidad ni con el tamaño o forma del pene o clítoris. También se sabe que no causa locura, ni alteraciones de la personalidad, ni homosexualidad. No vuelve al adolescente antisocial, ni rebelde (Ministerio de Educación 2012a: 57)

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza sobre métodos anticonceptivos sí hay un consenso entre los/las docentes acerca de la importancia de que los alumnos y alumnas sepan cuidarse de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, perspectiva que está en sintonía con la visión de la sexualidad como riesgosa, pues no se la vinculaba al placer ni a los afectos. He estado presente en clases en las que les hablaron a los chicos y chicas

sobre el condón, la “T” de cobre, las píldoras anticonceptivas, el VIH, etc. Las siguientes notas de campo ejemplifican cómo podían ser las sesiones de educación sexual en el colegio:

En la sesión, el profesor Alex también habló de los métodos anticonceptivos y dijo que los jóvenes que ya están “haciendo relaciones sexuales” deben conocerlos. El profesor preguntó cuáles eran los métodos anticonceptivos y nadie respondió. Luego pasó a nombrar algunos como las píldoras anticonceptivas, la “T” de cobre y los preservativos, además de mencionar también el método de la abstinencia. Sugirió, a su vez, que quienes pueden orientarlos respecto a esos temas son los encargados de salud. Afirmó, también, que las jóvenes a veces tienen vergüenza de usar un método anticonceptivo, pero que iban a experimentar más vergüenza si quedaban embarazadas. Posteriormente, habló de las consecuencias del embarazo precoz. (Nota de campo: 24/08/15)

El profesor Moisés, durante una sesión de Tutoría en 5to año, habló sobre el VIH y el embarazo precoz. Sobre el primer tema, sugirió que si tenemos una pareja sexual a la que recién conocemos, lo mejor sería que se haga un análisis de sangre para saber si está infectada con el virus del VIH. Luego pasó a decir que el preservativo es el único método de prevención del contagio de VIH (por vía sexual). El profesor dijo que algunos muchachos afirman que no se siente igual cuando tienen relaciones sexuales usando condón, pero que no hay otra opción si es que quieren protegerse. Ante este comentario los alumnos se rieron. Sobre el segundo tema, el embarazo adolescente, aconseja a los alumnos y alumnas que usen preservativo para prevenir embarazos no deseados, que les impedirían seguir sus estudios con tranquilidad. Señaló que en el centro de salud recomiendan el uso de preservativo, y recomendó que solo dejen de usarlo si tienen una pareja con la que conviven o con la que se van a casar. Mencionó métodos anticonceptivos como las ampollas, la ligadura de trompas y pastillas. (Nota de campo: 25/08/15)

Las sesiones de educación sexual básicamente se centraban en recomendar el uso de métodos anticonceptivos a los y las jóvenes para que eviten embarazos no deseados y el contagio de infecciones de transmisión sexual; es decir, abordaban el sexo como algo negativo. Esto difiere de la

propuesta de los textos de Persona, Familia y Relaciones Humanas, en los que pese a que se aconseja aplazar las relaciones sexuales para una etapa posterior a la adolescencia, se aborda la sexualidad de una forma más positiva: “La relación sexual es una experiencia muy importante en la vida de las personas que debe ser generadora de bienestar, expresión de afectos, formalización de compromisos y que debe cuidar que los derechos de ambas personas se respeten y se tomen medidas de protección” (Ministerio de Educación 2012b: 60). Asimismo, en los textos se considera que la sexualidad va más allá de las relaciones sexuales y lo biológico, y se señala que hay por lo menos 3 dimensiones de la sexualidad: dimensión biológica-reproductiva, dimensión socio-afectiva, dimensión ética y moral (DITOE, citado por Ministerio de Educación 2012b: 53).

En la sesión del profesor Alex, notamos, además, que se promueve una visión del embarazo adolescente como algo muy vergonzoso. Considerando que la vergüenza es referida por las alumnas, padres, madres y docentes como una razón central por la que las jóvenes embarazadas se retiran del colegio, el comentario del docente es poco constructivo, ya que no está haciendo más que reforzar la estigmatización hacia estas jóvenes. Hay cierta coincidencia entre la perspectiva de los/las docentes y los textos de Persona, Familia y Relaciones Humanas con respecto a abordar el embarazo en la adolescencia como algo necesariamente negativo. En un texto de 4to año podemos ver que prevalecen mensajes para disuadir a los y las jóvenes de tener hijos a edades tempranas, apelando a la poca capacidad que tendrían para criar bien a un niño o niña, o a que la paternidad o maternidad frustraría sus proyectos de profesionalización, como se ve en el siguiente extracto:

La maternidad o paternidad, cuando se da en el momento adecuado, generalmente en la adultez, es un hecho maravilloso que produce mucha alegría, sentimientos tiernos y profundos, y fuerza para sacar adelante a la familia. Sin embargo, en la adolescencia sí es un gran problema, ya que genera preocupación y dificultades económicas y de salud. Asimismo, se alteran los proyectos personales y familiares que se tienen a esa edad, como querer salir con los amigos o las amigas y divertirse, enamorarse y establecer una relación de pareja, terminar los estudios secundarios y estudiar alguna carrera técnica o profesional, prepararse para obtener un trabajo, etc. A esta edad no se tienen ni las condiciones económicas adecuadas ni la estabilidad de pareja necesaria para hacerse cargo de la crianza, la manutención y el apoyo emocional que necesita un hijo o una hija. (Ministerio de Educación 2012d: 71)

Si bien el tema de la concepción de los Awajún sobre los métodos anticonceptivos no ha sido profundizado, varias respuestas de las madres de familia me invitan a pensar que desconfían de los métodos anticonceptivos “modernos”, como las ampollas. Por lo menos dos mamás me dijeron que nunca usaron esos métodos porque les parecen dañinos. Una de ellas, al mismo tiempo que desconfía, expresó que siente curiosidad por la eficacia de dichos métodos, al ver que son utilizados por las mestizas y que estas no tienen tantos hijos. Otra madre de familia, la mamá de Yulisa (14), me contó que usa el método del ritmo y solo ha tenido dos hijos. Esta misma prefiere darle a su hija la planta jengibre, que varias mujeres awajún utilizan como método anticonceptivo natural. Laura, de 4° año, me comentó que su mamá le dice que cuando tenga enamorado le avise para empezar a darle la planta *piripiri*. Así, queda claro que las mujeres awajún no desconocen estrategias para prevenir la concepción, aunque estas sean diferentes a las que propugnan las instituciones formales de salud. Por ello, en los hogares puede haber otro

tipo de educación sexual, en tensión con los métodos anticonceptivos occidentales, que involucra una transmisión de conocimientos sobre plantas con propiedades anticonceptivas.

En cuanto a las jóvenes, la mayoría valora que les hablen sobre métodos anticonceptivos y de protección frente a infecciones de transmisión sexual. Zarela (13), al preguntarle por qué Persona, Familia y Relaciones Humanas era su curso favorito, me respondió:

Porque a mí me gusta cómo cuidarnos nosotros para no tener enfermedades VIH, sífilis, eso a mí me gusta para eso para cuidarme bien. (Entrevista a Zarela, 13: 19/09/15)

Pese a que el enfoque de la escuela que enfatiza la sexualidad como riesgosa no dialoga tanto con las experiencias e intereses de las y los jóvenes, considero un avance que algunos de ellos vayan interiorizando información que puede ayudarlos a cuidar su salud, como se ve en las respuestas de Zarela (13):

P: ¿Tus profesores les hablan sobre las relaciones sexuales?

Z: Sí, todavía no entramos en ese tema, sino que hemos entrado en sida. En sida no se puede hacer relación rapidito no se puede hacer. Cuando hacen relación pueden los hombres pueden poner en su pene el condón, así nos dicen, también nos dicen sífilis las enfermedades tienen curas para poder curar nosotras, pero el sida no tiene cura.

(Entrevista a Zarela, 13: 19/09/15)

Un pequeño número de alumnas me dijeron que no les gusta que los profesores les hablen de sexualidad, probablemente porque consideran que mostrar interés por el tema revelaría que ya quieren tener relaciones sexuales o que son sexualmente activas. Así, se inclinan de forma más radical a

considerar el sexo como tabú, o muestran mayor vergüenza al hablar de ese tema.

4. El aborto

Durante mi trabajo de campo escuché varios rumores sobre casos de abortos entre las alumnas del colegio. Si tomara los rumores como ciertos, habría por los menos 5 alumnas que alguna vez han abortado. Este es un tema delicado en el cual no pude profundizar, pero los comentarios que emergieron en el campo me llevaron a preguntar a las personas su opinión al respecto.

Las seis alumnas que me respondieron la pregunta sobre el aborto consideran que es un acto negativo, pues para ellas se trata del asesinato de una persona; además, escuché en más de una ocasión que se hacía referencia al aborto con el término “matar a su bebé”. Este término fue usado por Gretel de 1° A y por una niña, hermana de una alumna de 3° año, quien me contó que esta había “matado a su bebé” y por eso su mamá no quería que volviera a tener enamorado. Los padres y madres de familia también consideran que el aborto es malo. La mamá de Gretel (12), quien, por cierto, pertenece a la Iglesia Nazarena, señala:

Algunas chicas abortan y quedan como señorita. Es malo, es pecado porque el niño no tiene problema, es problema de la chica. Dios dice que nunca nos va a perdonar cuando aborta al niño. (Entrevista a la mamá de Gretel, 40. Traducción del awajún al español hecha por una hija de la entrevistada: 23/09/15)

Meri (14), de 3° año, también utiliza un argumento religioso para criticar el aborto. Ella me recuerda que en la Biblia dice que un hijo es el regalo máspreciado. Además, al contarme del caso del supuesto aborto de Josefina (15),

hace hincapié en que los miembros de su familia “son hermanos”, es decir, evangélicos, y que a pesar de esto ella abortó. Escuché otro comentario similar en Umukay sobre la supuesta incoherencia entre la confesión religiosa de Josefina (15) y sus padres, y la decisión que tomaron de hacerla abortar, decisión que no sé si fue solo de los padres o también de la joven. Solamente un padre de familia mostró una posición ambigua respecto al aborto, al decir que no le parecía ni tan bien ni tan mal. No obstante, no dio más explicaciones. Entre los docentes también es mayoritaria la opinión de que no se debe abortar. Solo una profesora puso como excepción los casos de embarazo por violación, en los que para ella podría considerarse la opción de abortar. Por otra parte, un docente, al enterarse del embarazo de la alumna Katia (16), dijo que podrían hacerla abortar, pero resulta peligroso al ser una práctica que está fuera de la ley. Los demás docentes rechazaron tajantemente la idea del aborto por considerarla inmoral. Los discursos sobre el aborto no faltaron en las clases sobre educación sexual, como la que dio el profesor Alex durante una hora de tutoría en 3° año. A continuación presento un resumen de lo que dijo:

El aborto es un delito. La mujer que aborta puede ir a la cárcel. Es un ser nuevo, así tenga 2 o 3 días. Este proceso del aborto es muy feo. ¿Sabes cómo los doctores hacen estas prácticas ilegales? Un amigo me contó... El doctor lleva a una sala a la mujer, abren su parte e introducen una aspiradora, trituran al bebé mano por mano, dedo por dedo. Los famosos abortos caseros se hacen con pastillas abortivas, ampollas, otras golpean su vientre. Yo vi a una mujer que golpeó su vientre para botar al niño, y este salió malformado. Querer hacer esas prácticas es muy malo, son horribles. Las madres que no tienen sentimientos hacen eso. ¿Qué tal si nuestra madre nos hubiera abortado? No estaríamos aquí conversando. (Nota de campo: 24/08/15)

5. La violencia sexual en el colegio

Como vimos en el capítulo anterior, uno de los elementos que las jóvenes critican de su experiencia escolar es que algunos de sus compañeros varones las tocan sin permiso. Una alumna mencionó que tocan los senos de las alumnas, y otra, mencionó que a ella le han tocado los glúteos en una ocasión. Ellas están descontentas con esta situación. Meri (14), por ejemplo, dijo que sus compañeros son cada vez más “agresivos” y faltan el respeto a las chicas. Pude leer que en el “Cuaderno anecdótico” del colegio se registró un caso de acoso sexual de este tipo. Decía en el cuaderno que el año 2014 – cuando el director de la institución era un docente awajún– un alumno “manoseó” a sus compañeras de salón y una de estas se defendió con una navaja y le hizo un corte, a lo que el muchacho respondió haciéndole otro corte con la navaja. Ante esta situación el alumno agresor fue expulsado del colegio.

Respecto a los tocamientos, en una reunión con los padres de familia el director del colegio, hablando sobre la pornografía y el descubrimiento de la sexualidad en la juventud, mencionó que hay alumnos varones que rozan a la compañera con su codo para sentir su seno y otros que directamente le tocan el seno y se corren. Lo llamativo es que mencionara esto sin ninguna crítica ni cuestionamiento; es decir, este tipo de comportamientos masculinos son naturalizados, o acompañados por comentarios sobre el “descubrir” sexual, pero no se los aborda como una forma de acoso sexual que las alumnas reconocen y critican. Otra situación encontrada es que se aborde de forma teórica la violencia sexual, en cursos como Persona, Familia o Relaciones Humanas, pero que no se la vincule con la realidad que se vive en el colegio y en el día a día de los y las jóvenes. En una clase del profesor Zacarías, este les

dictaba a sus alumnos y alumnas que los tocamientos ilícitos son una forma de violencia sexual, pero desaprovechó la oportunidad para discutirla en relación a la violencia que existía en la escuela. Así, como parte de un dictado y copiado, y no en una situación de diálogo con los y las jóvenes, el abordaje del tema de la violencia sexual parece resultar muy poco fructífero en materia de prevención.

El caso más grave de violencia sexual que se dio en el colegio Bikut durante mi estadía en Nazareth fue un intento de violación por parte de 3 alumnos de 3° año hacia una compañera de su mismo salón. Paradójicamente, este hecho ocurrió días después de que unas facilitadoras del Ministerio de la Mujer dieran una charla en la institución educativa sobre la violencia de género. El hecho ocurrió como sigue, de acuerdo a los comentarios que me hicieron un alumno, el director del colegio y una profesora: Josefina (15), después de clases, se fue a dar pasto a los cuyes. Entonces dos compañeros de su salón la agarraron, la tumbaron, le tocaron los senos y quisieron besarla a la fuerza. Una versión señala que llegó un tercer alumno y que también la tocó, pero la otra versión indica que el tercer alumno hizo que los otros dos pararan. Josefina (15) fue a avisarles a un profesor y a su papá lo que había ocurrido. El padre fue a buscar a los agresores y los golpeó en represalia por lo que le hicieron a su hija. El director señaló que no puede poner una denuncia porque la agresión del padre de Josefina (15) hacia los alumnos también es un delito y podrían meterlo a la cárcel. Por su parte, una profesora que está en desacuerdo con la postura del director opina que este puso al mismo nivel un intento de violación con la reacción de un padre ante el hecho de que violentaron a su hija.

Cuando le pregunté por este caso al director me dijo que no era tan simple poner una denuncia, y que había dicho a los docentes que discrepaban con él, que si querían iniciar un proceso, que ellos escribieran y documentaran los sucesos. De este modo, los alumnos que intentaron violar a Josefina (15) no recibieron sanción alguna, y al día siguiente de lo ocurrido se encontraban en el mismo salón que ella, como si nada hubiera ocurrido. La acción que el director llevó a cabo al respecto fue citar a los padres de los agresores e informarles de lo ocurrido. Pude oír durante esta reunión que el director les dijo a los padres que la institución no se estaba quedando de brazos cruzados ante los hechos, pese a que ocurrieron fuera del horario de clases, cuando los/las docentes ya no tienen responsabilidad sobre los alumnos y alumnas. Así, la acción de citar a los padres de familia de los involucrados parecía ser para el director del colegio una medida suficiente frente a un intento de violación a una alumna.

Los casos presentados son una evidencia de que el colegio no es un espacio seguro para las alumnas mujeres. Los temores de las chicas y de algunos de los padres y madres de familia ante la posibilidad del acoso y la violación sexual en el espacio escolar tienen un sustento real. Mientras, como vimos en la sección anterior, el deseo sexual y la vida sexual activa de las alumnas es sumamente juzgada, el acoso y la violencia sexual perpetrados por los alumnos varones hacia sus compañeras son minimizados. El colegio se constituye así en un espacio peligroso para las jóvenes, y desde el cual se promueve una cultura de tolerancia e impunidad frente a la violencia contra la mujer.

6. Discusión

Los profesores y profesoras de la institución educativa parecían no saber cómo acompañar los procesos de emparejamiento de los alumnos y alumnas. En su intento por que no se produzcan embarazos ni abandono escolar a causa de los emparejamientos, desde el colegio se tomaban medidas que únicamente creaban un clima de tabúes sobre el sexo e intentos de invisibilizar la sexualidad que es parte de la vida de los y las jóvenes. A su vez, en este capítulo, la escuela aparece nuevamente como expulsora, o por lo menos, como una institución que en gran medida es hostil hacia la presencia de alumnas mujeres. Ningún docente está en contra de la asistencia de mujeres al colegio; sin embargo, las actitudes que asumen ante la sexualidad de las alumnas, la vigilancia a la que esta es sometida y la impunidad con que opera la institución ante la violencia sexual, son factores que definitivamente van en desmedro del bienestar de las jóvenes mujeres awajún en su paso por el sistema escolar.

Considero que el estereotipo de la hipersexualidad de las jóvenes mujeres awajún alimenta imaginarios en los que las agresiones sexuales hacia ellas son naturalizadas. Esta naturalización se evidencia en la impunidad hacia el intento de violación que ocurrió en el colegio, pero también en las débiles reacciones de algunas profesoras y profesores que estaban en desacuerdo con dicha impunidad. No supe que los/las docentes tomaran medidas o reclamaran firmemente ante la postura benigna del director hacia los alumnos agresores. Del mismo modo, no vi ningún tipo de organización por parte de los padres y madres de familia ante esta situación, pese a que algunos de ellos me

expresaron en las entrevistas su preocupación por la violencia sexual en el colegio.

Hay una complicidad entre elementos de la cultura de género local, que al parecer hace emerger muchos casos de jóvenes varones que creen que es normal y aceptable tocar a las compañeras sin su consentimiento, y la cultura de género de los docentes mestizos, que minimiza estos casos de acoso sexual y acrecienta la imagen de las jóvenes mujeres indígenas como “fáciles” y promiscuas. El estereotipo de la hipersexualidad de las chicas awajún es cómplice de la violencia sexual en la medida que propicia imaginarios según los cuales las “buenas mujeres” deben ser objetos de sexualidad, pero no sujetos de su propia sexualidad. Además, es un estereotipo que se enfoca principalmente en el supuesto comportamiento sexual incorrecto de las mujeres, pero que opaca el cuestionamiento a comportamientos sexuales masculinos que atentan contra la integridad de otros y otras.

CAPÍTULO 8

ASPIRACIONES

El presente capítulo trata sobre las aspiraciones de las alumnas awajún, en diálogo con las expectativas de padres, madres y docentes. En primer lugar se abordará cómo el deseo de volverse profesional va vinculado a un discurso según el cual las jóvenes esperan aplazar el emparejamiento y la maternidad. En segundo lugar se presentarán las carreras profesionales que las jóvenes prefieren, así como sus referentes de feminidad y “modelos a seguir”.

1. Discurso de aplazamiento del matrimonio y la maternidad en función a la búsqueda de profesionalización

En el capítulo 6 se mostró que las jóvenes awajún ven al colegio como un medio para volverse profesionales. Las aspiraciones vinculadas con la profesionalización entran en tensión con eventos de la vida de las mujeres, tales como el matrimonio y la maternidad, y las jóvenes awajún tienen muy presente esto. De ahí que al referirse a dichos eventos, la mayoría de ellas lo haga en términos negativos; es decir, señalan que no quieren tener hijos porque es difícil criarlos y que no quieren casarse porque esto trae problemas como las infidelidades de los esposos. No obstante, un grupo minoritario de jóvenes señala que sí quiere formar una familia, y que este evento en la vida es positivo siempre y cuando se aplaze hasta que sean profesionales y tengan un trabajo para mantener a los hijos. Desde la perspectiva de estas alumnas, las edades ideales para empezar a tener hijos serían a los 23, 24 o 25 años.

En las entrevistas resaltó el hecho de que las menores, de 1ro a 3er año, fueron más tajantes al afirmar que no querían casarse ni tener hijos. Por lo menos cuatro de ellas dijeron que nunca querían hacerlo. Este tipo de respuestas llamaron mi atención, pues la soltería y el no tener hijos suelen ser situaciones excepcionales en las comunidades nativas amazónicas, y en estas, el matrimonio y la paternidad/maternidad son eventos muy valorados y prueba del status de adulto (Ames 2012: 13-14). Es muy probable que se tratara de respuestas que buscaran acomodarse de acuerdo al perfil de quien realizaba las preguntas, es decir, una investigadora mestiza de más de 20 años, soltera y sin hijos. Pero tal vez también nos remiten a otros referentes con los que las jóvenes awajún están entrando en contacto, como la profesora Natalia, del curso de Comunicación, quien a sus 64 años se mantenía soltera y no tuvo hijos. Respecto a esta profesora, algunas alumnas me comentaban que no les parecía extraña su situación y hasta que podía ser beneficiosa, al tratarse de una persona que no tenía que lidiar con las complicaciones de la crianza y la vida conyugal. Asimismo, es necesario mencionar que las respuestas de las jóvenes dialogaban con el momento que estaban viviendo. Todas las jóvenes de mi muestra eran alumnas del colegio secundario y al parecer no tenían enamorados en el momento en que las entrevisté, por lo que el proyecto de casarse y tener hijos aún no parecía ser tan atractivo para ellas. Esto es diferente de lo que ocurrió con Otilia (18), de 5to año, quien quería mantener su relación con su enamorado y para quien el proyecto de matrimonio y maternidad ya cobraba más forma y parecía más cercano. Como vimos en el capítulo 6, Otilia (18) y su enamorado optaron por dejar el colegio y huir, debido a que el director de la institución educativa los presionaba para que se separen.

En cuanto a las jóvenes que resaltaban aspectos positivos de la maternidad, destaca la respuesta de Meri (14), quien señaló que nunca pensó quedarse sin hijos y cuya única explicación a su deseo de ser madre era su idea de que es “bueno tener hijos”. A su vez, Andrea (12) señaló que solo le gustaría tener un “hijo chiquito bonito”. Al preguntarle por los aspectos positivos de ser mamá, respondió:

*Cuidar a mi hijito bien, ayudar en sus actividades, cocinar para que coman, para que crezcan sanos y fuertes. Tener varias ropas.
(Entrevista a Andrea, 12: 02/09/15)*

Los nuevos modelos de feminidad que aparecen en los discursos de las jóvenes, según los cuales es ideal volverse profesional y aplazar el matrimonio y la maternidad, nos hablan de aspiraciones que implican un distanciamiento de las formas de vida de las madres y abuelas. Esto también se observa en el hecho de que las jóvenes no desean o no aconsejarían tener más de dos hijos, a diferencia de lo que vivieron sus madres, quienes en promedio tuvieron 6 hijos.

Ahora bien, las aspiraciones que diferenciarían a las hijas de las generaciones anteriores de mujeres parecen ser atractivas para toda la familia en el contexto actual en que se desenvuelve. Así pues, mamás y papás quieren que sus hijas aplacen la maternidad y el matrimonio, que trabajen y que tengan pocos hijos. Este deseo de que las nuevas generaciones tengan pocos hijos podía ser asociado por las madres a referentes mestizos. En un caso, apareció una visión sobre la fecundidad que reveló las relaciones de poder implícitas en las comparaciones que una madre awajún hacía entre los nativos y los mestizos:

Antes éramos awajunes ignorantes que no sabíamos costumbres de mestizos y teníamos muchos hijos. A veces nos faltaba la plata para ropa... (Entrevista a la mamá de Meri, 50: 05/10/15)

Por otro lado, es interesante la postura del papá de Inés (17), quien expresó que no le molestaría que su hija no se case, y por ende, no le molestaría carecer de yerno:

Yo nunca le digo a mi hija, a mis hijas que están ya señoritas ¿cuándo vas a tener marido? Nunca le digo, nunca le digo. Ni he pensado decir eso, ni he pensado mira este joven es chambeador y qué te parece, nunca me ha gustado. Mi familia le dicen a mi hija “ya es señorita”. Mi hija no sabe, no sabe lavar, mi hija está estudiando. A veces me dicen mis primas, mis primos me dicen “tío, ya es señorita, tantas hijas tienes ya que no tienen marido, ¿cómo vives?”. “No sé”, le digo, yo no les prohíbo, pero ellas son las que están ahí. La hija que tengo en mi casa... bueno su cuerpo como es gordita pensarás que tiene mayor edad, que sabe todo lo que puede vivir, formar un hogar. Mi hija es menor de edad, ella está estudiando, no sabe nada de eso. “Pero ella es grande”... Está bien que sea grande su cuerpo, pero no sabe, no sabe defenderse, eso es lo que yo les digo. No digo “sí mira, es grande” No, no, eso nunca me ha gustado. (Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

En el comentario de este padre de familia y docente de primaria, vemos que prioriza el rol actual de su hija como estudiante por sobre el interés que él podría tener en recibir a un yerno. Los cuestionamientos de los familiares al hecho de que el papá de Inés (17) no tenga yernos parecen estar relacionados al “servicio de la novia”, práctica entre los Awajún según la cual el esposo de la hija se trasladaba a la casa de sus suegros y trabajaba para ellos por un tiempo como “pago” por la novia (Fuller 2013: 56). En otras palabras, se estaría cuestionando que las parejas de las hijas mayores nunca hayan ayudado al papá de Inés (17).

Varias madres y padres de familia señalaron, además, los cambios que implica la maternidad en la vida y el cuerpo de la mujer. Asociaron la maternidad con un descuido personal, pues decían que las mamás ya no andaban bien “cambiaditas” o que la llegada de los hijos implicaba una disminución de recursos económicos que podía reflejarse en la ropa maltratada de las madres. Asimismo, resulta interesante el hecho de que algunos padres y madres entrevistados mencionen que la maternidad trae el fin de la juventud, una reducción de la libertad y el aislamiento respecto a los pares, como los amigos. Así lo expresan el papá de Inés (17) y la mamá de Zarela (13) en los siguientes fragmentos:

Papá de Inés: A pesar de tener pocos años de vida llegan a ser madres y a veces cambian de fisonomía, cambian ya de los trabajos, y hay una diferencia tremenda porque como que son de la chacra, a veces cargan los hijos, a veces no cubren lo que debería ser en la casa, no cubren las necesidades, viven como un huérfano o una huérfana de necesidades múltiples. A veces no razonan, no saben mañana me va a faltar esto, que haciendo esto me va a suceder este problema. Más allá no piensan. Y ya como madres quedan un poco arrinconadas con la juventud, a pesar que han sido sus propios íntimos compañeros o compañeras ya lo marginan, hay una marginación. 14, 16, 15 años cuando tienen bebé ya prácticamente desaseadas, ya así andan con el bebé.

P: ¿Los compañeros la molestan?

Papá de Inés: Lo miran nada más, más entre jóvenes entre muchachos se juntan a un lado, porque tienen su pareja, entonces lo dejan, o sea esa marginación hay y ese cambio. En pocos años ya tienen 3, 4 hijos, ese cambio hay.

(Entrevista al papá de Inés, 56: 16/09/15)

P: ¿Qué cambios trae la maternidad?

Mamá de Zarela: Cambiamos ya de juventud, cuando estamos de juventud, nos separamos con nuestro amigo, nuestra amiga, nuestros primos.

(Entrevista a mamá de Zarela, 33: 12/09/15)

Por último, en lo relativo a las perspectivas de los docentes mestizos sobre las aspiraciones, aparece también el discurso del aplazamiento del matrimonio y maternidad y la importancia de volverse profesional para “ser algo”. Aparecen nuevamente algunas respuestas que asocian la maternidad con un afeamiento o descuido personal, pero señalan que si se aplaza para cuando las mujeres sean profesionales, la maternidad puede ser algo muy positivo que trae alegría y compañía. Los profesores y profesoras señalaron que es importante y bueno formar una familia en el momento adecuado.

2. Aspiraciones profesionales

Todas las alumnas entrevistadas quieren realizar estudios superiores y sus padres y madres apoyan este tipo de aspiraciones. El siguiente cuadro muestra las carreras profesionales que son de interés para las jóvenes, y algunas de las personas que admiran.

Seudónimo	Edad	Grado	¿Qué quieres hacer después de terminar la secundaria?	¿Como quién quieres ser?
Gretel	12	1°A	Ser policía o pastora	Como las princesas bonitas de los dibujos
Andrea	12	1°A	Ser abogada	Como tú (la investigadora) o como la licenciada A. de la posta
Zarela	13	2°	Ser profesora de inicial	Como la pastora Z. o la obstetra A.
Yulisa	14	2°	Ser enfermera	Como la enfermera M.
Josefina	15	3°	Ser psicóloga o profesora	Como tú (la investigadora)
Meri	14	3°	Ser doctora	Como mi mamá y mi papá
Laura	16	4°	Ser músico	Como mi primo A., como los mestizos
Elena	16	4°	Ser secretaria	Como la vecina L.
Karina	16	4°	Ser secretaria	-

Hilda	19	5°	Ser profesora de inicial	-
Inés	17	5°	Ser enfermera	Como la enfermera J.

Para realizar sus estudios superiores, las jóvenes señalan que cuentan principalmente con el apoyo de sus padres, pero otras jóvenes también hacen referencia a la ayuda económica que podrían recibir de alguna hermana o hermano mayor que ya trabaja. Si bien todas las madres y padres quisieran que sus hijas estudien, hay madres que dudan si contarán con el dinero suficiente para pagarles los estudios superiores. Así, al hablar de las aspiraciones no podemos dejar de mencionar que están limitadas por las condiciones económicas reales de las familias awajún. Los docentes también son conscientes de estas limitaciones, pero algunos de ellos hacían referencia al reciente 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 (Ministerio de Educación 2014: 15). Así, los profesores y profesoras veían con esperanza la posibilidad de que alumnos y alumnas de la institución educativa obtuvieran una beca al terminar su educación secundaria. “Beca 18 es la oportunidad de sus vidas”, decía la profesora Rosalía en una reunión con los padres y madres de familia.

A pesar del entusiasmo de los docentes por el Programa Beca 18, como ya mencioné, uno de sus requisitos centrales es el alto rendimiento académico de las alumnas y alumnos. De esta manera, la responsabilidad académica y el gusto por el estudio serían determinantes en el proyecto de profesionalización,

más aún si se busca obtener una beca. Una de las alumnas que a mi parecer cumplía con el perfil de joven estudiosa, determinada a realizar sus estudios superiores era Meri (14), a cuyo caso quiero dedicar unas líneas.

Meri (14), de 3er año, tiene una alta aspiración profesional: ser doctora. Su mamá señala que los docentes le hablan bien de su hija y le dicen que es inteligente. La mamá de Meri (14) terminó la secundaria y trabaja como facilitadora de Cuna Más, además de ocupar cargos en la comunidad como presidenta de APAFA y como capitana de un equipo deportivo de Umukay. Meri (14) considera a su mamá como una “líderesa de las mujeres” y se muestra orgullosa de ella. Por otro lado, su papá es docente y director de una escuela primaria en otra comunidad awajún, pero no vive con él, sino con su padrastro mestizo. Meri (14) tiene una hermana de 32 años que terminó sus estudios superiores en enfermería y que trabaja como enfermera en Cajamarca. Esta hermana le ha dicho a Meri (14) que podría apoyarla económicamente para que estudie medicina, también en Cajamarca. Además, Meri (14) tiene un hermano y una hermana que aún no concluyen sus estudios superiores. El primero tiene 24 años y estudia Música en Bagua y la segunda tiene 28 años y estudia para ser profesora de inicial. De esta manera, vemos que Meri (14) tiene varios referentes en su familia de personas con estudios superiores, tanto varones como mujeres. Su predisposición al estudio, reflejada en la obtención del primer puesto en su salón en el año 2015 y en su viaje a Lima a inicios del 2016 para llevar cursos de reforzamiento en matemáticas y lenguaje, y la posibilidad de recibir un apoyo económico adicional al de sus padres para realizar su carrera, reforzaban la firme aspiración de Meri (14) de ser doctora para curar a las personas y ayudar a su familia.

Otro caso que considero importante de mencionar es el de Inés (17), pues muestra como la trayectoria educativa de las hermanas mayores influye en el apoyo que las jóvenes pueden recibir de sus padres para llevar a cabo sus estudios superiores. Inés (17) comentó que sus hermanas mayores realizaban estudios superiores fuera de la zona de Imaza, pero se embarazaron y dejaron los estudios, por lo que actualmente su papá ya no quería que estudie lejos de su hogar, pese a que ella desearía estudiar en una ciudad. El papá de Inés (17) explica a continuación por qué no enviará a su hija menor a estudiar lejos, y optará por matricularla en el instituto de Chiriaco:

En la ciudad hay ventajas de poder estudiar en las tardes, en las noches, puedas aprender cualquier oficio. Eso le decía a mis hijos pero no han cumplido. A mis hijas de igual manera también, últimamente han ingresado 3 de mis hijas en la universidad Católica, estuvieron en Atalaya, después pasaron a Nuevo Cajamarca y 2 que van a continuar el próximo año dejaron de estudiar 2 años por problemas personales y una, la menor que le estaba insistiendo, pagando su pensión, cuarto para que adelantadamente vaya antes de que inicien las clases, aun así ella se escapa, entonces ya en la universidad salió. Entonces como castigo le digo ya verás qué haces, ya eres mayor de edad. Al ver esta experiencia, al tener esta experiencia dije no, a ti no te suelto (a Inés). Aquí nomás, aquí hay un instituto en que hay dos carreras, ¿qué te gustaría aprender?, le digo. A su mamá le dice que enfermería quiere aprender. Ya pues, le digo, por eso he comprado una moto [...]

Otro tema que forma parte de las aspiraciones es el de la residencia. Pregunté a las alumnas dónde querían vivir en el futuro y obtuve dos clases de respuestas. El primer grupo de alumnas de 12 y 13 años, señaló que les gustaría vivir en Lima. El segundo grupo, de 14 años en adelante, señaló que quisiera vivir en la comunidad para no alejarse de sus padres. Entre las mamás hay opiniones variadas, hay algunas madres que quisieran que sus hijas estén en la ciudad, bien para que adquieran experiencia o, como señalaba la mamá

de Meri (14), para que la hija no se comprometa con un hombre awajún, pues desde su perspectiva esto implicaría que trabajaría en la chacra y que no habría mucha comida ni dinero en su hogar. Los esposos mestizos, según esta madre de familia, vendrían a ser mejores proveedores. Otra mamá preferiría que su hija se quede en la comunidad para no perder su compañía. Los papás, por su parte, reconocen las oportunidades de estudio que ofrecen las ciudades, pero al mismo tiempo, no quisieran que sus hijas se alejen mucho. Alguno de ellos mencionó que le gustaría que su hija estudie en la ciudad, pero que trabaje en la zona donde se ubica la comunidad. Los docentes, por otro lado, también muestran opiniones diversas. Algunos dicen que los/las jóvenes deberían vivir donde se sientan mejor, otros recomiendan vivir en el comunidad o en el campo, dada la tranquilidad de estas zonas y otros hablan de las mayores oportunidades educativas y laborales que podrían encontrar en las ciudades.

En cuanto a las respuestas de las jóvenes a la pregunta “¿Como quién quieres ser?”, resalta, tal como aparece en el cuadro anterior, que varias de ellas admiran a mujeres profesionales mestizas, como la licenciada de la posta, la enfermera, la pastora, la obstetra y la investigadora. Esto refleja el prestigio que las jóvenes adjudican a las profesiones. Una joven, además, mencionó que admiraba de forma general a los mestizos, pero no necesariamente a los profesionales, sino que le gustaba el hecho de que no trabajaran tanto en la chacra y que vivieran “bonito”, tal como se ve en el siguiente diálogo:

P: ¿Hay alguna persona a la que admires?

L: Mi primo A. porque vive en casa bonita.

P: ¿A qué se dedica A.?

L: En chacra, no sé en qué trabaja, tiene su moto, su vaca, tiene su bodega.

P: ¿Otra persona a la que admires?

L: Mestizos

P: ¿Por qué?

L: No sé, así viven bonito, a veces no se van chacra, ¿no? Viven así vendiendo sus... Así quiero... Por eso me gusta.

(Entrevista a Laura, 16:11/10/15)

Laura (16) también menciona que admira a una persona de la comunidad: a su primo. Elena (16), por su parte, admira a una vecina. Al parecer, ambas jóvenes quieren ser como estas personas de la comunidad porque dan señales de tener una buena vida: el primo de Laura (16) tiene una casa bonita y la vecina de Elena (16) “anda bien cambiadita”. Por otro lado, Meri (14) también pertenece a este grupo de alumnas que admiran a personas nativas. Ella admira a su papá porque es humilde y de buen carácter y a su mamá, a quien considera una “líderesa” que realiza muchas actividades. Meri (14) señaló que ella también quiere realizar muchas actividades como su mamá.

3. Discusión

Los modelos de feminidad o las formas de ser mujer que las jóvenes tienen como referentes en sus vidas son múltiples. Como ya mencionamos, las jóvenes awajún hablan de su futuro en términos de una diferenciación respecto a los estilos de vida de sus madres. Ellas quisieran ser profesionales y no dedicarse exclusivamente al trabajo en la chacra. No obstante, al preguntarles por los lugares donde quisieran vivir en el futuro, muchas de las jóvenes

señalan que quieren vivir en la comunidad para estar cerca a sus familias. Por ende, al mismo tiempo que muestran cierto descontento hacia el trabajo agrícola, no piensan desligarse del campo.

Si bien las madres de mi muestra no habían realizado estudios superiores, al comentar las actividades de las mujeres adultas de la comunidad, las jóvenes mencionaron a las profesionales awajún, principalmente a las docentes de inicial y primaria⁸. Asimismo, tienen presente que varias mujeres awajún –como algunas de sus madres– realizan trabajos remunerados en programas del Estado⁹. De este modo, las mujeres awajún de la comunidad no constituyen un grupo homogéneo, sino que las jóvenes tienen diversos referentes: mujeres awajún principalmente agricultoras, mujeres awajún que trabajan su chacra, pero también realizan trabajos remunerados, mujeres awajún profesionales que viven en ciudades, mujeres awajún profesionales que trabajan en la comunidad, etc. Por otro lado, la presencia o el paso de mujeres mestizas por la comunidad –varias de ellas profesionales– influye en las aspiraciones de las jóvenes.

Las mujeres mestizas más cercanas a las jóvenes son probablemente sus profesoras, quienes tratan de inculcar en las alumnas el deseo de convertirse en profesionales, pero también están presentes otras figuras como la pastora, las obstetras y las enfermeras. Estos referentes de mujeres generan una serie de reacciones entre las jóvenes awajún y sus madres en lo relativo a los temas de la sexualidad y la educación. Usualmente estas reacciones otorgan a las mujeres mestizas un estatus mayor, pues se percibe que tienen

⁸ Véase Capítulo 5, sección 3: “Actividades cotidianas de los adultos y adultas de la comunidad”.

⁹ Véase Capítulo 5, sección 3: “Actividades cotidianas de los adultos y adultas de la comunidad”.

menos hijos que las mujeres awajún, que se comprometen a edades mayores, y que esto les facilita el realizar sus estudios superiores. Estas comparaciones entre las mujeres mestizas y awajún, podían llevar a las madres awajún a desvalorar su propia imagen y a mencionar que las mujeres awajún eran más “atrasadas” que las mestizas por no llevar adelante su educación formal, o que los Awajún eran “ignorantes” por tener tantos hijos. Así, el papel de la educación y las aspiraciones que conlleva –y que en muchos casos no pueden concretarse– parecen propiciar cierta desvalorización del estilo de vida y la imagen propia de las mujeres indígenas, al menos a un nivel discursivo.



CONCLUSIONES

La asistencia al colegio se viene constituyendo cada vez más como una actividad central en las rutinas de las jóvenes awajún. A diferencia de lo que ocurría décadas atrás (Brown 1984: 56), actualmente las familias awajún no ponen en cuestión el hecho de que tanto las hijas como los hijos deben asistir al colegio. Por ello, las jóvenes organizan su tiempo de tal manera que las actividades domésticas y productivas que recaen en ellas no interfieran con la asistencia a clases.

Como parte de estos arreglos orientados a llevar a cabo los estudios secundarios, en comparación con las madres de familia, las jóvenes dedican un menor tiempo al trabajo en la chacra, el cual es realizado por ellas junto a sus familias principalmente los fines de semana. Esta menor dedicación a la agricultura va acompañada de discursos de las alumnas que asocian el trabajo en la chacra con el sufrimiento. Asimismo, los padres, madres y docentes mestizos alientan a las jóvenes a volverse profesionales para que no tengan que dedicarse exclusivamente a la agricultura en su vida adulta.

Al mismo tiempo que las jóvenes consideran central asistir al colegio, ellas son críticas hacia la institución educativa donde estudian. Señalan que la calidad educativa que ofrece no es la mejor y que preferirían recibir una educación segregada por género, ya que sus compañeros varones las tocan indebidamente. La violencia sexual es una realidad que las jóvenes enfrentan cotidianamente y ellas expresan su descontento ante esta situación. El hecho de que haya ocurrido un intento de violación a una alumna por parte de sus compañeros de aula y que este acto no haya sido sancionado por la institución

educativa nos habla de un clima escolar que propicia la impunidad y tolerancia hacia la violencia contra la mujer.

La violencia sexual presente en el colegio muestra cómo factores locales –jóvenes varones awajún capaces de acosar e intentar abusar sexualmente de sus compañeras– se coluden con factores foráneos –la cultura de género de los docentes mestizos que los lleva a ser poco críticos hacia los comportamientos sexuales violentos de los varones– para crear un espacio escolar muy poco amigable hacia las mujeres. En esta línea también encontramos los estereotipos que las profesoras y profesores producen sobre las relaciones género y la sexualidad.

En las clases, los profesores varones presentaban a los alumnos y alumnas ejemplos de relaciones conyugales en los que la esposa tenía limitada libertad de movimiento y debía complacer al esposo a fin de mantener la armonía familiar y de no ser recriminada por él. A su vez, se encontró que las profesoras y profesores reproducían el estereotipo de la hipersexualidad de las alumnas awajún al referirse a la corta edad que tenían al iniciarse sexualmente y a la naturalidad o rapidez con que algunas de ellas podían entablar relaciones sexuales. De este modo, juzgaban el hecho de que las mujeres en edad escolar tengan una vida sexual activa y relaciones sexuales casuales. Estas críticas se enfocaban en las mujeres y no en los varones, lo que revela que los aspectos de la sexualidad que eran considerados altamente transgresores eran el deseo femenino y la agencia sexual de las mujeres.

De la mano de estas visiones sobre la sexualidad femenina había en el colegio una gran vigilancia hacia los casos de enamoramiento. El

emparejamiento era abordado como una forma de indisciplina y los docentes consideraban que la mejor estrategia para enfrentarla era persuadir a las parejas de enamorados para que se separen. Así, pensaban el colegio como un espacio en el que la sexualidad de los alumnos y alumnas debía ser invisible, de modo que la institución educativa se constituía como un lugar poco atractivo para los alumnos con pareja y, además, como una institución expulsora. Con esto me refiero a que las presiones que ponían sobre las parejas de enamorados podían propiciar casos de deserción escolar.

Al igual que los docentes, los padres y madres de familia se mostraban preocupados por la posibilidad de que las hijas se enamoren y se embaracen. Estos temores se dan en un contexto novedoso en que jóvenes de ambos sexos pasan tiempo juntos en los espacios escolares, a diferencia de los patrones awajún de sociabilidad juvenil anteriores a la presencia de la escuela. Según estos patrones de comportamiento, los hombres y las mujeres tenían contactos restringidos, y las familias tenían una mayor influencia en los emparejamientos y arreglos matrimoniales. La escuela actualmente disminuye la capacidad de los padres de familia de influir en los emparejamientos de los hijos e hijas, al ser un espacio en el que estos socializan fuera de la vigilancia parental.

Tal vez esta disminución de la capacidad de vigilancia e influencia de los padres y madres sobre las decisiones de sus hijos/hijas es uno de los factores que propician su respaldo a las acciones de vigilancia y sanción del emparejamiento en el colegio. Así, predominaba entre los padres de familia el ideal de que las hijas aplacen el inicio sexual; sin embargo, estaban conscientes del carácter ideal de esta expectativa y algunas madres optaban

por tomar medidas de prevención del embarazo, como darles plantas con propiedades anticonceptivas a las hijas. Por su parte, los docentes brindaban una educación sexual enfocada en informar sobre los métodos anticonceptivos occidentales, pero desde una perspectiva que presentaba al sexo como algo negativo y peligroso.

En un contexto en que la sexualidad femenina es bastante juzgada y vigilada, tanto en la familia como en el colegio, no resultó extraño encontrar que las jóvenes awajún buscaban representarse como poco interesadas en el sexo y las relaciones de pareja. Aparecieron en sus respuestas las ideas que los docentes reproducían en clases, como la asociación entre sexo y peligro. No obstante, había momentos en que estas nociones eran cuestionadas, como cuando una alumna decía que quería tener enamorado y que esto era un deseo normal entre los jóvenes. También, cuando aparecían evidencias de exploración de la sensualidad a través de fotografías que las jóvenes tomaban de sí mismas o cuando mostraban su interés en el sexo opuesto al comentar el atractivo físico de los compañeros.

Vemos, así, que la escuela es una institución poco flexible hacia las vivencias de las alumnas y alumnos awajún. Esto nos lleva a repensar la deserción escolar, pues para las alumnas mujeres no involucra únicamente eventos de la vida como el embarazo y emparejamiento. Involucra también la manera en que el colegio aborda estas situaciones, la cual en ocasiones puede propiciar la deserción escolar. Ejemplo de ello es la presión que los docentes ejercen sobre los y las estudiantes que tienen pareja, la estigmatización de la sexualidad de las jóvenes awajún y la impunidad frente a la violencia sexual hacia ellas. De esta manera, la escuela que debería trabajar por retener a los

alumnos y alumnas en el sistema escolar, genera muchas condiciones para que ellos, y especialmente ellas, abandonen el colegio.

Pese a lo mencionado anteriormente, las jóvenes aprecian la experiencia escolar y tienen aspiraciones vinculadas a la educación formal. Las alumnas desean recibir educación superior y mencionan carreras que les interesan, como la docencia, enfermería, medicina, derecho, secretariado, entre otras. Asimismo, los referentes de mujeres mestizas profesionales parecen ser importantes para ellas, ya que varias de ellas mencionaron que admiran a mestizas profesionales que han pasado por la comunidad. Esto no significa que no tengan presente que varias mujeres nativas de la comunidad son profesionales, algunas de ellas familiares suyas.

Ahora bien, las aspiraciones profesionales de las jóvenes entran en tensión con las actividades de sus madres, pues se evidencia cierto deseo de distanciarse del estilo de vida de estas, principalmente en lo referente al trabajo en la chacra. Las madres, por su parte, están de acuerdo con dichas aspiraciones y refuerzan las expectativas de sus hijas de ser diferentes a ellas. Quieren que sus hijas reciban la educación superior a la cual ellas no accedieron. Para ello, desean que las hijas aplacen el matrimonio y la maternidad, y que en la adultez opten por tener pocos hijos.

La presente investigación muestra que la escuela transmite una serie de ideas sobre la feminidad que no ayudan a cuestionar las relaciones de género violentas. Estas ideas son las siguientes: 1) las mujeres no deberían mostrar agencia ni iniciativa sexual, de lo contrario se las consideraría “fáciles” o promiscuas, 2) en la relación conyugal los esposos demandan que las esposas

cumplan sus deberes domésticos en un marco de limitada libertad de movimiento para las mujeres, 3) la violencia sexual contra las mujeres puede quedar impune.

Los hallazgos de la investigación me llevaron a alejarme de un enfoque que considera necesariamente al embarazo y emparejamiento como los problemas centrales para la escolarización femenina. Más bien, me llevaron a cuestionar el abordaje de la institución ante estos eventos de las vidas de las mujeres, y la manera en que los profesores, profesoras y compañeros varones fomentan un clima escolar en el que la discriminación de género sigue presente. La condición de ser mujer indígena estudiante también implica una serie de retos que operan a nivel de las interacciones en el aula, de las normativas de los colegios y de las decisiones que toman los docentes en base a su particular cultura de género.

BIBLIOGRAFÍA

AGÜERO, Aileen y Mariana BARRETO

2012 *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en el Perú. Documento de trabajo del programa Nuevas Trenzas*. Lima.

ANDERSON, Jeanine

1987 “Imágenes de la familia en los textos y vida escolares”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*. Volumen 1, número 1, pp. 115-135.

AMES, Patricia

2013 *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. Documento de trabajo, 192. Serie Programa Nuevas Trenzas, 16*. Lima.

2012 “Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls’ life aspirations in Peru”. *Gender and education*. Consulta: 4 de diciembre de 2012.

< <http://www.tandfonline.com/eprint/k6GjBZbfaM3XVwDmMAHy/full> >

APPADURAI, Arjun

2004 “The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition”. En RAO, Vijayendra y Michael WALTON. *Culture and public action*. California: Stanford University Press, pp. 59-84.

BANT, Astrid

1994 "Parentesco, matrimonio e intereses de género en una sociedad amazónica: el caso Aguaruna". *Amazonía Peruana*. Lima, tomo XII, número 24, pp. 77- 103.

BEAL, Sarah y Lisa CROCKETT

2013 "Adolescents' occupational and educational goals: A test of reciprocal relations". *Journal of Applied Developmental Psychology*. Volumen 34, issue 5, pp. 219-229. Consulta: 28 de abril de 2015. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.005>>

BELAUNDE, Luisa Elvira

2005 *El recuerdo de Luna. Género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos*. Lima: UNMSM. Fondo Editorial.

BOURDIEU, Pierre

1996 "La dominación masculina". *La ventana. Revista de estudios de género*. México, número 3, 61 pp. Consulta: 5 de julio de 2014. <<http://www.cholonautas.edu.pe/2012/wp-content/uploads/2012/04/LADOMINACIONMASCULINA-BOURDIEU.pdf>>

1991 *El sentido práctico*. Traducción de Álvaro Pazos. Madrid: Taurus.

BROWN, Michael

1984 *Una paz incierta*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

CHIRIF, Alberto

2004 “El imaginario sobre la mujer loretana”. En ELÍAS, Eliana y Eloy NEIRA (compiladores). *Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación*. Iquitos: Minga-Perú.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2010 *Ley N° 29600*. Ley que fomenta la reinserción escolar por embarazo. Lima, 14 de octubre.

DUTTA, Mohan

2011 *Communicating social change: structure, culture, and agency*. Nueva York: Taylor & Francis.

EDER, Donna, Catherine COLLEEN EVANS y Stephen PARKER

1995 *School talk: gender and adolescent culture*. New Jersey: Rutgers University Press.

ESPINOSA, Óscar

2007 “Relaciones de género en las sociedades indígenas de la Amazonía: Discusiones teóricas y desafíos actuales”. En BARRIG, Maruja (editora). *Fronteras interiores: identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: IEP.

FINE, Michelle

1999 “Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: El discurso ausente del deseo”. En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli MINGO (editoras).

Géneros prófugos. Feminismo y educación. México, D.F.: Paidós, pp. 291- 321.

FULLER, Norma

2013 “Sexo, peligro y poder: Sexualidad y género entre los wampís awajún”. En VALCUENDE, José, María MARCO y David ALARCÓN (coordinadores). *Estudios sobre diversidad sexual en Iberoamérica.* Sevilla: Aconcagua.

2009 *Relaciones de Género en la Sociedad Awajún.* Lima: CARE.

1998 *Dilemas de la femineidad. Mujeres de clase media en el Perú.* Tercera edición. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

GIDDENS, Anthony

1991 *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu.

GRANT, Monica

2012 “Girls’ schooling and the perceived threat of adolescent sexual activity in rural Malawi”. *Culture, Health & Sexuality.* Volumen 14, número 1, pp. 73-86.

GREENE, Shane

2009 *Caminos y carretera. Acostumbrando la indigenidad en la selva peruana.* Lima: IEP.

GUBER, Rosana

2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HEISE, María, Liliam LANDEO y Astrid BANT

1999 *Relaciones de género en la Amazonía peruana*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

2015 *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, 2014*. Lima. Consulta: 24 de junio de 2015.
<[http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_ digitales/Est/Lib1211/pdf/Libro.pdf](http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1211/pdf/Libro.pdf)>

2009 *Resumen ejecutivo - Resultados definitivos de los Censos en Comunidades Indígenas de la Amazonía Peruana*. Lima: INEI.

JAKWAY, Martha, Alejandro PAATI y Gerardo WIPIO.

2000 *Diccionario aguaruna - castellano, castellano - aguaruna*. Segunda edición. Lima: Instituto Lingüístico de Verano.

LAVE, Jean y Etienne WENGER

1991 *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEÓN, Doris

2013 *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Lima: Secretaría Nacional de Juventud.

LEVINSON, Bradley y Dorothy HOLLAND (editores)

1996 *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. New York: State University of New York.

LUYKX, Aurolyn

1997 "Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos". En ARNOLD, Denise (comp.). *Más allá del silencio: la frontera de género en los Andes*. La Paz: CIASE-ILLCA, pp. 33-69.

MADER, Elke

1997 "Waimiaku - Las visiones y relaciones de género en la cultura de los Shuar". En PERRIN, Michel y Marie PERRUCHON (coordinadores). *Complementariedad entre hombre y mujer. Relaciones de género desde la perspectiva amerindia*. Quito: Abya-Yala, pp. 23-45.

MEECE, Judith, Karyl ASKEW, Charlotte AGGER, Bryan HUTCHINS y Soo-Yong BYUN

2014 "Familial and economic influences on the gender-related educational and occupational aspirations of rural adolescents". *Journal of Educational and Developmental Psychology*. Volumen 4, número 1, pp. 238-257.

Consulta: 28 de abril de 2015.

< <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p238>>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.

2014 *Plan de Gestión Institucional del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación 2014 - 2016*. Lima: Ministerio de Educación.

2012a *Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 1*. Segunda edición. Lima: Ministerio de Educación.

2012b *Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 2*. Segunda edición. Lima: Ministerio de Educación.

2012c *Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 3*. Tercera edición. Lima: Ministerio de Educación.

2012d *Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 4*. Tercera edición. Lima: Ministerio de Educación.

2012e *Persona, Familia y Relaciones Humanas. Texto para el estudiante. Secundaria 5*. Tercera edición. Lima: Ministerio de Educación.

2008 *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE CULTURA

2013 “Pueblo Awajún”. *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*.

Consulta: 14 de noviembre de 2013.

<<http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblo/awajun>>

MIYAGI, Irma

2014 *Adolescentes mujeres y aprendizaje de las ciencias: Nuevos rostros hacia nuevos caminos*. Tesis para optar el grado de Magistra en Estudios de Género. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

MONTERO, Carmen

2006 “La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?”.

En AMES, Patricia (editora). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Lima: IEP, pp. 203-231.

2001 *La escuela rural. Modalidades y prioridades de intervención. Documento de trabajo*. Lima.

MOTTA, Angélica

2011 «La “charapa ardiente” y la hipersexualización de las mujeres amazónicas en el Perú: perspectivas de mujeres locales». *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. Número 9, pp. 29-60.

Consulta: 30 de julio de 2016.

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293322075003>>

MUJICA, Rosa María y José María GARCÍA

2006 *Las niñas somos importantes. Experiencia de promoción de equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi*. Lima: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y La Paz.

MUÑOZ, Fanni

2009 “¿Hacia dónde vamos en la equidad de género en la educación peruana?”. *Brújula*. Lima, Año 10, no. 19, pp. 109-114.

OLIART, Patricia

2004 “¿Para qué estudiar? La problemática educativa de niñas y mujeres”. En SICHRA, Inge. *Género, etnicidad y educación en América Latina*, pp. 49-59. Madrid: Morata.

ORTNER, Sherry

2006 Updating practice theory. In Ortner Sherry (ed.). *Anthropology and Social theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Durham: Duke University Press, pp. 1-18.

PASQUIER-DOUMER, Laure y Fiorella RISSO

2015 “Aspiration Failure: A Poverty Trap for Indigenous Children in Peru?”. *World Development*. Volumen 72, pp. 208-223. Consulta: 28 de abril de 2015. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.03.001>>

PERRIN, Michel y Marie PERRUCHON

1997 "Introducción". En PERRIN, Michel y Marie PERRUCHON (coordinadores). *Complementariedad entre hombre y mujer. Relaciones de género desde la perspectiva amerindia*. Quito: Abya-Yala, pp. 7-22.

PERRUCHON, Marie

1997 "Llegar a ser una mujer-hombre. Chamanismo y relaciones de género entre los Shuar". En PERRIN, Michel y Marie PERRUCHON (coordinadores). *Complementariedad entre hombre y mujer. Relaciones de género desde la perspectiva amerindia*. Quito: Abya-Yala, pp. 47-75.

PORTOCARRERO, Gonzalo

2004 "Introducción: tensiones y (des) encuentros". En ELÍAS, Eliana y Eloy NEIRA (compiladores). *Salud Reproductiva en la Amazonía: Perspectivas desde la Cultura, el Género y la Comunicación*. Iquitos: Minga-Perú.

ROJAS, Vanessa y Tamia PORTUGAL

2010 "¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos". En AMES, Patricia y Víctor CABALLERO (editores). *Perú: El problema agrario en debate. SEPIA XIII*. Lima: SEPIA.

RUIZ, Juan Carlos

2014 “PARA ENTENDER LOS PROCESOS JUDICIALES DEL BAGUAZO”.

Revista Argumentos. Año 8, edición 2. Consulta: 27 de mayo de 2016.

<<http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/para-entender-los-procesos-judiciales-del-baguzo/>>

SCOTT, Joan

1996 “El género: Una categoría útil para el análisis histórico”. En: LAMAS, Marta (compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, pp. 265-302.

SCHENSUL, Stephen, Jean SCHENSUL y Margaret LECOMPTE

1999 *Essential ethnographic methods. Observations, interviews and questionnaires*. Walnut Creek: Altamira Press.

SEYMOUR-SMITH, Charlotte

1991 “Women have no affines and men no kin: The politics of the jivaroan gender relation”. *Man*. Volumen 26, número 4, pp. 629-649.

SIMÓN, María Elena

2010 *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.

SOBERÓN, Claudia

2015 *Educación sexual en un colegio público de Luricocha: un diálogo entre alumnos, docentes y el contexto social*. Tesis para optar el Título de

Licenciada en Antropología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

SUBIRATS, Marina y Cristina BRULLET

1999 “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”. En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli MINGO (editoras). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, D.F.: Paidós, pp. 189-223.

SUBIRATS, Marina

1998 *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

SURRALLÉS, Alexandre

2011 “BAGUA 2009”. *Revista Argumentos*. Edición 1. Consulta: 27 de mayo de 2016.
<<http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/bagua-2009/>>

TOVAR, Teresa

1998 *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

TRAPNELL, Lucy

1987 “Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico”. En ZUÑIGA, Madeleine, ANSIÓN, Juan y Luis CUEVA. *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.

UNICEF

2012 *Suicidio adolescente en pueblos indígenas. Tres estudios de caso.* Lima:
UNICEF.

VÁSQUEZ, Enrique y Álvaro MONGE

2009 *Desigualdad de género en la educación de niñas y adolescentes rurales del Perú. Situación y propuestas de políticas públicas para su atención.*
Lima: Universidad del Pacífico.

VERHOEVEN, Marie

1998 *Escuela y socialización: encuentros y desencuentros. Una mirada desde la sociología.* Lima: PUCP. CISEPA.

