PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado

Capacidades y Desigualdad de Género en el Ámbito Escolar: explorando las aspiraciones, la voz y otras capacidades de estudiantes del Callao.

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Desarrollo Humano: Enfoques y Políticas que presenta:

Piangella Sanoni Garcia

Asesor:

Jean Marie Ansion Mallet

Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Jean Marie Ansion Mallet, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulado Capacidades y Desigualdad de Género en el Ámbito Escolar: explorando las aspiraciones, la voz y otras capacidades de estudiantes del Callao. de la autora Piangella Sanoni Garcia, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 6%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 28/01/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 28/01/2025

<table>
<tr><td colspan="2">Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:
<u>Ansion Mallet, Jean Marie</u></td></tr>
<tr><td>CE: 000282009</td><td rowspan="2">Firma:
 </td></tr>
<tr><td>ORCID: 0000-0001-6965-4078</td></tr>
</table>

Dedicatoria

A nuestro padre siempre presente,
de cuyo amor nada nos puede alejar.
A él que nos mira y ante sus ojos somos iguales,
quien conoce los planes que tiene para nosotros,
a fin de darnos un futuro y una esperanza.

Agradecimientos

A Dios, por su paciencia y por su guía, por renovar mis fuerzas y permitirme seguir con este proceso, que sé que es parte del propósito que tiene para mí; por abrir las puertas adecuadas, cerrar las que no eran oportunas y poner a las personas indicadas.

A las y los adolescentes que me abrieron su espacio, su corazón, depositaron su confianza en mí y me permitieron entrar un poco más allá, para recoger sus voces y sus opiniones, muchas veces enfrascadas en lo que creemos o estudiamos desde fuera de su realidad. Los llevo en mi corazón y en mis oraciones.

A las autoridades y profesores de la institución educativa del Callao; a mi sobrina, exalumna de la misma, que hicieron la investigación posible. Por su confianza al abrirme un lugar en medio de su ardua labor y apretado tiempo.

A mi asesor Juan Ansión, por las asesorías que se convertían en largas charlas, por la paciencia y la humildad con la que me impulsaba a confiar en mi propia voz. Por inspirarme con su magnífica trayectoria, pero todavía más por mostrarme ese gran corazón y confiar en mi trabajo. Definitivamente veo la voluntad de Dios al ponerlo en mi camino y agradezco mucho por eso.

A mi familia, porque en cada parte del proceso han llevado la carga conmigo, y porque poco a poco han aprendido junto conmigo a confiar en Dios.

A mis grandes amigos, que me han acompañado en oración y en comprensión cuando “la tesis” parecía inacabable.

Al compañero que Dios me mandó, por ayudarme a enfocar mis ojos en lo importante, por ser modelo de disciplina y recordarme siempre el propósito.

Resumen

La escuela es un espacio donde se transmiten conocimientos, pero también se reproducen desigualdades sociales. Desde el enfoque de las capacidades, la escuela debería ser un espacio para ampliar las capacidades de los estudiantes.

Esta investigación busca explorar las diferencias de género en la ampliación de las capacidades de aspirar, tener voz, recibir respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza, y su relación con la desigualdad de género en el ámbito escolar. Se utilizó un enfoque cualitativo, con trece entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y diez observaciones en el aula y el patio, analizando las experiencias de estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa pública del Callao.

Los resultados indican que, en cuanto a la capacidad de aspirar, las chicas enfrentan limitaciones por estereotipos de género, mientras que los chicos lo hacen debido a ideales de masculinidad. En cuanto a la voz, las chicas participan menos debido a timidez y vergüenza relacionadas con la socialización de género, mientras que los chicos dominan los espacios públicos. La capacidad de recibir respeto, reconocimiento, autoconfianza y autoestima se ve limitada para las chicas por una disciplina más estricta, y para ambos géneros debido a la ausencia paterna. Además, la salud corporal se ve afectada por factores como la violencia y el trabajo infantil. Finalmente, la integridad corporal está restringida para ambos géneros debido a la tolerancia de la violencia y el acoso en la escuela, con poca intervención de las autoridades, lo que normaliza conductas agresivas, especialmente en los chicos.

Palabras clave: Escuela, Desigualdad de género, Enfoque de Capacidades, Género y Capacidades.

Abstract

The school is a space where knowledge is transmitted, but social inequalities are also reproduced. From the perspective of the capabilities approach, the school should be a place to expand students' capacities.

This research seeks to explore gender differences in the expansion of capabilities such as aspiring, having a voice, receiving respect, recognition, self-esteem, and self-confidence, and their relationship to gender inequality in the school environment. A qualitative approach was used, including thirteen semi-structured interviews, one focus group, and ten observations in the classroom and playground, analyzing the experiences of first-year secondary students in a public school in Callao.

The results indicate that, regarding the capacity to aspire, girls face limitations due to gender stereotypes, while boys are restricted by ideals of masculinity. Regarding voice, girls participate less due to shyness and shame related to gender socialization, while boys dominate public spaces. The capacity to receive respect, recognition, self-confidence, and self-esteem is limited for girls due to stricter discipline, and for both genders due to paternal absence. Additionally, bodily health is affected by factors such as violence and child labor. Finally, bodily integrity is restricted for both genders due to the tolerance of violence and harassment in school, with minimal intervention from authorities, which normalizes aggressive behavior, especially among boys.

Keywords: School, Gender Inequality, Capabilities Approach, Gender and Capabilities.

Índice

Introducción 1
I. Capitulo 1: Planteamiento del problema 3
1.1 Planteamiento del problema 3
1.2 Objetivo general 5
II. Capitulo 2: Marco Teórico 5
2.1. La escuela como espacio de reproducción de dinámicas de género 5
2.2. Desigualdad de género en la escuela y el enfoque de capacidades 8
III. Capitulo 3: Metodología 16
3.1 Objetivo de Investigación 16
3.2 Diseño de investigación 16
3.3 Ámbito 16
3.4 Muestreo 16
3.5 Participantes 17
3.6 Instrumento 17
3.7 Procedimiento 18
3.8 Análisis 19
3.9 Matriz de herramientas 20
IV. Resultados 22
4.1 Contexto escolar 22
4.2 Dinámicas de socialización de género observadas 27
4.3 Capacidades restringidas 31
V. Conclusiones 46
VI. Recomendaciones 53
Referencias bibliográficas 57
Anexos 62

Introducción

Asegurar la igualdad de género en el ámbito educativo de nuestro país es un pilar fundamental para el desarrollo del mismo, así lo muestran las acciones normativas que ha venido realizando el Estado y lo muestran también las resistencias que estas acciones generan. Sin embargo, aunque se ven avances significativos en los indicadores reportados por el MINEDU, aún existen brechas de género persistentes mostradas por diversos estudios (ver Capítulo 1: Planteamiento del Problema) que evidencian la necesidad de un marco evaluativo que no solo tome en cuenta los resultados, sino que también tome en cuenta el proceso. Es durante este proceso educativo que se reproduce y puede perpetuarse la desigualdad de género causante de la persistencia de dichas brechas.

En este contexto, esta investigación propone utilizar el enfoque de las capacidades como marco evaluativo para mostrar las diferencias por género en el desarrollo de los y las adolescentes en el ámbito escolar. Asimismo, tiene como objetivo explorar la relación de la desigualdad de género evidenciada durante la investigación con las diferencias observadas en términos de capacidades en el mismo contexto. Las capacidades analizadas son la capacidad de aspiración, de tener voz, de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza, de las y los adolescentes de primer año de secundaria de una institución educativa pública de la Región Callao.

Para llevarla a cabo se utilizó un enfoque cualitativo que incluye entrevistas semiestructuradas, un grupo focal y observaciones en el aula y el patio, enfocándose en las experiencias de estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa pública del Callao.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, donde se contextualiza la investigación y se justifican las razones para abordar la desigualdad de género en el entorno escolar en nuestro país. Asimismo, se aclara el objetivo de la investigación conforme al cual se planteará la metodología de investigación y se interpretarán los resultados para obtener conclusiones y recomendaciones finales.

El segundo capítulo, dedicado al marco teórico, profundiza en la escuela como un espacio de reproducción de las dinámicas de género, así como de las desigualdades sociales, específicamente la de género. Se analizan conceptos clave relacionados con el enfoque de las capacidades como un marco que permite comprender cómo se pueden ampliar las oportunidades y potencialidades de los estudiantes incluyendo la variable de género como factor de conversión.

En el tercer capítulo, se detalla la metodología empleada en la investigación. Se presentan los objetivos de la investigación, el diseño metodológico y las herramientas utilizadas para la recolección de datos, enfatizando la importancia del enfoque cualitativo para captar la complejidad de las experiencias de los estudiantes en el entorno escolar.

El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos, empezando por un abordaje del contexto escolar en el que se desarrolló la investigación, así como el contexto de cada uno de los alumnos y alumnas que fueron parte de las entrevistas. Luego de esto, se describen las dinámicas de socialización observadas entre los estudiantes, autoridades escolares y profesores de esta forma se puede observar qué dinámicas de género presentan aún estereotipos de género o desigualdad de género que pueda perpetuar brechas. Con esta información pasamos al análisis desde el marco de las capacidades donde veremos qué capacidades restringidas afectan tanto a chicas como a chicos. Se discuten las limitaciones específicas que enfrenta cada género en la ampliación de sus capacidades.

Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones derivadas del análisis de los resultados, resaltando las implicaciones de las dinámicas de género halladas durante la investigación, respecto a la ampliación o restricción de las capacidades analizadas por cada género. Mientras que el sexto capítulo utiliza lo mostrado en las conclusiones para proponer recomendaciones con el objetivo de ampliar las capacidades de las y los adolescentes de manera más equitativa y también de manera más integral y articulada.

I. Capitulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

En los últimos años, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha intensificado sus esfuerzos en la lucha contra la desigualdad de género mediante la implementación del enfoque de igualdad de género en el sistema educativo del país. Estas acciones han incluido el fortalecimiento del marco normativo que guía su implementación como la elaboración de lineamientos y guías, la actualización del currículo nacional, la revisión y actualización de los textos utilizados en las escuelas, la capacitación del personal docente, y la colaboración multisectorial con otros ministerios e instituciones (Muñoz, 2017).

En este contexto, según los indicadores del MINEDU el Perú ha logrado un progreso exitoso en la reducción de la desigualdad de género en el ámbito de la educación básica regular. Este progreso se refleja en la disminución de la brecha de deserción escolar acumulada, la cual en los últimos cinco años incluso se ha invertido a favor de las estudiantes. También se puede observar la misma tendencia en el logro del cierre de la brecha de género en el acceso a educación básica regular, donde la brecha de género que se evidenciaba hasta hace cinco años en la tasa neta de asistencia se ha visto invertida (ESCALE, 2022).

Sin embargo, la desigualdad prevalece, y de manera notable, en la formación de aspiraciones de las estudiantes. Según lo reportado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria – SUNEDU, hoy existe una extensa brecha de género en la elección de carreras. A modo de ejemplo, por lo menos 14 de cada 100 mujeres optan por carreras de tecnología de la información y comunicación, y 70 de 100 por carreras de educación, salud y bienestar. El resultado de esta elección perpetúa la brecha salarial que afecta a las mujeres en su vida adulta, ya que las carreras *masculinizadas*[1] son también las mejor pagadas en el mercado laboral peruano (Chavez, 2023)

Basándose en el estudio longitudinal realizado en Perú y otros tres países en vías de desarrollo “Niños del Milenio”, los autores Sánchez, Favara y Porter (2021) concluyen que el punto anterior no es casualidad. Según su análisis, se hace evidente la brecha de género dentro del hogar al analizar la variable “uso del tiempo para el estudio”, donde las niñas se encuentran en desventaja y dedican más tiempo a labores

[1] Elegidas mayoritariamente por hombres: ciencias de la tecnología e información, ingeniería, industria y construcción

de cuidado. Además, el estudio sugiere que también existen roles de género transmitidos en el ámbito escolar que influyen en las aspiraciones de las niñas y adolescentes. Por lo tanto, la combinación de estos factores sociales explicará la brecha de género observada posteriormente en el mercado laboral.

En el marco de este fenómeno, analizar la desigualdad de género en el ámbito educativo exclusivamente a través de indicadores de acceso, permanencia o logro no refleja ni presta atención suficiente a la experiencia educativa. Esto conlleva a que se pierda de vista el hecho de que, a pesar de los buenos avances en cifras, la desigualdad de género persiste y se reproduce dentro de la escuela como parte de la reproducción de las estructuras sociales preexistentes (Bourdieu, 1970). En esta línea, es necesario reconocer a la escuela como una institución donde las estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que también es donde se relacionan con diferentes actores que reproducirán dinámicas de género e influenciarán la formación de sus propias aspiraciones.

Dicho esto, el enfoque de las capacidades de Amartya Sen (2000) se presenta como un marco evaluativo pertinente para analizar el fenómeno de la desigualdad de género en la escuela. Este enfoque, centrado en la expansión de las capacidades de las personas como concepto de desarrollo, permite una evaluación más holística de la desigualdad ya que no se limita únicamente a medir los resultados académicos o el acceso a la educación, sino que toma en cuenta el proceso educativo y cómo este amplía o restringe las capacidades de las estudiantes. Asimismo, el enfoque contempla al género como un factor de conversión en la ampliación de capacidades (Sen, 2000). Este aspecto es fundamental para comprender cómo las dinámicas de género, así como los actores presentes en el proceso educativo, influyen en la ampliación o restricción de las capacidades de las estudiantes en la escuela. Finalmente, el enfoque de capacidades le da un valor especial a la formación en la escuela, la cual se concibe como un espacio en donde se amplían otras capacidades además de la de educación, como la de razón práctica (Biggeri, 2014), la del juego, y la de afiliación (Nussbaum, 2012).

Con base en lo anterior, esta investigación propone abordar tres capacidades valiosas y fructíferas entre sí; esto es, que la ampliación de una de ellas influirá en la ampliación de las demás. Estas son la capacidad de aspirar, la capacidad de tener voz, y la capacidad de respeto, reconocimiento, autoconfianza y autoestima. En específico, se mostrará la ampliación o restricción de estas capacidades según el género, así como

la influencia ejercida por las dinámicas de género y los actores involucrados en el proceso educativo.

1.2 Objetivo general

Explorar las diferencias por género en la ampliación de las capacidades de aspirar, de tener voz y de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza en la escuela; así como su relación con la desigualdad de género en el ámbito escolar de un colegio nacional de la provincia del Callao.

II. Capitulo 2: Marco Teórico

2.1. La escuela como espacio de reproducción de dinámicas de género

La escuela es un espacio donde los alumnos y las alumnas reciben conocimiento. Sin embargo, de acuerdo con Bourdieu (1970) este conocimiento no llega en igualdad de condiciones para todos; por el contrario, a través suyo se reproducen las desigualdades sociales preexistentes, trasladándolas al espacio de la escuela. La transmisión de la cultura dominante (i.e. obras literarias, narración de la historia, expectativas) da legitimidad a lo que es valioso. De esta forma se legitima y neutraliza la desigualdad más allá del ámbito de la escuela.

Una de las desigualdades que corre el riesgo de reproducirse en el espacio escolar es la desigualdad de género. En una sociedad estructurada en base al género (Okin, 1989), la categoría social de género masculino suele tener adjudicado un mayor valor sobre la categoría de género femenino (Fuller, 1997). La reproducción de dicho orden social se generará a través de múltiples dinámicas, algunas de ellas propias de la escuela y con la participación de múltiples actores con poder de influencia en las y los estudiantes. En específico, las dinámicas a través de las que se replica la desigualdad son (i) el uso del espacio escolar, y (ii) la aplicación de un currículo oficial y un currículo oculto.

El uso del espacio escolar es donde se pueden observar dinámicas sociales, y al mismo tiempo donde se perpetúan las mismas (Zegarra, 2017). A modo de ilustración sobre cómo se manifiesta la desigualdad de género en el uso del espacio escolar, podemos mencionar lo que ocurre durante el recreo, donde los adolescentes ocupan la totalidad del espacio de recreación para practicar algún deporte, mientras que las adolescentes se reúnen en las áreas periféricas para socializar entre ellas. Así lo evidenció Cousins (1999) en su estudio etnográfico en una escuela de New Jersey,

donde mostró que cuando no estaban en clase, los adolescentes se ubicaban en las paredes de los pasillos y llamaban a las adolescentes por apodos misóginos, mientras que ellas respondían con insultos, sin tomar posesión del espacio sino más bien transitándolo. Como consecuencia se perpetúa la idea de que el uso del espacio público está destinado al género masculino.

Asimismo, la aplicación de un currículo oficial hace referencia a los textos, las prácticas y las metas educativas que se aplican en la escuela de manera explícita como parte de la política educativa (Torres, 1994). En su investigación, Espinosa (2006) muestra cómo el currículo oficial puede reproducir la desigualdad de género en el ámbito escolar cuando, por ejemplo, en los textos escolares se representan a los hombres en ámbitos de producción y a las mujeres en el ámbito doméstico, perpetuando roles estereotipados de género. Al respecto, Bhog (2002) hace una revisión del currículo escolar concluyendo que las tradicionales concepciones de lo masculino y lo femenino continuaban persistiendo, junto con las categorías opuestas de frágil y fuerte. Así, el autor resalta que no se dará un cambio profundo y resultará en una persistente brecha de género en la escuela si se apela únicamente a cambios superficiales en la reescritura de textos académicos (i.e. aumentando el número de veces que las niñas están representadas, o mediante inversiones de roles simplistas).

Por su parte, el currículo oculto hace referencia a toda enseñanza que se transmite a partir de las interacciones que dirigen los docentes en el aula en el día a día (Bowles and Gintis 1976; Collins 1971; Jackson 1990). A través suyo se reproducen dinámicas sociales y pueden perpetuarse estereotipos de género. Como ejemplo se puede observar en la investigación de Soberón (2017), que demuestra cómo los docentes se refieren a las adolescentes como personas débiles y frágiles, concepto que se transmite y se normaliza en el aula perpetuando los estereotipos de género dentro y fuera de la escuela. Al respecto, Carrillo (2006) concluye que un proceso educativo que promueva la formación sin brechas de género solo podrá concretarse por medio de docentes que combatan la desigualdad de género con convicción.

Respecto a los actores que tienen el poder de influenciar a las y los adolescentes en la escuela, replicando o desafiando el orden social en la escuela, estos son (i) profesores, (ii) la familia y (iii) otros estudiantes.

Los profesores cumplen un rol fundamental en la operacionalización de las dinámicas sociales en la escuela, así como de transmitir sus valoraciones y expectativas sobre el desempeño de los y las estudiantes. Durante la enseñanza transmitirán sus propias creencias respecto al género, y podrán reflejar lo que aprendieron al respecto

en sus propios procesos de socialización, perpetuando estereotipos de género (Carrillo 2006). Por ejemplo, si un profesor usa constantemente ejemplos de hombres líderes y mujeres dedicadas al cuidado normalizará y perpetuará el estereotipo de que las mujeres tienen un lugar en la historia cuando se dedican al cuidado de otros. Ejemplo de ello es cuando se coloca como ejemplo de líderes a Mandela y a la Madre Teresa de Calcuta; ambos con roles más bien definidos en función a su capacidad de acción en el espacio público y privado.

En cuanto a la familia, Benavides (2006) sustenta que esta cumple un rol crucial en la transmisión de normas sociales y en la formación de expectativas sobre el futuro de las y los adolescentes. Al respecto, Ames (2013) muestra que el plan familiar tiene una gran influencia en la formación de las aspiraciones de las adolescentes, pudiendo perpetuar la desigualdad de género. Por ejemplo, muestra cómo ciertas estudiantes rurales reportan tener como proyecto de vida ser profesionales y solteras, desafiando los estereotipos de género de su comunidad donde lo esperado es casarse y dedicarse al cuidado del hogar. Las madres y padres de estas estudiantes coinciden en que el estudio superior las llevará a un futuro mejor; y ninguna familia menciona el matrimonio ni las tareas domésticas como plan futuro.

Respecto a otros estudiantes, estos son con quienes validan constantemente las normas sociales adquiridas, y forman vínculos de afiliación entre ellos. Su rol en la reproducción del orden social es relevante en tanto que estas interacciones pueden determinar si la escuela es un espacio seguro y cómodo para el aprendizaje, así como la manera en la que se desarrollarán socialmente en su vida futura (Raynor,2007). Los estudiantes, de la misma forma que los profesores, transmitirán sus propias creencias respecto al género, aprendidas no solo en la escuela sino también en otros espacios como el hogar o la comunidad, replicando el orden social que manda la desigualdad de género. Con relación a esto, la investigación de DeJaeghere (2018) reporta cómo las discusiones entre adolescentes influyen en sus perspectivas de futuro, ampliando sus aspiraciones personales o reforzando desigualdades de género. Por ejemplo, si una de estas adolescentes expresa su deseo de convertirse en ingeniera y recibe de sus compañeras comentarios que desacreditan su decisión por considerarla una profesión adecuada para hombres, esta se encontrará expuesta a estereotipos de género que pueden hacer que cuestione o rechace sus propias aspiraciones.

Con todo, si bien la desigualdad de género puede ser reproducida a través de la escuela, la escuela también es un espacio donde se pueden transformar las aspiraciones de las mujeres y ampliar los recursos que aseguren que puedan cumplir

sus aspiraciones (Cin, 2017). Así lo reporta Schreiber (2015) en su investigación para la CONCYTEC[2] en Perú, donde las adolescentes afirman que a través del estudio podrán asegurarse un futuro próspero y *no cometer los errores de sus padres,* ampliando las aspiraciones que la generación anterior a ellas pudo tener. De la misma manera, Ames (2013) concluye que, para las adolescentes rurales peruanas, la educación significa una ruta de escape de relaciones de desigualdad de género opresivas, desafiando los roles de cuidado y aspirando a roles productivos que las ayude a salir de la pobreza y a lograr su independencia económica.

2.2. Desigualdad de género en la escuela y el enfoque de capacidades

2.2.1 El enfoque de las capacidades

El enfoque de las capacidades se define como un marco normativo y evaluativo, propuesto por el economista hindú Amartya Sen. Sen (2000) define a las *capacidades* como las libertades reales que se posee para vivir una vida que se considere valiosa. Así, el desarrollo humano se define como una ampliación de dichas capacidades o libertades, las mismas que se consideran necesarias para vivir una vida que se tenga razones para valorar[3].

A diferencia de la libertad concebida como ausencia de restricciones, la libertad real a la que se hace referencia en el enfoque se constituye como una *habilitación concreta*, necesaria para que un individuo alcance sus objetivos (Sen, 2000). Estos objetivos son también definidos en el enfoque de las capacidades como *funcionamientos*, que podrían definirse como la aplicación concreta de ciertas *capacidades*. Por ejemplo, mientras que estar educado es un *funcionamiento*, la *capacidad de educación* implica la libertad real de los alumnos para asistir, prestar atención, aprender, y eventualmente completar su formación básica.

En tanto existen algunos funcionamientos que aportan a otras libertades, el enfoque de capacidades también reconoce lo que denomina *funcionamientos fértiles*; funcionamientos que, una vez alcanzados tienen la habilidad de ampliar otras capacidades (Wolff y De-Shalit, 2007). Nussbaum (2012) sugiere que los funcionamientos fértiles varían de acuerdo con el contexto, pero sugiere a la educación como un funcionamiento clave. La educación, uno de los *beings and doings* centrales para el desarrollo (Sen, 1992), representa un funcionamiento fértil debido a que amplía otras capacidades como la razón crítica (Nussbaum, 2006), la organización política, o la

[2] Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica

[3] Por su parte, y buscando contribuir al rol evaluativo del enfoque, Nussbaum (2012) propone una lista de diez capacidades básicas, consideradas como el umbral mínimo del desarrollo humano.

contribución al bien común (Sen, 2000). Por ejemplo, durante el proceso de educación se forman vínculos con los actores de este proceso -profesores, profesoras, otros estudiantes-, ampliando la capacidad de afiliación. Así también, es el espacio donde se aprende las habilidades sociales que ampliarán su capacidad de organización política y debate público.

Por lo demás, el enfoque de las capacidades reconoce que las *habilitaciones* se convertirán en funcionamientos de manera distinta, dado la heterogeneidad de las personas y de las normas sociales en las que se desenvuelven. Sen (2000) llama a esta heterogeneidad como *factores de conversión*, y reconoce cinco de ellos: (i) personales (i.e. sexo, edad, presencia de enfermedades, entre otras); (ii) relacionados con el medio ambiente (i.e. factores climáticos); (iii) relacionados con el clima social (i.e. presencia de guerra o conflictos); (iv) relacionados a las perspectivas relacionales, (i.e. lo aceptado en una sociedad específica); y (v) relativos a la distribución dentro de la familia. Walker y Unterhalter (2007) demuestran cómo operan estos factores al describir cómo algunas familias en Kenya priorizan a sus hijos hombres ante la posibilidad de acceder a educación complementaria, incluso cuando la oportunidad está disponible para hombres y mujeres.

Otro elemento clave del enfoque lo representa la noción de *agencia*. Sen (2000) la reconoce como la capacidad del individuo de tomar decisiones en su vida y generar cambios. De este modo, el enfoque de capacidades sitúa al individuo como agente, en tanto será este quien defina “la vida que se tenga razones para valorar”, y haga los ajustes y caminos necesarios para concretarla. Alkire (2008) propone dos dimensiones claves e interrelacionadas que componen dicha agencia: la *autonomía*, y la *habilidad*. La autonomía hace referencia a la libertad de la persona para elegir la vida que tiene razones propias para valorar. Por su parte, la habilidad se refiere a la oportunidad real de la persona para vivir la vida que se *espera* tengan razones para valorar, es decir, de lograr funcionamientos. Así, ambas partes se complementan, y no sería posible hablar de agencia sin autonomía -libertad para elegir la vida que tiene razones para valorar- o habilidad -oportunidades reales para lograrla.

Para el caso de las mujeres, Sen (2000) reconoce dos aspectos positivos del fortalecimiento de su agencia: sus implicancias en un sentido trascendental, y su aporte desde un sentido instrumental. Respecto a su sentido trascendental, Sen sugiere que desarrollar la agencia en este grupo significa dejar de concebir a la mujer como un sujeto pasivo, transformando con ello la manera con que se relacionan entre ellas y con la sociedad. Respecto a su sentido instrumental, Sen asegura que fortalecer la agencia de

las mujeres tiene un impacto que las trasciende, con resultados favorables para toda la sociedad.

Un ejemplo de esta doble cualidad de la agencia en las mujeres es representado por Nussbaum (2000), a través del caso de Vasanti, una mujer india que vivió bajo el paternalismo de los hombres de su familia. Como resultado de la decisión y acción de estos hombres, varias de sus capacidades fueron restringidas. Vasanti, por lo demás, no contaba con autonomía ni habilidad; no era agente de su propia vida. Cuando logra romper sus vínculos de dependencia, sin embargo, es capaz de ampliar algunas de sus capacidades y recuperar su autonomía. Eventualmente, Vasanti se uniría al proyecto 'Kokila', buscando incidir en la investigación de casos de violencia familiar. En su caso, la recuperación de su agencia tuvo un impacto positivo trascendental en sí mismo, e instrumental para otras mujeres de su comunidad.

Con todo, las personas pueden también verse influenciadas en su elección de *la vida que tienen razones para valorar* de manera restrictiva, dado su propia experiencia de opresión. A este concepto, Sen (2000) lo denomina *preferencias adaptativas*. Una preferencia adaptativa es una preferencia que fue formada en un contexto de capacidades restringidas, y que no es consistente con el florecimiento básico de una persona. Una persona que está en un contexto de capacidades restringidas (i.e. violencia) puede haberse adaptado a su contexto y formado sus preferencias complaciéndose con poco (Robeyns, 2017). Khouaja, Olympio y Promsopha (2018) demuestran cómo las mujeres marroquíes suelen declarar que el formar una familia es una meta valiosa para ellas; y, sin embargo, saben también que no son eran libres de elegir su propio plan de vida. Es así como lo que es *socialmente esperado* forma las preferencias de estas mujeres, quienes se conforman con el plan de vida que corresponde con su rol social.

En esta línea, usar el enfoque de las capacidades como marco evaluativo para medir el bienestar de las mujeres requiere prestar atención al contexto de desigualdad de género en el que se desenvuelven, así como la posible influencia que este haya generado en la formación de preferencias adaptativas entre ellas. De acuerdo con Nussbaum (2000), es necesario evitar caer en el *bienestarismo subjetivo* de adoptar las preferencias de las personas como medida absoluta de su bienestar o desarrollo.

2.2.2 La desigualdad de género desde el enfoque de capacidades

La preocupación de Sen (1992) sobre la desigualdad de género se evidencia de manera temprana, en su denuncia a la ausencia de mujeres en el mundo en comparación a lo

esperado estadísticamente. El autor explica este fenómeno a través de factores sociales como el descuido de las niñas en temas de salud en India, o el aborto de bebes mujeres en China. Por su lado, Nussbaum (2000) ha atendido también el problema de la desigualdad de género, la cual define como un problema de justicia, y frente al cual propone al enfoque de capacidades como una base útil en la construcción de principios políticos que aborden el problema.

Siendo así, la desigualdad de género en la escuela ha sido analizada a través de los lentes del enfoque de las capacidades por parte de diversos autores.

Matthew, Thomas y Rugambwa (2011) evidencian en su investigación en una escuela en Tanzania que, incluso los docentes, reconocen que existen limitaciones en los funcionamientos académicos de las estudiantes debido a la perspectiva de género arraigada en la cultura escolar. Asistir a la escuela se convierte en una experiencia insuficiente para ampliar capacidades cuando se perpetúa la idea de que las niñas no son valiosas en el sistema educativo en tanto que no son niños. De esta forma, la desigualdad de género impactará dentro de la escuela, limitando las capacidades de las estudiantes y no permitiéndoles desarrollar su potencial al máximo.

Asimismo, Khouaja, Olympio y Promsopha (2018) mostraron mediante una investigación mixta en Marruecos cómo el género influye sobre la restricción de la capacidad de aspiración. En su estudio, más de la mitad de las mujeres declaró no ser libre de elegir la vida que tienen razones para valorar, debido a que cargan con la expectativa familiar y social de lo que debería ser su vida en tanto que son mujeres; mientras que es el caso de solo el 10% de los hombres. Con esto se evidencia que la capacidad de aspiración de las mujeres ha sido restringida por lo que la sociedad espera que sea su plan de vida según los roles de género.

Por otro lado, DeJaeghere (2018) ilustra en su investigación cualitativa en Tanzania que las adolescentes que no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela concebían un futuro limitado en comparación con aquellas que sí pudieron acceder a la educación, quienes contemplaban una gama más amplia de posibilidades. Por un lado, las adolescentes que no asistieron a esta escuela concebían el futuro de acuerdo a las expectativas sociales y familiares del matrimonio o de la continuidad del negocio familiar; mientras que, por otro lado, las adolescentes que accedieron a la educación contemplaban entre sus posibilidades ejercer otras profesiones, otros negocios y dejaban fuera la posibilidad del matrimonio como aspiración. De ese modo, se argumenta que la escuela las ha ayudado a visualizar diversas posibilidades para su futuro, es decir, ha ampliado su capacidad de aspiración.

Dicho esto, el marco normativo del enfoque de las capacidades y la evidencia empírica de estudios en distintos contextos han demostrado que la desigualdad de género tiene un impacto significativo en *la vida que tienen razones para valorar* las adolescentes. Las dinámicas sociales transmitidas en la escuela en cuanto a género limitan las capacidades de las adolescentes y no les permite alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, la escuela y el proceso educativo tienen el potencial de ampliar las capacidades de las adolescentes, permitiéndoles visualizar un futuro más amplio y brindándoles herramientas para superar las restricciones impuestas por las normas de género.

2.2.3 La escuela como espacio para la ampliación de capacidades

De acuerdo con Agarwal et al (2005), la forma en la que se desenvuelven las relaciones sociales dentro de la escuela se manifiesta de manera diferente de acuerdo con el género. A menudo, esto limita la manera en que las mujeres convierten la capacidad de educación en funcionamiento, ya que se replican roles sociales dentro de la misma escuela como los roles de cuidado, o algunos actores del proceso educativo le otorgan menor importancia al aprendizaje de las niñas.

En este contexto, el enfoque de las capacidades representa un marco normativo útil para el análisis de dichas desigualdades, por tres grandes motivos. En primer lugar, bajo esta perspectiva se valora el rol de los estudiantes como agentes, rescatando el valor intrínseco e instrumental del proceso de fortalecimiento de la agencia (Sen, 2000). En segundo lugar, el enfoque reconoce a la educación como una libertad fundamental, y como un funcionamiento fértil con impacto en la ampliación de otras libertades (Nussbaum, 2012). En tercer lugar, el enfoque valora la importancia de reconocer y analizar las relaciones entre los estudiantes y los demás actores presentes en el proceso educativo (Biggeri, 2014).

Basándose en el enfoque de las capacidades, Martha Nussbaum (2000) propone una lista de diez capacidades centrales que considera deben ser aseguradas como umbral mínimo para una vida plena. Estas capacidades son: vida, salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón practica; afiliación; otras especies; capacidad para jugar; control sobre el entorno de cada uno. De la misma forma autoras como Alkire (2002), Walker (2007) y Loots y Walker (2018) plantearon listas de capacidades aterrizadas al contexto educativo. Alkire (2002) utiliza el método del debate público que Sen (2000) propone para desarrollar la lista de capacidades que las mujeres pakistaníes tienen razones para valorar[4]. Melanie Walker (2007) hace un análisis comparado de las capacidades que las adolescentes sudafricanas tienen razones para valorar, con las listas de capacidades previamente propuestas por Nussbaum (2000), Alkire (2002), Naharayan y Petesch (2002) para dar como resultado su propia lista de ocho capacidades: autonomía; conocimiento; relaciones sociales; respeto, reconocimiento, autoestima, autoconfianza; aspiraciones; voz; integridad física y salud; integridad emocional. Loots y Walker (2018) utilizan el método del debate público para dar una lista de capacidades que las mujeres

[4] Alkire (2002) enlista ocho capacidades que las mujeres pakistaníes valoran en el contexto educativo: la capacidad de ganar conocimiento; de empoderarse -entendido como concebirse como agentes de sus vidas, seres con dignidad igual a la de los hombres que merecen vivir libres de abuso-; de tener paz interior; de ocio; de practicar/criticar su religión; de formar vínculos; de vivir libres de abuso y de vivir / vivir seguras / vivir sanas.

sudafricanas tienen razones para valorar agrupadas en cuatro: capacidad de tener integridad física; capacidad de tener dignidad y respeto; capacidad de tener voz y capacidad de adquirir aprendizaje.

Para la presente investigación se propone explorar la desigualdad de género que ocurre en la escuela, a través de la medición de la ampliación de tres capacidades con base en la lista propuesta por Walker (2007): (i) la capacidad de sentir respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza; (ii) la capacidad de tener voz, y (iii) la capacidad de formar aspiraciones. Estas tres capacidades se seleccionan al considerar que se relacionan, amplían, y restringen entre sí.

Con relación a la *capacidad de formar aspiraciones*, esta es una capacidad valiosa para las adolescentes ya que ellas -al igual que los adolescentes- deben tener la capacidad de determinar sus propias aspiraciones. Deben poder determinar la vida que tienen razones para valorar, y deben poder tener esperanza de conseguirla (Walker, 2007). Asimismo, siendo la escuela el lugar donde las primeras aspiraciones se forman[5] (Bandura et al., 2001) así como el lugar donde se replican dinámicas sociales, es pertinente entender cómo estas dinámicas afectan la ampliación de la capacidad de formar aspiraciones de las adolescentes en la escuela. Este fue el caso de una adolescente sudafricana relatado por Walker (2007), quien manifestó su interés por inscribirse en un curso de ciencias donde solo había adolescentes hombres inscritos. Al hacerlo, su profesor le sugirió tomar una clase más fácil, donde sí había otras adolescentes mujeres. De esta manera, la capacidad de formar aspiraciones de esta adolescente fue restringida debido a la réplica de estereotipos de género en la escuela.

Con relación a la *capacidad de tener voz*, esta consiste en la habilidad de hacer saber la propia opinión: de debatir, de contestar, de participar y de ser escuchados. Esta capacidad es valiosa para las adolescentes pues es a través de usar la voz que se logra el reconocimiento (Appadurai, 2004). En la escuela, las adolescentes deben sentir la libertad y la igualdad de oportunidades para hacer uso de su voz sin ser silenciadas por la pedagogía, y por dinámicas de exclusión propias del currículo escolar (Walker & Unterhalter, 2007). Por ejemplo, si en el aula las responsabilidades se distribuyen de manera estereotipada, asignando tareas de cuidado como limpiar la pizarra o barrer el aula exclusivamente a las adolescentes, resulta crucial que estas jóvenes tengan la

[5] Las aspiraciones se forman en interacción con la sociedad. Las aspiraciones de la vida buena son parte de un sistema de ideas sobre el matrimonio, el trabajo, el placer, etc. Las aspiraciones se construyen con la experiencia, es decir, una persona que ha tenido más oportunidad de formar aspiraciones y validarlas como realizadas, tendrá más información y por lo tanto más posibilidades de formar más aspiraciones. (Appadurai, 2004)

capacidad de hacer uso de su voz, sin miedo a ser reprendidas, para expresar su desacuerdo. Aunque el resultado inmediato no sea el esperado y las tareas sigan asignándose de la misma manera, el hecho de que las adolescentes se hayan manifestado puede tener un impacto significativo en otras compañeras, que quizás no hayan percibido la injusticia por considerar la práctica como legítima en el aula.

Finalmente, y con relación a la capacidad de *respeto*, *reconocimiento, autoconfianza y autoestima*, esta se refiere a la capacidad de confiar en uno mismo. Las relaciones sociales que se construyan en el proceso educativo tendrán un impacto importante en la manera en la que los adolescentes se miran a sí mismos. En ese sentido, estos tienen derecho a ser tratados con dignidad, más allá del género, clase social o religión que profesen (Walker & Unterhalter, 2007). Por ejemplo, contemplemos un salón de clases donde se fomente y practique el respeto entre todos sus participantes, y donde los profesores reconozcan el potencial y el esfuerzo de sus estudiantes. En este entorno, propicio para la ampliación de esta capacidad, las adolescentes se sentirán motivadas para participar voluntariamente, formar metas académicas y alcanzarlas con éxito. Así, se fortalecerá su autoconfianza y contribuirá a la formación positiva de su autoestima. A medida que estas adolescentes desarrollen una mayor autoconfianza y autoestima, se volverán más propensas a hacer uso de su voz y a inspirar a otras estudiantes a hacer lo mismo. Así es como se las empodera para enfrentar desafíos académicos con éxito, entrando en un círculo virtuoso que ampliará su capacidad de vivir la vida que tienen razones para valorar en la escuela.

Las tres capacidades se relacionan entre sí dado que ampliar la capacidad de tener voz (i.e. con la participación pública) ampliará la capacidad de formar aspiraciones, mientras que al ampliar la capacidad de formar aspiraciones reforzará la autoconfianza para seguir formando aspiraciones (Appadurari, 2004). Con ello se amplía la capacidad de sentir respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza. De esta forma encontrar evidencia de restricción o desigualdad en alguna de las tres capacidades significará una restricción o desigualdad en las otras dos capacidades, potenciando el impacto de las intervenciones que puedan motivar sus resultados.

III. Capitulo 3: Metodología

3.1 Objetivo de Investigación

Explorar la construcción de las diferencias por género en la ampliación de la capacidad de aspirar, la capacidad de tener voz y la capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza, en un colegio nacional de la provincia del Callao.

3.2 Diseño de investigación

Para abordar el objetivo descrito se llevó una caracterización y comprensión contextualizada de las dinámicas sociales de género en el ámbito escolar y su influencia en la ampliación de capacidades de los alumnos y las alumnas del centro educativo estudiado. En específico, se trabajó a través de una aproximación constructivista de variación moderada (Willig, 2021). Esta permitió comprender cómo las interacciones sociales dentro de la escuela influyen en la construcción de las identidades de género y en la ampliación de las capacidades de las y los adolescentes.

3.3 Ámbito

El ámbito de estudio de la investigación de campo se centró en un colegio público mixto ubicado en la Región Callao[6], Perú. Este colegio opera exclusivamente en turno de mañana y sigue un modelo polidocente. Los alumnos matriculados superan los 1300, debido a esto el colegio representa un ambiente educativo diverso y dinámico, ideal para explorar aspectos relacionados con las dinámicas de género y otros factores que puedan influir en el desarrollo humano de las y los adolescentes.

3.4 Muestreo

Se obtuvo la muestra de manera dirigida, según los requerimientos de la investigación. Asimismo, esta fue homogénea, con el objetivo de obtener conclusiones sobre cada grupo elegido (Hernandez et al., 2014).

Debido al contexto del levantamiento de campo, la muestra se obtuvo mediante la participación de voluntarios (Hernandez et al., 2014), previa aceptación de sus tutores legales en caso de que los participantes sean menores de edad.

Unidades de la muestra:

a) Testimonios de:

[6] Se omite el dato del distrito donde se localiza el colegio por mantener la confidencialidad del mismo.

- Tres (3) alumnos y tres (3) alumnas entre 12 y 13 años, que se encuentran cursando el primer año de educación secundaria de la institución educativa de estudio, durante la sesión de focus group.
- Seis (6) alumnos y cuatro (4) alumnas[7], entre 12 y 13 años, que se encuentran cursando el primer año de educación secundaria de la institución educativa de estudio, durante las entrevistas.
- Tres (3) profesores, sin importar la edad, que se encuentran dictando los cursos de matemática, lenguaje y auxiliar de disciplina, respectivamente, para el primer año de educación secundaria de la institución educativa de estudio.

b) Espacios de observación:

- El aula de clases, durante el desarrollo de la clase de matemáticas.
- El aula de clases, durante el desarrollo de la clase de lenguaje.
- El patio de la escuela, durante el desarrollo del recreo.
- Los pasillos de la escuela, durante el desarrollo del recreo.

Se realizaron cinco (5) observaciones dentro del aula de clases por cada curso, (5) observaciones en el patio durante el recreo y cinco (5) observaciones en los pasillos durante el recreo.

3.5 Participantes

a) Alumnos y alumnas:

Focus Group: Participaron de manera aleatoria, aunque consentida, tres (3) alumnos y tres (3) alumnas, entre 12 y 13 años, que se encuentran cursando el primer año de educación secundaria en la institución educativa de estudio.

Entrevistas: Participaron de manera voluntaria seis (6) alumnos y cuatro (4) alumnas, entre 12 y 13 años, que se encuentran cursando el primer año de educación secundaria en la institución educativa de estudio.

b) Profesores:

Participaron de manera voluntaria una (1) docente de matemática y una (1) docente de lenguaje.

3.6 Instrumento

Se aplicaron el focus group, las entrevistas semi estructuradas y la observación pasiva como herramientas de investigación.

[7] Se propone inicialmente 12 participantes por grupo: 12 alumnos y 12 alumnas, tomando como referencia lo propuesto para grupos homogéneos según Hernández et al. p.385 (2014)

La observación se llevó a cabo de manera pasiva para no alterar la dinámica orgánica del aula o del espacio escolar fuera del aula. Esta se hizo usando una guía simple de observación que facilitó la identificación de estereotipos de género presentes en los espacios de la escuela (aula, patio o pasillo). En la guía se registraron principalmente: lugar, hora, los actores participantes de la interacción, el mensaje que transmiten los docentes durante la interacción, el mensaje que transmiten las y los alumnos en cada interacción, si la dinámica se desenvuelve de manera dirigida o auto gestionada y el desenvolvimiento de la interacción misma.

El focus group se hizo de manera semi estructurada, seleccionando de manera aleatoria a 3 adolescentes hombres y 3 adolescentes mujeres. Se dirigió la conversación a través de preguntas para luego dejar a los adolescentes debatir y retro alimentar sus respuestas de las de otros. Se aseguró que todos los participantes tengan la oportunidad de hablar y que la conversación se mantenga enfocada en la pregunta o el objeto de estudio de la pregunta realizada.

La entrevista se llevó a cabo de manera semi estructurada, lo que implicó tener una guía base que permita no perder el foco y mantener el rumbo de la entrevista hacia cumplir los objetivos de la misma. Asimismo, se mantuvo la flexibilidad y se cuidó el manejo de esos espacios para dar la apertura suficiente para que las y los adolescentes se explayen en caso se presente la oportunidad.

Se usaron guías diferenciadas según el grupo de participantes: las y los estudiantes o los docentes. Para las y los estudiantes se elaboraron guías de entrevistas con dieciocho (18) preguntas, con el objetivo de levantar información a profundidad de seis (6) dimensiones, con tres (3) preguntas por dimensión. Cabe resaltar que las entrevistas semi estructuradas se dieron en solo una sesión de aproximadamente cuarenta y cinco (45) minutos. Mientras que para los docentes se realizaron entrevistas con cinco (5) preguntas, con el objetivo es levantar información a detalle de su propia aplicación del currículo oculto y su percepción sobre los estereotipos de género. Estas entrevistas se realizaron en una sola sesión de aproximadamente treinta (30) minutos.

3.7 Procedimiento

De manera previa al inicio del levantamiento de campo, con el objetivo de mantener los estándares éticos adecuados de la investigación cualitativa, se solicitó el consentimiento de las autoridades de la escuela para llevar a cabo la investigación, hacer uso de sus instalaciones, y seleccionar a los participantes dentro de su plana docente y de su alumnado. De la misma forma, se solicitó el consentimiento informado de los docentes,

de los estudiantes y de sus tutores legales para formar parte de la investigación y para que sus entrevistas puedan ser grabadas (Creswell, 2007).

Conseguidos los consentimientos se inició el levantamiento de campo. Se empezó llevando a cabo el focus group como fase inicial, de donde se levantaron las ideas centrales para retro alimentar la guía de entrevistas semi estructuradas y para empezar a hacer un vínculo de confianza con los participantes de la investigación. Las entrevistas se hicieron usando las guías de entrevista diseñadas según el grupo de participantes correspondiente. Estas se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela, y durante el horario escolar. El audio de las entrevistas fue grabado, luego transcrito con detalle y sin omisiones. Asimismo, se llevaron a cabo las sesiones de observación pasiva haciendo uso de la guía de observación propuesta según el ambiente correspondiente. Estas sesiones fueron realizadas durante el horario escolar, dentro de las instalaciones de la escuela en tres lugares específicos: aula, patio y pasillos. No se realizaron grabaciones para no alterar la interacción orgánica entre los participantes; la información levantada fue documentada de manera escrita a manera de bitácora.

3.8 Análisis

El análisis de datos se hizo de manera inductiva y deductiva, utilizando como técnica el análisis temático para identificar patrones y establecer relaciones de causalidad significativas (Brown and Clark, 2012).

Mediante el análisis de la información de la observación pasiva y las entrevistas con alumnos, alumnas y profesores se identificaron estereotipos de género que estén siendo reforzados durante la interacción pedagógica en el aula o en otros espacios de la escuela (patio y pasillos); así también se describieron la percepción que tienen las y los estudiantes respecto a su voz en la escuela; su plan de vida, su interés vocacional y la autonomía que tienen para determinarlos; y finalmente, su percepción de respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.

3.9 Matriz de herramientas

Dimensión	Objetivo	Variable	Herramienta
Interacción pedagógica en el aula	Identificar estereotipos de género en el discurso de profesores Identificar diferencias de género en la participación no voluntaria Identificar estereotipos de género en la asignación de tareas en el aula Identificar estereotipos de género en la asignación de tareas en el aula	Currículo Oculto Capacidad de tener voz	Observación aula Entrevistas con profesores Entrevistas con alumnos y alumnas
Interacción en espacio de la escuela	Identificar patrones de ocupación del espacio del patio por género. Identificar patrones de ocupación del espacio de los pasillos por género.	Uso del espacio escolar Capacidad de tener voz Capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.	Observación patio Observación pasillos
Voz en la escuela	Identificar diferencias de género en la participación voluntaria Describir la percepción de las y los alumnos sobre su capacidad y libertad para expresar su opinión en el aula. Describir la percepción de las y los alumnos son su capacidad y libertad para expresarse académicamente en público.	Currículo Oculto Capacidad de tener voz Capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.	Focus Group Observación aula Entrevistas con alumnos y alumnas
Respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza académica	Describir la percepción de las y los alumnos sobre el reconocimiento que reciben por parte de profesores y pares. Describir la percepción de las y los alumnos sobre el respeto que reciben por parte de profesores y pares. Describir la sensación de autoestima de las y los alumnos. Describir la sensación de autoconfianza de las y los alumnos.	Capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.	Focus Group Entrevistas con alumnos y alumnas

Plan de Vida	Describir el plan de vida de los estudiantes. Estimar el grado de autonomía que los alumnos y alumnas tienen con relación a su plan de vida. Identificar estereotipos de género en el plan de vida.	Capacidad de aspirar	Focus Group Entrevistas con alumnos y alumnas
Interés vocacional	Describir el interés vocacional de los estudiantes. Estimar el grado de autonomía que los alumnos y alumnas tienen con relación a su interés vocacional. Identificar estereotipos de género en el interés vocacional.	Capacidad de aspirar	Focus Group Entrevistas con alumnos y alumnas

IV. Resultados

4.1 Contexto escolar

El colegio divide a los años escolares por secciones de acuerdo a diferentes criterios, la investigación de campo se realizó con la primera de tres secciones: sección “A”. En este caso el criterio que utilizó el colegio para separar las secciones fueron las edades: en le sección “A” se encuentran los alumnos menores, encontrando adolescentes entre 12 y 13 años, mientras que en las secciones “B2 y “C” se encuentran adolescentes entre 13 y 15 años. No utilizaron ningún componente de comportamiento ni rendimiento escolar.

En el salón de primero “A” estudian treinta alumnos de los cuales solo nueve son mujeres, asimismo, debido a la migración venezolana ocurrida en los últimos años como resultado de la crisis dictatorial que viven en su país, también estudian nueve alumnos de nacionalidad venezolana.

Durante el periodo del trabajo de campo pude conocer más profundamente a quienes fueron parte de las entrevistas a profundidad. Los nombres de los alumnos han sido cambiados aleatoriamente para proteger su privacidad.

Alan

Alan, es de nacionalidad peruana, tiene 13 años y es el mayor de cuatro hermanos. Vive con ellos y con su mamá en La Ciudad del Pescador, en el distrito de Bellavista. Le gusta jugar fútbol y salir con sus amigos a pasear. Cuando sea grande quiere ser futbolista, militar o ingeniero civil. Actualmente siente la presión de tener muchas cosas que hacer ya que cuida de sus hermanos menores mientras su mamá trabaja; le asignan labores de limpieza dentro de su hogar.

Como parte de su historia me cuenta que ha hecho bullying a sus compañeros, ha participado de peleas con apuesta dentro de su colegio anterior, también en peleas callejeras, siguiendo el ejemplo de su primo que es parte de una pandilla. Además, ha presenciado casos de abuso sexual y ha actuado para combatirlo recurriendo a la pandilla misma, de este tema se habla con mayor detalle más adelante en los resultados.

En clase su actitud es poco participativa, desafía a las autoridades, hace bromas y pone apodos a sus compañeros, incluso les hace bullying a algunos de ellos. Sin embargo, luego del focus group sus ganas de ser entrevistado eran notorias y durante la entrevista su participación fue bastante abierta y transparente incluso cuando algunas opiniones o historias podrían ser motivo de juicio por parte mía. Si bien al inicio expresaba con

determinación sus opiniones, luego de conversar con mayor profundidad sobre las mismas fui observando como su actitud cambiaba hacia una actitud reflexiva y abierta para reconsiderar sus opiniones iniciales.

Barbara

Bárbara, de nacionalidad venezolana, tiene 13 años, vino a Perú hace 5 años y vive en Bellavista con su mamá, su papá y su hermano menor de 10 años. Le gusta jugar fútbol y de grande quiere ser futbolista profesional o, si no lo logra, peinadora. Entrena en las noches, después del colegio, y su mamá se asegura de que regrese segura a casa, enviando un taxi de confianza a recogerla. Sin embargo, recibe por parte de sus compañeros apodos y críticas sobre su habilidad por el deporte que hacen que no se sienta tan segura sobre sí misma.

En clase se le ve cansada y comiendo muy poco durante los recreos, aunque sí tiene la comida con ella. Además, se muestra poco participativa y más bien conversa con sus compañeros en el salón sin hacer mayor escándalo o alboroto.

Durante la entrevista se muestra abierta para compartir su historia y sus opiniones, me cuenta que, en casa, la situación es complicada ya que sus padres, aunque no están juntos, aún viven bajo el mismo techo, lo que genera constantes peleas. Ella y su hermano han sido víctimas de violencia física por parte de su padre en algunas de esas peleas. Además, Bárbara siente la carga de estar al cuidado de sus perritas, aunque cuando habla de ellas es con alegría porque son su refugio emocional y con quienes comparte sus problemas.

Carlos

Carlos, es peruano, tiene 13 años, y vive en San Martín de Porres con su mamá y su hermana menor de 10 años. Nació con la condición de labio leporino, lo que le impide pronunciar correctamente algunas palabras y forma parte de su apariencia física de manera notoria; le gusta jugar fútbol o cualquier otro deporte y de grande quiere ser veterinario. No conoció a su padre, y su mamá trabaja vendiendo caramelos en las calles.

Durante la entrevista Carlos se muestra al inicio avergonzado, pero poco a poco se va mostrando más abierto para compartirme sobre su vida y sus opiniones. Me cuenta que él también trabaja por las tardes saliendo del colegio vendiendo caramelos en las calles, en una zona distinta a la zona en la que trabaja su mamá, para así poder reunir el dinero suficiente para poder comer. A veces falta a clases debido a que está muy cansado por trabajar, o a que no tiene el dinero suficiente para su pasaje de ese día.

En clase es víctima de bullying debido a su condición médica y durante los recreos no almuerza, la mayor parte de veces, debido a que no logró conseguir el dinero suficiente para llevar almuerzo; aun así, se le ve de buen ánimo, participativo, esforzándose por completar sus tareas y sin meterse en mayores problemas.

Daniel

Daniel, es de nacionalidad peruana, tiene 12 años, vive con su mamá y el novio de su mamá, su hermana mayor de 17 años vive y estudia en España desde hace un año. Le gusta jugar ajedrez y jugar futbol. Cuando sea grande quiere ser ingeniero mecánico.

En clase su actitud es muy participativa y competitiva, siempre busca ser el mejor de la clase y pregunta activamente cuando no entiende algo; asimismo participa del desorden y el ruido cuando sus compañeros lo inician. Durante el recreo juega tosco con sus compañeros, haciéndose bromas que acaban en pequeñas grescas que son interrumpidas por el auxiliar de disciplina quien los amenaza con diferentes argumentos: la suspensión, sicología, llamar a sus padres.

Durante el focus group expresaba sus opiniones de manera adecuada, cuidando ser políticamente correcto cuando se ameritaba. Mientras que durante la entrevista se mostró bastante abierto a compartir sus opiniones y sus experiencias, también se mostró dispuesto a compartir cuáles son sus emociones con naturalidad y confianza.

Como parte de su historia familiar me comparte sobre su relación distante con su padre, la cual le produce frustración y enojo ya que lo percibe como una persona tóxica. Además, me cuenta que encontraba preocupado por uno de sus compañeros: Germán, quien está siendo aislado desde el año pasado, de manera inmerecida según reconoce.

Ernesto

Ernesto, de nacionalidad peruana, rasgos afroperuanos y 13 años de edad, vive con su abuelita y su hermana tres años menor en el distrito de Bellavista. Su mamá falleció hace dos años, lo que llevó a su papá a dejarlo en la casa de abuelita materna mientras que él continúa viviendo en otra casa. A Ernesto le gusta dibujar y aún no ha pensado qué es lo que quiere ser o hacer cuando sea adulto.

En clase, Ernesto es callado y poco participativo, es tranquilo, no hace desorden y no molesta a nadie, aunque forma parte de un grupo de adolescentes que a menudo hace desorden. En casa, me cuenta que se siente aburrido ya que no tiene muchas cosas para hacer ni primos con los que salir a jugar.

Durante el focus group se mostró poco participativo, solo hablaba cuando se le preguntaba directamente y sus opiniones eran concisas. Mientras que, durante la entrevista, se mostró tímido y de pocas palabras, respondiendo con frecuencia "no sé" a las preguntas de profundización. A pesar de su aparente deseo de compartir más, a menudo parece no encontrar las palabras para expresarse. Al final de la entrevista, hizo un esfuerzo visible por contener sus emociones cuando hablamos sobre el fallecimiento de su mamá, revelando que aún se encuentra procesando ese luto tan complejo.

Fiorella

Fiorella, de nacionalidad peruana y 12 años, vive con su mamá, quien está embarazada y su hermano menor de 8 años. Su papá viajo a trabajar en Sullana hace unos meses, y ha prometido llevarlas a vivir con él. Le gusta pintar y hacer música, pertenece a la banda del colegio y planea ser veterinaria cuando sea adulta.

En casa suele ayudar a su mamá embarazada cocinando los sábados, arreglando las habitaciones y cuidando de sus gatos. En clase, Fiorella se muestra callada y poco participativa; sin embargo, no es causante de alboroto, ni los profesores llaman su atención durante la clase. Le interesa mantener buenas notas para poder seguir siendo parte de la banda del colegio.

Durante la entrevista, Fiorella se mostró dispuesta a compartir su historia y sus emociones. Me contó sobre la preocupación que siente ante la posibilidad de mudarse a Sullana con su padre, quien ha prometido llevarla a ella, a su hermano y a su mamá, lo cual no le agrada debido a que no quiere dejar la banda del colegio ni a sus amigos. Asimismo, se ve preocupada porque cuando nazca su hermanita, en pocos meses, se le va a complicar dormir y por lo tanto tener energía para sacar buenas notas en el colegio; sin embargo, encuentra consuelo al considerar que serán solo unos meses.

Germán

Germán tiene 12 años, es uno de los más altos del salón, usa lentes y tiene la condición médica de sobrepeso. Vive con su papá, su mamá, sus hermanos menores (son dos gemelos de 9 años) y sus abuelos paternos.

Conmigo y con las profesoras se muestra educado y afectuoso. Durante las observaciones dentro del salón de clases se le vio participativo, aunque inquieto; ambos profesores (matemática y lenguaje) le dieron reconocimientos por su esfuerzo y participación. Sin embargo, no tiene muchos amigos, se observó un episodio en el que lo anotaron en la lista de “mala conducta” por hacerle una broma y se tuvo que quedar al final de la clase para recibir la reprensión del auxiliar. Un compañero suyo, compartió

durante su entrevista que efectivamente estaba preocupado porque Germán no tiene amigos debido a que su papá “prácticamente lo aislaba”.

Sin embargo, es interesante lo que se encuentra cuando lo entrevistamos: no le preocupa no tener muchos amigos, ni el bullying, aunque reconoce que en el último incidente lo anotaron solo por molestarlo, aun así, tiene una percepción del respeto en el colegio bastante optimista. Su principal preocupación son sus notas porque si no obtiene buenas notas lo castigan y no lo dejan ir a la iglesia el fin de semana, él participa de un equipo organizado dentro de la iglesia donde congrega, canta en el coro y hace manualidades.

Helena

Helena tiene 12 años, vive frente al colegio con su mamá, su hermana menor de 10 años y sus abuelos maternos. Le gusta hacer postres,

En clase se muestra muy participativa y dedicada a aprender, no se le ve distrayéndose ni haciendo desorden, excepto cuando la molesta su compañero Alan, ocasiones en las que la veo defenderse verbalmente.

Durante la entrevista se le ve animada y muy abierta a compartirme sobre su vida, me cuenta que en casa todos los adultos trabajan así que ella se encarga de calentar el almuerzo para ella y para su hermana todos los días. Además, hablamos sobre su relación con su papá, con quien no vive desde los 4 años debido a sus problemas con el alcohol, pero no se le ve enojada ni triste cuando habla de él, percibo cierto grado de aceptación y asimilación del tema; también me cuenta que su abuelo es como su padre, ya que siempre ha estado ahí para ella proveyendo y acompañándola, esta última parte me la transmite con mucho amor “él es como mi padre” repite dos veces para enfatizar.

Irina

Irina es una adolescente de 12 años, que vive cerca al colegio, con su mamá, su papá y su hermano dos años menor. Le gusta dibujar y escuchar música.

En clase se le ve poco participativa, por momentos conversa en clase con su compañera de carpeta, pero no hace desorden ni escándalo; aun así, es reprendida por la profesora en un par de ocasiones.

Durante el focus group mostró abiertamente sus opiniones y emociones, reflejando indignación ante comentarios machistas de Alan. Asimismo, fue la primera en aportar temas de diferencias en la participación entre adolescentes hombres y mujeres asociándolas a cuán intimidadas se pueden sentir las chicas hablando en público.

En la entrevista pudimos profundizar un poco más respecto a su entorno familiar, me compartió que sus papás la limitan cuando quiere intentar hacer algún deporte como el futbol y que a veces siente que se esfuerza mucho en sus estudios, pero a veces siente que “no importa cuánto me esfuerce, nunca será suficiente para ellos”.

Juan

Juan, de 13 años, es el mayor de cinco hermanos. Vive con su mamá en el Callao, mientras que su papá y sus cuatro hermanos menores viven en Estados Unidos.

En clase, Juan se muestra poco participativo y desanimado, aunque sí se le ve interesado en aprender. A pesar de pertenecer al grupo de adolescentes que suele crear desorden y alboroto, él no participa en esos comportamientos en el salón de clase. Aprovecha cada oportunidad que tiene de hablar conmigo para quejarse de ese comportamiento de sus compañeros con cierto tono de decepción.

Durante la entrevista, Juan no se muestra muy abierto a compartirme sobre él; sin embargo, poco a poco me va contando temas que lo afectan. Ni Juan ni su mamá han podido obtener la visa hasta el momento lo que le genera frustración y desánimo. Asimismo, la ausencia de su padre y hermanos más pequeños le ha dejado una gran responsabilidad en el hogar ya que es el único que apoya a su mamá con las tareas del hogar.

Fuera de la entrevista, en los pasillos, Juan se queja de que varios adolescentes suelen saltarse las clases y quedarse en el patio o pasillos y reniega de que ninguna autoridad intervenga para poner orden ante esta situación. Esta falta de orden y la inacción de los responsables educativos contribuyen a su desánimo y frustración, parece sentirse decepcionado del entorno escolar.

4.2 Dinámicas de socialización de género observadas

Sobre la participación en el aula

La primera pregunta del focus group fue a cerca de la participación en clase. De manera espontánea, los adolescentes hicieron notar una clara diferencia de género: los chicos participan constantemente en clase, mientras que las chicas participan menos. Ellos atribuyen esta diferencia principalmente a que las chicas son “más tímidas” o temen ser ridiculizadas si se equivocan. Las adolescentes confirman lo dicho por sus compañeros: sobre ellas mismas declaran que les da “roche” equivocarse y sobre otras compañeras afirman que algunas son tímidas.

Las observaciones en clases de matemáticas y lenguaje confirmaron lo discutido en el focus group: cuando la participación es libre, se escuchan voces únicamente masculinas. Esta situación resulta incluso más notoria dado que el salón está compuesto por una mayor proporción de alumnos hombres que de alumnas mujeres: 20 hombres y 9 mujeres. La profesora de matemáticas utiliza una estrategia interesante: la persona que acabe primero un ejercicio recibe un sticker de recompensa; de esta forma todos permanecen motivados a preguntar para resolver correctamente los ejercicios y ganarse el sticker. En esta dinámica, se ven más manos femeninas levantadas. En general, las 9 alumnas muestran una actitud atenta y enfocada, mientras que muchos de los alumnos se muestran inquietos, haciendo bromas y levantándose de sus asientos.

Las diferencias de género en la participación en clase reflejan los estereotipos de género arraigados en la sociedad. Los chicos participan más activamente, usando su voz, mientras que las chicas tienden a ser más reservadas debido al temor a ser ridiculizadas si cometen errores. Este comportamiento perpetúa la idea de que las chicas deben ser más discretas en los espacios públicos, limitando su expresión y visibilidad.

Finalmente, si bien las observaciones en clase y la declaración de los y las adolescentes confirmaron cómo se replica la dinámica social dentro del aula de clases, también mostraron que cuando se implementan estrategias de participación estructurada, como el uso de recompensas, las chicas también participan activamente venciendo la vergüenza y el miedo. Evidencia de que el aula también actúa como un espacio para el cambio y la reconfiguración de dinámicas sociales.

Sobre la interacción pedagógica en el aula

Durante las observaciones en el aula pude detectar que en la clase de comunicación la profesora hace hincapié en llamar la atención de las adolescentes que no están atentas a su clase, corrigiéndolas con un tono firme y duro. Sin embargo, los adolescentes que no prestan atención y que causan significativamente más desorden gritando o parándose de sus asientos no son reprendidos de manera tan exhaustiva. Esta atención diferenciada de los profesores, que corrige con más severidad a las chicas y pasa por alto el desorden causado por los chicos, refuerza el estereotipo de que, por ser mujer, se debe esforzar mucho más para comportarse de manera adecuada para cumplir con las expectativas que se tiene sobre ellas.

Durante las observaciones en la clase de matemáticas, que es dictada por una profesora, no detecté ninguna diferencia en el trato hacia adolescentes hombres y mujeres. Pero sí una diferencia en la reacción de las adolescentes ante su sistema de recompensa: las adolescentes mostraban un entusiasmo y una disposición mayor para participar en las actividades cuando sabían que había una recompensa involucrada; mientras que los adolescentes, que ya eran participativos, ahora intentaban hacerlo más rápido porque la competencia había aumentado.

Por otra parte, la interacción del auxiliar, que asume un rol disciplinario muy importante para la educación de los adolescentes, refleja métodos de disciplina con cierto grado de violencia verbal, utilizando un tono de voz elevado e incluso a veces apodos y firmes empujones de fuerza regulada para moverlos, pero no lastimarlos. Esta forma de disciplina la aplica principalmente en los adolescentes, teniendo un trato más condescendiente con las adolescentes, perpetuando la idea de que la violencia es una forma aceptada de relacionamiento entre hombres, y, por lo tanto, los adolescentes deben soportar este tipo de trato disciplinario para mostrar que son, efectivamente, hombres.

Sobre la interacción en espacios de la escuela (patio y los pasillos)

Durante los recreos pude observar, por el periodo de cinco (5) sesiones, la interacción que se da en el patio y los pasillos del colegio.

En los pasillos, se pudo observar que los alumnos se relacionan entre ellos mediante bromas de doble sentido y lisuras, si bien la mayoría de chicos ríen e interactúan de la misma forma, también pude ver otros adolescentes con rostros incómodos, sobre todo de las chicas. Esta dinámica se muestra principalmente entre hombres, reproduciendo una cultura social donde las interacciones se basan en roles tradicionales que influencian en cómo se perciben y se tratan mutuamente los adolescentes según lo que valoran como aceptado. Por su lado, el auxiliar del colegio también desempeñó un papel significativo en la dinámica observada. Su método principal de intervención consistía en dar gritos y órdenes autoritarias, lo que, en algunos casos, provocaba reacciones desafiantes por parte de los adolescentes. Los estudiantes respondían retando su autoridad, generando un ambiente doblemente tenso y, hasta cierto punto, violento. Esta forma de disciplina parecía no solo ineficaz, sino que también

contribuía a una atmósfera de confrontación constante entre la autoridad y los adolescentes.

Durante el recreo, la observación reveló una marcada división de actividades en el patio según el género: el fútbol masculino dominaba el espacio central del patio en todas las observaciones realizadas, con grupos de adolescentes hombres participando activamente en el juego. Espacio que no es ocupado por las chicas, quienes en todos los casos se mantenían al margen del juego, optando por caminar o conversar entre ellas en los bordes del patio de manera que parecía ser espontanea, con total naturalidad o, mejor dicho, resignación. Así también lo hizo un grupo pequeño de chicos (dos o tres de ellos) quienes fueron dejados fuera del juego, es decir, no los eligieron para jugar probablemente por su condición física ya que ambos eran más pequeños y delgados que el resto; los consideraron como “no elegibles”.

Por otro lado, durante la formación escolar se pudo observar que las adolescentes se alinean en una fila separada de los adolescentes siguiendo las instrucciones de las autoridades del colegio. Al finalizar la ceremonia de formación, las mismas autoridades invitan a retirarse al alumnado, ordenando que primero salgan las filas de las adolescentes de cada sección; solo cuando hayan terminado de salir todas las chicas, los chicos podrían empezar a salir. Aunque la intención detrás de esta práctica podría ser la de fomentar la caballerosidad o la motivación de manejar de esa forma el orden en la formación sea seguir costumbres tradicionales del colegio, la consecuencia observada fue la violencia. bastante negativa:

Durante la salida de las chicas, los adolescentes lanzaban piropos y bromas, faltándoles el respeto y replicando conductas de acoso similares a las que ocurren en las calles del distrito en donde el 46% de las mujeres reportan haber recibido silbidos en la calle en los últimos seis meses[8]. Estas acciones crean un ambiente educativo hostil, poco seguro, donde las adolescentes no se sienten respetadas, su autoestima se ve afectada (Diaz, 2016). La reacción de las autoridades ante estos hechos fue nula: no hubo detención, represión, ni consecuencias para los adolescentes que actuaron de la manera descrita; esto debido a que interpretaron los hechos como juegos o bromas, sin embargo, existe una línea delgada que a veces se desvanece y puede pasar del juego a la violencia (Thorne, 1993).

[8] Ver Instituto de Opinión Pública, 2020, "Estudio sobre Acoso Sexual Callejero en Lima y Callao 2019", https://hdl.handle.net/20.500.12534/TVZ7C0

La misma situación se presentó días antes en otro espacio de formación escolar que pude observar, aunque ahora la víctima de acoso fue una psicóloga de la institución educativa. Durante la formación escolar se hizo la presentación oficial de la psicóloga que empezaba a trabajar en el colegio desde esa semana; durante la presentación, los adolescentes empezaron a lanzar silbidos hacia la psicóloga, quien, avergonzada, dio unas rápidas palabras mostrando su disposición para ayudar en caso se le necesite. Esta actitud de los alumnos fue tomada con ligereza y no fue corregida por el director, ni por los auxiliares.

En ambos casos, la falta de reacción de las autoridades del colegio contribuye a normalizar este tipo de comportamiento inapropiado y misógino dentro del entorno escolar, enviando un mensaje implícito de que es aceptable tratar a las mujeres, sean sus compañeras o autoridades, de esta manera, lo que refuerza y perpetúa una cultura de acoso incluso dentro del entorno escolar.

4.3 Capacidades restringidas

Capacidad de aspirar

La capacidad para que cada adolescente forme sus propias aspiraciones sobre la vida que vivirá, es pertinente de analizar dado que la escuela es el lugar donde las primeras aspiraciones se forman[9] (Bandura et al., 2001).

¿Qué pasa con las adolescentes?

Durante el focus group, se evidenció que, cuando exploramos las aspiraciones de las chicas en términos de qué carrera u ocupación quieren tener cuando sean adultas, estas fueron: futbolista, veterinaria o doctora, vemos que dos de tres de las respuestas corresponden a carreras relacionadas con roles de cuidado, y una de las respuestas rompe con esta tendencia: Bárbara, quiere ser futbolista.

Asimismo, exploramos qué aspiraciones creen que las mujeres debemos tener, en términos de qué carrera u ocupación deberíamos tener. Dos de las chicas consideran

[9] Las aspiraciones se forman en interacción con la sociedad. Las aspiraciones de la vida buena son parte de un sistema de ideas sobre el matrimonio, el trabajo, el placer, etc. Las aspiraciones se construyen con la experiencia, es decir, una persona que ha tenido más oportunidad de formar aspiraciones y validarlas como realizadas, tendrá más información y por lo tanto más posibilidades de formar más aspiraciones. (Appadurai, 2001)

que las mujeres deben estudiar cualquier cosa que quieran, las mismas que declararon querer estudiar las carreras relacionadas a roles de cuidado; Barbara, por su parte, no mostró la misma opinión, su respuesta fue: “enfermería o estilista”. Es interesante observar cómo su visión de las carreras adecuadas para las mujeres no coincide con su propia elección de carrera futura (el fútbol).

El tema del fútbol incentivó el debate en el grupo. Las diferentes opiniones sobre si una mujer puede jugar fútbol evidencia cómo los estereotipos están internalizados en los chicos, quienes argumentaron que las chicas no pueden jugar tan bien como ellos, y que deberían dedicarse a la cocina o a “ser empleadas” (Alan). Pero también muestra la existencia de una resistencia contra estos estereotipos por parte de las chicas. Irina, reflejando la indignación de las tres chicas, replica buscando mi intervención: “Miss ¿ya ve? Nos está faltando el respeto”, pero decido no intervenir para dejar que sus réplicas se den de manera natural. Ellas continuaron comentando a manera de denuncia que cuando quieren jugar fútbol son llamadas “machonas” y son desmotivadas incluso por los mismos entrenadores.

Más adelante, durante las entrevistas personales, pude conversar con mayor profundidad sobre las aspiraciones de cada una de las entrevistadas. La tendencia respecto al focus se mantuvo, casi todas las entrevistadas aspiran seguir carreras relacionadas al cuidado o a la gastronomía, y se sienten libres de elegir estas carreras, sus ganas de ayudar, su amor por los animales o la pastelería las motiva; solo Bárbara rompe esta tendencia. Cuando le pregunté qué carrera u ocupación quería hacer cuando sea adulta respondió: “fútbol, y si no lo logro, estilista". Su respuesta había cambiado respecto a lo dicho en el focus group, incluyendo un plan B por si “no lo logra”; este plan se asemeja un poco más a las aspiraciones que, como mujer, nos había dicho debería tener. Según lo que me cuenta, Bárbara entrena fútbol desde hace un par de años, en contraste, no tiene ninguna preparación o experiencia en temas de estética, aun así, le parece que ser estilista es una alternativa más lograble que ser futbolista. De esta forma Barbara ajusta sus aspiraciones para tener lo que parece un mejor balance entre lo que aspira y lo que puede alcanzar por ser lo que se espera de ella como mujer.

En este caso, podemos evidenciar cómo los comentarios y actitudes, influenciados por estereotipos de género, respecto a las aspiraciones de las adolescentes, restringen la capacidad de las chicas de explorar todas sus posibilidades de aspiraciones, e incluso limitan su capacidad de autoconfianza. Al respecto, Sanberg (2013) sostiene que, efectivamente, debido a que internalizamos mensajes negativos respecto a nuestras propias capacidades para asumir ciertos roles generizados como

masculinos, vemos nuestra autoconfianza afectada, bajamos y ajustamos nuestras expectativas de lo que somos capaces de alcanzar como mujeres.

¿Qué pasa con los adolescentes?

De la misma forma, abrimos la discusión sobre en qué se deberían ocupar los hombres cuando son adultos. Al respecto, chicos y chicas coincidieron en que los hombres deberían estudiar lo que quisieran, excepto Alan, quien ya había tenido intervenciones controversiales. Él se refirió de la siguiente manera: “en los hombres depende, si son hombres-hombres deberían ser militares, pero si son hombres, ingenieros o abogados”. Los demás participantes reían; le repregunté de qué se trata eso de “hombres-hombres” y él argumentó que si un hombre está dispuesto a dar la vida por su patria eso lo hace un “verdadero hombre”. Es interesante ver que para Alan la masculinidad (ser hombre) no es una sola cosa, sino que existen incluso grados para esta: uno determinado por su disposición para defender su territorio a través de la violencia, y otro relacionado con el conocimiento profesional. Así también lo muestra Connell (2005) quien sostiene que inicialmente, la masculinidad se definió simbólicamente a través de la violencia, hasta que el conocimiento técnico tomó mayor importancia en la sociedad y polarizó lo que llama masculinidad hegemónica al rededor del dominio (de territorio a través de la violencia) y del conocimiento técnico; ambos puntos enunciados por Alan en su intervención. Es interesante ver cómo las aspiraciones de Alan responden a su valoración del concepto de masculinidad, siendo “la otra cara de la moneda” de lo que pasa con las chicas: los estereotipos de género ponen los límites dentro de los cuales pueden moverse las aspiraciones de los chicos.

Durante las entrevistas con los chicos pudimos entrar a mayor detalle sobre sus aspiraciones y encontré que, si bien la mitad de los adolescentes entrevistados responden con claridad que serán ingenieros o médicos, la otra mitad de adolescentes entrevistados han respondido con un “nunca lo he pensado” o un “mmmm no sé”. Observando su apertura en responder el resto de preguntas, sus respuestas no parecen ser demostraciones de falta de motivación para compartir durante la entrevista, sino que se puede inferir que le han dedicado poco tiempo y energía a reflexionar sobre sus objetivos y aspiraciones para la vida adulta. El contexto de cada uno de los entrevistados, y a la vez común entre los entrevistados, puede tener una relación directa con esta situación. Como hemos descrito, los adolescentes entrevistados están expuestos a violencia comunitaria (pandillaje, etc.) y abandono paterno en muchos de los casos, al respecto Osofsky (1995) sostiene que, como consecuencia de la exposición a un entorno violento, y otros factores de riesgo como el abandono paterno, se pueden

ver varias dificultades en el desarrollo de niños y adolescentes. Uno de estos es que el esfuerzo autónomo puede ser subvertido por el comportamiento evitativo resultante del trauma. Es decir, el esfuerzo autónomo de formar sus propias aspiraciones podría estar siendo socavado por el comportamiento evitativo que resulta como respuesta al entorno violento en el que se desenvuelven.

En estos casos podemos ver que, los adolescentes también ven limitada su capacidad de aspirar debido a los estereotipos de género que, en su caso, significa que son hombres. Además de esto, los adolescentes están expuestos a un contexto comunitario y familiar que limitan su capacidad de formar aspiraciones e imaginarse la vida que tienen razones para valorar: en este caso se trata de la situación de violencia de su contexto y abandono paterno.

Capacidad de tener voz

Analizar la ampliación de la capacidad de tener voz en el contexto escolar es pertinente y relevante porque es una capacidad clave para desarrollar la autonomía y la agencia de las y los adolescentes (Nussbaum, 2000).

La voz de las adolescentes

Durante el focus group y durante las entrevistas, tanto chicos como chicas declararon que sí tienen libertad para participar en clase; sin embargo, los adolescentes reconocen que sus compañeras, aunque tienen la libertad, participan notoriamente menos que ellos. Ellos reconocen dos explicaciones principales para que se de esta diferencia: la timidez de las chicas y la vergüenza de ser expuestas a la burla en caso se equivoquen. Por su lado, las adolescentes declararon las mismas explicaciones cuando se les pregunta cuál es la razón de que no participan en clase aun cuando tienen la libertad de hacerlo. La preocupación por la ridiculización en público limita su disposición a expresarse y a participar activamente en las discusiones en clase. El temor a la burla y a la exposición pública del error refuerza la idea de que es mejor mantenerse en silencio, haciendo que participen notoriamente menos que sus compañeros varones.

Durante la observación de la clase de lenguaje se notó una atención diferenciada por parte de la profesora hacia los estudiantes según su género. Las adolescentes son reprendidas con un tono más firme y duro cuando no prestan atención, mientras que los adolescentes no son reprendidos con la misma severidad aun cuando el desorden que generan es mayor. Esta disparidad en el trato crea un ambiente en el que las chicas se sienten desmotivadas a participar activamente y expresarse, ya que son más duramente criticadas por su comportamiento en comparación con los chicos. Estar expuestas todo

el tiempo al escrutinio desigual y severo de la profesora, puede ocasionar el miedo a equivocarse del que hablan en sus entrevistas. Viendo así restringida la capacidad de las adolescentes de hacer uso de su voz.

Algo similar sucede en los pasillos del colegio, donde observé que la interacción entre los adolescentes, que consiste en bromas de doble sentido y lisuras predominan en las interacciones, crea un ambiente incómodo para algunos chicos y para las chicas. Ellas no hacen parte de estas interacciones y más bien andan en grupos pequeños conversando y caminando hacia el baño o la tienda de dulces. De la misma forma, en el patio de la escuela, donde los chicos dominan el espacio central jugando al fútbol, mientras que las chicas se mantienen al margen, conversando entre ellas en las bancas o en las zonas periféricas del patio. La actitud de las chicas tanto en los pasillos como en el patio puede estar siendo interpretada como la timidez de la que hablan los adolescentes en sus entrevistas. Sin embargo, es la segregación la cual reproduce y perpetúa la cultura social de que ciertos espacios y actividades son apropiados solo para un género. Así se refuerza la idea de que el rol de las chicas es el de ocupar menos espacio público y mantenerse en el espacio privado. De esta forma se restringe la capacidad de tener voz de las chicas en el entorno escolar.

Por otro lado, durante las entrevistas, tres de diez alumnos declararon no tener esta libertad. Una de ellos es Bárbara quien me cuenta que, ante una situación de trato injusto por parte de una profesora, su opinión no fue tomada en cuenta ya que, al intentar llevar su voz con el auxiliar de disciplina, la respuesta que le dieron fue que “ella -la profesora- era así” dejándola frustrada y con sensación de injusticia. Ante esta situación decidió recopilar pruebas, de otra forma no sería tomada en cuenta.

“No, no creo que tenga libertad poque no tendría pruebas. Un día le comenté a Roger –el auxiliar de disciplina- y me dice que ella es así. (...) Un día íbamos a grabar su clase para tener pruebas de cómo nos trata. Íbamos a grabar audio y video, pero nos descubrió.” - Bárbara

Se percibe en su relato una sensación de resignación. Luego de este intento fallido Bárbara desistió de sus intentos de recopilar pruebas para que su voz sea tomada en cuenta. Es consecuente que luego de este episodio se sienta poco escuchada, desalentada y sin oportunidades reales para hacer uso de su voz en futuras ocasiones, restringiendo así su capacidad de usar su voz.

Relacionado a este reporte de Bárbara vemos cómo durante la observación de la formación escolar en el patio, descrita con detalle en el subcapítulo anterior, ocurrieron dos casos de acoso hacia las alumnas y hacia una profesora en los que

ninguna de las autoridades presentes intervino, reproduciendo, validando y normalizando este tipo de conductas misóginas hacia las adolescentes. Ninguna de las adolescentes se quejó de lo sucedido con las autoridades. De esta forma, no solo se normaliza la violencia de género en forma de acoso, sino que es notorio cómo las adolescentes no consideran que sus voces vayan a ser escuchadas por las autoridades, que efectivamente, no hacen nada para defenderlas ni protegerlas de estas conductas, restringiendo así su capacidad de usar su voz.

La voz de los adolescentes

Los otros dos adolescentes que manifestaron que no sienten la libertad de expresar su opinión en el entorno escolar son Juan y Alan. Juan reportó el mismo caso que me contó Bárbara, él había sido el afectado por el trato injusto de la profesora que quisieron documentar.

"Íbamos a grabar audio y video, porque un día me estaba diciendo algo, porque sí a veces me comporto mal, y me dijo 'siéntate derecho' y me agarró la cabeza así - hace un gesto de girarle a alguien la cabeza para que vuelva a estar mirando hacia el frente- porque miraba mucho atrás" - Juan

En este relato, tampoco a Juan lo escucharon cuando fue a reportárselo al auxiliar de disciplina bajo el mismo argumento "ella -la profesora- es así", tomando a la ligera lo reportado por Bárbara y por Juan. De esta forma restringen su capacidad de hacer uso de su voz.

En el caso de Alan, él argumenta que en los momentos en los que da su opinión, en muchos casos controversial, sus compañeros e inclusos profesores lo nombran con diversos calificativos como "machista" u "homofóbico"

"No me siento tan libre, porque si doy mi opinión, no sé qué pase en realidad. Cuando yo doy mi opinión me dicen machista, homofóbico y un montón de cosas. A algunos no les gusta la forma en la que opino yo"- Alan.

Efectivamente esa dinámica la pude presenciar durante el focus group, mientras que él expresaba su opinión, que ciertamente mostraba estereotipos de género arraigados muy profundamente, sus compañeras mostraban frustración y se generaba un ambiente de tensión debido a su manera de expresar sus opiniones. Si bien, el contenido de su opinión es discutible, ser respondido con etiquetas socialmente no aceptadas como "machista" u "homofóbico" restringe su libertad de expresión en el entorno escolar y por lo tanto su capacidad de usar su voz.

Tanto las adolescentes como los adolescentes encuentran restricciones en la capacidad para usar su voz. Sin embargo, es importante resaltar cómo las dinámicas de género presentan claras barreras para la ampliación de la capacidad de usar la voz específicamente de las adolescentes.

Capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza

Si bien durante las entrevistas a profundidad todos coincidieron en que eran respetados, valorados (reconocidos) por sus profesores y compañeros, conforme van narrando los hechos en sus testimonios se han identificado distintas situaciones de vida que afectan la capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.

Paternidad ausente, autoestima y autoconfianza

Durante las observaciones en el patio escolar presencié una ocurrencia en la que los alumnos bromeaban diciéndose entre sí que “no tenían papá” y entre risas me contaban que ninguno de ellos tenía papá, pero había uno de ellos que “tampoco tenía mamá”. Estos comentarios eran motivo de risas en el grupo de adolescentes. A través de este suceso podemos ver cómo estos adolescentes han desarrollado una forma de afrontar la realidad dolorosa que les ha tocado vivir a través de la formación de una identidad de grupo donde todos se identifican con ser un hijo o hija de padre ausente. Sin embargo, vivir en esta situación restringe su capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza. Durante las entrevistas se profundizó en este tema, obteniendo diferentes testimonios sobre el tema en común y se analizó como afecta a su capacidad de respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza.

Alan compartió que sus papás están separados, su papá vive en otro país hace dos años; él vive con su mamá y sus tres hermanos menores. Hace un año que se peleó con su papá por videollamada y no se han vuelto a hablar desde esa discusión. Me cuenta que se siente molesto con él, que no quiere hablarle; sin embargo, cuando le pregunto si quisiera arreglar las cosas con su papá me responde que sí le gustaría, pero que sería muy difícil porque su mamá tampoco le habla a su papá. En este caso el enojo que dice Alan sentir puede estar ocultando otros sentimientos como la tristeza, Bell Hooks (2004) reflexiona al respecto y sostiene que, específicamente los hombres que sufren el descuido o el abandono de sus padres, aprenden a reprimir sus emociones, volviéndose incapaces de mostrar su sufrimiento y las expresan a través de la única emoción que se sienten autorizados para expresar: el enojo.

Asimismo, se observó durante las clases y los recreos que Alan muestra una actitud desafiante con sus profesores e indisposición para seguir indicaciones dentro y

fuera del aula. Durante la entrevista Alan mismo nos detalla cómo es partícipe del bullying hacia algunos compañeros, aunque “ahora no es tanto como antes” por temor a ser expulsado del colegio. Al respecto, Popenoe (1997) muestra que la presencia paterna es muy importante para que los hijos hombres desarrollen su autocontrol y empatía hacia las demás personas, afectando su forma de relacionarse con las personas en su entorno. En este caso podemos observar que efectivamente, la relación distante con su figura paterna ha afectado su autocontrol y por lo tanto su relacionamiento con figuras de autoridad, así como su empatía afectando también sus relaciones con sus compañeros y compañeras.

Asimismo, Daniel comparte que, en su caso, sus padres se han separado y ahora él vive con su mamá y con su padrastro, con quien se lleva muy bien. Pero cuando empezamos a tocar el tema de su padre biológico se muestra incomodo y dice que no tiene una muy buena relación con él debido a que a veces hace “estupideces” y pregunta sobre su mamá y su nueva relación de manera que él mismo identifica y señala como “tóxica”. Los problemas entre su mamá y su papá son principalmente porque su papá deja de pagar la pensión de alimentos que le corresponde, en esos casos su mamá no deja que Daniel y su papá se vean.

Por otro lado, Juan pudo compartir durante su entrevista que, en su caso, su papá vive en otro país: Estados Unidos, debido a su trabajo, mientras que a él y a su mamá no les han aprobado la visa. Su papá viene de visita cada cierto tiempo y hacen actividades de recreación como comprar cosas o salir al cine. Es notoria su frustración al contar la situación migratoria de su padre y de su madre: “No tiene sentido, mis hermanos viven allá con mi papá, pero ni a mi mamá ni a mí nos quieren dar la Visa. Le han dicho a mi mamá que intente de nuevo.” Si bien ambos padres se encuentran intentando solucionar el problema, pasa el tiempo y la relación de Juan con su padre continúa siendo lejana y superficial debido a la distancia ocasionándole frustración. Al respecto Bell Hooks (2004) muestra cómo los chicos, quienes se encuentran frustrados por no lograr obtener el vínculo paterno –entendido como un vínculo cercano y profundo-, terminan sintiendo una tremenda pena y depresión.

De la misma forma, Fiorella compartió durante su entrevista que su papá vive en otra región del país: Piura, hace ya bastante tiempo debido a su trabajo y viene ocasionalmente a visitar a ella y a su mamá. La relación con su padre es lejana e intermitente debido a la distancia que los separa, lo cual tendrá consecuencias futuras en su relacionamiento con personas del otro sexo (Carol Guilligan, 1993). Sin embargo, esto no es lo que ella dice que le está afectando. Más bien, se ve preocupada cuando me cuenta que su papá les ha hecho la promesa de que los va a llevar para allá (Piura)

a los tres: su mamá, su hermano y ella. Esta idea le genera rechazo, y preocupación, ya que en la escuela ha encontrado su motivación: la banda escolar a la cual pertenece y donde quiere permanecer. Podemos observar que en este caso el vínculo lejano entre Fiorella y su padre no representa un motivo de dolor tan grande para ella como la capacidad que tiene su padre para cambiar su vida sin tomar en cuenta su opinión o lo que concibe como valioso. En este tipo de situaciones, según Guilligan (1993), es donde las adolescentes van formando la percepción de que no son capaces de tomar decisiones por sí mismas porque ese rol le corresponde a su padre, y, por lo tanto, en un futuro, a su esposo.

En el caso de Ernesto, él comparte que luego del fallecimiento de su mamá hace dos años, vive con su abuela materna y su hermana menor. Su papá, por otro lado, reside en un distrito cercano y lo visita los fines de semana para realizar actividades recreativas, como salir a comer. Durante la entrevista, se notó que, al hablar del fallecimiento de su mamá, Ernesto muestra muchas emociones contenidas y aún está en proceso de duelo. En esta situación, la relación distante con su padre, limitada a momentos específicos de esparcimiento, resulta insuficiente para el apoyo emocional que necesita un adolescente en duelo. Aunque la abuela materna es un soporte importante, la falta de una presencia diaria del padre puede generar una sensación de desconexión emocional.

Finalmente, con el caso de María se puede observar que no es suficiente vivir en la misma casa para tener una paternidad presente y no conflictiva. Ella vive con su mamá, su papá y su hermano menor; sin embargo, según cuenta, el único tema del que habla su papá con su mamá es el de la manutención: si es que hay algo que pagar o que comprar, además llega a la casa tarde en la noche ya que tiene otra hija de meses de nacida a la que, supone, va a visitar antes de volver a casa. La comunicación con ella o con su hermano es inexistente, en cambio existe la violencia. Al respecto Barbara comparte un episodio de violencia familiar en el que su papá intentó golpearla a ella, a su mamá y a su hermano, es debido a esto que las últimas semanas no ha sentido apetito. Cuando cuenta este episodio las lágrimas salen naturalmente, y aunque dice que está molesta, la tristeza en su rostro es evidente.

En todos los casos expuestos, se puede observar que la relación distante y conflictiva que estos adolescentes tienen con sus padres es determinante para sus relaciones de género presente y futuras; y asimismo restringe su capacidad de sentirse reconocidos, de tener una autoestima saludable y de tener autoconfianza.

Abandono paterno, autoestima y autoconfianza

Carlos, no conoció a su papá, solo sabe su nombre y tiene un diccionario que era de él, su mamá le ha dicho varias historias diferentes al respecto desde que está de viaje hasta que está en la cárcel. Este abandono obliga a Carlos, y a su hermana menor a trabajar vendiendo caramelos para poder obtener dinero suficiente para comer, lo cual añade una presión adicional y un estrés constante en su vida diaria.

Helen, en cambio, sí conoció a su papá y vivió con él hasta hace ocho años. Sin embargo, su papá tomaba mucho y, cuando la situación se tornó violenta, su mamá decidió separarse de él para evitar exponerla a ella y a su hermana a un entorno violento. Desde entonces, Helen solo ha visto a su padre una vez más, en su cumpleaños hace cuatro años, cuando él se presentó en estado etílico, lo que provocó que su madre no le permitiera acercarse demasiado. Ese día, Helen se puso a llorar, revelando el dolor y la confusión que siente al no poder tener un vínculo saludable con su padre y verlo en ese estado de autodestrucción.

La falta de un padre presente que debía ser una fuente de seguridad y apoyo, no solo priva a ambos del apoyo emocional necesario para enfrentar los desafíos de su entorno social y económico, sino que también los puede hacer cuestionarse su valor como seres humanos, lo que restringe su capacidad de sentirse reconocidos, de tener una autoestima saludable y de tener autoconfianza.

Discriminación, respeto y reconocimiento

Por otro lado, los adolescentes deben tener la capacidad de ser tratados como seres de "igual valía" y estar libres de cualquier tipo de discriminación: raza, sexo, orientación sexual, religión u origen nacional. En la coyuntura actual, con los altos índices de migración, vemos que el origen nacional ahora es una variable que puede ser usada como motivo de discriminación restringiendo su capacidad de ser reconocidos.

Si bien durante las observaciones en el aula no presencié ningún tipo de discriminación por origen nacional, durante las entrevistas Bárbara me cuenta que los adolescentes venezolanos de su salón, incluida ella, se sienten discriminados por uno de sus profesores, quien "los grita de la nada", incluso utilizando frases donde los compara con los alumnos peruanos "ustedes no son como los peruanos" refiriéndose a su comportamiento de manera despectiva y asociándolo a su origen nacional. En otra ocasión, la misma profesora les negó la oportunidad de ampliación de plazo de entrega de una tarea, aun cuando ella y a sus compañeros venezolanos le explicaron que no la habían hecho porque estuvieron haciendo otra tarea hasta muy tarde la noche anterior; mientras que a un alumno de origen peruano sí le dio la ampliación de plazo incluso sin que él la solicite explícitamente. Barbara le atribuye esta diferencia a que son

venezolanos. Ella y sus compañeros venezolanos se organizaron para grabar a escondidas cuando la profesora tenga este tipo de actitudes para “tener pruebas” porque ya habían intentado hablar con el auxiliar y él les dijo que ella era así y no podían hacer nada. Sin embargo, la profesora los descubrió y no pudieron grabar.

Cuando un profesor adopta este tipo de actitud y se expresa con frases como "ustedes no son como los peruanos" crea un ambiente de discriminación y exclusión. Asimismo, no solo afecta la autoestima de los estudiantes venezolanos pudiendo llevarlos al aislamiento social y sensación de no pertenencia, sino que también refuerza divisiones sociales y prejuicios entre los estudiantes. Los estudiantes venezolanos verán restringida su capacidad de respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza al no poder ser tratados con respeto y libres de discriminación. Por otro lado, es interesante observar cómo la falta de una imagen de autoridad a quien puedan recurrir -luego de no ser escuchados por el auxiliar- los motiva a generar sus propios medios de recolección de pruebas, sin embargo, ya que no tenían el entorno propicio, fueron descubiertos y no pudieron llevarlo a cabo.

Asimismo, durante las observaciones y entrevistas la capacidad de ser respetado fue la capacidad que más notoriamente es restringida sin importar el género. Aunque ninguno de los entrevistados declaró sentirse irrespetado por sus compañeros, son los mismos adolescentes quienes restringen esta capacidad a través del bullying, que es escondido detrás de la broma.

Por ejemplo, mientras terminábamos la entrevista con Fiorella uno de los chicos le bajaba el pantalón a otro sin importarle que nosotras estuviéramos ahí. Faltándole el respeto al alumno cuyo pantalón bajaron, a Fiorella que tuvo que presenciar la escena y a mí. De la misma forma Germán, Caros, Bárbara y Ernesto son víctimas de bullying a diario debido a condiciones médicas (labio leporino y obesidad), raza o a estereotipos de género.

La xenofobia y el bullying son las principales acciones que tanto profesores como los mismos adolescentes realizan en el entorno escolar y que restringen la capacidad de sentirse respetado, reconocido, tener una autoestima saludable y tener autoconfianza.

Otras capacidades: la lista de Nussbaum

Durante la investigación se evidenciaron otras capacidades restringidas de mucha relevancia que, si bien no fueron parte del objetivo declarado inicialmente en la investigación, suman mucho al aporte que la investigación tiene la intención de realizar.

Estas capacidades son tomadas de la lista de capacidades centrales propuesta por Nussbaum:

Capacidad de salud corporal

Hablar de salud corporal es hablar de dos temas estrechamente relacionados: nutrición y salud mental. La salud corporal depende inseparablemente de la calidad de nutrición que el adolescente esté recibiendo. Asimismo, se ha comprobado en diversos estudios que la salud de la mente impacta fuertemente en la salud del cuerpo y viceversa.

Durante las observaciones se pudo identificar que no todos los adolescentes hacen uso del horario de almuerzo para efectivamente ingerir sus alimentos. Teniendo en cuenta que la hora de salida del colegio es a las 3:15pm cuando no tienen actividades extra curriculares, lo adecuado sería que todos hagan uso de la hora de almuerzo (1:00 pm) de la misma forma: almorzando. Profundizando al respecto en las entrevistas se encontraron dos escenarios diferentes y preocupantes: falta de recursos económicos para solventar el almuerzo y falta de ánimo / hambre para ingerir los alimentos en ese horario.

El primer escenario es el caso de Carlos, un adolescente de 13 años quien, en una oportunidad comentó durante la hora de almuerzo, en los pasillos del colegio, que no había comido nada desde la noche anterior y que tampoco iba a almorzar en ese momento. Conversando durante la entrevista pudimos profundizar más en su situación: su mamá, su hermana menor y él venden caramelos para sustentarse. Su rutina funciona así: se despierta temprano, viene al colegio en transporte público, atiende sus clases, sale del colegio luego de su jornada escolar, va a trabajar, con ese dinero compran la cena y vuelve a casa a hacer tareas escolares. Esta situación de generar dinero diariamente es la que le impide completar sus tres comidas diarias y solo tener una al final de su jornada de trabajo. En definitiva, esto traerá consigo consecuencia en su salud corporal como la desnutrición, la fatiga, y el estrés o ansiedad; de esta forma no tener los recursos económicos suficientes para su alimentación restringen la capacidad de Carlos para gozar de buena salud corporal.

El segundo escenario es el caso de Barbara, fue perceptible durante las observaciones de la hora de almuerzo que si bien tenía consigo su táper de almuerzo, no lo comía y prefería pasar el tiempo conversando. Ante la pregunta Barbara respondía que no tenía hambre o que le dolía la cabeza. Durante la entrevista se pudo profundizar mucho más sobre su situación: sus papás están pasando un proceso de separación en el cual existe mucho conflicto hasta el punto de presentarse violencia familiar de parte de su padre hacia su madre, incluso ella y su hermano han estado expuestos a ser víctimas de agresiones por parte de su padre, pero la madre lo ha impedido. Cuando

Barbara detalla esta situación se nota en su rostro la tristeza y decepción. Como consecuencia del estado emocional en el que se encuentra se ha visto disminuido su apetito, por lo que en este caso no son los recursos económicos los que restringen su capacidad de gozar de buena salud corporal, sino que, aun teniendo los recursos necesarios, es su salud mental -afectada por la violencia familiar de la que es víctima- la que le impide ingerir alimentos de manera saludable y por lo tanto restringe su capacidad de gozar de buena salud corporal.

Este último escenario sobre nutrición lleva inevitablemente al siguiente tema: la salud mental. Durante las observaciones dentro del patio pude presenciar una formación escolar extraordinaria que el director del colegio convocó para hablar sobre el "cyber-bullying". Durante su discurso el director habló de una página de Facebook que alguien, presuntamente un alumno, había abierto para publicar cosas vergonzosas de los demás alumnos o profesores de la institución educativa. Al respecto, con tono amenazador, el director hizo énfasis en que el bullying es un delito, por lo tanto, afrontarían graves consecuencias quienes hagan bullying en esta red social y que ya había colocado "infiltrados" para identificar a los dueños de las cuentas que interactúen en esa página de Facebook.

Durante las observaciones en pasillos pude recopilar la percepción que tienen los adolescentes sobre el servicio de sicología que brinda el colegio. Ellos hacen uso de expresiones como "llévenlo a sicología" para expresar que algún compañero está actuando por fuera de las normas de convivencia del aula. Asimismo, durante las entrevistas también pude profundizar al respecto, los alumnos no perciben a la psicóloga encargada de la institución como una autoridad ni como un apoyo, no saben exactamente cuál es su función además de recibir a quienes son castigados por mal comportamiento. Asimismo, cabe resaltar que la institución educativa cuenta solo con una psicóloga para los mil alumnos que podrían requerir de sus servicios.

Capacidad de integridad corporal

La integridad corporal se ve afectada en la escuela por todo lo que restringa a los adolescentes ser capaces de moverse con libertad para lograr su desarrollo: es decir, todo tipo de violencia sexual, física, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género.

Profesores: autoridad y agresión

Durante las observaciones se percibe un ambiente hostil en los pasillos donde el auxiliar les llama la atención con un tono de voz firme y alto, usando lisuras ocasionalmente; de la misma forma, durante las clases, el auxiliar entra a los salones y se percibe el

ambiente hostil nuevamente en el que los adolescentes muestran respeto impulsado por el miedo; sin embargo, durante las entrevistas ninguno de los adolescentes menciona estas ocurrencias como violencia, al contrario, mencionan al auxiliar como figura de autoridad y disciplina, interpretando la hostilidad como autoridad.

Por otro lado, durante las entrevistas, Alan comparte una situación de violencia sexual a la que estuvo expuesta una compañera suya el año pasado en otra institución escolar: "(…) en mi otro colegio yo tenía un profesor que abusaba de las niñas (…) las sacaba del salón y las llevaba a su oficina y se encerraba y no salía después de una hora". Ante esta situación Alan no acudió a ninguna autoridad del mismo colegio, debido a que el abuso estaba siendo cometido por una de las personas con autoridad dentro de las instalaciones del mismo colegio donde los estudiantes deberían sentirse seguros. Sin embargo, tampoco optó por el silencio, más bien acudió a la parte de la comunidad que lo hacía sentirse seguro: la pandilla a la que pertenece su primo. Luego de que le contara la situación a su primo, la pandilla amedrentó al profesor agresor fuera del colegio, asimismo, enviaron a amigos de ellos a amedrentarlo también dentro del colegio. Alan asegura que esto hizo que el abuso parara.

La actitud de Alan evidencia que, ante la reproducción de la cultura patriarcal que, como dice Contreras (2010) "alienta a los hombres a creer que tienen derecho sobre el cuerpo de las mujeres" dentro del colegio, él reacciona oponiéndose. Pudo permanecer en silencio, ser cómplice, simplemente un observador y tolerar la situación, incluso normalizar esta conducta, pero no lo hizo; en cambio, mostró una actitud de resistencia, de solidaridad con su compañera, desafiando a las autoridades y buscando ayuda de la manera más efectiva que conoce, incluso si esta no es la ideal.

La intervención de la pandilla, aunque pueda parecer efectiva en este caso particular, subraya la falta de confianza en las figuras de autoridad dentro del colegio y la ausencia de canales adecuados para abordar este tipo de problemas.

Las figuras de autoridad dentro del colegio que deben ser percibidas como protección de su integridad corporal, muchas veces se muestran ausentes, lejanas, autoritarias, hostiles, y otras veces incluso perpetuando la violencia, dejando a los adolescentes sin un canal accesible para denunciar violencia y viendo así restringida su capacidad de mantener su integridad corporal.

Adolescentes: víctimas y agresores

Durante las entrevistas, Daniel comparte una situación de violencia a la que estuvo expuesto un compañero suyo durante tres meses: juegos con contenido sexual dentro

del colegio. Este alumno (Germán) no tenía muchos amigos pues la sobreprotección de sus padres, según cuenta Daniel, hacía que permaneciera aislado y no pueda interactuar con nadie ya que no le permitían usar el celular. En medio de esta situación, encontró un grupo de amigos que, aprovechándose de su inocencia, lo invitaban a jugar juegos que Daniel describe como “raros” o “gais”, luego de que intenta explicarme la dinámica se pueden describir como juegos con contenido sexual que implican tocamientos no consensuados o forzados por presión de grupo. Estos juegos los realizaban en las horas de recreo en uno de los patios que no es muy concurrido por los profesores del colegio para que no los vean. La situación finalizó cuando algunos de estos adolescentes se cambiaron de colegio y otros simplemente dejaron de jugar de esa manera; ahora Germán ha vuelto a la situación anterior en la que no tiene muchos amigos y es víctima de “bullying” debido a su sobrepeso. Las burlas no son corregidas por ninguna de las profesoras observadas ni tampoco por el auxiliar del colegio; aunque sí se hacen esfuerzos durante la formación por hablar del “cyberbullying” el tema no es tratado con seriedad por los alumnos, estos se ríen y mantienen en secreto la identidad de quienes son los que liderando el “cyberbullying” en redes sociales.

Por otro lado, Alan comparte durante su entrevista, con un tono de confesión, que ha decidido mejorar su conducta y no repetir las acciones que lo llevaron a la expulsión el año pasado. Entre estas acciones se encuentran las “peleas de apuesta” dentro del colegio, los insultos y gestos obscenos hacia otros estudiantes, y el “bullying”. Definitivamente las “peleas de apuesta” son una dinámica no tan estudiada y discutida en espacios académicos o públicos como el del “bullying” así que, al indagar un poco más sobre esta dinámica, Alan las describe como “apuestas para ver quién gana -la pelea- “, pero la parte que llama más la atención sobre esto es que no se trata de peleas uno contra uno, sino que son peleas grupales, por ejemplo, de tres contra tres. Inmediatamente surge la reflexión sobre el funcionamiento de la violencia callejera a la que están expuestos estos adolescentes y cómo es que esta se refleja también en las relaciones que se establecen entre estudiantes dentro de la escuela. La presencia de pandillas en esa zona del Callao es común, y al parecer, la conducta violenta que estas exhiben es percibida como un motivo de admiración y un símbolo de poder. Esta percepción es la que lleva a que dicha conducta sea replicada en el entorno escolar. Sobre esto, Alan comenta que tiene un primo que pertenece a una pandilla, y que muchos alumnos del colegio donde estaba lo conocen, así que gracias a esa conexión “se sentía seguro” apostando o peleando dentro del colegio.

Estos casos son evidencia de una realidad compleja que enfrentan los adolescentes en entornos donde la violencia en todas sus formas es parte de su

socialización, y que no escapa a la dinámica escolar, sino que se entrelaza con esta, afectando su desarrollo humano restringiendo su capacidad de mantener integridad corporal.

V. Conclusiones

Como objetivo de investigación se planteó explorar las diferencias de género en la ampliación de las capacidades seleccionados, y reflexionar en su relación con la desigualdad de género expresada en un colegio nacional de la provincia del Callao.

Explorando las dinámicas sociales que se dan en la escuela, específicamente dentro del aula de clases, se evidenció que la participación en el aula, en su dimensión voluntaria, refleja y perpetúa estereotipos de género según los cuales los adolescentes actúan como dueños del espacio público también con su voz (Henley, 1977; Younger et al. 1999), mientras que las adolescentes se mantienen con una actitud pasiva y mucho menos participación por miedo y vergüenza. Sin embargo, también se evidenció que con una intervención oportuna de los maestros y dinámicas de recompensa las chicas pueden vencer esas barreras e incrementar su participación notablemente, convirtiendo el aula de clases en un espacio donde las dinámicas de género pueden ser redefinidas y transformadas. (Thorne, 1993).

Asimismo, se observó que la interacción pedagógica evidencia un trato diferente hacia chicos y chicas, dependiendo de la situación y reflejando estereotipos de género que conducen estas conductas. Cuando se trata de la interacción durante el desarrollo de las clases, las chicas que están teniendo un comportamiento que las distrae de atender la clase son corregidas con rigidez, mientras que los chicos que están teniendo un compartimiento similar o incluso de mayor distracción para ellos y el resto de la clase, no son corregidos en todas las ocasiones ni con la misma rigidez. De la misma forma lo muestra Francis (2002) quien analiza las diferencias en el tratamiento de los comportamientos de chicos y chicas dentro del aula, según los cuales las chicas deben comportarse correctamente, mientras que a los niños se les permite más libertades sin recibir consecuencias graves justificando su conducta con diversos argumentos como su predisposición natural a distraerse, entre otros.

Sin embargo, esto cambia cuando la interacción pedagógica no se realiza durante el desarrollo de las clases, sino que más bien es volviendo del recreo o en los cambios de hora. En estos casos, cuando las chicas están teniendo un comportamiento que escapa a las normas del colegio, la disciplina es ejercida con un tono de voz autoritario. Mientras que a los chicos que están teniendo la misma indisciplina se les da órdenes con un tono de voz elevado, a los chicos se les da órdenes llegando incluso al

contacto físico para asegurar que cumplan con la instrucción dada. Esta desigualdad en el trato no solo refuerza estereotipos de género, sino que, al mismo tiempo, afecta el desarrollo emocional de los adolescentes quienes verán a la vulnerabilidad como un atributo aceptable exclusivamente para el género femenino (Hooks, 2002); mientras que, los adolescentes de ambos géneros verán a la violencia y la agresividad como una forma de actuar aceptable para el género masculino (Thorne, 1993).

Respecto al uso del espacio escolar entendido como el patio y los pasillos pudimos observar que los chicos hacen uso de este con mucha más autoridad y sentido de pertenencia, a diferencia de las chicas quienes hacen uso de las periferias, es decir, los lugares no ocupados por los grupos grandes de chicos que se encuentren haciendo algún deporte. La autora Thorne (1993) indica que el control del espacio, por parte de los chicos, puede interpretarse como un patrón de reclamar lo que le pertenece. De esta forma, el uso generizado del patio escolar reforzará comportamientos y estereotipos de género que se manifestarán en su vida adulta donde los hombres “ocupan más espacio personal y público que las mujeres” (Henley, 1977). Es importante indicar que un grupo pequeño de chicos (dos o tres) compartían el espacio ocupado por las chicas debido a que los dejaron fuera del juego de los chicos. Al respecto, Thorne (1993) sostiene que el fútbol -en el recreo- requiere la elección elaborada de equipos, lo que expone a los jugadores a “ser vistos”. Es decir, quienes son dejados fuera son calificados como “no elegibles”. En este caso, quienes fueron dejados fuera del juego por ser más pequeños y delgados que el promedio de jugadores en el patio.

Un hallazgo interesante que combina la interacción pedagógica con el uso de los espacios escolares fue la detección de que las autoridades mismas de la escuela colaboraban con la normalización del acoso dentro del ambiente escolar. Los casos descritos muestran cómo tanto las alumnas como la psicóloga de la institución eran acosadas delante de las autoridades en plena formación escolar sin que haya ningún tipo de consecuencia o reprensión por parte de estas hacia los alumnos. En esta situación vemos cómo la tolerancia de las autoridades hacia el comportamiento de los chicos es realmente alta cuando se trata de temas de acoso, al respecto Francis (2002) sostiene que muchas actitudes de los chicos son excusadas detrás de motivos como la predisposición natural hacia ciertas conductas lo que disminuye la voluntad de las autoridades para esforzarse en corregirlos.

Luego de la exploración y caracterización de cómo se llevan a cabo las dinámicas de género dentro de la escuela, podemos ver cómo estas influyen en el desarrollo humano de las y los adolescentes. Algunas de estas dinámicas restringen las

capacidades de solo un género y otras dinámicas restringen las capacidades de ambos géneros, aunque de maneras diferentes.

La primera capacidad sobre la que se desarrolla el análisis es la capacidad de aspirar. Durante la investigación vemos que la mayoría de las chicas aspiran a seguir una carrera asociada a tareas de cuidado cumpliendo con los estereotipos de género; sin embargo, ellas declaran que sienten plena libertad para elegir estas carreras. Al respecto, Gilligan (1993) sostiene que la personalidad de las mujeres consiste en ser poco centrada en sí misma y preocuparse por cubrir las necesidades de otros, lo que podría darnos luces de un factor intrínseco que oriente a las chicas a elegir el tipo de carreras orientadas al cuidado. Así también, Hakim (2000) sostiene en su teoría de las preferencias, que las chicas eligen sus ocupaciones en donde halla mayor porcentaje de personas de su mismo género, así como prefieren tener amigos del mismo género; esto sugiere que son las preferencias las que orientan las elecciones de las chicas respecto a sus carreras. Es importante ir más allá y cuestionarse cómo es que estas preferencias se forman, si es que son influenciadas por factores intrínsecos o hay algo más. Así lo analiza Arnot (2002) quien sostiene que es necesario y suficiente que las chicas sean inconscientemente guiadas hacia el prejuicio para que sus vocaciones correspondan a la definición social de ser mujer. El caso de la única estudiante que manifestó que quiere estudiar una carrera diferente a las demás evidencia lo dicho por Arnot (2002). Luego de escuchar los comentarios de sus compañeros respecto a su elección de ser futbolista durante el focus group, Bárbara cambió su respuesta durante las entrevistas, a ser “futbolista o estilista” en caso de que “no lo logre”. En el tiempo transcurrido entre el focus y las entrevistas vemos que la elección de Bárbara ha sido guiada como dice Arnot (2002) y se ha visto una clara adaptación de su respuesta inicial a una respuesta que cumpla de mejor manera con lo esperado que estudie una mujer. Sanberg (2013) analiza cómo las mujeres luego de internalizar mensajes sociales de este tipo ajustamos nuestras expectativas de lo que somos capaces de alcanzar como mujeres. De esta forma las adolescentes ven restringida su capacidad de aspirar debido a los estereotipos de género que se refuerzan durante la dinámica social en la escuela, limitando sus elecciones a lo que es aceptado o se espera que estudien las mujeres.

Por otro lado, continuando con el análisis de la capacidad de aspirar, vemos que los adolescentes se dividen en dos grupos: quienes no saben o no lo han pensado aún; y quienes quieren ser militar, futbolista, ingenieros, veterinarios o doctores. El primer grupo donde los adolescentes aún no saben o no le han dedicado tiempo a pensar sobre sus aspiraciones, podría ser tomado como una actitud normal, inherente a la edad y al desinterés que los adolescentes muestran, como diría Francis (2002) en algunos casos

se suele justificar el accionar de los adolescentes en términos de su personalidad al ser hombres, pero esto nos llevaría a no analizar más factores a los cuales puede deberse este tipo de respuesta. Osofsky (1995), demuestra con su investigación que los adolescentes expuestos a factores de riesgo como la violencia comunitaria o el abandono paterno, son propensos a tener un menor desarrollo cognitivo que quienes no están expuestos a estos factores influenciando en su autonomía para tomar el tipo de decisiones que determinar las aspiraciones propias significa. Así pasa con los adolescentes entrevistados, cuyos contextos de violencia y abandono paterno restringen su capacidad de aspirar. Pero no solo esto, el detalle de la explicación que nos ofrece uno de los adolescentes sobre el tipo de carrera que deberían elegir los "hombres-hombres" -como él los llama- nos da evidencia de cómo los estereotipos de género también moldean la formación de aspiraciones de los adolescentes –y no solo ocurre en el caso de las adolescentes como podría asumirse. Siendo así, la construcción de masculinidad (Connell, 2005) determina también qué carreras son aceptadas para que las estudie un hombre, es en esa búsqueda de reafirmar su identidad que los adolescentes moldean sus aspiraciones para encajar con el concepto de masculinidad que, al igual que a las chicas, se les ha transmitido. De este modo vemos que las dinámicas de género desarrolladas en la escuela, y los estereotipos de género reproducidos, no solo limitan la capacidad de aspirar de las adolescentes, sino que también limitan la capacidad de aspirar de los adolescentes.

La segunda capacidad analizada es la capacidad de hacer uso de la voz en el entorno escolar, durante la investigación vemos cómo las dinámicas de género juegan un papel determinante en la restricción de esta capacidad para las adolescentes. Las chicas hacen uso de su voz notoriamente menos que los chicos, el mismo grupo de adolescentes (chicas y chicos) reconoce esa situación y asocia esa diferencia de género a la timidez y la vergüenza que sienten las chicas. Sin embargo, analizando las dinámicas de género que se presentan en el aula, en los pasillos y en el patio del colegio, podemos reconocer que la timidez y la vergüenza que las chicas sienten es sintomática, consecuencia de la socialización de género en la que se encuentran (Connell, 2005). Así lo sostiene Hakim (2013) quien, luego de recoger el trabajo de varios autores y corrientes, afirma que la socialización en la adolescencia realza las diferencias de personalidad que puedan existir entre los géneros.

Las observaciones en el aula revelan que las chicas son objeto de un trato más severo por parte de las docentes en comparación con sus compañeros varones, quienes gozan de una mayor indulgencia a pesar de generar más desorden. Este trato diferencial contribuye a la autopercepción de las adolescentes como menos capaces o valiosas, lo

que las desmotiva a participar activamente en el aula. Tal disparidad en el trato refleja la reproducción de normas de género que limitan la agencia de las chicas, perpetuando la idea de que su lugar es el silencio, mientras que los chicos ocupan un espacio más visible y público (Fraser, 1995; Gherardi, 2002).

Además, la segregación en los espacios escolares, como los patios y pasillos, refuerza los estereotipos de género, al asignar a los chicos roles dominantes en el espacio público, mientras que las chicas permanecen al margen. Esta dinámica, que puede ser interpretada como timidez, en realidad responde a la exclusión activa que las adolescentes experimentan en estos espacios. La falta de intervención de las autoridades ante conductas que refuerzan estereotipos de género, como el acoso, profundiza aún más la desigualdad en la capacidad de usar la voz.

Por otro lado, también los adolescentes hombres reportan barreras para expresar su opinión. No obstante, estas restricciones están vinculadas a las reacciones de sus compañeros a opiniones socialmente no aceptadas, o la falta de escucha de las autoridades escolares, en lugar de deberse a la dinámica de género. Específicamente en la capacidad del uso de la voz, las dinámicas de género favorecen a los chicos, en tanto que el espacio público, sea el aula o el patio, en clase o en el recreo, está dominado por los hombres (Henley, 1977) y esto se refleja en la escuela. Es así que se concluye que la capacidad del uso de la voz se restringe tanto para los chicos como para las chicas en el entorno escolar, con la diferencia de que las dinámicas de género llevan consigo una restricción de esta capacidad exclusivamente para las chicas.

La tercera capacidad para analizar es la capacidad de sentirse respetado, reconocido, tener una autoestima saludable y tener autoconfianza. Al respecto, la investigación muestra cómo factores de socialización tanto dentro de la escuela, como el bullying y la discriminación, como en sus contextos familiares, como la ausencia paterna y la muerte materna, afectan su desarrollo emocional restringiendo la capacidad en cuestión. Si bien muchos de los adolescentes entrevistados expresaron sentirse valorados, respetados y con autoconfianza, las dinámicas sociales documentadas revelan diversas restricciones en su capacidad para sentirse respetados, reconocidos, tener una autoestima y autoconfianza saludables. La ausencia o los conflictos con los padres afectan a los adolescentes de manera diversa Estas dinámicas familiares influyen en su capacidad para relacionarse adecuadamente con figuras de autoridad y para gestionar sus emociones, conforme a lo planteado por estudios de Popenoe (1997), Hooks (2004) y Gilligan (1993).

Para los chicos, los casos de paternidad ausente generan una tendencia a exteriorizar el dolor a través del enojo y la rebeldía. Popenoe (1997) resalta la importancia de la figura paterna en el desarrollo de habilidades emocionales como el autocontrol y la empatía, características que los chicos tienen dificultades para desarrollar. Así también, Hooks (2004) muestra que la ausencia paterna en los chicos suele traducirse en una represión emocional que los lleva a expresar su frustración mediante la agresividad. Esta dinámica también se observó en la escuela, tanto entre compañeros como hacia las autoridades.

Para las chicas, los conflictos con la figura paterna pueden impactar negativamente en su autoestima y autoconfianza al ser ellos quienes toman decisiones sin considerar cómo las impacta o incluso al usar violencia contra ellas. Gilligan (1993) argumenta que este tipo de dinámicas refuerzan las ideas tradicionales de género, causando que las mujeres se perciban a sí mismas como incapaces de tomar decisiones por sí mismas. Es así, como se afecta la percepción de control sobre sus vidas, lo que restringe su capacidad de ser reconocidas y tener una autoestima y autoconfianza saludables.

Si bien, las relaciones familiares no se desarrollan dentro del contexto escolar, es importante exponer estas casuísticas para abordar cuestionarse ¿cuál es el rol de la escuela para ampliar estas capacidades cuando vienen restringidas desde antes de pisar el aula de clases? Esta pregunta las profundizaremos más adelante en la investigación en el capítulo de recomendaciones.

Siguiendo con la capacidad de tener respeto, reconocimiento, un autoestima y autoconfianza saludables, dentro del contexto escolar, la discriminación y el bullying emergen como factores que limitan el desarrollo emocional y la capacidad en análisis de los adolescentes sin diferenciar por género. En este sentido, los estudios de Olweus (1993) sobre el bullying escolar destacan cómo las conductas agresivas y de acoso afectan la autoestima de los adolescentes, generando sentimientos de inferioridad y aislamiento. Los casos de xenofobia que experimentan estudiantes venezolanos en la escuela, son un ejemplo claro de cómo la discriminación no solo afecta su autoestima, sino también su sentido de pertenencia en el entorno educativo. Tal como plantea la investigación de Verkuyten (2005), los adolescentes que enfrentan discriminación racial o étnica suelen desarrollar problemas de autoestima y de identidad, lo que restringe su capacidad para sentirse respetados y reconocidos en su comunidad.

Así es como vemos que, aunque tanto chicos como chicas enfrentan restricciones en la capacidad de ser respetados, reconocidos y tener una autoestima y

autoconfianza saludables, existen dinámicas en sus relaciones familiares cuyas consecuencias son diferentes según el género, impactando no solo la restricción de la capacidad en análisis sino su futuro relacionamiento de género. Mientras que, dentro del ambiente escolar, factores como el bullying y la discriminación restringen esta capacidad sin encontrar diferencias por género.

Finalmente, durante la investigación, encontramos pertinente incluir el análisis de otras capacidades que no fueron propuestas inicialmente pero que, debido a la información encontrada en las entrevistas, resultan relevantes para las y los adolescentes y por lo tanto no deben pasar desapercibidas para la presente investigación; ya que, son parte de la vida que tienen razones para valorar. Estas capacidades son la salud corporal y la integridad corporal (Nussbaum, 2000).

Respecto a la salud corporal, la investigación muestra cómo las circunstancias socioeconómicas y emocionales afectan la nutrición adecuada de los adolescentes y por lo tanto restringen su capacidad de salud corporal. En el caso de Carlos revela cómo la pobreza económica, no solo ocasiona que tenga que recurrir al trabajo infantil, sino que la falta de recursos económicos le impide ingerir los alimentos necesarios para su adecuada nutrición y por lo tanto restringe su capacidad para gozar de buena salud corporal. Por otro lado, Bárbara enfrenta restricciones en su salud corporal debido a problemas de salud mental derivados de la violencia familiar. Aunque ella dispone de los recursos económicos para alimentarse, es su estado emocional el que restringe su capacidad para hacerlo. El enfoque de las capacidades enfatiza que no basta con tener acceso a bienes materiales (en este caso, comida); también es crucial que la persona tenga las condiciones emocionales y psicológicas para utilizarlos de manera efectiva (Nussbaum, 2011). En el caso de Bárbara, el contexto de violencia familiar en el que se encuentra afecta su estado emocional, a consecuencia de esto es que no se siente capaz de ingerir alimentos; es decir, a pesar de tener acceso a la comida, su estado emocional no le permite ingerir alimentos, restringiendo su capacidad de gozar de buena salud corporal.

Si bien los casos analizados con pocos, es importante tener en cuenta que las estadísticas señalan que las chicas suelen ser más vulnerables a problemas emocionales, de trastornos alimenticios y de salud mental, especialmente en contextos de violencia doméstica (WHO, 2021), lo que a su vez restringe su capacidad de gozar de buena salud corporal. Mientras que la pobreza económica puede afectar a ambos géneros sin distinción, también es cierto que las estadísticas sugieren que los chicos suelen estar más expuestos al trabajo infantil (OIT, 2021) cuyas consecuencias según

lo reportado por UNICEF (2020) también incluyen fatiga crónica, afectando su salud mental y por lo tanto restringiendo su capacidad de gozar de buena salud corporal. Evidenciando que, aunque tanto los chicos como las chicas ven restringida su capacidad de salud corporal, estas restricciones varían de acuerdo al género.

Respecto a la capacidad de integridad corporal de los adolescentes, al inicio de la investigación consideramos que era una capacidad que dábamos por "sentada" o alcanzada; sin embargo, durante la investigación encontramos que, dentro del entorno escolar, la violencia física, sexual y emocional estaban presentes restringiendo esta capacidad en todas sus aristas.

Lo contado por Alan evidencia la falta de confianza en las autoridades escolares, lo que a su vez limita la capacidad de los estudiantes para defender su integridad corporal y los empuja hacia la alternativa de ampliar su propia capacidad buscando soluciones efectivas, pero que recaen en un círculo de violencia. La falta de un canal seguro para abordar situaciones de violencia, como los casos de acoso y violencia sexual descritos, resalta la necesidad de que las instituciones educativas actúen asegurando la ampliación de la capacidad de integridad corporal de sus estudiantes (Nussbaum, 2011).

La experiencia de Germán, quien se convierte en víctima de bullying y juegos sexuales no consensuados, demuestra cómo la falta de canales seguros donde se puedan reportar estos casos, junto con la falta de acción por parte de las autoridades por combatir la violencia dentro de su institución, como vimos en los casos descritos de acoso, contribuyen a normalizar la violencia tanto hacia las chicas como entre los chicos. La violencia se reproducirá como una forma aceptable de resolver conflictos o establecer jerarquías sociales, presionando a los chicos a adoptar actitudes agresivas para demostrar poder (Rojas, 2020) lo que perpetúa un ciclo dañino de violencia. Así es como, la violencia y la ausencia de acción de la institución restringen la capacidad de integridad corporal de las y los adolescentes.

Nuevamente, nos encontramos con la pregunta sobre el rol que tiene la escuela respecto a este tipo de dinámicas de género que se dan fuera de las aulas. Si bien durante la investigación se vieron intentos de la institución educativa, siguiendo las normas legales al respecto, por abarcar estos temas, también pudimos notar su insuficiencia. En las recomendaciones discutiremos campos de acción que pueden abarcarse para ampliar esta capacidad.

VI. Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones mostradas, se proponen las siguientes recomendaciones con el objetivo de animar a las instituciones involucradas a tomar acción para dirigirnos hacia una educación que amplíe las capacidades de las y los adolescentes de la manera más equitativa posible, reduciendo de manera real las brechas de género en nuestro país y promoviendo su desarrollo.

En primer lugar, es muy importante resaltar el potencial transformador que tienen las intervenciones de los profesores en las aulas para el desarrollo de nuestra sociedad. Así lo vimos con la intervención de la profesora de matemática que cambió considerablemente el porcentaje de participación femenina durante su clase al proponer una dinámica de incentivos. De esta forma en el aula se promovió una dinámica social que amplió considerablemente la capacidad de las adolescentes para tener voz. ¿Cómo hacemos para que esto no sea la excepción sino la regla? La recomendación propuesta es la capacitación a los profesores en temas de género, para que estas dinámicas sean propuestas de manera consciente con el objetivo claro de ampliar las capacidades y acortar brechas de las adolescentes. Asimismo, se recomienda abordar durante la capacitación técnicas pedagógicas prácticas para incentivar la participación de quienes tienen dificultades para usar de manera voluntaria su voz y por lo tanto ampliar su capacidad de tener voz.

Siguiendo la misma línea, en cuanto al uso del patio cuya participación masculina es muy alta, sabemos que al ser espacios no regulados son un reflejo del dominio público asociado al deporte dominante que se practica: el fútbol. Siendo así, se recomienda que las escuelas intervengan en el uso libre del patio con el objetivo de promover diferentes disciplinas deportivas consideradas como mixtas (de menor dominación masculina) como el vóley, el básket, las artes marciales, etc. Intervenir en el uso del patio de manera organizada, por lo menos una vez por semana aportará a ampliar la capacidad de tener voz de las adolescentes y ser partícipes de usar espacios que normalmente se les son negados.

Respecto a la capacidad de aspirar restringida por los estereotipos de género y persecución de la masculinidad, se recomienda hacer talleres vocacionales donde se resalten los modelos de rol que ejercen profesiones u oficios no relacionados a su género. Existen muchas mujeres en nuestro país desempeñando roles en diversos campos normalmente abarcados por hombres como el fútbol, o el liderazgo de empresas tanto a nivel nacional como fuera de nuestro país. Asimismo, existen hombres que se desempeñan en roles normalmente abarcados por mujeres como la educación o la enfermería de manera exitosa. Estimular el diálogo durante estos talleres será

crucial para ir debatiendo argumentos que reproduzcan la desigualdad de género. De esta forma se busca transformar estos argumentos en el aula, para combatir los estereotipos de género y así ampliar la capacidad de aspirar tanto de las adolescentes como de los adolescentes.

Por otro lado, un tema crucial obtenido como resultado de la investigación es la salud mental y el rol que cumple la escuela para ampliar esta capacidad. Si bien la ley actual hace obligatoria la existencia de un sicologo por colegio, esto no es suficiente para atender de manera preventiva y reactiva los temas de salud mental vistos en un contexto violento como son varias regiones y distritos de nuestro país. Siendo así, la recomendación consiste en la acción articulada del MINSA y el MINEDU haciendo obligatoria la atención preventiva de salud mental en regiones y distritos donde los índices de violencia son altos. Esta acción deberá venir acompañada de una campaña de desmitificación de la atención sicológica y promoción de la salud mental. De esta manera se busca ampliar la capacidad de tener respeto, reconocimiento, autoestima y autoconfianza así como salud integral de los y las adolescentes.

En cuanto a los temas de acoso, violencia de género y bullying observados durante la investigación que restringen las capacidades de los y las adolescentes es urgente que se tome acción conjunta entre el Estado y la escuela. Como primera recomendación se propone que el Estado despliegue la capacitación a los profesores y a las autoridades de las escuelas en estos temas para que logren identificarlos y no los asocien con bromas tolerables. Luego de esto, en el ámbito escolar se propone de manera urgente establecer un protocolo anónimo, claro y accesible de denuncia de este tipo de casos, donde puedan ser evaluados y sancionados por un comité anti violencia, de manera en que las autoridades no se vean como juez y parte.

Asimismo, si bien varias de las situaciones expuestas durante la investigación no se desarrollan en el ámbito escolar, como el abandono paterno o la violencia familiar, es muy importante ser conscientes de este contexto para aprovechar el rol transformador que tiene la escuela y colaborar con la ampliación de capacidades restringidas en otros ámbitos, que sin duda afectan la ampliación de capacidades en el ámbito escolar. Como lo abarcamos en una recomendación anterior, la atención preventiva de la salud mental es crucial; sin embargo, no es la única recomendación que puede tomar la escuela al respecto. En este caso, se propone implementar actividades de integración y talleres de habilidades socio emocionales para los miembros de la familia de los estudiantes. De este modo se creará un sentido de comunidad y vínculos de colaboración y amistad, mediante los cuales se amplíen su

capacidad de afiliación y su capacidad de salud integral. Teniendo, sin duda, un impacto positivo en la ampliación de la capacidad de salud integral en términos de salud mental y emocional de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda ampliar la presente investigación para obtener resultados más robustos y generalizables en contextos similares. En una futura investigación se recomienda abarcar el currículo oficial que se desarrolla en las aulas para evaluar temas como roles de género mostrados, entre otros de gran impacto en la internalización de estereotipos de género. Por otro lado, en esta investigación quedaron algunas preguntas por resolver que podrían ser luz para la ampliación de esta investigación o para nuevas investigaciones: ¿por qué solo adolescentes hombres presentaron la situación de no haber pensado antes qué hacer cuando sean adultos? ¿es realmente el entorno violento un delimitador de sus aspiraciones?; ¿realmente las adolescentes que tienen como aspiración ejercer oficios o carreras asociadas con lo femenino fueron motivadas por su vocación o estas son preferencias adaptativas?; ¿en qué momento de la escuela los adolescentes empiezan esta búsqueda de su masculinidad como negación de lo femenino? ¿haría la diferencia una intervención específicamente en esa etapa?

Referencias bibliográficas

Agarwal, B., Humphries, J., & Robeyns, I. (2005). *Amartya Sen's work and ideas. A Gender Perspective.* Routledge.

Alkire, S (2002) *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. UK: Oxford University Press.

(2008) *Concepts and Measures of Agency. In K. Basu & R. Kanbur* (Eds.), Arguments for a better world: Essays in honor of Amartya Sen (Vol. 1, pp. 455-474). Oxford University Press.

Ames, P (2013) *¿Construyendo Nuevas Identidades? Género y Educación en los Proyectos de Vida de las Jóvenes Rurales en Perú.* IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Appadurai, A., (2004) *The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition.* In Rao, V. and Walton, M., (eds.) Culture and Public Action (pp 59-84) Stanford University Press.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). *Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children ' s Aspirations and Career Trajectories*, *72*(1), 187–206.

Benavides, M (2003) *Los caminos de la desigualdad en la escuela peruana* en Boletín Análisis y Propuestas 7. Lima: GRADE.

(2006) *Las escuelas, la familia y el género en P. Ames* (ed.) en Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación (p.p. 233-256) IEP.

Biggeri, M., Ballet, J., & Comim, F. (2011). *Children and the capability approach.* Palgrave Macmillan.

Biggeri, M. (2014). *The capability approach: A framework for the social inclusion of children*. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim (Eds.), Children and the Capability Approach (pp. 19-44). Palgrave Macmillan.

(2014). *Capabilities and functionings: A role for education.* Journal of Human Development and Capabilities, 15*(4), 381-392.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones de la Casa de las Américas.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and*

the contradictions of economic life. Basic Books.

Brown, V., & Clark, V. (2012). *Análisis temático: Una guía práctica para comprender la investigación cualitativa.* SAGE Publications.

Bravo, P. R. (2018). Una aproximación al concepto de Género., 1–13.

Carrillo, R (2006) La capacitación docente en género en P. Ames (ed.) Las brechas invisibles : desafíos para una equidad de género en la educación (p.p. 303-321) Lima : IEP Instituto de Estudios Peruanos.

Chavez, C (2023) Género y educación superior. Una mirada al sistema universitario peruano desde las trayectorias estudiantiles (Documento de trabajo N°1) Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Cin Melis, F. (2017). *Gender justice, education and equality : creating capabilities for girls' and women's development.* Palgrave Macmillan.

Collins, R. (1971). *Functional and conflict theories of educational stratification*. American Sociological Review, 36*(6), 1002-1019.

Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.

Creswell, J. W. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (2ª ed.). SAGE Publications.

DeJaeghere, J. (2018). Gender inequality and educational aspirations: Lessons from adolescent girls in Tanzania. International Journal of Educational Development, 62, 1-9.

Diaz, L (2016). *El sexismo ambivalente y su relación con la autoestima en la educación secundaria y bachiller.*(Tesis de maestría). Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación.

ESCALE (2022) Tasa de deserción acumulada, secundaria (% de edades 13-19 con secundaria incompleta. Recuperado de https://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016

Tasa neta de asistencia, educación secundaria (% de población con edades 12-16). Recuperado de https://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016

Espinosa, G (2006) El currículo y la equidad de género en la primaria: estudio de tres escuelas estatales de Lima en P. Ames (ed.) Las brechas invisibles : desafíos para una equidad de género en la educación (p.p. 103-147) IEP Instituto de Estudios

Peruanos.

Francis, B. (2002). *The role of gender in the construction of academic achievement: A study of boys and girls in the classroom*. *Journal of Gender Studies, 11*(2), 157-168.

Fraser, N. (1995). *De la redistribución al reconocimiento: Dilemas de la justicia en una época "post-socialista*. New Left Review, 212*, 68-93.

Fuller, N. (1997) *Identidades Masculinas: varones de clase media en el Perú.* PUCP.

Gherardi, S. (2002). *Organization, gender and workplace harassment: A study of the processes of gendering in organizations*. Gender, Work & Organization, 9*(1), 28-47.

Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Hakim, C. (2000). *Work-lifestyle choices in the 21st century: Preference theory*. Oxford University Press.

(2013). *The return of divorce and the rise of single mothers: A new perspective on women's work and family choices*. *The British Journal of Sociology, 64*(1), 1-21.

Henley, N. (1977). *Body politics: Power, sex, and nonverbal communication*. Journal of Social Issue s, 33(2), 101-112.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Hooks, B. (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love.* Atria Books.

Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press

Khouaja, D., Olympio, N., & Promsopha, M. (2018). *Gendered aspirations and societal expectations: Evidence from Moroccan adolescents*. Gender and Society, 32 (5), 1120-1141.

López-Fogués, A., & Cin Melis, F. (2018). *Youth, gender and the capabilities approach to development : rethinking opportunities and agency from a human development perspective.* Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge,Taylor & Francis Group.

Loots, S., & Walker, M. (2018). *Shaping social justice leadership: Insights from the capabilities approach.* Routledge.

Matthew, E., Thomas, S., & Rugambwa, I. (2011). *Gender in Tanzanian secondary schools: A study of disparities in academic functioning.* Journal of Gender Studies, 20(4), 380-395.

Muñoz, F. (2017). Las políticas educativas y la incorporación de género en la educación (1990-2016): un campo en disputa. Tarea, 94, 14-24

Nussbaum, M. C. (2000). *Las mujeres y el desarrollo humano : el enfoque de las capacidades.* Herder.

(2012). *Crear capacidades : propuesta para el desarrollo humano.* Paidós.

Okin, S. M. (1989). *Justice, gender, and the family.* Basic Books.

Olofsson, E. (1995). *The effect of community violence on adolescents.* Journal of Adolescent Health, 16 (3), 199-206.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Salud mental en adolescentes.* Organización Mundial de la Salud.

Raynor, J. (2007) *Education and capabilities in Bagladesh* en Walker, M., & Unterhalter, E. (ed) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2007

Robeyns, I. (2017) Wellbeing, Freedom and Social Justice The Approach Re-Examined. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2017.

Sanberg, L. (2013). *Lean in: Women, work, and the will to lead*. Knopf.

Schreiber, P. (2015) *Estudio sobre los diferentes factores que influyen en los jóvenes a inclinarse por una formación científico-técnica. CONCYTEC*

Sen, A. (1992). Inequality reexamined. Oxford University Press.

(2000). *Desarrollo y libertad.* Planeta.

Soberon, C (2017) Educación Sexual y Currículo Oculto: Género y Sexualidad en una Escuela Rural en P. Ames (ed.), La Diversidad en la Escuela: Aproximaciones Antropológicas a las Experiencias Educativas de los Niños, Niñas y Jóvenes Peruanos. (p.p. 133 - 162) Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú,

Departamento de Ciencias Sociales, 2017.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school.* Rutgers University Press.

Torres, C. A. (1994). *The official curriculum and the hidden curriculum*. Journal of Education Policy, 9 (5), 469-486.

UNICEF. (2014). *Escuela del Silencio*. Perú: UNICEF. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs&t=233s

Unterhalter, E., Vaughan, R., & Walker, M. (2007). The Capability Approach and Education. Palgrave Macmillan.

Walker, M. (2007). *Selecting capabilities for gender equality in education*. In M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), Amartya Sen's capability approach and social justice in education (pp. 177-196). Palgrave Macmillan.

Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan.

Warrington, M., Younger, M., & College, H. (2000). The Other Side of the Gender Gap, *12*(4)

Willig, C. (2021). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications.

Wolff, J. y Avner De-Shalit (2007) Disadvantage. Nueva York, Oxford University Press

Zegarra, A (2017) Espacios que Configuran Dinámicas: Repensando la Educación Intercultural Bilingüe en una Comunidad Shipibo en P. Ames (ed.), La Diversidad en la Escuela: Aproximaciones Antropológicas a las Experiencias Educativas de los Niños, Niñas y Jóvenes Peruanos. (p.p. 33 - 58) Lima : Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, 2017.

Anexos

Anexo 1: Guía de entrevista a alumnos y alumnas

Introducción:

Hola, [nombre]. Muchas gracias por tomarte el tiempo para hablar conmigo hoy. La idea es que tengamos una conversación para conocer tu opinión sobre algunas cosas importantes relacionadas con la escuela y tu vida en general. Antes de empezar quisiera asegurarte de que tu identidad no va a ser compartida, es decir, lo que conversemos aquí no saldrá de aquí ¿Estás listo/a para empezar?

Datos previos:

¿Cuántos años tiene? ¿Con quién vive? ¿Tiene hermanos? ¿Cuántos, sus nombres? ¿De dónde son ellos y sus papás? ¿a qué edad llegaron si es que son migrantes? ¿Qué curso es tu favorito? ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Formación de aspiraciones:

Orientación vocacional

¿Qué te gustaría ser o hacer cuando seas adulto/a? ¿Qué tanta libertad sientes para determinar qué es lo que te gustaría ser o hacer cuando seas adulto/a?

Plan de vida

Cuéntame cómo te imaginas tu vida cuando seas adulto/a. ¿Qué tanta libertad sientes para determinar qué es lo que te gustaría lograr en la vida?

Uso de la voz:

Participación académica en el aula

¿Sientes que tienes la oportunidad de participar en clase? ¿Crees que tus compañeros/as tienen la oportunidad de participar en clase? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

Opinión en el aula

¿Sientes que tienes la oportunidad de expresar tu opinión en la escuela en general? ¿Crees que tus *compañeros (as)* tienen la oportunidad de expresar su opinión en la escuela? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

Reconocimiento en el ambiente escolar:

Respeto

¿Sientes que tus profesores te respetan? ¿Sientes que tus profesores respetan a tus compañeros/as? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

¿Sientes que tus compañeros/as te respetan? ¿Sientes que tus demás compañeros respetan a tus compañeros/as hombres/mujeres? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

Reconocimiento

¿Te sientes valorado/a en la escuela por tus profesores? ¿Sientes que tus compañeros/as son valorados en la escuela por tus profesores? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

¿Te sientes valorado/a en la escuela por tus compañeros de clase? ¿Sientes que tus compañeros/as son valorados en la escuela por tus demás compañeros? -en caso haya diferencia- ¿Por qué crees que se da de manera diferente?

-En caso ya haya salido en el discurso evitar las siguientes preguntas-

Autoestima:

¿Cómo te sientes contigo mismo/a? ¿Qué cosas te hacen sentir bien contigo mismo/a? ¿Hay ocasiones en las que no te sientas bien contigo mismo/a?

Autoconfianza:

¿Qué tanta confianza en ti mismo/a consideras que tienes? ¿Hay momentos en los que te sientes inseguro/a o dudas de ti mismo/a en la escuela? ¿Qué situaciones suelen ser?

Cierre:

Muchas gracias por compartir tus pensamientos conmigo. ¿Hay algo más que te gustaría añadir o discutir antes de que terminemos?

Anexo 2: Guía de entrevista a profesores

Introducción:

Hola, [nombre]. Muchas gracias por tomarte el tiempo para hablar conmigo hoy. El objetivo de nuestra conversación es conocer tu perspectiva sobre el desarrollo de tus alumnos de primero de secundaria sección A, en cuanto a su capacidad para tener voz o expresarse. Quiero asegurarte que tu identidad no será compartida, así que todo lo que hablemos aquí permanecerá confidencial. ¿Estás listo/a para comenzar?

Datos previos:

¿Qué curso enseña? ¿enseña a otros grados? ¿cuántos años tiene trabajando en la institución?

1. Capacidad de tener voz:

Participación Académica en el Aula:

- ¿Crees que tus alumnos tienen la oportunidad de participar en clase? ¿Participan en clase? ¿Observas alguna diferencia en la participación entre chicos y chicas? ¿Qué piensas que puede influir en esto?

- ¿Qué estrategias utilizas para fomentar la participación de todos los estudiantes ¿Hay alguna técnica que has encontrado más efectiva para ciertos estudiantes?

-¿Crees que tus estudiantes se sienten cómodos expresando sus opiniones en clase? ¿Lo hacen? ¿Observas alguna diferencia en la expresión de sus opiniones entre chicos y chicas? ¿Qué piensas que puede influir en esto?

2.Percepciones generales

- En general, ¿cómo percibes a los estudiantes de ese salón?¿los chicos y las chicas se comportan igual? ¿cómo manejas esta situación?

Cierre:

Muchas gracias por compartir tu tiempo conmigo. ¿Hay algo más que te gustaría añadir o discutir antes de que terminemos?

Anexo 3: Guía de focus group

Introducción

Hola, mi nombre es Pia. Muchas gracias por estar aquí. La idea es que tengamos una conversación entre todos donde podamos compartir sobre algunos temas importantes relacionadas con la escuela y la vida en general. Antes de empezar quisiera que nos comprometamos todos a que lo que conversemos aquí no salga de aquí con sus nombres, es decir mantener la confidencialidad. También que recordemos que no hay respuestas correctas o incorrectas y todas las opiniones deben ser respetadas ¿Están listos?

1. Ronda de Introducción (10 minutos):

Cada participante se presenta y dice su curso favorito y el curso que menos le gusta.

2. Preguntas Abiertas (30 minutos):

-Capacidad de Aspirar:

¿Qué quieren ser o hacer cuando sean adultos? ¿Qué deberían ser o hacer las chicas? ¿Qué deberían ser o hacer los chicos?

-Capacidad de tener voz:

¿Participan en clase? ¿Hay diferencias en participación entre chicos y chicas? ¿Por qué creen que sucede eso?

¿Sienten que pueden dar su opinión en la escuela? ¿Hay diferencias en eso entre chicos y chicas? ¿Por qué creen que sucede eso?

-Capacidad de tener respeto y reconocimiento:

¿Sienten que son respetados por sus profesores y compañeros en la escuela? ¿Hay diferencias en el respeto para chicos y chicas? ¿Por qué creen que sucede eso?

-Capacidad de tener sutoestima y sutoconfianza:

¿Confían en ustedes mismos? ¿Hay situaciones donde se sienten más o menos seguros?

Cierre y entrega de refrigerios (10 minutos)

Muchas gracias por compartir sus opiniones conmigo.

Anexo 4: Guía de observaciones

- Aula: 1ro secundaria
- Sección: B
- Cursos: Comunicación y Matemáticas
- Curso, Día y Hora:

  Matemáticas (5 horas lectivas): Martes 8:00 am – 9:30 am / Viernes 11:10 am – 12:40 pm / Viernes 01:00 pm – 01:45 pm

  Comunicación (5 horas lectivas): Miércoles 09:30 am – 10:15 am / Jueves 8:00 am – 09:30 am / Viernes 8:00 am – 09:30 am

1. Ambiente físico del aula (entorno).

¿Qué observaremos?

- Tamaño del aula
- Cantidad de sillas
- Fotos desde la parte posterior
- Distribución del aula
- Mapa del aula
- ¿Qué está colgado en las paredes? Carteles, mensajes, imágenes
- ¿Qué materiales se utilizan?

¿Qué observaremos según el género?

- ¿Existe alguna diferencia en la distribución del aula por género? ¿Dónde se sientan las adolescentes y dónde los adolescentes?
- ¿Hay carteles, imágenes o mensajes en el aula que refuercen estereotipos de género?
- ¿Se utilizan colores, juguetes o materiales específicos que puedan estar asociados a un género en particular?

2. Ambiente social y humano:

¿Qué observaremos?

- ¿Cómo interactúan los estudiantes entre sí?
- ¿Hacen grupos / equipos? ¿Espontáneos o inducidos? ¿Según qué criterio? ¿Quién lidera los grupos?
- ¿Cómo es la comunicación del profesor / profesora?
- ¿Cómo es el contenido académico tratado por el profesor / profesora?
- ¿Se evidencia una participación (sea voluntaria o inducida) durante las actividades en clase?
- ¿Cómo responden los maestros a las preguntas o comentarios de los estudiantes?
- ¿Se promueve la expresión de opiniones o emociones?
- ¿Existen jerarquías o lideres / liderezas? ¿Quiénes son?
- Mapa de relaciones

¿Qué observaremos según el género?

- ¿Se observan diferencias en la forma en que se relacionan los niños y las niñas?

- ¿Cómo es su lenguaje? ¿Se identifican estereotipos de género? ¿Qué reacciones generan?
- ¿Se fomenta la cooperación y el trabajo en equipo sin importar el género?
- ¿Hay grupos segregados por género? ¿Quién lidera los grupos?
- ¿Cómo es la comunicación del profesor / profesora? ¿Hay diferencias de género? ¿Estereotipos de género? ¿Qué reacciones generan?
- ¿Cómo es el contenido académico tratado por el profesor / profesora? ¿Hay estereotipos de género?
- ¿Se evidencia una participación equitativa entre niños y niñas durante las actividades en clase? Tanto en voluntaria como inducida.
- ¿Hay alguna diferencia en la forma en que los maestros responden a las preguntas o comentarios de los estudiantes según su género?
- ¿Se promueve la expresión de emociones y opiniones sin limitaciones relacionadas con el género?
- ¿Existen jerarquías o lideres / liderezas? ¿La participación de género es equitativa? ¿espontanea o impulsada?

3. Actividades (acciones) individuales y colectivas:

¿Qué observaremos?

- ¿Qué actividades / tareas hacen en el aula? Académicas y de colaboración.
- ¿Qué juegos / actividades hacen en el aula? Espontaneas.
- ¿Cómo se reprende / ejerce la autoridad en el aula?

¿Qué observaremos según el género?

- ¿Existen diferencias en la distribución de actividades / tareas según el género?
- ¿Hay juegos /actividades segregadas por género?
- ¿Hay diferencias por género sobre cómo se reprende / ejerce la autoridad en el aula?

4. Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren.

¿Qué observaremos?

- ¿Qué materiales tienen a su disposición y usan?

¿Qué observaremos según el género?

- ¿Existe alguna diferencia en la asignación de materiales?