

Entender de esta manera a la educación incluyente implica incorporar y dar significación en el ámbito del colegio y del aula a temas como:

- La equidad de oportunidades
- El manejo del poder en el aula
- Los estereotipos de género.

### Equidad de oportunidades

En el mercado laboral técnico no se puede descartar el peso que tienen los estereotipos de género con los que se valora a una mujer que trabaja en un área "masculina" o a una aspirante a trabajar en esa área. Las mujeres tienen menos oportunidades de acceso a fuentes de trabajo o ganan salarios más bajos que sus colegas aún cuando sus competencias técnicas sean similares.

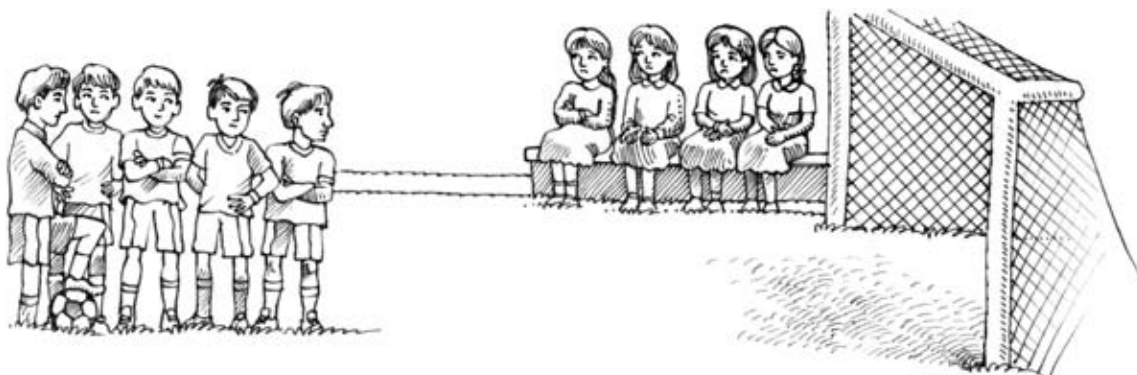
Pero esto no sucede sólo en el mercado laboral. En las instituciones educativas de todo nivel y especialización se puede observar que no hay equidad de oportunidades para el aprendizaje de las y los estudiantes. Esto es evidente si se hace un análisis de, por ejemplo, el uso de espacios, las prácticas en la granja y las actividades de clase que se ejecutan.

Aunque a primera vista parece un asunto sin ninguna importancia, el uso de los espacios en prebásica, en la escuela o el colegio, también constituye una oportunidad de aprendizaje para las y los estudiantes. Si se observa detenida-

mente cómo se usa el patio o la cancha de juegos, se puede ver que el espacio central está siempre bajo el dominio de los hombres. Son ellos los que deciden los juegos a realizarse —que generalmente es fútbol y en menor escala basket—, y son ellos quienes deciden cuándo dejar la cancha libre para otros y otras. Las mujeres suelen permanecer sentadas alrededor de la cancha, caminando por los pasillos o conversando en el aula.

Los juegos de los hombres son generalmente juegos de competencia. Ellos forman sus equipos buscando equilibrar fuerzas para que ambos bandos tengan posibilidades de ganar. Los juegos de las mujeres son por lo general juegos pasivos donde no hay competencia.

¿Qué tiene que ver esto con la igualdad de oportunidades? Pues el juego es una de las mejores y más fuertes formas de socialización y aprendizaje. A través de los juegos las personas desarrollan actitudes, aptitudes y destrezas que son necesarias para la convivencia social equitativa. Por ejemplo, cuando forman los equipos para un partido de fútbol, los hombres aprenden a valorar sus propias posibilidades y las de los demás, a negociar lo más beneficioso para ellos, a trabajar en equipo, a criticar y aceptar las críticas, a dominar espacios abiertos, a ser centro de atención de quienes están alrededor y, lo más importante, aprenden a competir para ganar.



Las mujeres, encerradas en sus juegos pasivos, desarrollan otro tipo de aptitudes y actitudes. Cuando pasean por los pasillos conversando con sus amigas ellas aprenden a escuchar, a consolar, a dar consejos, a compartir en intimidad, a manejarse en un mundo más íntimo y pequeño –tres o cuatro amigas-, a construir relaciones de confianza que sólo en casos extremos se romperán. Aún en los juegos más activos que suelen tener las niñas en la escuela o en los primeros años de colegio –como la macateta, el patapata, las bases, las topadas-, se observa que éstos son juegos donde no hay competencia o la hay en un nivel mínimo y, aunque éstos son juegos algo activos, se mantienen siempre marginales al patio de la escuela, es decir, se juegan en los espacios más pequeños: los costados de la cancha o los pasillos.

Estas costumbres repetidas durante años provocan que las y los estudiantes desarrollen aptitudes y actitudes diferentes. Los hombres tienen más actitud de competencia, lideran más en las actividades de fuerza, en los espacios abiertos, desarrollan seguridad en sí mismos, se acostumbran a ordenar. Las mujeres por su parte son más comunicativas, buenas escuchadoras, saben dar apoyo, demuestran sus afectos o desafectos, se relacionan emotivamente en una amistad.

Otro espacio donde se producen diferencias de oportunidades es la granja. En este espacio de aprendizaje técnico, los hombres son quienes tienen el protagonismo. Ellos hacen las tareas más pesadas, tanto física como intelectualmente, mientras que las mujeres son observadoras pasivas.

Esto redundará en un mejor entrenamiento técnico de los varones y no de las mujeres, lo que puede tener consecuencias negativas para ellas si ingresan a la especialización agropecuaria en la Universidad o al mercado laboral.

## El manejo del poder en el aula

El aula es un grupo donde se reproducen las convenciones sociales que regulan el convivir de la sociedad. Entonces, también en el aula se viven y se aprenden relaciones de poder. Esto es evidente en el relacionamiento que tienen las y los estudiantes entre sí y en el manejo del aula por parte del docente, aún cuando él o ella no piensan en términos de poder sino de "autoridad" sobre sus estudiantes.

Tal como se estructura una clase típica, el ejercicio exclusivo del poder por parte del docente hasta parecería lógico. En la metodología de explicación y dictado no hay margen posible para que la/el estudiante tome la iniciativa. Si ya la/el profesor se encarga por sí mismo de analizar un contenido y explicarlo, a las y los estudiantes no les queda otra tarea intelectual que la copia y memorización. De esta manera, la/el profesor asume la actividad con más significado intelectual lo que resulta inequitativo, puesto que deberían ser las/los estudiantes quienes asuman esa tarea ya que son el centro en el proceso de aprendizaje –o deberían serlo-.

La manifestación más fuerte del poder del docente es la evaluación. El docente decide qué es lo que la/el estudiante debería haber aprendido en un trimestre y sobre esos contenidos estructura su examen. La calificación también la asigna el mismo docente. Incluso se califica aspectos tan personales como los valores. La/el docente puede decir cuánto ha desarrollado su solidaridad o su identidad un o una estudiante, y calificarlo o descalificarlo por eso. Esta calificación no siempre es objetiva.



**En uno de los colegios técnicos se dio la siguiente situación:**

Se decidió que dos de los valores a calificar eran la puntualidad y la actitud crítica. Un profesor estableció que daría un margen de 10 minutos para que los estudiantes ingresen al aula. Luego de ese tiempo nadie podía entrar a clase. Esto se cumplió. Un día, el profesor fue llamado por el rector a una conversación. Como ya transcurrieron los 10 minutos y el profesor no llegó al curso, un estudiante cerró la puerta del aula. El profesor sólo pudo ingresar cuando el inspector del colegio fue a exigir que se le abriera la puerta. En la calificación trimestral, el estudiante tuvo cero en sus valores y una nota baja en disciplina. Cuando el estudiante se enteró reclamó al profesor por su nota. La explicación de él fue que tenía esa nota por haberle cerrado la puerta. El estudiante replicó en el sentido de que cerrar la puerta fue una manifestación de su avance en la actitud crítica, por lo tanto, él merecía tener la máxima nota en ese valor.



Entre estudiantes también se establecen relaciones de poder aunque éstas son menos evidentes. Por ejemplo, en los cursos de bachillerato las decisiones sobre las actividades de recreación que va a hacer el curso se deciden por votación, pero sucede que en los cursos de agropecuaria, generalmente las mujeres son la minoría. Durante los trabajos grupales, aún cuando están en minoría, los hombres encargan las tareas de secretaría o tesorería a las mujeres.

En algunos casos, los hombres ejercen su poder hasta con caricias no consentidas hacia sus compañeras o con gestos agresivos como empujones, cocachos, halarles el pelo.

Las estudiantes también tienen su cuota de poder. Mientras los hombres ejercen su poder a través de la fuerza o la imposición, las mujeres lo ejercen apelando a la afectividad de las otras personas o a las singularidades de su sexo. Por ejemplo, si una estudiante no quiere hacer educación física, se acerca a explicar al profesor que tiene cólicos menstruales y obtiene el permiso para quedarse fuera de clase; en los trabajos de la granja, las mujeres se escudan en su debilidad para no asumir tareas fuertes; los pedidos de un curso a profesores o autoridades generalmente son encabezados por las estudiantes mujeres porque "a ellas es difícil negarles algo."<sup>7</sup>

Como se ve, el/la estudiante no tiene oportunidad ni de participar, mucho menos de decidir sobre su propio proceso de aprendizaje. En este contexto, las/los estudiantes se informan de conceptos, pero no adquieren competencias técnicas ni sociales, no desarrollan actitudes de participación, de valoración, de toma de decisión, porque no tienen oportunidad para aprender a hacerlo.

A nivel institucional tampoco hay apertura para compartir el poder de decisión con los estudiantes. Las/los profesores tienen organismos de representación en la estructura directiva del colegio, pero las/los estudiantes no. En la mayoría de colegios ni siquiera funciona el Consejo Estudiantil.

7. Diagnóstico de género realizado por el proyecto en colegios técnicos agropecuarios en el año 2000.

## Estereotipos de género

Los estereotipos de género son ideas y valores fuertemente arraigados en la conciencia de las personas, que reproducen y refuerzan creencias sobre la desigualdad de las mujeres como algo "naturalé, " biológico" como el " deber ser". Establecen un satus de inferioridad para las mujeres basado en una supuesta diferencia de atributos que serían propios de las personas de sexo femenino.

Los estereotipos de género se aceptan con el carácter de "naturales" para sus integrantes; resultan inequitativos y hasta discriminatorios, pero como éstos se han internalizado tanto en la cultura ya su carga discriminatoria pasa desapercibida. Algunos estereotipos de género se presentan como refranes, dichos, lo que se suele llamar la "sabiduría popular". Incluso los chistes, que son una práctica cultural muy arraigada, mantienen estos estereotipos. Algunos ejemplos de estereotipos muy comunes:

"En cojera de perro y en lágrimas de mujer, no hay que creer".

"Hay que tener los pantalones bien puestos

"El hombre es el jefe de familia".

"El hombre tiene que ajustarle las riendas" (en referencia al control del hombre sobre la mujer).

"Mujer, paloma y gato, no hay animal más ingrato".

El común denominador en todos estos dichos populares es la valoración despectiva de las mujeres y la carga de actitudes negativas como parte consustancial de ser mujer. Parecería que desde que nacen, las mujeres ya traen incorporado en su persona el ser falsas, mentirosas, hipócritas.

En el ámbito educativo, los estereotipos de género más frecuentemente escuchados en boca de las y los docentes son:

"El trabajo agropecuario es más adecuado para hombres".

"Las mujeres son mejores estudiantes porque son más dóciles".

"Las mujeres son mejores profesoras porque tienen más paciencia".

"Tiene que haber una inspectora porque hay estudiantes mujeres".

"Los hombres son más inquietos".

"Los hombres son más indisciplinados".

"Las mujercitas son más responsables".

"Hay que mezclar hombres y mujeres en los grupos porque ellos solos no hacen nada".

"Una manzana podrida pudre a las demás

"Los niños no deben jugar con muñecas".

Estos estereotipos están presentes no sólo en el lenguaje de las y los profesores sino también en sus acciones, en la organización del aula e incluso, en los materiales didácticos que utilizan. Investigaciones han demostrado que "los libros infantiles poseen una extraordinaria importancia en lo que concierne al desarrollo de los auto-conceptos y existen pruebas de que el sexismo presente en la literatura infantil influye en el comportamiento sexista de los adultos, especialmente de los hombres. Investigaciones tienden a confirmar que muchos de estos materiales proporcionan roles limitados a las mujeres y presentan una preponderancia de personajes masculinos, así como metas profesionales limitadas para las mujeres y estereotipos sexuales tradicionales." (PEARSON, TURNER Y MANCILLA, 1993, p. 97)

Los libros que se utilizan en el colegio tienen menos simbolismo gráfico porque los contenidos se abordan desde el punto de vista puramente cientista. En los libros en los que se utiliza gráficos, éstos siguen manteniendo estereotipos de género. Por ejemplo, en los libros técnicos las imágenes siempre corresponden a hombres trabajando en el campo, arando con el tractor, cuidando los animales.

La inequidad de género se da incluso en los contenidos teóricos de los libros. En ellos generalmente no se hace referencia al conocimiento producido por mujeres como Hypatia, Marie

Curie, Simone de Beauvoir. Los libros de historia visibilizan los roles asumidos por los hombres en las diferentes épocas históricas, pero no visibilizan el rol de las mujeres. Durante las guerras, por ejemplo, las tareas reproductivas asumidas por las mujeres fueron fundamentales para la sobrevivencia.

Hay algunas excepciones como la colección *Trouth the World*, que utiliza gráficos y textos con una clara intención de género. Sin embargo, por falta de conocimiento, estos contenidos pasan desapercibidos para las/los profesores quienes no los explotan en este sentido.

Con toda esta carga de valoraciones internalizada las y los docentes educan a sus estudiantes, tanto con sus acciones como con sus palabras dentro de estos estereotipos, lo que resulta muy discriminatorio. Por ejemplo: el trabajo agropecuario es visto como "de hombres", por lo tanto, en ellos se centran las actividades mientras las mujeres quedan de lado; se mezcla hombres y mujeres para los trabajos en grupo porque sin ellas, ellos no obtienen resultados, entonces, las tareas del grupo recaen mayormente en las mujeres.

En conclusión, la educación que reciben hoy niñas, niños y adolescentes resulta impositiva y fomentadora de inequidades porque no hay oportunidades iguales para el aprendizaje de competencias técnicas y sociales, porque hay un manejo inequitativo del poder que mantiene a las y los estudiantes en un rol de completa subordinación al maestro, y a las mujeres, en una posición de subordinación respecto de sus compañeros, porque todavía las actitudes de las y los docentes y autoridades se basa en estereotipos de género limitantes y excluyentes.

## b. Pautas concretas para empezar con los cambios

Lograr que los colegios puedan brindar una educación incluyente a las/los estudiante que ahí se educan es una meta que requiere de un proceso de transformación deliberado y la toma de acciones conscientes y direccionadas hacia un objetivo claro. En este proceso se han de incluir todas las personas que son parte de la institución, puesto que implementar el enfoque de género en la educación es una responsabilidad que compete a todas/todos y que beneficia a todas las personas por igual.

Junto con este proceso a largo plazo, hay acciones inmediatas que las y los docentes pueden tomar en sus clases para empezar a promover una educación incluyente para las/los adolescentes. Se proponen algunas ideas como punto de partida para la creatividad de los docentes acerca de las iniciativas a su alcance que pueden ayudarles a propiciar una educación más incluyente:

### Actividades de clase incluyentes

Las actividades de clase deben cambiar de estar centradas en la enseñanza del/la profesora como lo están ahora, a centrarse en el aprendizaje de las/los estudiantes. Esto implica que, mediante la reflexión sistemática, las/los profesores desplacen su mirada hacia cómo las/los estudiantes vivencian el aprendizaje. Actividades de clase incluyentes tienen las siguientes características:

- *Toman en cuenta los intereses de los/las estudiantes (desde su edad y sus vivencias):* la realidad de las/los adolescentes puede entrar en la clase como material didáctico, tema de estudio o proyecto de aula: su música, sus pasatiempos, sus problemas, sus dudas, sus intereses. Por ejemplo, para practicar la lectura comprensiva se puede utilizar revistas deportivas, temas sobre sexualidad,

belleza o libros con temáticas que atraigan la atención de las/los adolescentes. Es posible que a los 13 o 14 años el Quijote de La Mancha atraiga menos que una novela titulada *Sin tetas no hay paraíso*.

- *Utilizan materiales didácticos que valoran a hombres y mujeres*: los materiales didácticos como revistas, periódicos, textos de aula, afiches, carteles, música, vídeos, etc., deben proyectar imágenes reales acerca de las personas, sin denigrarlas ni invisibilizarlas. Para valorar un material es útil preguntarse "¿Qué imagen de la mujer/hombre proyecta este material?" También hay que procurar usar materiales que visibilizan a los grupos minoritarios: afroecuatorianos, indígenas, homosexuales como ciudadanos y ciudadanas que aportan al país.
- *Dejan las actividades intelectuales de mayor fuerza en las y los estudiantes*: las actividades de clase incluyentes no se centran en la explicación del profesor o profesora sino en el descubrimiento o la deducción de las/los estudiantes. Esto se explica más ampliamente en el literal acerca de renovar la metodología.
- *Transgreden los estereotipos de género usuales*: la noción de incluyente tiene que ver también con ser crítico con lo "acostumbrado" para cambiarlo cuando resulta inequitativo o discriminatorio. Las actividades de clase incluyentes promueven igual aprendizaje para todos y todas. Una explicación más amplia se hace en el literal *Participación de las mujeres en la granja*.

## Metodología renovada

Renovar la tradicional explicación y dictado implica hacerlos más participativos o reemplazarlos por metodologías más atractivas para las/los estudiantes, donde ellos/ellas estén en actividad y puedan elaborar o deducir por sí mismos los conocimientos. De igual manera se tiene que cuidar que las actividades intelectual-

mente más significativas sean desarrolladas por las/los estudiantes.

Una ayuda para que las/los profesores puedan hacer estos cambios metodológicos es centrarse en preguntas como ¿qué van a hacer los estudiantes durante esta clase? o ¿para qué les va a servir lo que pretendo enseñar?

Saber que hay que hacer cambios metodológicos puede resultar atemorizante porque generalmente se piensa en esto como en una cuestión de especialistas. Si bien ayuda tener el asesoramiento de especialistas, los cambios también pueden iniciarse con pequeñas cosas como:

- Durante una charla magistral, incluir preguntas que las y los estudiantes deberán contestar al final de la explicación del profesor. Ellos y ellas deben conocer estas preguntas al inicio de la explicación.
- Repartir tarjetas entre las y los estudiantes para que las utilicen para formular preguntas. Cada estudiante deberá utilizar al menos una de sus tarjetas. Contestar estas preguntas puede asumirse como un juego: algunas preguntas las contesta la/el profesor, otras se contestan entre compañeros.
- Previo a la explicación, la/el profesor puede hacer un esquema de los puntos principales del tema que va a tratar para que las/los estudiantes estructuren una síntesis al final de la clase. De esta manera, ellas y ellos podrán centrar más su atención.
- Las/los profesores pueden investigar y utilizar metodologías diferentes a la explicación como el trabajo por contrato o el rompecabezas.<sup>8</sup>

8. Para información sobre estas metodologías, consultar los manuales *Un trabajo por contrato en mi aula* y *Fomentar el aprendizaje cooperativo de mis estudiantes: ¡Un rompecabezas en mi aula!*

- Ayudar a las/los estudiantes a investigar. En lugar de enviar las consultas como trabajos extra clase, el/la profesora pueden ir con las/los estudiantes a la biblioteca durante las horas de clase y apoyarlos en la investigación: usar el índice para encontrar más rápido la información pertinente, utilizar fichas para recordar los libros estudiados, etc. Incluso el profesor puede idear maneras creativas de investigar: las/los estudiantes pueden ir a hablar con una persona de la comunidad que tiene experiencia de trabajo en un tema específico, escribir a una revista o periódico para que se incluya una investigación sobre el tema que les interesa, conseguir que un especialista de otro colegio o institución dé una charla, etc.
- Interrelacionar a las/los estudiantes: ellas y ellos pueden preparar demostraciones de temas interesantes para las/los estudiantes de otros cursos, e incluso para las/los pobladores de la comunidad.

### Una evaluación participativa

Las/los estudiantes necesitan tomar decisiones en su vida y el colegio debería ser la oportunidad de ejercitarse en aprender a decidir con criterio y a responsabilizarse por sus decisiones. Una manera de dar esta oportunidad es el cambio en la metodología para dejar lugar a la iniciativa de las/los estudiantes. El punto fundamental para el aprendizaje de la toma de decisión, sin embargo, es el manejo de la evaluación y los espacios de participación y decisión en la vida institucional.

La evaluación es la manifestación más fuerte de poder dentro de los colegios. Siendo que la evaluación afecta tremendamente la vida de las/los estudiantes, ellas y ellos no tienen ninguna participación al respecto. Cambiar la manera en que las/los profesores entienden la evaluación es también un reto bastante difícil. Aún

subconscientemente, las/los profesores ven en la evaluación su mayor mecanismo de control y de autoridad (poder) sobre las/los estudiantes. Por lo tanto, cuestionar la evaluación es casi cuestionar su autoridad.

La evaluación debería ser asumida, más que como un mecanismo de asignación de notas, como un medio para aprender en interacción entre profesoras, profesores y estudiantes. Dado que el mismo sistema educativo sigue manteniendo la visión de evaluación como asignación al exigir notas trimestrales, hay que buscar la manera de equilibrar la carga de aprendizaje y de acreditación con la evaluación.

Una manera sencilla para que las/los profesores puedan incluir a las y los estudiantes en la decisión respecto a la evaluación es dar lugar a las y los estudiantes para decidir qué se evalúa, cómo y cuándo. Esto puede hacerse a través de decidir, conjuntamente docente y estudiantes, los criterios de evaluación para una actividad de aprendizaje y los indicadores a tomarse en cuenta. Una metodología muy sencilla y útil para esto es la planificación en T<sup>9</sup>.



9. Para más información sobre esta metodología consulte el manual *La evaluación alternativa*.

En este tipo de planificación, las/los estudiantes pueden proponer y decidir por sí mismos qué metas o logros quieren alcanzar, definen qué conductas concretas tienen que desarrollar para evidenciar que alcanzaron sus metas y determinan qué medios o de qué manera van a demostrar sus logros. De esta manera, a la vez que participan y deciden en la evaluación, las/los estudiantes también toman más responsabilidad sobre su aprendizaje.

### **Decisión estudiantil a nivel institucional**

Otro aspecto importante a considerar son los espacios de participación y decisión que las/los estudiantes pueden tener en la vida institucional del colegio. Por ejemplo: la reglamentación, el sistema de sanciones y estímulos, los mecanismos de control, son aspectos institucionales que están ya reglamentados de alguna manera por la Ley General de Educación. Sin embargo, éstos deberían ser consensuados y adaptados a cada colegio con la participación de las/los estudiantes.

Para este fin pueden ser útiles los espacios que tradicionalmente se han mantenido –aunque en muy pocos colegios– como los consejos estudiantiles. Adicionalmente se puede pensar en establecer otros mecanismos para viabilizar la toma de decisión de las/los estudiantes, como por ejemplo: integrar estudiantes en las Juntas de Área y de Curso, establecer reuniones periódicas con un comité estudiantil para analizar propuestas y demandas estudiantiles en el ámbito académico y social del colegio, incluir a representantes estudiantiles para decidir la planificación del presupuesto de gastos del colegio o hacer rendición de cuentas, planificar con las/los estudiantes el trabajo académico y social para el año lectivo.

Otra parte importante en estos mecanismos de participación estudiantil es dar un poder real de decisión a las/los estudiantes. Por ejemplo, si se abre estos espacios a la participación estudiantil

se deja que sean las/los profesores quienes seleccionan a las/los estudiantes que van a participar, se pierde mucho del impacto de estas medidas. La idea es más bien que sean los mismos estudiantes quienes eligen a las/los compañeros que van a representarlos en los diferentes espacios.

Otro aspecto importante también es que no sean los mismos estudiantes que están presentes en cada espacio y por periodos prolongados de tiempo. Mientras mayor sea la diversidad de estudiantes asumiendo representaciones, mayor será el aprendizaje tanto para estudiantes como para docentes. El paso inicial en este proceso será definir un reglamento de elecciones donde las/los estudiantes mismos definan qué criterios son importantes considerar en quienes van a representarlos.

Empezar a dar forma a la aspiración de que en los colegios se formen hombres y mujeres con una nueva perspectiva del ser ciudadano requiere hacer de éstos, espacios donde las y los estudiantes aprenden a convivir en un marco donde las diversidades se escuchan y respetan, donde las voces de todos y todas pesan en la toma de decisión, donde responsabilidades y derechos son compartidos por igual, donde hombres y mujeres tienen la misma posibilidad para participar y decidir. Tener mejores ciudadanos y ciudadanas en el futuro depende directamente de las oportunidades que las/los adolescentes tengan ahora para ejercer una ciudadanía diferente.

### **Participación de las mujeres en la granja**

Un bachiller técnico competente tiene que ser capaz de tomar decisiones, argumentar el por qué su decisión es la adecuada y reflexionar sobre lo que ha hecho para aprender de ello. Entonces, para formar bachilleres técnicos competentes se necesita equilibrar el aprendizaje de competencias académicas y competencias sociales. Esto implica que tanto hombres como



mujeres deben tener la posibilidad de aprender y desarrollarse en estos dos aspectos por igual. Para posibilitar estos aprendizajes, las/los profesores pueden ayudarse tomando en cuenta dos aspectos: el trabajo práctico en la granja y las actividades grupales en el aula.

Las mujeres no desarrollan actividades relevantes en la granja, por tanto, el primer paso necesario es incorporarlas a las tareas de la granja. En esta incorporación tiene que considerarse tres aspectos: las posibilidades físicas, el carácter progresivo y la reflexión conjunta entre estudiantes y profesores.

Dado que la fuerza física de una estudiante no es la misma que la de un estudiante, es necesario organizar los trabajos agropecuarios de manera que todas y todos puedan realizar actividades relevantes. Por ejemplo, las mujeres pueden asumir las tareas pesadas (roturación de un terreno, aplicación de inyecciones en bovinos, deshierba, elaboración de platabandas) como trabajos de grupo o de parejas con responsabilidades iguales para cada una dentro del grupo. Otras tareas relevantes que no exigen fuerza (clasificar semillas, hacer semilleros, realizar desinfecciones...) pueden ser asumidas de manera individual si las condiciones del colegio son adecuadas para ello.

Es posible que hacer estos cambios provoque reacciones en las/los estudiantes que están acostumbrados a la idea de que las mujeres no se hacen cargo de trabajos fuertes. Por esta razón los cambios deben hacerse de manera progresiva para dar tiempo a todos y todas a acostumbrarse a la nueva organización de los trabajos. Junto con la progresión en las tareas, el/la profesora necesita acompañar a sus estudiantes en la reflexión sobre los cambios que se hacen, las implicaciones y las ventajas que éstos tienen no sólo en su aprendizaje inmediato sino también en sus posibilidades laborales futuras. Es posible que las mismas estudiantes sean las más reacias a aceptar los cambios. Esta actitud tiene que ser comprendida como un paso lógi-

co en el proceso de romper con los estereotipos de género tradicionales.

### c. Síntesis

En este texto se abordaron tres aspectos claves a considerar para lograr una educación incluyente: la igualdad de oportunidades, el manejo del poder en el aula y los estereotipos de género. La igualdad de oportunidades tiene que ver con la diversificación de las actividades escolares y con una mejor y más equitativa práctica de las tareas agropecuarias, lo que redundará en el desarrollo de competencias técnicas y sociales.

El manejo del poder en el aula se refiere a la relación profesor-estudiantes y estudiantes entre sí, relacionamiento en el que se reproduce el manejo del poder como dominación del superior sobre el subordinado. El poder es evidente incluso en las metodologías didácticas que se aplican en las aulas, donde las tareas intelectuales de mayor peso son ejercidas por el profesor, mientras que las/los estudiantes se limitan a copiar dictados o repetir conceptos.

En la base de la inequidad de oportunidades y del manejo del poder como dominio o superioridad están los estereotipos de género. Éstos son ideas y creencias arraigadas en las personas y en las culturas, que se ven como naturales y que resultan inequitativas y hasta discriminatorias para algunas personas. En el ámbito educativo los estereotipos de género están presentes en el lenguaje, en la organización del aula, en las tareas de aprendizaje y en los materiales didácticos de profesores y profesoras.

En la perspectiva de que lograr una educación incluyente es un proceso a largo plazo, se propuso algunas ideas para empezar el cambio. Estas ideas se refieren a: proponer actividades de clase incluyentes, ir hacia una evaluación participativa, dejar espacio para la decisión estudiantil a nivel institucional y la participación de las mujeres en las tareas agropecuarias.

## 4. Una destreza para facilitar la equidad de género: la comunicación asertiva

A menudo se menciona a la educación como una de las posibilidades más fuertes para cambiar las estructuras mismas de la sociedad a través de la formación de ciudadanas/ciudadanos competentes, participativos/participativas, con capacidad de convivir en armonía con otros y otras valorando las diversidades. El desarrollo de estas nuevas actitudes implica el aprendizaje de múltiples destrezas sociales que preparen a hombres y mujeres para asumir nuevas formas de valoración y relacionamiento.

En el tema de destrezas para facilitar la equidad de género se presenta la comunicación asertiva: ¿Qué es? ¿Cuál es su pertinencia en el contexto de la educación y en relación a género? Se incluye también algunas ideas de cómo pueden las y los profesores enseñar la comunicación asertiva a sus estudiantes.

### a. La necesidad de mejorar la comunicación

La comunicación es el acto más elemental y a la vez imprescindible para la convivencia entre las personas. Comunicar los sentimientos, intereses y opiniones a otras/otros debería ser el acto más natural y claro entre los seres humanos. Pero en la realidad no sucede así. Con toda su complejidad, la comunicación se constituye en una limitante en el proceso de interrelación cuando las personas no saben escuchar y, a la vez, cuando no pueden hacerse escuchar de las/los demás.

La capacidad comunicativa de cada persona se relaciona muy de cerca con la cultura, el contexto y la personalidad de unos y otras. Es de-



cir, no siempre tenemos un mismo patrón de comunicación sino que éste cambia de acuerdo a las personas con las que se habla, el contexto en el que se desarrolla un hecho y la situación misma. Incluso el aspecto afectivo tiene influencia: la confianza entre quienes hablan, el nivel de amistad, la posición o jerarquía, el estado emocional de las personas (no se tiene la misma capacidad de comunicación en un estado de tristeza que en uno de alegría).

En la capacidad comunicativa de las personas también influye el proceso de socialización al que ellas han sido sometidas. Tanto la familia como el sistema educativo y otros medios enseñan desde los aspectos físicos de la comunicación como el tono de voz, los ademanes, hasta las actitudes al comunicarse. Y aquí empieza una interesante diferenciación por género: una voz suave y el tono bajo se ve más adecuado para las mujeres; mientras que para los hombres lo son la voz grave y el tono alto. El uso de "malas palabras" es tolerado en los hombres pero no deja una buena impresión en una mujer.

En cuanto a aspectos más profundos de la comunicación también se dan estas diferencias. Se espera que las mujeres discutan menos o que no contradigan las opiniones de otras personas porque "las mujercitas tienen que ser conciliadoras"<sup>10</sup>. A los hombres se exige que no comuniquen sentimientos que podrían ubicarlos en una situación de vulnerabilidad porque "hay que aguantarse como machos"<sup>11</sup>. Las actitudes de conciliación y de fortaleza no son en sí negativas y, en ciertas situaciones, resultan francamente útiles. Lo negativo se da cuando estas actitudes se enseñan como "propias de..." y no se admite su transgresión.

**Por ejemplo, un grupo de estudiantes está haciendo un trabajo grupal y una estudiante discute porque sus compañeros varones le imponen encargarse de toda la tarea del grupo. La profesora pide a la estudiante ceder para no crear malestar. ¿Qué actitud es más aconsejable en esta situación para la estudiante y sus compañeros?**

Socializados de esta manera, hombres y mujeres crecen con modelos de comunicación limitados y limitantes que dificultan para unos y otras la comprensión cabal de sus sentimientos, opiniones e intereses.

Lograr que hombres y mujeres puedan tener una comunicación efectiva y afectiva, que puedan comunicarse con respeto y atención a las necesidades de cada quien, implica aprender nuevas actitudes y destrezas que permitan cambiar los esquemas tradicionales de comunicación. La asertividad es un punto de partida para lograr este cambio. Tanto para hombres como para mujeres, aprender a reconocer, aceptar y comunicar sus sentimientos, pensamientos y derechos, es el punto de partida para hacerse escuchar y escuchar a las y los demás.

## b. El objetivo de la comunicación asertiva en la educación

La base de la equidad social y de género es la atención y respuesta a las necesidades e intereses de los grupos sociales, considerando la condición y posición de cada uno. En este sentido, mejorar la capacidad de comunicación de hombres y mujeres es un aporte en la promoción de la equidad de género.

Enseñar al estudiantado a comunicarse asertivamente propicia una manera diferente de relacionarse entre ellos/ellas. Dado que los modelos de comunicación son diferentes para hombres y mujeres, es necesario que unos y otras aprendan a comunicarse con una actitud más horizontal, de defensa de sus derechos y respeto a los de los/las demás.



10. Diagnóstico de género en los colegios técnicos agropecuarios realizado por el Proyecto en 2002.

11. Diagnóstico de género en los colegios técnicos agropecuarios realizado por el Proyecto en 2002.

La asertividad es la capacidad de escuchar y valorar las opiniones, necesidades e intereses ajenos sin renunciar a hacer escuchar y satisfacer las necesidades e intereses propios. *"Ser asertivo se ha definido como el hecho de defender los derechos personales y expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas que no violen los derechos de otra persona."* (HARE, 2003, p. 15)

El tema de la asertividad gira alrededor de los derechos propios y los de otras personas.

Todas/todos tenemos derechos. Éstos pueden estar decididos por mandatos generales como la Constitución u otras leyes del país y pueden ser tan universales como el derecho a la vida, a la educación, al libre tránsito en el país, a la igualdad ante la ley, a la no discriminación por ningún motivo, a no ser violentado/ violentada, etc.

La filosofía asertiva propone que, junto a estos derechos universales, cada persona pueda definir sus derechos personales. Éstos *"son derechos que una persona puede aceptar y que le permiten actuar de manera asertiva. Su propósito es ayudarlo a cambiar sus creencias respecto a sí mismo, con lo que le permiten relacionarse con los y las demás de un modo diferente."* (HARE, 2003, p.67)

Es decir, cada persona puede definir sus propios derechos personales, unos derechos que son importantes, que responden a las necesidades de cada persona, que tienen sentido para sí misma y que le permiten mejorar su vida. Al contrario de los derechos universales, los derechos personales no abogan por el bienestar colectivo. Éstos se orientan exclusivamente al bienestar individual. Su finalidad es ayudar para que cada persona pueda cambiar sus convicciones acerca de sí misma y la manera en que se relaciona con otros/otras.

La idea es que cada persona pueda definir sus propios derechos personales. Se mencionan aquí algunos de los derechos personales más frecuentemente demandados:

- Derecho a fracasar
- Derecho a tener éxito
- Derecho a decir no
- Derecho a ser tratado con respeto
- Derecho a equivocarse
- Derecho a expresar los sentimientos.

Ninguna persona nace con la capacidad de ser asertiva. Antes que un rasgo de personalidad, la asertividad es una destreza de comunicación que puede aprenderse en cualquier momento de la vida. Aprender a ser asertivo/asertiva parte de reconocer el tipo de comportamiento que se asume con las demás personas. Estos tipos de comportamiento varían entre la agresión, la asertividad y la pasividad.

## La agresión

El comportamiento agresivo se produce cuando las personas entienden la defensa de sus derechos como el ataque a quien quiera negárselos. *"La agresividad consiste en comunicar honestamente los propios sentimientos, creencias y deseos. Los sujetos agresivos hacen caso omiso de los derechos de los demás, en un esfuerzo por asegurar la protección de sus propios derechos. Con frecuencia, los individuos agresivos hieren a los demás."* (PEARSON, 1993, p. 261) Las manifestaciones agresivas pueden ser tan evidentes como levantar la voz, golpear la mesa, utilizar palabras autoritarias... o pueden ser más sutiles como los comentarios sarcásticos, las sonrisas burlonas, los mensajes dobles (las "indirectas").

Una comunicación agresiva implica una relación de superioridad/inferioridad. El supuesto tras el comportamiento agresivo es *lo que yo quiero es importante, lo que tú quieres no*. Bajo este supuesto, las personas se ubican en una relación ganar/perder. La persona agresiva defiende sus derechos anulando los derechos de la otra persona.

## La pasividad

"La pasividad consiste en la falta de capacidad de una persona para comunicar sus propios sentimientos, creencias y deseos a los demás." (PEARSON, 1993, p. 260) El comportamiento pasivo se produce cuando una persona cree/siente que sus derechos no son lo suficientemente importantes como para defenderlos. Las personas pasivas suelen tener una autoestima baja, lo que les lleva a ubicar los derechos de las y los demás en un nivel más alto, subordinando sus propios derechos y permitiendo que éstos sean violentados.

Comportamientos comunes en las personas pasivas son: mantener la mirada baja o huidiza, disculparse frecuentemente, hablar con un tono de voz demasiado bajo, sonreír por todo, mantener los hombros caídos, caminar arrastrando los pies, sentirse y mostrarse como víctima.

## La asertividad

Entre la agresividad de una persona que defiende sus derechos vulnerando los de otros/otras y la pasividad de una persona que se somete aunque esto lo perjudique, se encuentra la asertividad. Una persona asertiva puede pensar, exponer y defender sus derechos sin violentar los derechos de otros/otras y frenando pacíficamente los ataques verbales de que se la quiere hacer víctima.

En el comportamiento asertivo el supuesto implícito es "yo respeto tus derechos y tú debes respetar los míos." Manifestaciones asertivas en la comunicación son: hablar de manera clara con un tono de voz firme y cálida, mantener contacto visual directo, postura corporal erguida, hombros rectos, cuerpo relajado, expresar los desacuerdos explicando la opinión propia sin invalidar los otros puntos de vista, proponer soluciones posibles.

Tanto la sumisión como la agresividad implican un manejo inequitativo del poder. La persona

sumisa otorga el poder sobre sí a otra persona quien, de manera consciente o inconsciente la controla y decide sobre ella y sobre las situaciones en las que deben relacionarse. La persona agresiva toma más poder del que debería, anula los derechos de las/los demás y se impone.

Para las interrelaciones personales, las dos situaciones son riesgosas: desde la sumisión las personas se aíslan, se frustran, se sienten desvalorizadas e inconformes. Desde la agresividad las personas desarrollan actitudes despreciativas, manipuladoras, fanfarronas, lo que puede provocar el efecto de que se asuman acuerdos "en apariencia" solamente, sin desarrollar un verdadero compromiso en las responsabilidades.

## c. Las diferencias de género en cuanto a la asertividad

Investigadores como Hope, Stake, Hess, Bridgewater, Bornstein y Sweeney han realizado diversos estudios en los que han llegado a conclusiones interesantes en cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres, respecto a la asertividad. Algunas de sus conclusiones son las siguientes:<sup>12</sup>

- El imaginario social percibe a los hombres como más agresivos que las mujeres y los estudios realizados corroboran que es así. Los hombres son agresivos tanto con personas de su mismo sexo como con mujeres. Sin embargo, son más fuertemente agresivos con otros hombres que con las mujeres.
- Los comportamientos asertivos son más valorados en los hombres que en las mujeres. La valoración es diferente en dos sentidos: si un hombre tiene un compor-

12. Los estudios de estos autores se describen con detalle en el libro *Comunicación y Género* de Pearson Judy y otros.

tamiento asertivo esto se reconoce de inmediato como parte de su carácter –él es una persona asertiva-. Si una mujer tiene un comportamiento asertivo esto se ve como algo excepcional –lo está haciendo sólo ahora- o como un capricho –no puede aceptar algo que no es como ella quiere-.

- En procesos de toma de decisión los hombres son más asertivos que las mujeres. Entre mujeres, los niveles de asertividad varían según la autoevaluación que ellas hagan de sí mismas: las mujeres no son asertivas en la toma de decisión cuando no se refuerza su capacidad para solucionar el problema que se está analizando. Por el contrario, cuando ellas se sienten capaces de proponer o ejecutar una solución suelen ser más asertivas.
- Las manifestaciones de asertividad tanto en hombres como en mujeres están relacionadas a la socialización a la que han sido sometidos: mientras que las mujeres son educadas para ser silenciosas, educadas, tranquilas, conciliadoras, respetuosas de las opiniones y deseos ajenos, los hombres son educados para triunfar, decidir, reclamar lo suyo.

*"Históricamente, las mujeres han tendido a emplear estilos de comunicación no asertivos o pasivos, mientras que los hombres han optado por los estilos comunicacionales agresivos. Tanto hombres como mujeres son susceptibles de desarrollar estilos de comunicación asertivos. Nos queda por ver de qué forma percibirán los demás la adopción de esas conductas asertivas."*  
(PEARSON, 1993, p. 270)

## d. El aprendizaje/enseñanza de la asertividad

Como sucede con el aprendizaje de cualquier otra destreza social, desarrollar un comportamiento asertivo empieza por observar los propios comportamientos para ser consciente de éstos y decidir de qué manera se los quiere modificar. La observación del comportamiento puede estructurarse en base a preguntas que permitan focalizar la atención en los puntos de interés. Aquí algunas ideas de preguntas que se pueden utilizar:

- ¿Cómo es su contacto visual cuando habla con otras personas? (directo, cómodo, fijo, duro)
- ¿Qué hace para enfatizar algo en una discusión? (levanta la voz, golpea la mesa, señala con el dedo a la persona a quien se dirige, modula la voz de manera especial sin llegar a gritar)
- ¿Es emocionalmente honesto? (reconoce los sentimientos que una situación provoca, los comunica, los disfraza)
- ¿Con quiénes usted se muestra más agresivo, más pasivo o más asertivo? (familiares, desconocidos, gente del entorno laboral, su pareja)
- ¿Qué quiere cambiar en usted?

Con este conocimiento, la acción siguiente es el esfuerzo constante para reemplazar los viejos comportamientos por los deseados.



Desarrollar un comportamiento asertivo no siempre es fácil puesto que implica tomar la responsabilidad por los sentimientos, pensamientos, convicciones y acciones propias, lo que puede resultar incómodo para algunas personas. Es mucho más fácil seguir asumiendo que son las otras personas quienes se portan mal y que con sus acciones afectan mi vida, antes que aceptar que soy personalmente responsable de mis propios sentimientos y reacciones.

Apostar por la asertividad como forma de comportamiento habitual implica resquebrajar actitudes que han sido norma de conducta por años. Las personas pasivas necesitan aprender a hacerse escuchar, a decir no, a manifestar sus sentimientos. Las personas agresivas tendrán que aprender a respetar los derechos de los demás, a hablar más pausado, a reconocer que sus derechos sí tienen límites. Quienes se victimizan deberán dejar de poner la responsabilidad en otros/otras y empezar a buscarla en sí mismos/mismas.

Tomar la responsabilidad significa ser consciente de que cada persona decide cómo reaccionar y qué sentir ante una situación determinada. En cualquier situación que se enfrente, cada uno decide si deja que la situación lo manipule o toma el control decidiendo qué sentir, pensar y hacer respecto a la situación.

**Un ejemplo para ilustrar esta situación:**

**Los profesores de una junta de área de un colegio están en una reunión de trabajo. De pronto una de las profesoras hace una broma (sonríe burlona y da codazos a quien está a su lado) que menosprecia a una de sus compañeras. Los demás profesores presentes ríen. La profesora aludida en la broma mira a su compañera y sus ojos se llenan de lágrimas.**

**En esta situación se observan algunos tipos de comportamiento:**

- **La profesora que hace la broma tiene un comportamiento agresivo**
- **La profesora que reacciona llorando tiene un comportamiento pasivo (se siente y se muestra como víctima).**

**En esta situación, la profesora reaccionó sintiéndose ofendida. Pero también podría haber reaccionado asertivamente: tomar la responsabilidad por sus sentimientos y comunicarlos de una manera adecuada. Ella podría haber dicho algo como lo siguiente: "Me siento molesta (ofendida, denigrada) por lo que has dicho pero no voy a responderte porque no quiero involucrarme en humillaciones."**

En una reacción asertiva, la persona comunica sus sentimientos o requerimientos sin sentirse culpable ni culpabilizando a los/las demás; tampoco descalifica ni devuelve agravios. La capacidad de una persona para mostrarse asertiva no es uniforme sino que varía dependiendo de las situaciones o de las personas con las que se relaciona. Entonces, el objetivo de la autoobservación es ser conscientes de cómo se reacciona en diversas situaciones y ante diferentes personas para identificar el "patrón" personal de respuesta.

## e. Técnicas para desarrollar la asertividad

La literatura sobre asertividad propone varias técnicas útiles en el aprendizaje/enseñanza de asertividad<sup>13</sup>. Las más comunes de estas técnicas son las siguientes:

### El disco rayado

Esta destreza es útil cuando una persona desea ser escuchada. El disco rayado consiste en repetir una y otra vez lo que se quiere decir, ya sea un pedido o una negativa. Al repetir el mensaje, la persona puede utilizar las mismas palabras exactamente o utilizar frases diferentes con el mismo significado. Cuando una persona es fuertemente presionada para acceder a algo que no desea, el disco rayado es una técnica efectiva para mantenerse en su negativa sin molestarse, suplicar u ofender a quienes ejercen la presión. Un ejemplo:

*Dos profesoras conversan:*

*Ana: Oye Paula, habla tú con el rector para que suspenda la sesión de mañana.*

*Paula: Yo no quiero hacer eso Ana.*

*Ana: Pero, ¿qué te cuesta hablar con él? Ustedes se llevan bien.*

*Paula: Eso es cierto, pero no quiero pedirle que suspenda la sesión.*

*Ana: Sé buena, yo necesito salir mañana de manera urgente y, si hay sesión, él no me dará permiso.*

*Paula: Lamento eso. Ana, pero no quiero pedir que se suspenda la sesión.*

### La pregunta asertiva

Ésta es una destreza muy útil para situaciones en las que una persona detecta que alguien le tiene una opinión o sentimiento negativo. Consiste en preguntar directamente las razones del disgusto o la oposición. La pregunta asertiva permite obtener información clara. Sin embargo, la persona que pregunta debe estar dispuesta a recibir bien la respuesta a su pregunta, porque puede pasar que la información que reciba sobre sí misma sea negativa. Una reacción adecuada es escuchar la respuesta y aclarar la situación, o, si es una información que no se esperaba, decir esto sinceramente y pedir tiempo para procesar la información recibida. Por ejemplo:

*José: Noto que te disgustaste conmigo durante la sesión del área. ¿Qué fue lo que te molestó?*

*Miguel: Me llamas a la reunión cuando llego al colegio. ¿Por qué no me convocaste antes?*

*José: Fue una reunión imprevista. No se convocó a nadie.*

*María: Siento que rebatiste con mucha fuerza todas las ideas que yo di hoy. ¿Te molestó algo que dije o hice?*

*Fernanda: Tú dijiste tus ideas como si hubiéramos hecho acuerdos antes y no es así. Además, ésta no es la primera vez que esto pasa.*

*María: No me había dado cuenta de eso. Necesito tiempo para pensarlo. ¿Podemos hablar de esto más tarde?*

La escucha abierta a información negativa sobre sí mismo ayuda a solucionar una situación, considerar si necesita cambiar un comportamiento específico o explicar sus razones para mantenerlo. En todo caso, es una buena ayuda para construir o mejorar la interrelación personal.

<sup>13</sup> Los libros de donde se han tomado las técnicas aquí descritas se mencionan en la bibliografía.



## La aserción negativa

Reconocer los sentimientos, opiniones y dificultades que otras personas tienen en una situación determinada es positivo. Esto da a entender que se hace el esfuerzo de comprender sus reacciones. Para hacer esto es útil la técnica de la aserción negativa que consiste en reconocer el elemento real en la crítica que una persona hace y dar una explicación concreta acerca de la situación mencionada. La reacción asertiva llega justo hasta aquí. Es decir, si quien hace la crítica intenta hacer juicios condenatorios sobre las debilidades de la persona que está demostrando asertividad, ésta tiene todo el derecho de no incluirse en la conversación si así lo decide. Ejemplo:

**Luis:** *Los trabajos de tus estudiantes han estado toda la semana aquí en Inspección.*

**Alberto:** *Es verdad. Yo he pedido los cuadernos a todos los cursos y no he avanzado a revisarlos.*

**Luis:** *Siempre eres desorganizado. Todo el tiempo hay que llamarte la atención.*

**Alberto:** *Si quieres que analicemos eso podemos hacerlo más tarde. Ahora no.*

Esta destreza requiere alto grado de madurez para escuchar asertivamente. Es aconsejable trabajar el desarrollo de esta destreza cuando ya ha habido un buen tiempo de trabajo en asertividad.

## Puntualizar una discrepancia

Ésta es una destreza útil para abordar situaciones en que algo se hizo de una manera diferente a como se había acordado. Puntualizar una discrepancia consiste en comparar las dos situaciones —lo que se había acordado y lo que sucedió— describiendo de manera clara y con-

creta las discrepancias o diferencias, sin emitir juicios de valor sobre éstas. Por ejemplo:

- *Quedamos en que tú repasarías la marcha para el desfile después de la cuarta hora, pero llamaste a las bastoneras desde la tercera hora.*
- *La/el profesor que pide las herramientas se encarga de que éstas se devuelvan limpias. Tus estudiantes devolvieron las herramientas sucias.*

Al actuar de esta manera, se deja a la otra persona la posibilidad de poner su propio punto de vista en la situación. Se abren canales para la comunicación.

## Decir no

Es importante aprender a dar un "no" como respuesta. Las personas que aceptan todo y nunca dicen no corren el riesgo de ser consideradas por las/los demás como "disponibles" de tiempo completo, lo que puede resultar en situaciones de abuso o de estrés, puesto que llegará un momento en que no sea posible cumplir con todos los pedidos. Si alguien responde afirmativamente a todo requerimiento o sugerencia, está dejando de lado sus propios intereses, responsabilidades o ideas. Para negarse asertivamente hay que considerar lo siguiente:

- Hablar de manera calmada pero firme asegurándose que la palabra "no" aparezca en la frase que se dice.
- Utilizar oraciones cortas e ir al punto. Es decir, no intentar justificarse. Sólo decir la razón concreta de la negativa.
- Si se considera apropiado, una frase empática viene bien.

**Ana:** *Necesitamos hacer los ramos de flores para el programa de coronación de la reina del colegio. Ayúdanos por favor.*

**Francisco:** *Estoy preparando mis exposiciones. No puedo encargarme de nada más ahora.*

**Ana:** *Pero necesitamos los ramos de flores para esta noche.*

**Francisco:** *Entiendo tu preocupación, pero estoy ocupado con mis exposiciones.*

## Autorrevelación

La autorevelación se refiere a decir abiertamente a otra persona los sentimientos o molestias que se experimentan en una situación determinada. Para hacerlo es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

- Admitir los sentimientos o molestias que se experimentan
- Buscar palabras que sean claras, directas, honestas y que muestren respeto a la otra persona
- Usar palabras constructivas y positivas
- Tomar la responsabilidad por las opiniones, sentimientos y acciones
- No generalizar con palabras como siempre o todo el tiempo.

**Daniela:** *Yo me siento molesta cuando dejas salir a tus estudiantes durante la clase.*

**Alexandra:** *No sé qué hay de malo. Les doy permiso cuando tienen una buena razón.*

**Daniela:** *Seguro. Pero me molesta porque se paran en las ventanas de mi aula y mis estudiantes se distraen.*

**Alexandra:** *No sabía eso. Hablaré con ellos/ ellas sobre eso.*

## Centrar la conversación

Esta destreza consiste en mantener la conversación en lo que está ocurriendo en el momento, sin permitir que se haga referencia a situaciones pasadas. Para centrar la conversación es útil utilizar frases como:

- Eso es importante, pero no es lo que interesa en este momento
- Siento que estás enfadándote
- Estamos desviando nuestra atención.

**Lucía:** *Entonces ¿hablamos con las/los compañeros del área de lenguaje para que den más atención a la lectura de los/las estudiantes?*

**Antonio:** *Sí, aunque a lo mejor nos ocurre como el año pasado. Las/los compañeros de matemática no tomaron en cuenta lo que pedimos de trabajar más en la regla de tres.*

**Ricardo:** *Yo no estoy seguro sobre eso. Nunca hablamos con ellos/ellas para saber.*

**Lucía:** *Compañeros, estamos desviando nuestra atención. Volvamos al tema que estamos tratando ¿hablamos con las/los compañeros del área de lenguaje para que nos ayuden con la lectura de los/las estudiantes?*

Finalmente, cabe enfatizar que ejercer el derecho a la asertividad implica la obligación de respetar los derechos de las/los demás y considerar su afectividad también. Ir hacia la asertividad no tiene nada que ver con la indolencia o el egoísmo: *¿entre el extremo nocivo de quienes piensan que el fin justifica los medios y la queja plañidera de los que son incapaces de manifestar sus sentimientos y pensamientos, está la opción de la asertividad: una forma de moderación enfática, similar al camino del medio que promulgaron Buda y Aristóteles, donde se integra constructivamente la tenacidad de quienes pretenden alcanzar sus metas con la disposición a respetar y autorrespetarse?* (RISO, 2000, p. 3)

## f. Síntesis

Una de las destrezas básicas para facilitar la equidad de género es el uso de la comunicación asertiva. La asertividad ayuda a las personas a comunicar sus pensamientos, necesidades, sentimientos y solicitudes de una manera clara y segura pero siempre respetuosa de la otra persona.

Al comunicarse, las personas adoptan uno de los tres modelos de comportamiento que se socializan: agresividad, pasividad o asertividad. Tanto en la agresividad como en la pasividad hay un manejo inadecuado del poder: la persona agresiva toma más derechos de los que tiene e impone sus necesidades a los demás. La persona pasiva en cambio, renuncia a sus propias aspiraciones y somete sus necesidades a las de otra persona. La asertividad es el punto medio entre estos dos comportamientos. La persona asertiva hace respetar sus derechos respetando los derechos de los/las demás.

Las personas no tienen un solo patrón de comunicación; sus reacciones y comportamientos cambian según el contexto en el que se comunican, el grado de amistad o afectividad que haya o la jerarquía que otorgan a su interlocutor/interlocutora.

Estudios realizados por varios investigadores acerca de la capacidad de hombres y mujeres para ser asertivos identifican interesantes diferencias de género en cuanto a asertividad, las mismas que devienen de los modelos de comunicación en los que tanto hombres como mujeres son socializados. Mientras que las mujeres asumen estilos comunicacionales no asertivos o pasivos, los hombres asumen estilos agresivos. Aprender a ser asertivo/asertiva implica que tanto los unos como las otras desaprendan estos modelos reemplazándolos por estilos más asertivos.

En la enseñanza/aprendizaje de la asertividad el punto de partida es la autoobservación para identificar qué comportamientos se asume, con quiénes y en qué contextos. Sobre la base de esta información, cada persona puede identificar qué cambios desea hacer en su manera de comunicarse y entrenarse para ello. En este entrenamiento, la literatura sobre asertividad propone varias técnicas. En este texto se toman las siguientes: el disco rayado, la pregunta asertiva, la aserción negativa, puntualizar una discrepancia, decir no, autorevelación y centrar la conversación.

## Referencias bibliográficas

---

1. Editorial Laboratorio Educativo. Género y educación, La escuela coeducativa. (2002). Barcelona.
2. Engel, Susan. (2004) Trazando un camino de equidad. DED y Fepp. Imprefepp. Quito.
3. Hare, Beverly. (2003) Sea asertivo, la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente. Gestión 2000. Barcelona.
4. Inter Press Service (1997) Perspectiva de Género, Glosario de términos. IPS editorial. Roma.
5. Palacios, D. (2007) ¡No te enfades más! Edit. Océano imbar . Barcelona.
6. Pearson. Judy, Turner. Lynn, y Mancillas, Todd. (1993) Comunicación y género. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Buenos Aires.
7. Sichra, Inge. (2004) Género, etnicidad y educación en América Latina (compilación). Ediciones Morata, S. L. Madrid.
8. Subirats, Marina. (1998) La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
9. UNESCO. (2004) Educación para todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Edit. Trineo S. A. Santiago de Chile.
10. Universidad de Cuenca, SENDAS, DED. (2002) Ensayos docentes. U ediciones, Cuenca.
11. Universidad de Cuenca, SENDAS, DED. (2002) Desarrollo local con enfoque de género. U ediciones, Cuenca.
12. Woods, Meter y Hammersley, Martyn. (1995) Género, cultura y etnia en la escuela (compilación). Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona.