



CEMPLU



**APORTES DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN EL ÁREA DE CIENCIAS
SOCIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA A LA REPRODUCCIÓN DE
LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO.
- UN ESTUDIO DE CASO -**

Mg. ROMÁN PAYARES ALMARALES

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA – RUDECOLOMBIA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL

(CEMPLU)

COHORTE 35 – 1

SANTA MARTA

2018



UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA Y RUDECOLOMBIA

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**APORTES DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES EN EL ÁREA DE
CIENCIAS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA A
LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO.**

- UN ESTUDIO DE CASO -

AUTOR: ROMÁN PAYARES ALMARALES

DIRECTOR: IVÁN MANUEL SÁNCHEZ FONTALVO

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación por la
Universidad del Magdalena y Rudecolombia**

SANTA MARTA, MAGDALENA, MARZO 12 DE 2018.

Dedicatoria

A mis padres, que se preocuparon por brindarme la mejor educación que pudieron y –especialmente- a mi madre, que sufrió en carne propia los rigores del machismo.

A Anjury Ortiz Zárate, mi compañera de mil batallas y sobretodo la mejor de mis amigas, que siempre ha creído en mí apoyándome incondicionalmente, sin pedir nada a cambio.

A mi sobrino Oscar David Guerra Payares, que ha sido como un hijo y que siempre está en mi corazón.

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sentido agradecimiento al Doctor Iván Manuel Sánchez Fontalvo, un amigo sincero, quien aparte de su consagración a la labor de revisión y dirección de la presente tesis doctoral, me otorgó su ejemplo de altruismo y lucha por el logro de la justicia social.

A la Doctora María Nohemí González Martínez, quien me inició en los estudios de género y me señaló el camino teórico, que me abrió las puertas a una mejor comprensión del mundo.

A mis compañeros de trabajo en la Institución Educativa San Juan del Córdoba, especialmente al profesorado del área de ciencias sociales de las jornadas mañana y tarde.

Al estudiantado de la Institución Educativa San Juan del Córdoba por todos sus aportes

Al Doctor Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago por su permanente paciencia y consejos oportunos, que permitieron en lo administrativo y académico poder culminar esta tesis.

Al Doctor Alexander Ortiz Ocaña y todo el personal del CADE Magdalena, por su colaboración irrestricta y el aliento que me brindaron para poder llegar hasta el final.

Contenido

Lista de Anexos.....	ix
Introducción	10
Políticas internacionales sobre las desigualdades de género	13
Área temática y contexto.....	16
Planteamiento del problema.....	22
Pregunta problema.....	31
Justificación	33
Objetivos	41
Objetivo principal	41
Objetivos específicos	41
Estado del arte.....	44
Referentes empíricos	44
Referentes teóricos.....	84
Metodología	140
Fase no 1.	147
Lineamientos y estándares en ciencias sociales.....	147
Textos de ciencias sociales	161
Hipertexto ciencias sociales 6.....	161
Hipertexto ciencias sociales 7.....	168

Hipertexto ciencias sociales 8.....	180
Hipertexto ciencias sociales 9.....	192
Proyecto educativo institucional de la I. E. San Juan del Córdoba	216
Fase No 2	229
Fase No 3	247
A manera de cierre.....	255
Bibliografía	259
Anexos	265
Anexo A. Entrevista No 1	265
Anexo B. Entrevista No 2.	271
Anexo C. Entrevista No 3.	275
Anexo D. Entrevista No 4.....	282
Anexo E. Entrevista No 5.	291
Anexo F. Entrevista No 6.....	300
Anexo G. Entrevista No 7.....	313
Anexo H. Entrevista grupal No 1.....	323
Anexo I. Entrevista grupal No 2	327
Anexo J. Grupo de Discusión	341
Anexo K.....	348
Anexo L	349

Anexo M	351
Anexo N	352
Anexo O	353
Anexo P	354
Anexo Q	355
Anexo R	356
Anexo S	357

Lista de Tablas

Tabla 1 Políticas globales para la igualdad entre los géneros – Siglos XX y XXI	45
Tabla 2 Legislación, Políticas e Instancias Nacionales para favorecer la Equidad de Género - Siglos XX y XXI	60
Tabla 3 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado sexto de editorial Santillana	162
Tabla 4 Capítulos del texto de ciencias sociales grado sexto de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo	163
Tabla 5 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado séptimo de editorial Santillana	169
Tabla 6 Capítulos del texto de ciencias sociales grado séptimo de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo.....	170
Tabla 7 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado octavo de Editorial Santillana.....	181
Tabla 8 Capítulos del texto de ciencias sociales grado octavo de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo	183
Tabla 9 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado noveno de Editorial Santillana.....	192
Tabla 10 Capítulos del texto de ciencias sociales grado noveno de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo.....	194

Lista de Figuras

Figura 1 Mapa del Municipio de Ciénaga.....	221
---	-----

Lista de Anexos

Anexo A. Entrevista No 1	265
Anexo B. Entrevista No 2.	271
Anexo C. Entrevista No 3.	275
Anexo D. Entrevista No 4.	282
Anexo E. Entrevista No 5.	291
Anexo F. Entrevista No 6.....	300
Anexo G. Entrevista No 7.....	313
Anexo H. Entrevista grupal No 1.....	323
Anexo I. Entrevista grupal No 2.....	327
Anexo J. Grupo de Discusión	341
Anexo K.....	348
Anexo L	349
Anexo M	351
Anexo N.....	352
Anexo O.....	353
Anexo P.....	354
Anexo Q.....	355
Anexo R	356
Anexo S.....	357

Introducción

Estoy convencido de que las relaciones sociales de ambos sexos, que subordinan un sexo al otro en nombre de la ley, son malas en sí mismas y constituyen uno de los principales obstáculos que se opondrán al progreso de la Humanidad; estoy convencido de que deben ceder el sitio a una igualdad perfecta.. (Stuart, 1867)¹

El presente proyecto investigativo, aborda dos categorías de gran importancia y actualidad en el contexto nacional e internacional, como son las prácticas curriculares que hacen parte de las macro-categorías currículo y educación, y las desigualdades de género que involucran a la macro-categoría género. Se trata de lograr ahondar en la intersección de las categorías género y educación, pero focalizándose en lo atinente a las prácticas curriculares y la reproducción de las desigualdades de género que ocurren como resultado de dichas prácticas.

Aparte de la importancia teórico-práctica de la temática planteada, esta se constituye en un elemento valioso para el interés investigativo que pretende coadyuvar en la transformación de la educación en el contexto de la básica secundaria, por esto, es necesario desde una postura ética, aclarar a cualquier lector del presente trabajo de investigación, la manera como se llegó a plantear la posibilidad de realizarlo.

La génesis del trabajo investigativo data del año 2012, luego de haber tenido que acompañar a una amiga a Medicina Legal, por una golpiza que había recibido de su compañero sentimental, el investigador fue confrontado con la cruda realidad de la violencia de género apreciando las más horribles desfiguraciones de rostro y toda clase de vejaciones hechas a diferentes mujeres del

¹ Alegato de John Stuart Mill en 1867 ante el Parlamento Inglés en pro del voto de la mujer.

municipio de Ciénaga (Magdalena); una realidad que solo había apreciado en las pantallas del televisor y en las páginas de los periódicos. Después de eso, el autor no tuvo dudas acerca de la problemática de la violencia de género, la cual es digna de ser abordada desde un plano epistemológico que pudiera penetrar en la ontología de tal manifestación, para aportar elementos que pudieran contribuir con su eliminación o por lo menos, paliarla de alguna manera.

Se realizó una inmersión en lecturas sobre todo tipo de violencias contra la mujer, desde violaciones hasta el uso de la palabra y la psiquis como medio para sojuzgarlas, llegando a la conclusión que, la violencia de género era la punta del iceberg, pues, los homicidios, palizas y maltratos recibidos por mujeres de parte de hombres tenían una raíz oculta, raíz que permitía a los hombres violentar a las mujeres muchas veces sin el menor asomo de culpabilidad de parte de estos e incluso en ocasiones con el visto bueno de aquellas.

Se desplazó entonces la curiosidad o el foco de atención de la violencia de género, hacia las causas que hacían que hombres y mujeres se comportaran de esta manera, es entonces, cuando aparece la categoría de identidad de género como elemento de radical importancia, el cual se tomó como pieza central de la investigación. Luego de abordar a múltiples autoras feministas como Judith Butler, Nancy Fraser, Seyla Benhabib y María Nohemí González, y navegar por algún tiempo sobre la idea de realizar una investigación de tipo comprensivo con enfoque hermenéutico que permitiera develar la constitución de una identidad proclive a la violencia de género, surgió la necesidad de plantear la investigación en el escenario de un Doctorado en Ciencias de la Educación dentro de la línea de investigación “Pedagogía e Interculturalidad”.

Es así como la atención se desvía hacia lo educativo, pedagógico y curricular, pero sin perder el interés por las condiciones de desigualdad e injusticia sufridas por las mujeres, surgiendo la

problemática del currículo, como eventual reproductor de situaciones de injusticias y específicamente en lo relacionado con las desigualdades de género.

Para plantear lo atinente a las desigualdades de género, es menester establecer la manera como será interpretado este concepto. El género ha sido estudiado desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia del desarrollo de esta noción, en particular, los estudios de género, los cuales surgieron como un intento de otorgar un estatus académico y científico a las luchas políticas abanderadas por el movimiento feminista.

Después de establecerse una clara diferenciación entre el sexo y el género, se pasó al estudio de la interiorización y afianzamiento de los mandatos de género a través de la estructuración de la identidad de género. La evolución del concepto a través de las diferentes posturas adoptadas por los diversos movimientos feministas, ha pasado por plantear el interrogante sobre qué es lo más indicado en lo atinente a la conformación de la identidad de género: ¿subvertirla, situarla o disolverla? (González M., 2013, p. 20)

Lo que sí es posible apreciar al margen de la contestación que se le dé al interrogante anterior, es que por muchos años se enfrentaron dentro del seno del feminismo dos concepciones aparentemente antagónicas en la explicación de la identidad de género como sustento de las desigualdades, una posición que fundamenta las desigualdades en las diferencias sexuales según la cual:

(...) lo femenino no puede comprenderse sin atender a su inscripción en el lenguaje, lo simbólico y la sexualidad. Tampoco puede obviarse el hecho biológico determinante de la reproducción. El cuerpo femenino tiene un papel fundamental: en él se reúnen biología y cultura. (Maldonado, B., 2013, p. 53)

La posición constructivista divergente de la anterior, interpreta el género como un fenómeno de naturaleza eminentemente cultural y preconiza la posibilidad de la eliminación de tales

desigualdades. La construcción del género es entendida en el presente trabajo, como una construcción socio-cultural e histórica que determina los roles, creencias, actitudes y estereotipos en las relaciones entre hombres y mujeres, sin descartar las contribuciones que la biología otorga a las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, pero entendiendo que los aspectos culturales tienen un peso preponderante en la construcción de la identidad de género.

Las diferentes socializaciones educativas a las que se ven expuestas las personas coadyuvan en la construcción de la identidad de género, incorporando estereotipos y prejuicios que legitiman las desigualdades, tal como lo ha logrado establecer la teoría sociológica, siendo el foco de trabajo del presente proyecto: la indagación, análisis e interpretación de lo referente a las prácticas curriculares realizadas en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria, que de forma explícita o implícita, refuerzan el modelo androcéntrico social, legitimando las desigualdades de género a través de su naturalización en las interacciones pedagógicas que se configuran dentro de esas prácticas curriculares.

Para adentrarse en el estudio de ¿cómo las prácticas curriculares actuales reproducen desigualdades de género?, es menester tener una visión del proceso histórico de reconocimiento y lucha contra tales desigualdades en los planos jurídico y político, tanto a nivel nacional e internacional que posibilite una mayor comprensión del rol que la educación está llamada a protagonizar.

Políticas internacionales sobre las desigualdades de género

Existen diversas entidades y organizaciones que aglutinan un número importante de países, las cuales, propenden por la eliminación de toda clase de injusticias y desigualdades, tal como se detalla en la Tabla 1 más adelante. Una de las más importantes es la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que ha propugnado la implementación de diferentes tipos de políticas por parte de

sus países miembros, en lo que tiene que ver con la lucha contra las desigualdades de género en aspectos económicos, culturales, legales, etc., explicitando el papel que debe jugar la educación en la generación de sociedades más paritarias, en lo concerniente al género, como se observa cuando afirma que:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza. (Naciones Unidas, 1979, p. 6)

La sociedad contemporánea, especialmente la occidental, ha visto el surgimiento de políticas internacionales, que se traducen en políticas locales, orientadas a la búsqueda de la eliminación de todo tipo de injusticias, desigualdades y discriminaciones; en el caso particular de las desigualdades de género, la condición de inferioridad a que se ha visto sometida la mujer por parte del hombre en los planos económico, político y socio-cultural ha demandado de parte de la sociedad global y local el reconocimiento de su existencia y un tratamiento diferenciado e integral, encaminado a tratar de superar dichas inequidades o injusticias, donde cada una de las facetas de subordinación mencionadas anteriormente, de la mujer respecto al hombre, incide y es incidida por las otras; es así que:

La falta de reconocimiento y de valor cultural no puede entenderse al margen de las condiciones económicas y no puede abstraerse de la distribución de las riquezas. Además, razones económicas como la distribución de los ingresos, cuentan como subtextos relativos al reconocimiento. Solo considerando ambas dimensiones simultáneamente es posible determinar lo que impide la participación igualitaria en un caso determinado. (González M., 2011, p. 92)

Es un hecho que las desigualdades que juegan contra las mujeres por razón de su género se amplían cuando ellas se encuentran afectadas por otras fuentes de inequidad como el origen étnico o la condición de clase, por eso, el logro de la equidad atraviesa no solo por un cambio cultural que permita reconocerlas como seres humanos con diferencias biológicas, de piel, creencias y cultura sino por la procura de condiciones socio-económicas que faciliten unas relaciones paritarias; de hecho, no se puede entender que se genere una equidad eliminando las fuentes de injusticia desde un plano exclusivamente cultural pero dejando intactas las desigualdades económicas. Las categorías socio-económica y étnica complejizan la situación de desigualdad de las mujeres en muchos lugares del mundo, tal es el caso de las mujeres indígenas del territorio colombiano y de diferentes partes del continente americano.

Área temática y contexto

La investigación titulada “Aportes de las Prácticas curriculares en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria a la reproducción de las desigualdades de género – Un estudio de Caso”, se desarrolla con fundamento en la intersección de los saberes de dos (2) categorías: el género y la educación. La categoría género, engloba los llamados “estudios de género” que desde la década de los años ochenta del siglo pasado intentan aplicar diferentes métodos científicos de las ciencias sociales y humanas para desentrañar las relaciones de género entre hombres y mujeres en diferentes áreas y contextos de la actividad humana.

A partir de la definición de las prácticas curriculares que reproducen desigualdades de género como objeto de estudio, se trata de dilucidar su ontología desde una posición epistémica y en consonancia con la perspectiva ontológica y epistemológica asumidas, se procede a seleccionar una metodología, uno o varios métodos y/o técnicas de recolección de información con fundamento en el análisis histórico de las relaciones entre los géneros; ya que todo estudio de género da por sentado una situación soterrada de inferioridad o desventaja de las mujeres y en ese sentido, el investigador puede de manera libre seleccionar métodos y técnicas de búsqueda, análisis e interpretación de información de diferente índole, que permitan develar dichas relaciones entre los géneros.

Esta investigación concibe el género como aquella construcción social que permite diferenciar los sexos masculino y femenino más allá de sus características biológicas, es decir, que independiente a las características de menstruación, posibilidad de maternidad, estructura física típica o cualquier otra característica fenotípica, lo que determina el género femenino, son una serie de actitudes, creencias, maneras de estar y sentirse en el mundo, percepciones y autopercepciones que conllevan a jugar roles preestablecidos, relaciones sociales con las personas que le rodean, etc.:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. (Beauvoir, S., 2011, p. 207)

Hecha la anterior precisión sobre la concepción del género como constructo socialmente elaborado, resulta importante anotar que la investigación no ahonda en los diferentes tipos de orientaciones sexuales, sino que analiza a las mujeres de acuerdo a las características que les ha proporcionado socialmente el género, sin clasificar o discriminar los diferentes matices de orientación sexual que existen bajo el manto del género femenino.

La posición del investigador frente al mundo (realidad) se fundamenta en que a pesar que el mundo físico y social externo existían antes y presumiblemente seguirán existiendo, éste es llevado a un plano psíquico a partir de unas percepciones que permiten su elaboración o construcción en una especie de segundo plano, cuyas principales características vienen determinadas por el conjunto de las relaciones sociales que se dan en un tiempo, un espacio y unas circunstancias particulares; de ese modo, el mundo (realidad) existe pero al mismo tiempo es construido con la ayuda de las lentes con que se enfoque esa realidad.

En ese orden de ideas, el investigador se ubica e interactúa con el mundo asumiendo una posición política frente a la realidad del caso que se viene tratando. La identificación política se realiza con el feminismo como expresión de lucha política, para tratar de develar el sexismo y en general, las conductas machistas que colocan en posición de inferioridad a las mujeres respecto de los hombres, con el objetivo de poder superarlas, ya que:

(...) tal vez sea imposible tratar ningún problema humano sin tomar partido: la manera misma de plantear las cuestiones, las perspectivas adoptadas, suponen jerarquías de

intereses; toda cualidad implica valores; no hay descripción supuestamente objetiva que no se levante sobre un segundo término ético. (Beauvoir, S., 2011, p. 30)

El investigador pertenece al género masculino y supera el medio siglo de existencia, gran parte de su vida estuvo sesgada por posiciones machistas, aprehendidas e incorporadas como propias, muchas de las cuales han podido ser deconstruidas y asumidas conscientemente para elaborar una reinterpretación de la realidad propia, tiempo después de iniciado el presente proyecto de tesis doctoral (hace aproximadamente 6 años), el cual, inicialmente estaba pensado para abordar la problemática de la violencia de género, pero por diferentes motivos, derivó a una instancia ligada al mundo de la educación en conexidad con las desigualdades de género.

La condición étnica de mestizo del investigador no le ha permitido sufrir las discriminaciones que tradicionalmente padecen las comunidades indígenas y afrodescendientes; no obstante, por la cercanía con poblaciones de ambas etnias o razas ha podido conocer de cerca esas realidades, lo cual, también ha hecho parte de sus intereses cognitivos, sociales y personales, en especial, a partir de su incorporación al grupo de investigación CEMPLU (calidad educativa en un mundo plural).

La clase socio-económica a que pertenece el investigador desde su infancia hasta la actualidad es la que el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) cataloga como estrato tres (3), que corresponde a familias que poseen vivienda propia, así como las posibilidades económicas para lograr acceder a centros educativos privados y que no presentan dificultades o apuros económicos como desempleo, hambre, carencia de seguridad social, etc.

El núcleo familiar dentro del cual se desarrolló la infancia y adolescencia del investigador estaba integrado por un padre dominante, prototipo del patriarca que al tiempo que provee los recursos económicos de subsistencia exige sumisión total y no concede importancia alguna a las mujeres de la familia, excepto la responsabilidad de cuidado y mantenimiento del hogar. En ese núcleo, la madre aceptó y sufrió las injusticias e inequidades derivadas de la concepción machista

del patriarca y vivió una vida sumida en el ostracismo familiar y social al cual fue reducida como consecuencia de los celos del patriarca, quien al considerarla como un objeto de su propiedad no permitía ningún tipo de socialización para ella.

Epistemológicamente este proyecto de tesis doctoral está inscrito en la búsqueda del llamado “conocimiento situado”, constituyendo una labor investigativa que no es ni trata de estar mediada por una supuesta objetividad imparcial como las investigaciones positivistas, que separan el sujeto cognoscente del objeto a ser conocido, por el contrario reconoce que cada persona involucrada en la investigación (incluido el suscrito), está condicionada por su propia realidad espacio-temporal con las situaciones contingentes que le ha tocado vivir, y que la construcción del mundo o realidad que circunda, se realiza precisamente desde estas posiciones particulares; por tanto, no es ni podrá ser nunca igual una investigación con perspectiva de género hecha por una mujer, que la hecha por un hombre, asimismo, tampoco coincidirá la realizada por una mujer europea de clase alta con la de una mujer afrocolombiana de estrato popular.

El discurso de la tesis se inscribe dentro de una concepción feminista de la historia (enfoque de género) y busca develar la teleología de los discursos del ámbito curricular para revelar sus contradicciones, encontrando, en que forma aportan en la reproducción de las desigualdades de género, dado que “(...) los discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante, relevante y de lo que se habla. Los discursos son generados y gobernados por reglas y poder”. (Cherryholmes, C., 1987, p. 40)

El conocimiento se asume disperso y condicionado por las experiencias y particularidades individuales, pero lo que se trata es de realizar una búsqueda que no niegue u oculte los posibles sesgos del investigador, sino que los ubique a la luz pública, para que el mundo académico pueda

de manera más o menos fácil, entender por qué se escogió una metodología y no otra, porqué se aplicaron unos instrumentos y no otros.

La negación de la objetividad positivista no implica una posición ecléctica en la que todo vale, por el contrario, se trata de dar a entender a la comunidad académica que la investigación es realizada por una persona que tiene una clara posición política frente al tema de la desigualdad de género, posicionamiento que influyó en la selección del tema de investigación y en el uso de una perspectiva de género “situada”, que pretende abordar comprensivamente el fenómeno de estudio sin ocultar la subjetividad propia; tratando de buscar en el rigor de las observaciones, los análisis y las interpretaciones, un sustento científico para la misma. Las pretensiones anteriores se ciñen a lo expuesto por Donna Haraway (1995), cuando afirma que:

La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos (...)

El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes (...) El relativismo y la totalización son ambos “trucos divinos” que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, mitos comunes en la retórica que rodea a la ciencia. Pero es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional. (Haraway, D., 1995, p. 329)

El trabajo de campo se desarrolla en la Institución Educativa San Juan del Córdoba (ISACOR), adscrita a la secretaría de educación municipal de Ciénaga (Magdalena), la cual, cuenta con ochenta y cinco (85) años de antigüedad, tres (3) jornadas y una cobertura total de 2440 estudiantes. La I. E. San Juan del Córdoba ofrece los niveles de preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria, media académica y ciclos lectivos integrados para adultos (CLEI). La investigación se desarrolla con el estudiantado y profesorado de los grados sexto a

noveno de la básica secundaria, pertenecientes al área de ciencias sociales de las jornadas mañana y tarde. El investigador se desempeña como Rector en Propiedad de dicha institución educativa.

Planteamiento del problema

La escuela constituye una especie de segundo hogar para muchas niñas, niños y adolescentes, debido al tiempo de permanencia en ella y a las relaciones afectivas que se generan en su interior. Desde la primera infancia, pasando por la adolescencia, la escuela influye en el desarrollo bio-psico-social del estudiantado, coadyuvando en moldear el carácter y la personalidad, de modo que “Los años de formación inicial son cruciales para la construcción de la identidad e influyen enormemente en el diseño de la propia subjetividad (...)”. (Simón, M^a. E., 2006, p. 154)

Los jóvenes que a ella llegan, son enviados por los padres o acudientes con el fin de ser preparados intelectual y éticamente para poder asumir un mejor control sobre sus propios destinos y estar preparados para enfrentar la vida adulta en sociedad, de la mejor manera. Se trata de una labor formativa que proporciona conocimientos, desarrollando destrezas o habilidades, permite la introyección de actitudes, disposiciones, ideologías, códigos morales y sociales que en teoría permitirán a cada estudiante poder asumir un papel “adecuado” dentro de la sociedad en que se desenvuelva.

La tradición histórica en materia educativa de nuestro país, no ha sido favorable a la promoción de modelos de equidad y las estrategias y acciones formuladas por las diferentes instancias gubernamentales no son efectivas; basta recordar, que hasta la década de los años ochenta del siglo pasado, la segregación entre niños y niñas era la norma, los colegios femeninos “preparaban” a las niñas para los oficios domésticos y empleos como secretaria, el pensum académico tenía materias como mecanografía, bordado, taquigrafía, etc., que preparaba a las niñas para las labores subalternas que ejercerían de mayores, mientras los colegios masculinos poseían un currículo orientado a formar hombres públicos, gerentes, científicos, médicos, etc., es decir, las profesiones que se consideraban más asociadas a los valores de la supremacía masculina.

En el transcurso de los años ochenta del siglo XX, se hizo pública la discriminación existente al dividir los colegios en masculinos y femeninos, obstaculizando la posibilidad a las mujeres de soñar con un mejor destino, recibiendo la misma formación que los hombres; de esta forma, se extinguieron los colegios de un solo género y se pasó a colegios mixtos, donde niñas y niños recibirían las mismas enseñanzas por poseer un currículo común.

No obstante, la sociedad androcéntrica cuando cede espacios no lo hace de una manera gratuita y desinteresada; la integración se llevó a cabo sobre la base de mantener los currículos monoculturales, estatales, hegemónicos y lineales propios de las escuelas de niños, de modo que las niñas empezaron a ser formadas con un currículo que tenía una visión masculina del mundo, que ocultaba el papel de la mujer en la historia, la ciencia, los deportes, las artes y la filosofía.

La escuela de manera pública y soterrada, transmite una serie de conductas, estereotipos, prejuicios, etc., que permiten legitimar los modos de vida de la sociedad en la que se está inmerso. Esa labor de naturalización es la que termina legitimando las inequidades sociales existentes, labor que es realizada de una manera sistemática, dosificada y en muchos casos inconsciente, a través de las prácticas curriculares en las que interaccionan profesorado y estudiantado posibilitando la formación de ciudadanos y ciudadanas reproductores de desigualdades de todo tipo, entre ellas, las de género. Lo anterior es expresado por Anna G. Jónasdóttir citada por García (2000), cuando intentando explicar cómo y por qué persiste el patriarcado, afirma:

Sospechamos que las relaciones jerarquizadas entre mujeres y hombres se fundamentan en formas de organización social, y en prejuicios y formas de pensamiento con unas raíces tan profundas que diríase hemos asumido hombres y mujeres como si de dogmas se tratara. Y que las instituciones encargadas de transmitir la memoria colectiva entre las nuevas generaciones (familia, religión, sistema educativo y hoy también medios de comunicación) favorecen la pervivencia de esta discriminación, ya que son los

responsables de transmitir los modelos de comportamiento y formas de conocimiento que han sido construidos a lo largo de los tiempos, a las criaturas de cada nueva generación. (García, M., 2000, pp. 36-37)

Tanto el currículo oficial como el currículo oculto, se encargan de ir configurando al estudiantado para su desempeño posterior como personas adultas. En el currículo oficial se despliega una serie diversificada de asignaturas, áreas y proyectos pedagógicos que se imparten en diferentes horarios a lo largo de un año académico; cada asignatura, área o proyecto pedagógico aporta de diferente manera en la consolidación de una mentalidad androcéntrica de la realidad.

María Elena Simón afirma que:

La escuela, sin embargo, tiene espacios exclusivos y privilegiados: el plan de estudios y el aula (...) Este currículo se vehicula a través de diversos lenguajes: verbal, gestual, icónico y audiovisual. Todo esto es lo que se debe aprender en la escuela. Y se aprende mal que bien. Pero como todo ello padece la epidemia del androcentrismo, las niñas se educan y forman como seres ausentes y asimilados a la otra mitad. Los chicos se reconocen como siempre nombrados y con capacidad simbólica para nombrar ellos mismos. Esta realidad, casi nunca explicitada, crea chicas y mujeres con baja autoestima y varones con cierta prepotencia. (Simón, M^a. E., 2006, p. 156)

Debido a la existencia de una amplia gama de materias y asignaturas, se tornó necesario hacer una delimitación que permitiese abordar el objeto de estudio (prácticas curriculares que reproducen desigualdades de género) y estrechar los límites de la investigación, para poder captar con mayor fuerza dicho objeto, seleccionando el área de ciencias sociales y las diferentes asignaturas que la conforman, dado que es una de las áreas fundamentales y obligatorias del currículo, dado que su estructura epistémica puede servir para examinar más fácilmente el modo como las prácticas curriculares refuerzan o promueven las desigualdades de género.

Con lo anterior, no se quiere significar que se sospeche que las desigualdades de género sean reproducidas de manera particular o específica dentro del área de ciencias sociales únicamente, dado que existe evidencia que otras áreas del currículo oficial en algunas ocasiones coadyuvan en tales desigualdades. En una buena cantidad de escuelas se segrega al estudiantado en las clases de educación física, en la práctica deportes como el fútbol y las estudiantes se ven relegadas a ocupar espacios menores al campo de juego, desarrollando actividades físicamente menos intensas y consideradas más acordes por el profesorado de educación física para su situación de género. Según Carmen Rodríguez Martínez y Félix Angulo Rasco (2006), para el caso del área de Tecnología e Informática,

En las instituciones escolares, las formas de organizar el trabajo en torno a los ordenadores privilegian a los chicos porque normalmente son los que han tenido una mayor socialización con ellos, saben más de su manejo y/o son los que tienen unas mayores expectativas y seguridad con la informática. (Rodríguez y Angulo 2006, p. 141).

De manera análoga, se pueden analizar otras áreas y asignaturas para corroborar la manera como aportan a la reproducción de prejuicios, estereotipos, actitudes y valores, por lo cual, se recalca que la elección del área de ciencias sociales se fundamentó en primer lugar, porque los contenidos curriculares de la misma no son de naturaleza técnica, lineales o naturales, como los de las ciencias naturales, las matemáticas, etc., sujetos a una formulación de variables estrictamente interrelacionadas que conducen a posturas positivistas de causa-efecto, ejercicios de control de variables, etc., por el contrario, debe ser un medio dinámico que permita al profesorado y estudiantado visibilizar más claramente los conflictos, dilemas, contradicciones, tensiones, posiciones divergentes y/o disonantes, prejuicios y actitudes al momento de analizar las problemáticas socio-culturales e históricas.

En segundo lugar, la elección se fundamentó en la necesidad investigativa de acotar el objeto de estudio al interior de la institución educativa, aunado a la posición particular del investigador dentro de la institución educativa, en donde, por razones de trabajo, se habían compartido experiencias con docentes del área de ciencias sociales en diversas actividades y proyectos ejecutados, lo cual, confiere la posibilidad de ligar a dichos docentes de manera más fácil y segura al nuevo proyecto investigativo.

Se sabe que las prácticas curriculares están mediadas principalmente por el profesorado, cuyo mundo subjetivo y objetivo participa de manera activa y dinámica al momento de ejercitar su accionar pedagógico en las diferentes asignaturas o áreas a su cargo, entendiendo por la parte subjetiva del docente, aquellas creencias, valores y actitudes que tiene arraigadas en su conducta y personalidad; la parte objetiva vendría a ser la fundamentación científica adquirida mediante su formación pedagógica y académica.

Los docentes varones en la mayoría de los casos actúan de acuerdo a su rol masculino en lo referente a las interacciones y consolidación de esquemas androcéntricos, de otro lado, las docentes mujeres también coadyuvan con los docentes varones y según palabras de María Elena Simón referidas al contexto español pero que pueden ser aplicables a muchos escenarios educativos en Colombia:

Las profesoras no discriminan —dicen ellas— y, como no discriminan, no distinguen ni se distinguen. No identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente a sus alumnas. No someten a crítica su situación ni la de las alumnas. Las profesoras atienden más a las exigencias de los varones de la escuela: alumnos y profesores, padecen más faltas de respeto y sufren más depresiones o estrés; sin embargo, reproducen pasivamente el sistema, se resisten a mandar, a representar y a representarse,

a plasmar por escrito sus logros y sus ideas, a actuar de portavoces. (Simón, M^a. E., 2006, p. 161)

El estudiantado conformado por niñas y niños, constituye grupos o grados que interactúan a lo largo del año escolar, con el profesorado que les orienta, al interior de las aulas, en una continua división sexual fundamentada en la construcción cultural de la identidad de género y los imaginarios creados alrededor de la pertenencia a un género determinado, hecho que conlleva a la reproducción de los esquemas de desigualdad imperantes en la sociedad androcéntrica.

En este aprendizaje de los roles sumisos en el caso de las niñas y dominante por parte de los niños, ambos géneros resultan afectados negativamente, pero de modo más evidente y dramático en el caso de las niñas, quienes mayoritariamente terminan por adoptar y vivenciar el estatus de “subalternas o complementos de los varones”, según María Elena Simón:

La mayoría de alumnas participan poco en clase pero no paran de hablar en voz baja, en las aulas, los pasillos, los descansos. Tienen buenos o aceptables resultados, ayudan a compañeros, se resisten a los esfuerzos físicos, ocupan pocos espacios y consumen pocos tiempos, no suelen ser expulsadas de las clases ni de los centros, no protagonizan acciones violentas salvo cuando hay un chico en medio de dos (...) En caso de fallar, se reconducen con cierta facilidad, sueñan con historias perfectas de amor romántico, no piensan en ser madres enseguida, eligen especialidades feminizadas, aspiran a un empleo digno y sin excesivas exigencias, acceden a las urgencias sexuales de sus parejas hombres, (...) no hacen mucho deporte y no tienen muchas ganas de realizar tareas domésticas, (...) saben que los estudios les ayudaran a ser independientes y saben también que son sujetos de derechos, aunque no sepan descifrar muy bien lo que ello significa y las consecuencias que esta circunstancia tiene en sus vidas. Gracias al androcentrismo, casi todas las alumnas han aprendido en la escuela que son el segundo

sexo y a ello se resignan para no entrar en competición con los chicos ni en conflicto en el seno familiar. (Simón, M^a. E., 2006, p. 162)

Esta reproducción cultural de desigualdades, en la cual los niños pasan a ocupar la posición de “privilegio” por ser la clase dominante, conlleva elementos negativos para su desarrollo afectivo y emocional, tanto en el contexto español como en cualquier otro. Al respecto, María Elena Simón afirma:

La convivencia y las relaciones parecen ser cosas de mujeres. Los chicos en su conjunto viven ajenos al mundo de las habilidades expresivas. No dan importancia al cuidado, al esmero, a la empatía. No suelen trabajar sus sentimientos y no manejan sus emociones de forma adecuada para no dañarse ni dañar... los varones se aferran a una superioridad supuesta, que les aparta de lo adjudicado a las mujeres: el cuidado y la calidad de la vida, el apoyo emocional y moral. (Simón, M^a. E., 2006, p. 165)

Igualmente, inciden en las prácticas curriculares los textos escolares que se utilizan para desarrollar los contenidos; Sandra Acker (2000) como resultado de diversas investigaciones realizadas en Toronto y Ontario (Canadá), expresa al respecto:

Los análisis de contenidos de los libros de texto escolares muestran sesgos, estereotipos y olvido de las mujeres a través de una extensa lista de temas (Lobban 1975). Ciertas materias que se enseñan principalmente a las chicas – particularmente ciencia doméstica- muestran que, tanto en el pasado como actualmente, están saturadas de apelaciones a “la llamada sagrada de lo doméstico”, propósito este para la educación de las chicas, ampliamente recriminado en los informes oficiales (Dyhouse y Delamont 1978). (Acker, S., 2000, p. 58)

Además, el modelo pedagógico institucional del ISACOR, integrado por la filosofía expresada en el proyecto educativo institucional (PEI), las normas contenidas en su manual de convivencia, las políticas gubernamentales nacionales y locales, los lineamientos curriculares, los

estándares, competencias, las exigencias realizadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y sin olvidar las construcciones y acuerdos sociales que se generan al interior de los cursos y de la institución como resultado de las interacciones entre el estudiantado y profesorado, promueven formas de dominación “naturales”, mediante un poder simbólico otorgado al sexo masculino, el cual:

(...) no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal (...) esta construcción práctica, lejos de ser un acto intelectual consciente, libre y deliberado de un “sujeto” aislado, es en sí mismo el efecto de un poder, inscrito de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas de percepción y de inclinaciones (a admirar, a respetar, a amar, etc.) que hacen sensibles a algunas manifestaciones simbólicas del poder. (Bourdieu, P., 2000, p. 32)

Las desigualdades de género son todas aquellas situaciones de la vida en sociedad, que colocan en situación de inferioridad a las mujeres respecto de los hombres y están arraigadas en conductas denominadas machistas, las cuales, se sustentan en lo que el movimiento feminista internacional denominó “sexismo” y que no es más, que la convicción que tienen determinadas personas de su superioridad respecto de otras en razón de su género, específicamente, la superioridad de los hombres sobre las mujeres.

Un ejemplo de las desigualdades mencionadas se da en el ejercicio de cargos públicos de elección popular en Colombia, la ley de cuotas obliga a incluir un treinta por ciento (30%) de mujeres en las listas de aspirantes a dichos cargos, sin embargo, el número de candidatas que resultan ser elegidas es significativamente inferior a esa tasa, por múltiples razones, entre estas: la falta de escuelas de formación política para un sector de la población que durante siglos de existencia del poder político no participó del ejercicio democrático de elegir y ser elegidas unido

a una sociedad con mentalidad androcéntrica que no deja mayores posibilidades de triunfo en los comicios electorales a las mujeres.

Con respecto al plano laboral, las actividades domésticas y de cuidado que ejerce una inmensa cantidad de mujeres en sus hogares (oficios que respaldan el funcionamiento del sistema capitalista) no son valoradas en su justa dimensión, con lo cual, gran parte de la población femenina económicamente activa gasta su salud y sus energías en un trabajo que al no ser reconocido como tal, las deja en condiciones parecidas al del sistema esclavista; por otra parte, un sector minoritario de mujeres ha logrado obtener puestos de trabajo en otros sectores de la economía, habiendo visto incrementadas sus obligaciones, puesto que mantienen las responsabilidades domésticas y de cuidado del hogar, además de responder en sus puestos de trabajo como cualquier otro trabajador.

En el plano educativo, la investigación científica al interior de la escuela y particularmente dentro del currículo oficial, es una tarea que como lamenta Sandra Acker pudo haberse realizado desde la década de los setenta del siglo pasado, por lo tanto, es tarea impostergable llevarla a cabo, dado que:

(...) el trabajo de los años setenta no tiene esa excusa. Se podía esperar una investigación sobre la interacción en el aula o sobre la forma de procesar el conocimiento en el currículo para poder entender la diferenciación de chicos y chicas en el aula, o la forma en que las chicas experimentan la escolarización preparándolas para un puesto secundario en el mercado laboral y para el matrimonio y la creación del hogar. Pero los grupos de sociólogos que llevan adelante el estudio de los procesos en el aula y del currículo parecen no haber apreciado como problemática la diferenciación sexual.

(Acker, S., 2000, p. 60)

Al momento de intersectar la problemática de género con el ejercicio o desarrollo curricular del área de ciencias sociales de la educación básica secundaria en el caso estudiado (ISACOR), se

busca desde una dimensión comprensiva de la realidad escolar, dar respuesta al siguiente interrogante.

Pregunta problema

La pregunta de investigación o pregunta problema es: ¿Cómo coadyuvan las prácticas curriculares del área de ciencias sociales de la educación básica secundaria, en la reproducción de las desigualdades de género?

De dicha pregunta emana la dimensión ontológica del problema de investigación: prácticas curriculares del área de ciencias sociales de la educación básica secundaria, que coadyuvan la reproducción de desigualdades de género. Las desigualdades de género se fundamentan en una ideología machista que aprecia como natural una posición dominante o ventajosa del hombre respecto de la mujer. Dada la mala “atmósfera” que rodea hoy en día al machismo y la violencia de género, este es más difícil de ser detectado, porque se oculta en nuevos ropajes que se conocen como micro-machismos y que en lugar de imponer de manera directa la supuesta superioridad masculina, lo que hacen es tratar de mostrar una supuesta condición femenina (debilidad, simpatía, sentimentalismo, delicadeza, etc.) como algo intrínseco a su naturaleza y a través del falso halago o elogios continuar con los mecanismos de dominación de forma oculta o encubierta.

Cabe preguntar ¿Qué papel juega la escuela, específicamente la dimensión curricular de la misma, en estas nuevas maneras de perpetuar la dominación masculina con la correspondiente subordinación femenina?; para ello es menester entender las prácticas curriculares como prácticas pedagógicas que tienen un nivel de especificidad muy particular, por cuanto, son aquellas prácticas educativas o pedagógicas que el personal docente realiza al desarrollar unos contenidos curriculares específicos.

Los estereotipos y prejuicios que lleva consigo el profesorado, fruto de su pertenencia a una sociedad machista, se deberían hacer visibles en las interacciones con la clase, en la manera de conceder la atención a niños y niñas, en las formas de evaluar los aprendizajes de los contenidos y la adquisición de competencias, en la proyección de la historia desde una visión machista, tal como la presentan los textos escolares. La observación del quehacer docente, unida a una indagación personal de su manera de pensar y ejecutar el ejercicio curricular pueden ser de gran ayuda para develar el aporte de sus prácticas curriculares a la reproducción de las desigualdades de género.

No menos importante resultan los textos utilizados por el estudiantado como parte de la mediación curricular que se establece a través del ejercicio docente en las aulas y por último, cómo los referentes y normas (internos y externos) sesgan al profesorado hacia una orientación pedagógica y curricular del área de ciencias sociales proclive a demostrar la preponderancia masculina.

Justificación

Los intentos por erradicar del mundo las desigualdades de género han sido múltiples y muy variados, obviamente Colombia no ha sido la excepción; organismos nacionales y organizaciones internacionales han reunido toda clase de expertos, construyendo un análisis minucioso de las áreas o ámbitos de la vida en que se reflejan esas inequidades; proponiendo fórmulas, políticas, estrategias y acciones para disuadir al género masculino de continuar con la opresión hacia las mujeres y despejar el camino para edificar una sociedad más paritaria con igualdad de oportunidades y un trato acorde a la dignidad que otorga la condición humana. Más adelante en las Tablas 1 y 2 se ofrecen ejemplos de tales políticas globales y nacionales y las acciones jurídicas resultantes de la implementación de dichas políticas.

Pero, la inequidad no desaparece y aunque se emiten toda clase de leyes, unas propendiendo por acciones afirmativas y otras de tipo punitivo o disuasorio, las desigualdades de género siguen a la orden del día, en los planos económico, político, laboral, cultural, etc.

Se hace necesario estimular situaciones que empoderen a las mujeres y establecer severos castigos para quienes las violenten; una solución de fondo a dicha problemática pasa por la formación de ciudadanas y ciudadanos con una clara conciencia de lo que es el machismo y sus consecuencias nocivas para el desarrollo humano, tanto social como personal; por tanto, la construcción de esas nuevas masculinidades y feminidades es tarea fundamental que compete a la educación.

El reconocimiento y aceptación de la diversidad y el pluralismo ideológico, étnico, sexual, etc., son condiciones que debe estimular la escuela, para formar parte de la construcción cultural de nuevas identidades de género, nuevas masculinidades y feminidades, las cuales teniendo en cuenta las diferencias sexuales (biológicas) y la libre orientación del deseo sexual, permitan la

consolidación de subjetividades culturalmente equivalentes sin predominio o jerarquía social de ninguna de ellas.

El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación “Pedagogía e Interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación”, ofrecido por la Universidad del Magdalena en convenio con la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA), enfocando sus reflexiones y búsquedas empíricas en las prácticas curriculares desde una perspectiva de género.

La diversidad cultural en el contexto colombiano, ha venido siendo reducida a lo concerniente a la etno-educación con comunidades indígenas y afrodescendientes, sin tener en cuenta que dicha diversidad cultural también se manifiesta en las diferencias de género, orientación sexual, clase social, medio rural versus medio urbano, etc., por tanto, es de gran importancia investigar elementos de la dinámica educativa, que den cuenta de otros aspectos de la realidad diversa de las escuelas colombianas, entre ellas, la cultura de género (roles, estereotipos, prejuicios, etc.), y cómo las diferencias biológicas entre niñas y niños dan origen a la configuración de desigualdades culturales en el estudiantado. María Teresa Aguado Odina y otros (1999), en el contexto español, hacen referencia a esta situación problemática cuando afirman que:

Es cierto que el concepto de diferencia y lo intercultural como enfoque han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas (...). Los sistemas educativos, los agentes e instituciones que los conforman no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

(Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán, 1999, pp. 471-472)

Por otro lado, Patricia Medina Melgarejo (2009), pone el acento en la necesidad de adoptar un posicionamiento político, que permita luchar y conquistar los valores interculturales al interior de la escuela, cuando afirma que se debe “(...) analizar a la educación intercultural como un

movimiento político-pedagógico, un espacio de lucha, negociación y demanda, de apropiación y construcción de nuevos horizontes sociales y educativos.”. (Medina, P., 2009, p. 10)

En ese sentido es tarea impostergable para el mundo de la educación hacer confluír la generación de pensamiento crítico con la asunción de posicionamientos políticos en el tema de género por parte de sus actores, de la mano del establecimiento de políticas educativas con enfoque de género que permitan visibilizar las desigualdades y encontrar colectivamente formas creativas de transformación de esas realidades.

Cualquier política educativa que pretenda interpelar el mundo educativo desde una posición intercultural debe tener en cuenta los ejes de un currículo intercultural, como son: el reconocimiento de las diferencias, la construcción de las identidades y la alteridad como medio y fin para comprender a los otros que dejan de ser otros, para convertirse en sujetos equiparables a uno mismo. Esto lo explicita la autora mejicana citada anteriormente de la siguiente manera:

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos en donde establecemos nuestras condiciones de comprensión y elaboramos los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos y edificamos una noción básica de realidad y sobre la realidad; es decir, desde la cual producimos conocimiento. En este trayecto de indagación y configuración de la persona social conocemos y nos reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Es por ello tan importante comprender las formas de producción social del conocimiento ya que son éstas las que definen el actuar político, y la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo. (Medina, P., 2009, p. 11).

Se observa que la problemática sobre la diversidad cultural y las distintas desigualdades que afloran en las escuelas, constituyen un interesante campo de investigación, por lo cual es conveniente e importante, abordar el análisis e interpretación de dichos problemas mediante un

enfoque científico, que acotando a los diferentes objetos de estudios pueda arrojar hallazgos, conclusiones y recomendaciones para utilizarse en la transformación de los mismos.

Las posibilidades de generar cambios en los escenarios educativos son múltiples y van desde aspectos personales para mejorar la inteligencia emocional de los hombres y buscar una mayor disposición de las mujeres al liderazgo, la iniciativa y el empoderamiento, pasando por aspectos institucionales como es la evaluación y revisión de las decisiones que a diario se toman y cómo estas pueden estar sesgadas por actitudes sexistas, las prácticas curriculares, evaluativas y pedagógicas del profesorado, sin dejar de lado lo fundamental de la educación consistente en la posibilidad de formar nuevas ciudadanías, que independiente al sexo ejerciten una interculturalidad respetuosa de la diversidad y políticamente activas en el ejercicio de la búsqueda de la equidad y la justicia social.

En lo relativo a las desigualdades de género, surgen las preguntas: ¿Por qué la educación no ha podido formar para la equidad entre los géneros?, ¿En qué está fallando el sistema educativo para que continúe reproduciéndose la desigualdad entre los géneros? y ¿Qué se requiere para superar los distintos tipos de inequidades?

La investigación busca aportar a la concienciación del profesorado y estudiantado sobre el papel activo que deben jugar para alcanzar dicha transformación, ya que cualquier transformación, por mínima que sea, para que sea efectiva y de largo aliento en el tiempo, requiere plena conciencia; por eso es requisito *sine qua non* llevar a cabo una investigación científica, que revele los elementos favorecedores o transmisores de las desigualdades de género al interior de la escuela y que permita al profesorado y el estudiantado con fundamento en las evidencias encontradas, tomar conciencia de esa realidad y proponer posibilidades de resistencia al modelo androcéntrico

social; por ejemplo, a través de una reformulación del currículo, que genere nuevas prácticas curriculares y consecuentemente unos nuevos discursos pedagógicos.

Desde lo empírico, las actuales prácticas curriculares han creado un manto de supuesta equidad, respetuosa de los pronunciamientos legales en torno a los derechos de las mujeres, de forma perecida al supuesto respeto y tolerancia hacia las personas con orientación sexual diversa, lo cual, convierte la labor investigativa en la búsqueda de lo que no se quiere decir, de las contradicciones en el dicho, de lo que está oculto y por haber sido normalizado no es fácilmente detectable.

Por lo anterior, la investigación alrededor de lo que dice y piensa el profesorado, lo que realizan en el aula de clases, la visión del mundo del estudiantado, sus interacciones y todo lo que envuelve la práctica curricular, se convierte en un ejercicio permanente de develamiento de lo no dicho, pero que día a día ocurre y con su ocurrencia refuerza procesos mentales, hábitos cotidianos y prácticas discriminatorias contra las mujeres; en suma: “todo un reto fenomenológico y etno-metodológico para el investigador”.

Se puede afirmar que el surgimiento y difusión de políticas o acciones de Estado con su correspondiente concreción en leyes punitivas, sirve como mecanismo disuasorio para evitar que se den situaciones que coloquen en desigualdad a las mujeres y se acude a movilizar los recursos del Estado para prevenir y erradicar las desigualdades de género.

Es de anotar que la mayor parte de estas leyes actúan sobre situaciones de inequidad existentes, logrando en el mejor de los casos, paliar o minimizar las razones objetivas que dieron origen a dichas desigualdades, las que en gran cantidad de casos tienen su fundamento en los planos socio cultural e histórico, de tal modo que las acciones educativas podrían como en el caso de la frase pitagórica citada, ser mucho más efectivas que las acciones de castigo o de

restablecimiento de derechos como las acciones afirmativas, en lo atinente a lograr una sociedad más paritaria. Resultando de gran importancia averiguar el papel que juega la educación en el exacerbamiento, minimización o erradicación de tales conductas.

Es menester estudiar a fondo la participación de la socialización educativa en la eventual “reproducción” de las desigualdades de género imperantes en la sociedad. El currículo oficial y las prácticas curriculares que de él dimanen, aparecen como objeto central susceptible de ser investigado, de acuerdo al rol que juega en la cristalización del proceso educativo; por ser portador de fines, objetivos, estándares, contenidos, etc., que coadyuvan al logro de unas determinadas políticas educativas y a la transformación de las realidades socio culturales. El currículo oculto también hace su aporte a la naturalización y legitimación de valores, actitudes y estereotipos socialmente vigentes.

A pesar de la erradicación de la escuela segregada con currículos diferenciados, el salto a la escuela mixta no constituyó desde un punto de vista socio-cultural, la eliminación de las condiciones de transmisión de un modelo androcéntrico de la realidad, por lo cual, la investigación sobre la reproducción de las desigualdades de género en los escenarios académicos de la escuela mixta resulta pertinente.

La investigación pretende aportar al acervo del conocimiento en educación y género con la finalidad de coadyuvar en el cambio de las estructuras de desigualdad entre hombres y mujeres que conlleven a un nuevo tipo de escuela que vaya más allá de la escuela mixta. Lograr el entendimiento de cómo la ideología sexista está incorporada en la cultura de la escuela mixta y de qué manera las prácticas curriculares coadyuvan en la reproducción de las desigualdades de género, propias de la sociedad androcéntrica, pueden constituirse en elementos claves a la hora de pensar en una transformación educativa.

La investigación trata de desentrañar la manera cómo se construyen acuerdos sociales que configuran esquemas de relaciones sociales e interacciones entre el estudiantado y de éste con el profesorado, las cuales sirven para configurar un universo simbólico, compartido sobre lo que es correcto para cada uno de los géneros, lo que en la jerga de los estudios de género se conoce como códigos de género, tal como lo define Carmen Rodríguez Martínez (2002), cuando afirma que:

Con código de género queremos referirnos a los modelos de masculinidad y feminidad que están presentes en las prácticas cotidianas del aula (...) El problema no reside solo en que existan diferentes modelos para lo masculino y lo femenino, sino fundamentalmente en que estos se encuentran jerarquizados, de tal forma que lo masculino se define como superior. (Rodríguez, C., 2002, pp. 64-65)

Se trata de poner al desnudo la naturalización de las relaciones de género con todas las implicaciones de configuración de un mundo social inequitativo, en el cual los hombres continúan en planos de superioridad respecto a las mujeres. Conseguir dicho objetivo, implica la socialización de la presente investigación entre la comunidad educativa, para generar dinámicas al interior de la escuela que logren la transformación de tales realidades: el surgimiento de una escuela co-educativa, en la cual se recree un mundo integralmente compartido por mujeres y hombres, donde las diferencias no se constituyan en elementos de superioridad o inferioridad.

Ello solo puede surgir como una realidad, una vez la comunidad educativa comprenda la necesidad de realizar la deconstrucción² de la masculinidad y la feminidad promovidas al interior de la escuela, a través del ejercicio curricular en el cual interactúan estudiantado y profesorado; objetivo al que apunta esta investigación.

² El término deconstrucción se utiliza aquí en el mismo sentido que fue apropiado por la crítica literaria, luego de haber sido popularizado en la filosofía y la lingüística por Derrida. La deconstrucción de la masculinidad y la feminidad alude a un proceso comprensivo de indagación causal de las actitudes, prejuicios, estereotipos y comportamientos asociados a cada uno de los géneros. La feminidad y la masculinidad son atributos externos que comunican un “modo de ser” diferente entre los dos géneros, y a través de la deconstrucción se pretende entender cómo configuran las subjetividades e identidades genéricas masculina y femenina.

Objetivos del estudio

La presente investigación adquiere un carácter comprensivo, en la medida que busca interpretar los significados y sentidos que se dan en el currículo oficial del área de ciencias sociales en la educación básica secundaria desde un enfoque basado en el género y por tanto, requiere establecer unas finalidades o intencionalidades que permitan comprender la manera como las prácticas curriculares, coadyuvan para que niñas y niños continúen de manera consciente e inconsciente imitando los roles y mandatos de género que la sociedad androcéntrica les ha inculcado.

Se parte de la comprensión inicial de la problemática por parte del investigador, respecto de las desigualdades de género en el seno de la sociedad, la cual, se configura a través de una construcción social del género que empezando desde el seno familiar se articula al desarrollo personal de cada individuo a lo largo de su existencia, mediante diferentes dispositivos complementarios (medios de comunicación, iglesia, escuela, etc.), los cuales refuerzan y legitiman tales enseñanzas.

Desde los inicios de la modernidad hasta los tiempos actuales, la escuela ha ejercido más un papel de preservación y conservación del estatus quo que de innovación y transformación de la sociedad; sin embargo, son precisamente esas dos tensiones (conservación y transformación), las que en una constante lucha dialéctica proveen a la sociedad de ciudadanas y ciudadanos herramientas para su accionar que pueden contribuir o no al desarrollo y progreso de los pueblos.

Los retos que afronta el mundo actual, exigen a quienes participan de los procesos formativos en las escuelas, una comprensión de lo cotidiano vivencial, que yendo más allá de lo racional se adentre en las esferas de la conformación de las emocionalidades, los sentimientos y las subjetividades, para sacar a la luz las perversiones e inequidades, que haciendo parte de las

sociedades humanas son transmitidas de diversos modos por las actividades curriculares de las instituciones educativas. Mientras no se tenga consciencia de ellas y del modo como se instalan al interior del aparato educativo, no existirá esperanza de transformación de esas injusticias e inequidades. En ese sentido se pueden formular las finalidades del presente proceso investigativo de la siguiente manera:

Objetivos

Objetivo principal

Develar el aporte de las prácticas curriculares en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria a la reproducción de desigualdades de género.

Objetivos específicos

- Desentrañar significados y sentidos de las manifestaciones androcéntricas en los discursos de la política oficial (lineamientos, estándares, textos guías) que coadyuvan para reproducir desigualdades de género.
- Identificar criterios de la política institucional presentes en el proyecto educativo institucional que facilitan y legitiman la construcción de los mandatos de género.
- Visibilizar las prácticas curriculares existentes en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria que naturalizan y legitiman desigualdades de género.
- Contrastar las manifestaciones androcéntricas promovidas desde lo legal-institucional con las prácticas curriculares dentro del área de ciencias sociales de la educación básica secundaria.

La concreción del objetivo general de esta investigación, demanda enfocar la atención en diversos aspectos del engranaje curricular, dado que el currículo como elemento importante del

quehacer pedagógico institucional hace parte del sistema educacional, no solo a nivel estructural y funcional, sino que está sistémicamente ligado al modelo pedagógico institucional, y a las políticas y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. Se requiere elaborar una indagación desde lo documental para poder develar cómo las políticas oficiales gubernamentales a nivel país y a nivel institución se alinean con las fuerzas conservadoras o progresistas que conlleven bien sea a la reproducción de las desigualdades de género o por el contrario a la transformación de estas desigualdades.

Se debe estudiar con detenimiento la política gubernamental, expresada a través de la Ley General de la Educación y en concreto, la formulación de lineamientos y estándares básicos de competencia para poder llegar a comprender el grado de involucramiento del resorte normativo en la búsqueda de generación de equidad de género; el mismo enfoque llevado al plano de lo local en cuanto a la manera como el proyecto educativo institucional y sus diferentes componentes proveen o no mecanismos formativos, educativos o instruccionales, que permitan empoderar a las niñas y auspiciar la equidad entre los géneros.

Otro elemento importante relacionado con los contenidos curriculares lo constituyen los libros de texto, los cuales deberán ser examinados para determinar su papel a favor o no de la preservación de la supremacía masculina.

La investigación documental anteriormente esbozada debe ser complementada a partir de un abordaje etno-metodológico, que ponga en escena las voces de los actores y permita comprender cómo desde sus propias percepciones la sociedad androcéntrica, crea y recrea sus mandatos de género al interior de la institución educativa. Para alcanzar el objetivo se utilizó una comunicación fluida a través de entrevistas en profundidad y grupos de discusión que conforman técnicas de recogida de información, posibilitando el develamiento de las diversas maneras como las

interacciones del estudiantado y el profesorado constituyen tramas de comportamiento que refuerzan actitudes, estereotipos y prejuicios propios de la sociedad androcéntrica.

Estado del arte

Si bien es cierto, que la investigación actual se ha concebido como un estudio comprensivo de caso, que accederá a los actores desde una perspectiva inductiva que sea coherente con los postulados de la etno-metodología y la fenomenología, no es menos importante, que existe una amplia y documentada sucesión de acciones y autores, que en diferentes momentos de la historia han aportado elementos prácticos y teóricos de mucha valía relacionados con las categorías fundantes de la presente investigación: las desigualdades de género y el currículo.

Esas teorías, actividades, logros, iniciativas, conceptualizaciones, conquistas sociales, etc., merecen la pena ser mencionadas, para ubicar el estudio desde una perspectiva social e histórica que permita delinear el contexto internacional, nacional y local en el que se mueven los actores de la institución educativa; aunque muchos de ellos pueden desconocer la existencia de tales acontecimientos y teorías, estos permiten al investigador llegar a la escena de los acontecimientos con un bagaje conceptual, que permitirá lograr una mejor calidad en las interacciones con los sujetos o actores de la investigación. Se hace una división entre referentes empíricos y teóricos, como mecanismo explicativo orientado a facilitar la exposición.

Las políticas, legislación e investigaciones, tanto a nivel global como nacional, encaminadas a eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres, se recogen en el apartado de referentes empíricos; asimismo, las teorizaciones sobre fundamentos y práctica curricular se mencionan en los referentes teóricos.

Referentes empíricos

A lo largo del siglo pasado y desde un contexto internacional, liderado por distintos organismos multilaterales, pero en especial por las Naciones Unidas, se han dado pronunciamientos y establecido directivas dirigidas a favorecer la eliminación de la discriminación

de que ha sido objeto la mujer desde tiempos inmemoriales; la comunidad internacional ha suscrito importantes compromisos de ese orden. Una visión un tanto sinóptica de estos compromisos es resumida en la Tabla 1, en la cual, se destacan algunos de los eventos más significativos con una descripción abreviada del contexto, la problemática abordada y los acuerdos logrados.

Tabla 1 Políticas globales para la igualdad entre los géneros – Siglos XX y XXI

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
Organización de las Naciones Unidas (ONU).	Documentar la realidad de las mujeres en el mundo y elaborar políticas para la igualdad y el empoderamiento de éstas. Desde el 21 de junio de 1946 hasta hoy. Lugar: New York.	Desigualdad de la mujer en el desarrollo económico y social a nivel mundial, por lo que se insta a los países miembros a revisar sus ordenamientos jurídicos y políticas públicas.	Se crea una Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer que incorpora la perspectiva de género en las actividades de la ONU.
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU).	Tratado del 16 de diciembre de 1966 para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres.	Desigualdad de las mujeres ante la ley (participación política, régimen de sucesión, administración de bienes).	Firma por los países miembros, comprometiéndose a cumplir las directrices del Pacto.
Pacto Internacional de Derechos Económicos,	Tratado que entró en vigor el 3 de enero de 1976, garantizando el	Condiciones laborales desiguales en salarios y desprotección de las	Firma por los países miembros, comprometiéndose a cumplir las

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
Sociales y Culturales (ONU).	derecho al trabajo, seguridad social, vivienda, salud, educación, cultura, etc., en condiciones de igualdad con los hombres.	madres trabajadoras antes y después del parto. Inequidad en el acceso a la salud, educación, vida cultural, etc.	directrices del Pacto.
Primera Conferencia Mundial para la Igualdad entre los Géneros (ONU).	Sesionó en Méjico, de junio a julio de 1975, instó a revisar las legislaciones nacionales.	Equiparar a hombres y mujeres en política, educación, empleo, capacitación, salud, actividad económica, nutrición, dinámica demográfica, etc.	Firma de compromisos por parte de los países participantes.
Segunda Conferencia Mundial para la Igualdad entre los Géneros (ONU).	Sesionó en Copenhague en julio de 1980 y exhortó a que se revisaran las desigualdades derivadas de factores políticos, culturales, económicos y sociales.	Desigualdad estructural entre hombres y mujeres, ligada a procesos históricos en cuanto a la nacionalidad, acceso y control de la propiedad, herencia patrimonial, libertad de movimiento de las mujeres casadas,	Firma de compromisos por parte de los países participantes.

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
		<p>patria potestad y custodia de los hijos y prevención de la violencia doméstica y sexual.</p>	
<p>Tercera Conferencia Mundial para la Igualdad entre los Géneros (ONU).</p>	<p>Se llevó a cabo en Nairobi-Kenia, en julio de 1985. Propuso que las disposiciones legislativas no solo fueran de alcance nacional, sino locales (municipales) y capacitar al personal encargado de dar cumplimiento a las leyes que protegían a las mujeres.</p>	<p>Las leyes promulgadas en los países miembros se ponían en práctica en instancias nacionales, pero fuera de esa órbita seguían imperando desigualdades. Así mismo, las leyes eran interpretadas en muchas ocasiones bajo prejuicios machistas que las hacían inoperantes.</p>	<p>Se aprobaron las “Estrategias hacia el futuro para el adelanto de la mujer” o “Estrategias de Nairobi” y se ratificó la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).</p>
<p>Cuarta Conferencia Mundial para la Igualdad entre los Géneros (ONU).</p>	<p>Se realizó en Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995. Propuso una acción sistémica e integral entre los sectores nacionales</p>	<p>Desconexión entre instituciones tanto públicas como privadas para atacar las desigualdades de género. Por lo tanto, no lograban la</p>	<p>Aprobación por parte del pleno de las Naciones Unidas en New York, al año siguiente (1996) de la Declaración y</p>

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	y locales que otorgara cohesión y coherencia a las políticas dirigidas a lograr la equidad entre los géneros (“gender mainstreaming”).	mejor efectividad y eficacia en sus acciones.	Plataforma de Acción de Beijing.
ONU: Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).	Aprobada el 18 de diciembre de 1979, entró en vigor el 3 de septiembre de 1981 y 10 años después casi 100 países han declarado que se consideran obligados por sus disposiciones.	Las desigualdades de género encuentran en la formación educativa y cultural al interior de la familia y la escuela una fuente de reproducción.	Aprobación de los compromisos de la Convención por parte de todos los países firmantes.
Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.	En junio de 1989 la OIT adoptó el Convenio 169 para garantizar el derecho de los pueblos indígenas a mantener sus culturas y todos los demás derechos.	Situaciones de inequidad de pueblos indígenas y tribales sometidos a procesos de aculturación y explotación.	A las mujeres y hombres indígenas les fue reconocido gozar en pie de igualdad de los derechos y oportunidades de los demás miembros de la población

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
CEPAL: Seis (6) Conferencias Regionales para la integración de la mujer al desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe.	Desde la 1ª en La Habana (Cuba) en junio de 1977 hasta la 6ª en Mar del Plata (Argentina) en septiembre de 1994, buscaron sensibilizar a los legisladores y legisladoras sobre la necesidad de adoptar criterios de género en la promulgación de las leyes.	Incorporación de la mujer al desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe.	Adopción de los compromisos adquiridos por parte de los países latinoamericanos firmantes.
ONU: Conferencia Mundial de Derechos Humanos	Realizada en Viena (Austria) en 1993 permitió establecer directrices para universalizar los derechos humanos mediante la atención a los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos	En muchos países los derechos humanos de la mujer y de la niña no eran considerados como parte integrante e indivisible de los derechos humanos universales y se requería generar la plena participación de la mujer en condiciones de	Invitación a los países miembros a promulgar medidas legislativas y actividades nacionales con cooperación internacional en esferas como desarrollo económico y social de las mujeres, educación, atención a la maternidad, la

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
Organización de los Estados Americanos (OEA): Convención Belem do Pará.	Se realizó en Brasil el 9 de junio de 1994.	<p>igualdad en la vida política, civil, económica y social</p> <p>Prevención, sanción y erradicación de la violencia contra la mujer.</p>	<p>salud y el apoyo social hacia estas</p> <p>Compromisos de erradicación de violencia de género por parte de los países miembros de la OEA.</p>
ONU: Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo	<p>Entre el 5 y el 13 de septiembre de 1994 en El Cairo (Egipto) examinó las cuestiones de población, crecimiento económico sostenido, desarrollo sostenible y situación educacional y económica de las mujeres.</p>	<p>Estando en boga el concepto de poblaciones superfluas, las restricciones a la libertad reproductiva de ciertas etnias (mujeres negras e indígenas) se convirtió en políticas controladoras y racistas en diferentes partes del mundo</p>	<p>Exhortación a la expedición de leyes y reglamentos tendientes a eliminar todas las prácticas que discriminan a la mujer, ayudándola a establecer y realizar sus derechos, incluidos los relativos a la salud reproductiva y sexual</p>
OEA: Cumbres Iberoamericanas de Presidentes	<p>Realizadas en Miami en diciembre de 1994 con 34 Jefes de Estado y de</p>	<p>Desigualdad de Género.</p>	<p>Plan de acción, entre cuyos temas estuvo la situación de discriminación</p>

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	Gobierno, incluido Canadá y las Islas-Estado caribeñas y posteriormente en Quebec (Canadá) en abril de 2001.		de las mujeres y la forma de superarla.
OEA: XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno.	Realizada en Panamá en octubre de 2013.	Necesidad de diseñar con transversalidad de etnia y género los planes de gobierno y políticas públicas.	Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) y Programa Iberoamericano de Acceso a la Justicia; ambos con transversalidad de etnia y género.
ONU: La Declaración del Milenio.	Los Objetivos del Milenio fueron suscritos el 8 de septiembre de 2000	Combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades a través de la promoción de la igualdad de género.	Establecimiento de manera taxativa de la igualdad de género como un valor fundamental esencial para las relaciones internacionales del siglo XXI.
Comunidad Andina (CAN).	La Carta Andina para la Promoción y Protección de los	Los derechos humanos de las mujeres en sus	Publicación y puesta en vigor de la carta

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	Derechos Humanos, redactada por el Consejo Presidencial Andino el 26 de julio de 2002, aborda la manera de enfrentar la desigualdad de género.	respectivas jurisdicciones y en el ámbito andino.	andina para los derechos humanos.
ONU: Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas	Reconocimiento oficial (2007) de los derechos humanos y libertades fundamentales a los indígenas como pueblo y como individuos	Discriminación sufrida por los pueblos indígenas en diversas partes del mundo	Formulación de todos los derechos y libertades de los pueblos indígenas con igualdad de garantías para hombres y mujeres indígenas
Comunidad Andina (CAN).	Primer encuentro de ministras mujeres de la Región Andina en Cartagena en febrero de 2007.	Falta de nexos y cooperación de los países andinos para el adelanto de las mujeres.	Formulación de estrategias para trabajar mancomunadamente la problemática de género.
	Segundo encuentro de ministras y altas autoridades de la mujer de la Región Andina en Santa	Necesidad de una agenda regional de los países miembros	Formulación de una agenda regional

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	Cruz de la Sierra (Bolivia) en marzo de 2008.	en equidad de género.	para la equidad de género.
	Tercer encuentro de ministras y altas autoridades de la mujer de la Región Andina en Bogotá en octubre de 2008	Políticas de igualdad en la sub región Andina desligadas unas de otras.	Red Regional Andina de los mecanismos nacionales para el adelanto de las mujeres.
	Cuarto Encuentro de ministras y altas autoridades de la mujer de la Región Andina en Quito (Ecuador) en abril de 2009.	Ausencia de diálogos, intercambio de experiencias, análisis, incidencia e integración para la promoción de	- Red de Mecanismos de la mujer andina (REMMA)
	Quinto Encuentro de ministras y altas autoridades de la mujer de la Región Andina en Lima (Perú) en noviembre de 2009.	políticas para la igualdad de género en el ámbito andino y en sus organismos regionales y/o multilaterales.	- Seguimiento y actualización del plan anual 2008-2009 de la REMMA - Elaboración de un cronograma de actividades.
	Sexto Encuentro de ministras y altas autoridades de la	Existencia de múltiples formas de discriminación	Plan Nacional contra la violencia

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	mujer de la Región Andina en Lima (Perú) en abril de 2010.	hacia las mujeres y ausencia de una política de Estado para combatirla.	hacia la mujer de Perú Erradicar discriminación hacia la mujer en el plano económico y socio-político mediante políticas de Estado.
Décima Conferencia Regional de la mujer de América Latina y el Caribe	Realizada en Quito en agosto de 2007.	Ausencia de organizaciones regionales e internacionales que propendan por la eliminación de las desigualdades de género.	Acuerdo para fomentar el ejercicio de una ciudadanía plena y el ejercicio real de todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo para todas las mujeres.
IV Reunión del Consejo Andino de Ministros de Desarrollo Social.	Realizada en Lima el 18 de agosto de 2008.	Problemática de desigualdad de género en el concierto andino de naciones.	Se acordó incorporar el tema de género e igualdad de oportunidades en las acciones para el desarrollo de programas y proyectos en el

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
			marco de las nuevas líneas de acción del Plan Integrado de Desarrollo Social (PIDS).
XIV Reunión Extraordinaria del Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores	Realizada en Lima, el 19 de agosto de 2009.	Falta de integración subregional con un enfoque de derechos humanos, de género e interculturalidad que conduce a que siga perpetuándose la violencia hacia la mujer y la sociedad siga siendo injusta e inequitativa.	Creación del Consejo Andino Asesor de Altas Autoridades de la Mujer e Igualdad de Oportunidades
Consejo de Europa	Se realizó en Estambul (Turquía) el 11 de mayo de 2011.	Falta de prevención y lucha contra la violencia hacia las mujeres y la violencia doméstica.	Convenio de Estambul, ratificado por los Estados miembros del Consejo de Europa el 1 de agosto de 2014.
IV Foro de Alto Nivel para el Desarrollo	Se realizó en Busán (Corea del Sur) del 29 de noviembre al	Falta de empoderamiento de la mujer y persistencia de la	Firma de un acuerdo por parte de los países participantes.

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
	1 de diciembre de 2011.	inequidad de género.	
Unión Europea (UE) y Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)	Realizada en Buenos Aires del 27 al 29 de noviembre de 2013.	Violencia contra las mujeres, feminicidio y participación desigual de las mujeres en el mercado laboral y el mundo político.	Acuerdo para estimular un desarrollo sustentable teniendo como base el logro de la igualdad de género aunado a un desarrollo sostenible.
Cumbre global para eliminar la violencia sexual en los conflictos.	Se realizó en Londres del 10 al 13 de junio de 2014.	La violencia sexual en los conflictos alrededor del mundo	Acuerdo para reparar a las sobrevivientes y llevar a los responsables a los estrados judiciales.
Premiaciones Internacionales	Premio Nobel de Paz el 10 de diciembre de 2014 y Premio Sájarov, el 26 de noviembre de 2014	Inexistencia de estímulos a mujeres que luchan por lograr una equidad entre hombres y mujeres.	Malala Yousafzai recibió el Premio Nobel de Paz por promover el derecho a la educación en igualdad de condiciones para las niñas. El ginecólogo congoleño Denis Mukwege es

Instancia	Objeto y contexto	Problemática	Producto
			reconocido para la misma época con el Premio Sájarov por fundar un hospital para el tratamiento de las víctimas de violencia sexual.

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

La posición de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde sus inicios (1946) hasta el día de hoy, no ha variado en el tema de la necesidad de luchar por conseguir la igualdad de género; ello ha incidido para que los diversos países que la componen se hayan visto obligados no solo a revisar y tomar acciones en un marco legislativo, sino para crear conciencia social sobre la naturaleza de dicha problemática y la necesidad de abordarla desde sus múltiples aristas.

La ONU, a través de sus múltiples pronunciamientos, ha dejado claro que la igualdad es la piedra angular de toda sociedad que aspire a la democracia, la justicia social y la defensa de los derechos humanos; ha reconocido que en casi todas las sociedades y ámbitos de actividad, la mujer está sujeta a desigualdades de hecho y de derecho, lo cual, se atribuye a la existencia de discriminación en la familia, la comunidad y el sitio de trabajo; aunque los casos sean diferentes en cuanto a causas y/o efectos en los diversos países del mundo, la ONU ha afirmado que la discriminación contra las mujeres es generalizada y se ve perpetuada por la supervivencia de prejuicios y tradiciones.

La Organización de las Naciones Unidas ha documentado la situación de las mujeres en el globo terráqueo, brindando estadísticas alarmantes sobre las profundas desigualdades económicas y sociales entre hombres y mujeres a través del Programa Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD). Algunas de estas estadísticas de finales de 2016 del PNUD indican: de los 1.300 millones de personas que viven en la pobreza, el 70% son mujeres. Esos escalofriantes niveles de pobreza que superan con creces a la de los hombres, es atribuida directamente a la desigualdad existente en los mercados de trabajo, en el sistema de bienestar social y en su posición inferior y poder en el seno de sus propias familias.

Otras estadísticas del PNUD del 2016 muestran que las mujeres constituyen la mayoría de personas analfabetas en el mundo, que en todas partes las mujeres trabajan más horas que los hombres y la mayor parte de su trabajo no es retribuido ni agradecido, siendo además infravalorado. De esas estadísticas, también hace parte el hecho que las mujeres ocupan entre el 10 y el 20% de los puestos de administración y gestión en todo el mundo, y menos del 20% de los puestos de trabajo en las fábricas; igualmente, las mujeres reciben una parte excesivamente pequeña de los créditos concedidos por el sistema financiero, y su participación en la toma de decisiones económicas y políticas sigue siendo muy reducida.

Por último, la entidad ONU Mujeres que hace parte de Naciones Unidas ha señalado que para 2017, las mujeres ocupan solo el 23% de los escaños parlamentarios y menos del 5% funge como Jefe de Estado; concluye que la prueba más clara de la baja posición asignada a la mujer es la discriminación jurídica, ya que en muchos países, el trato de la mujer en cuanto a derecho de propiedad, derechos de sucesión, derecho matrimonial y divorcio, derecho a adquirir la nacionalidad y derecho a administrar bienes u obtener empleo, reflejan la desigualdad existente entre hombres y mujeres.

A nivel internacional, el mundo árabe o musulmán y algunos países africanos y asiáticos, poseen culturas reacias a la igualdad entre hombres y mujeres. A pesar de ello, las presiones internacionales han servido para conseguir logros, tales como la derogatoria el 22 de enero de 2014

en Marruecos de la “ley de violación dentro del matrimonio” que permitía a un violador no ser enjuiciado si se casaba con su víctima menor de edad. El 26 de enero de 2014, se aprobó la nueva Constitución Política de Túnez, en la cual se estableció de manera explícita que todos, las y los ciudadanos, hombres y mujeres, tienen los mismos derechos y deberes y son iguales ante la ley, sin discriminación. El 11 de febrero de 2014 en Sochi (Rusia), después de 90 años, se permitió que las mujeres pudieran competir en salto de esquí en los Juegos Olímpicos de Invierno. En marzo y abril de 2014, en Kosovo y Uganda, respectivamente, se aprobaron leyes beneficiosas para sobrevivientes de violencia sexual en tiempos de guerra.

Como resultado del cumplimiento de las directrices emanadas de las instancias internacionales de las cuales hace parte Colombia, entre ellas las Naciones Unidas, se han formulado políticas por parte del gobierno nacional, específicamente del poder ejecutivo, encaminadas a cumplir con dichos acuerdos, propendiendo por la búsqueda de la equidad de género.

Inmediatamente formuladas las políticas, que vienen a ser algo así como el planteamiento estratégico para enfrentar los problemas, éstas cobran vida jurídica cuando se aprueban las leyes que se ajustan y dan cumplimiento a dichas políticas por parte del poder legislativo. Es importante resaltar, que las políticas y leyes formuladas deben estar articuladas con los mandatos de la Constitución Nacional, la cual, entró en vigencia desde 1991 e incorpora en su texto la declaración de igualdad entre hombres y mujeres.

De igual manera, como lo explica la descripción sinóptica (Tabla 1) de las principales políticas internacionales orientadas a la búsqueda de la igualdad entre los géneros, se realiza lo propio con las políticas, leyes y algunos eventos nacionales de especial relevancia; tratando de

guardar un orden cronológico, que permita vislumbrar los avances que se fueron dando a lo largo del siglo XX hasta la actualidad, así:

Tabla 2 Legislación, Políticas e Instancias Nacionales para favorecer la Equidad de Género – Siglos XX y XXI

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 83 de 1931	La mujer trabajadora no tenía derecho a recibir salario directamente por considerarse propiedad de su padre en el caso de las solteras o propiedad de su cónyuge en el caso de las casadas.	Las mujeres trabajadoras fueron autorizadas por la ley para poder cobrar ellas mismas su propio salario sin necesidad de la presencia de sus padres o cónyuge.
Ley 28 de 1932	Se consideraba que el esposo era el representante legal de su cónyuge y como tal, era quien administraba los bienes de esta, quien no se podía oponer a lo que determinara hacer su consorte con dichos bienes.	Constituye un triunfo en el ámbito civil, ya que la mujer casada podía desde ese momento administrar y disponer libremente de sus bienes, erradicando la potestad marital que obligaba a la mujer a guardar obediencia respecto de las decisiones que tomara su marido con relación a sus bienes.
Decreto 1972 de 1933	Se consideraba que el papel de la mujer en la sociedad estaba al interior del hogar, cuidando de sus hijos y esposo, por tanto, carecía de sentido que cursara estudios profesionales, por lo cual, le era negado el acceso a la universidad.	Posibilitó a las mujeres perfeccionar la educación adquirida en su primaria y bachillerato, pudiendo acceder a las diferentes carreras del sistema de educación superior. Además, a través de dicho perfeccionamiento buscar

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 53 de 1938	Inexistencia de medidas que protegieran la salud de la mujer embarazada y gestante, lo cual entraba en contradicción con lo establecido en 1919 por parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).	una masa crítica intelectual que pudiera exigir mayores derechos. Se reconoció una licencia remunerada de ocho (8) semanas tras el parto.
Derecho al sufragio en 1954 y ejercido por primera vez en 1957	Hasta ese momento, el ejercicio político democrático estaba reservado para los hombres. La noción de ciudadana era la de esposa del ciudadano, ya que las delimitaciones que la costumbre y la sociedad patriarcal habían configurado en la sociedad colombiana, era que el hombre estaba destinado para el espacio público (la política) y la mujer estaba destinada al espacio privado (el hogar).	Las mujeres pudieron ir a las urnas y depositar sus votos por los candidatos de su preferencia. Ello permitió con el paso del tiempo, otorgarle el poder de decidir quienes iban a ser los gobernantes, adquiriendo importancia y peso en el concierto político.
Decreto 2351 de 1965	Las mujeres embarazadas eran consideradas como un lastre para los dueños de empresas, fábricas, comercio y en general los	Se dio estabilidad laboral a las mujeres embarazadas prohibiendo el despido de sus trabajos cuando se

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 75 de 1968	<p>diferentes ámbitos en los que la mujer podía laborar, por lo cual, cuando se detectaba su embarazo era despedida inmediatamente.</p> <p>No existía manera para que las madres pudieran establecer legalmente la paternidad de sus hijos, lo que conllevaba a la evasión de responsabilidades por parte de muchos hombres en lo relativo a la asistencia hacia sus hijos.</p>	<p>encontrasen en esa situación.</p> <p>Además de crear al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, esta ley permitió que las madres pudieran decidir al momento del nacimiento, dar o no el apellido del padre a la criatura, para que este fuese notificado de ello y en caso de negar su paternidad se daría inicio a un proceso con el defensor de menores conducente a determinar científicamente la paternidad del menor para garantizarle los alimentos.</p>
Decreto 2820 de 1974	<p>En los eventos de separación entre parejas casadas o no, el hombre podía reclamar quedarse con sus hijos y la mujer no podía oponerse a ello; así mismo, la mujer estaba obligada a vivir con su marido y seguirle a dondequiera que éste se trasladase.</p>	<p>Se otorgó la patria potestad sobre los hijos tanto a hombres como mujeres. También se eliminó la obligación de obediencia al marido y a tener que vivir con él a dondequiera que trasladase su residencia.</p>
Ley 1 de 1976	<p>La mujer no podía separarse de su cónyuge, a pesar que</p>	<p>Posibilitó el divorcio junto con la separación de cuerpos</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 051 de 1981	<p>este la maltratara o que la indujera a realizar acciones denigrantes.</p> <p>Sobre la mujer continuaban pesando un conjunto de desigualdades respecto de los hombres en los planos laboral, económico, político, socio cultural, etc., por lo cual, su situación en la sociedad implicaba una gran vulnerabilidad.</p>	<p>y de bienes, lo cual, permitió mejorar las condiciones de inequidad que estaban obligadas a soportar las esposas, pues les dio medios para la separación y la obtención justa de los bienes a que tenía derecho.</p> <p>Se aprobó “la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de septiembre de 1979 y firmada en Copenhague el 17 de julio de 1980.</p>
Documento CONPES 2109 de 1984	<p>La mujer campesina en Colombia adolecía en muchos casos de falta de servicios públicos, era desplazada y despojada de sus tierras y no se le facilitaban recursos o herramientas para mejorar la producción agropecuaria.</p>	<p>Formuló una política nacional a favor de la mujer campesina, tratando de solucionar sus múltiples carencias para así estabilizar su presencia en los campos colombianos.</p>
Constitución Política de 1991	<p>Hasta ese momento existían leyes, decretos y documentos CONPES, pero no se le había dado énfasis con rango constitucional a los diferentes derechos de</p>	<p>El artículo 13 constitucional declara la igualdad de todas las personas y en consonancia con ello la negación de toda posibilidad de discriminación. Por otro</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
	<p>las mujeres y a la declaración taxativa del deber del Estado colombiano de luchar contra las inequidades de género.</p>	<p>lado, el artículo 40 abre las puertas a las mujeres para “(...) participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”, es decir, le garantiza a las mujeres el acceso a la administración pública. Además, el artículo 43 otorga beneficios especiales a las mujeres embarazadas, desempleadas y cabezas de familia.</p>
<p>Documento CONPES 2626 de 1992</p>	<p>Las necesidades de educación, salud, vivienda y el maltrato y violencia doméstica a que se ven expuestas las mujeres las convierte en una población vulnerable, urgida de políticas públicas que puedan paliar esas situaciones.</p>	<p>Formuló una política integral para las mujeres colombianas, tratando de garantizar cobertura universal en la educación primaria, estimulando las manifestaciones culturales organizadas y promovidas por mujeres, estableciendo programas especiales de salud para las patologías propias de las mujeres, dando herramientas a las Comisarías de Familia para atender las víctimas de violencia intra-familiar, etc.</p>
<p>Resolución 1531 de 1992</p>	<p>Las mujeres no tenían derecho a decidir sobre su salud, vida, cuerpo, sexualidad, lo cual, conducía a llenarla de temores, y sus necesidades</p>	<p>El Ministerio de Salud expidió la política pública denominada “Salud para las mujeres y mujeres para la salud” donde se reconocen los derechos sexuales y</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Universidad del Valle: 1993	<p>de intimidad y privacidad eran muchas veces violentadas por los prestadores del servicio de salud.</p> <p>El país contaba con un retraso de más de 10 años en vincular la academia a los estudios de género y las investigaciones sobre asuntos de la mujer, brillaban por su ausencia</p>	<p>reproductivos de las mujeres, un trato digno y respetuoso a su cuerpo y se reconoce su condición integral como persona o ser humano.</p> <p>Se crea el Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad adscrito a la Facultad de Humanidades, con el fin de producir, validar y divulgar conocimientos sobre las relaciones, discursos de género y la vida de hombres y mujeres en sociedad, así como también sensibilizar a la comunidad universitaria y población en general sobre la problemática femenina, la construcción de las masculinidades y la necesidad de realizar investigaciones a todo nivel con la perspectiva de género.</p>
Ley 82 de 1993	<p>La sociedad colombiana en un porcentaje muy elevado, a nivel de composición familiar, está formado por familias con una madre cabeza del hogar, la cual se encarga de sacar adelante en medio de condiciones muy</p>	<p>Por mandato constitucional (artículo 43), el Estado dio vida jurídica al mandato de mejorar las condiciones de vida de las madres cabeza de familia y para ello se formularon medidas de protección en materia educativa, desarrollo</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Documento CONPES 2726 de 1994	<p>adversas a sus hijos e inclusive a otros familiares.</p> <p>A pesar de las leyes y decretos anteriores, la subordinación de género y el no reconocimiento de las mujeres colombianas como ciudadanas se traduce en mayores índices de pobreza, una débil inserción laboral y menor calidad de sus empleos, deficiente protección en salud, violencia e impunidad en los delitos contra las mujeres y una ausencia casi total de programas del Estado para revertir esa situación.</p>	<p>empresarial, vivienda, seguridad social, crédito y empleo.</p> <p>Se formuló una política de equidad y participación para la mujer (EPAM) que incorporó en el Plan de Desarrollo del momento, los principios de equidad y participación de la mujer. Sentó las bases para que se diseñara una oferta de servicios a las colombianas, programas especiales para ellas y poder así integrar a las mujeres a los programas de empleo productivo.</p>
Universidad Nacional de Colombia: 1994	<p>Escasa difusión del pensamiento feminista y de la perspectiva de género en las investigaciones científicas.</p>	<p>Se creó el Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo (PGMD), adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas en cooperación con Holanda. Posteriormente en 2001, se convirtió en unidad académica de la Facultad de Ciencias Humanas con el nombre de Escuela de Estudios de Género.</p>
Ley 248 de 1995	<p>La violencia de género seguía siendo un problema</p>	<p>Aprobó lo establecido en la Convención Internacional</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 294 de 1996	<p>notorio en la sociedad colombiana y se requería que el Estado fijara su posición de acuerdo a los requerimientos internacionales y la realidad nacional.</p>	<p>para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, suscrita en Belem do Para (Brasil) el 9 de junio de 1994.</p>
Ley 294 de 1996	<p>No existían procedimientos ni logística para los casos de violencia intrafamiliar, el aparato judicial y el ICBF venían actuando sin normas claras que orientaran sus actuaciones en casos específicos de violencia de género.</p>	<p>Estableció la igualdad de derechos, oportunidades y protección en casos de violencia intrafamiliar.</p>
Ley 311 de 1996	<p>Los padres irresponsables se burlaban de la obligación alimentaria para con sus hijos menores de edad, volviendo muy vulnerables a las madres cabeza de familia que no contaban con la ayuda económica del padre para poder sacar adelante a sus hijos.</p>	<p>Creó el Registro Nacional de Protección Familiar conforme a una articulación entre los juzgados del país y el extinto Departamento Administrativo de Seguridad (DAS).</p>
Documento CONPES 2941 de 1997	<p>Las retribuciones a las mujeres por sus aportes en el desarrollo social, económico, cultural y político del país seguían siendo inferiores, mayor participación en el empleo y</p>	<p>Se realizaron ajustes a la política de equidad y participación para la mujer EPAM, mediante estrategias y acciones puntuales encaminadas a integrar a las mujeres de una mejor</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 511 de 1999	<p>la educación no se traducían en mejor calidad de vida.</p> <p>Las personas con altos índices de pobreza, entre ellas, las mujeres, no son focalizadas para ser objeto de programas del Estado y mejorar sus condiciones de vida; uno de esos sectores de población corresponde a las mujeres recicladoras.</p>	<p>manera al desarrollo del país.</p> <p>Se ordenó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), brindar una atención especial a las madres lactantes y a los hijos e hijas de las recuperadoras de residuos reciclables.</p>
Decreto 2200 de 1999	<p>Ausencia de entes o instancias administrativas en el nivel central del poder público, que estuvieran dotados de herramientas para recomendar y llevar a cabo acciones que beneficien a la mujer.</p>	<p>Se dota a la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer de los medios presupuestales, planta de personal y demás recursos necesarios para su normal desenvolvimiento.</p>
Ley 581 de 2000 o Ley de Cuotas	<p>La participación en las instancias de poder (alcaldías, gobernaciones, concejos, asambleas, cámara y senado) de elección popular ha sido tradicionalmente muy mezquina para las mujeres, en lo que se refiere a cantidad de mujeres postuladas y elegidas.</p>	<p>Se obliga a inscribir dentro de las listas electorales para aspirar a cargos de elección popular a un mínimo de treinta por ciento (30%) de mujeres.</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 731 de 2002	A la pobreza que tradicionalmente se da en los campos colombianos, se le suma el hecho de la situación de desigualdad entre los hombres y mujeres campesinas, en detrimento de estas últimas. La ausencia de planes, programas y proyectos para la mujer campesina, su menor acceso a la educación formal, la falta de estímulos crediticios para empoderarla dentro de sus tierras, ha sido un problema que el Estado no ha logrado solucionar.	Se dictaron normas orientadas a favorecer a las mujeres rurales.
Ley 750 de 2002	La mujer cabeza de familia no era objeto de un trato especial que le permitiera poder seguir proporcionando apoyo a sus hijos e hijas, cuando por cualquier circunstancia era objeto de una sanción penal privativa de la libertad.	Se brindó apoyo en materia de prisión domiciliaria y trabajo comunitario a la mujer infractora.
Ley 755 de 2002 o Ley María	Las condiciones establecidas en el Código Sustantivo del Trabajo para las madres lactantes no eran las mejores.	Modificó el Código Sustantivo del Trabajo, aumentando a 12 semanas la licencia de maternidad y concediendo al esposo o compañero 8 días hábiles de licencia remunerada.

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 823 de 2003	<p>La desigualdad laboral por cuestiones de género en materia salarial perjudicaba a las mujeres; así mismo, la ausencia de planes, programas, así como proyectos en las instancias municipales y departamentales, no permitían lograr la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</p>	<p>Se establece formal y legalmente el principio de “a igual trabajo igual salario”; también se otorga un subsidio alimentario a la mujer embarazada desempleada y se estimulan los estudios e investigaciones sobre género e igualdad de oportunidades, asignando recursos presupuestales para ello.</p>
Ley 861 de 2003	<p>La situación de vulnerabilidad de las mujeres cabeza de familia propiciaba que en muchas ocasiones sus acreedores sin tener ningún tipo de contemplación con su situación económica y social, les embargaran y terminaran quedándose con su único bien inmueble, dejándola en la calle con sus hijos menores de edad y haciendo más onerosa su condición de subsistencia y sobrevivencia.</p>	<p>Posibilitó a las madres cabeza de familia, constituir su único bien inmueble urbano o rural en patrimonio de familia inembargable a favor de sus hijos menores de edad existentes y los que estuvieren por nacer.</p>
<p>Ministerio de Protección Social: Política 2002 - 2006</p>	<p>Los derechos sexuales y reproductivos de la mujer no eran visibilizados a través de la ley, lo cual conllevaba a la consideración social del</p>	<p>Se formuló la Política Nacional de salud sexual y reproductiva, siguiendo las directrices especificadas en la Cuarta Conferencia</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
<p data-bbox="201 823 505 854">Consejería Presidencial</p> <p data-bbox="201 898 472 930">para la Equidad de la</p> <p data-bbox="201 972 565 1003">Mujer: Política 2002 – 2010</p>	<p data-bbox="592 302 959 417">cuerpo de la mujer como un objeto y no como sujeto de derechos.</p> <p data-bbox="592 575 959 1192">La existencia de desigualdad entre hombres y mujeres que afecta de manera importante a estas últimas, se da en las posibilidades de empleo y desarrollo empresarial, educación, cultura, participación política, transversalidad de género y violencia de género, entre otras, lo que no tiene perspectivas de cambios por la ausencia de políticas estatales que tiendan a revertir esa situación.</p>	<p data-bbox="984 302 1351 501">Mundial sobre la Mujer en 1995 y la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de 1994.</p> <p data-bbox="984 575 1351 1283">Se dio a conocer la Política Nacional “Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo”, con el fin de implementar acciones afirmativas, que permitieran mejorar las condiciones de desigualdad de las mujeres colombianas y poder además, implementar una estrategia de transversalidad de género, para que los distintos programas, planes y proyectos gubernamentales de mejora de calidad de vida incorporaran a la mujer.</p>
Ley 984 de 2005	<p data-bbox="592 1356 959 1892">Las mujeres víctimas de algún tipo de violencia o discriminación por parte de las autoridades del Estado, no tenían instancias internacionales donde denunciar los abusos o atropellos a que se vieron sometidas, por lo cual, era necesario un protocolo que estableciera para los Estados miembros los requisitos de procedibilidad de las quejas</p>	<p data-bbox="984 1356 1351 1724">Aprobó el protocolo facultativo de la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999.</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1009 de 2006	<p>de cualesquier mujer y el mecanismo de trámite que se le diese a ésta.</p> <p>Inexistencia en el país de una instancia u organismo que manejara indicadores de género con sus correspondientes categorías de análisis y mecanismos de seguimiento a las políticas, planes, programas, normas y jurisprudencia para el mejoramiento de la situación de las mujeres.</p>	<p>Se creó con carácter permanente el Observatorio de Asuntos de Género a cargo del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República.</p>
Ley 1202 de 2008	<p>Existía desconocimiento de los efectos causados por las normas y la legislación, en la búsqueda la equidad de género en los diferentes niveles del Estado, lo mismo que en el sector privado.</p>	<p>Adecuó la legislación a las normas internacionales en materia de género y ordenó la realización de un seguimiento al ejercicio de los derechos por parte de las mujeres en los ámbitos público y privado.</p>
Ley 1232 de 2008	<p>Leyes anteriores hablaban de la mujer cabeza de familia y la jefatura femenina del hogar, pero el legislativo había omitido hacer la correspondiente definición de dicha adjetivación.</p>	<p>Definió la jefatura femenina de hogar, lo mismo que el término mujer cabeza de familia y brindó estímulos a este sector de mujeres en el plano educativo.</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1257 de 2008	La justicia penal y el ICBF no disponían de unos procedimientos claros para determinar, prevenir y castigar las diferentes formas de violencia de género.	Se abordó la violencia de género con el fin de sensibilizar, prevenir y sancionar las diferentes formas de violencia de género y discriminación contra las mujeres, reformando el código penal y el código de procedimiento penal.
Ley 1385 de 2010	Inexistencia de programas oficiales para prevenir el consumo de drogas entre las madres gestantes.	Puso en práctica acciones afirmativas de prevención y educación para prevenir el consumo de alcohol en las mujeres embarazadas.
Ley 1412 de 2010	Una gran cantidad de mujeres, sobre todo de estratos bajos se llenaba de hijos e hijas, debido a la falta de asesorías sobre métodos de control de natalidad, efectivo y gratuito.	Propició la disminución de los índices de natalidad y embarazos no deseados, utilizando técnicas científicas en hombres y mujeres, tales como la vasectomía y la ligadura de trompas de Falopio
Ley 1413 de 2010	Desde tiempos inmemoriales existe la división sexual del trabajo, en la cual el trabajo reproductivo realizado por las mujeres en los hogares es infravalorado y solo se tiene en cuenta como trabajo remunerado, el desarrollado	Reguló la inclusión de la economía del cuidado en el sistema de cuentas nacionales, visibilizando el trabajo doméstico de las mujeres y su conexión con el desarrollo económico y social del país.

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1429 de 2010	<p>por los hombres y algunas mujeres en el plano público.</p> <p>La informalidad de los empleos por los escasos incentivos gubernamentales para dinamizar el sector productivo y de servicios, trae como consecuencia el desempleo de importantes sectores de población, entre ellos las mujeres, especialmente las mujeres mayores de 40 años.</p>	<p>Estableció incentivos para los empleadores que vinculen laboralmente a mujeres que al inicio del contrato de trabajo sean mayores de 40 años y hayan estado desempleadas los últimos 12 meses.</p>
Ley 1434 de 2011	<p>Inexistencia de una política de Estado que mejore las circunstancias materiales e inmateriales de las mujeres colombianas.</p>	<p>Creó la “Comisión Legal para la Equidad de la Mujer” del Congreso de la República con el fin de fomentar su participación en el ejercicio de la labor legislativa y de control político.</p>
Ley 1448 de 2011	<p>La mujer en su condición de desigualdad con el hombre en las diferentes esferas de la sociedad, resultó con mayores afectaciones en los procesos de violencia armada del país, su voz no era escuchada con la suficiente atención por parte del Estado en los procesos de restitución de tierras.</p>	<p>Permitió la atención preferencial a las mujeres en los trámites administrativos y judiciales del proceso de restitución de tierras, la entrega de predios y otorgamiento de incentivos financieros, de titulación de la propiedad y restitución de derechos.</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1468 de 2011	La mujer embarazada y lactante era digna de un mejor trato laboral, de acuerdo a los estándares internacionales.	Aumentó el descanso remunerado para madres lactantes a 14 semanas, prohibió el despido de las mujeres embarazadas o madres lactantes y estableció obligaciones especiales para el empleador en estos casos.
Ley 1475 de 2011	El medio político colombiano tradicionalmente ha sido conformado por hombres, negando espacios de participación (sobre todo en los altos cargos) a las mujeres.	Dentro de los principios de organización y funcionamiento de los partidos políticos, recaló el principio de equidad e igualdad de género y enfatizó la cuota del 30% de participación femenina en las listas de partido y movimientos políticos para cargos de elección popular.
Decreto 4463 de 2011	Si bien es cierto que las condiciones de injusticia e inequidad en el ámbito privado (doméstico) es una realidad palpable en todo el país, lo mismo ocurría en el ámbito público, donde las minorías de mujeres trabajadoras son sometidas a discriminación laboral, en cuanto a la sobreexplotación de que son objeto.	Reglamentó parcialmente la Ley 1257 de 2008 para hacer efectivo el reconocimiento social y económico del trabajo de las mujeres; implementar mecanismos para hacer efectivo el derecho a la igualdad salarial y desarrollar campañas de erradicación de todo acto de discriminación y violencia contra las

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Decreto 4796 de 2011	Inexistencia de políticas públicas para detectar, prevenir y atender integralmente en salud a las mujeres víctimas de violencia.	mujeres en el ámbito laboral. Posibilitó a las mujeres víctimas de violencia, poder ser atendidas de manera integral por el Sistema General de Seguridad Social en Salud.
Decreto 4798 de 2011	Las comunidades educativas y los estamentos oficiales educativos no estaban previniendo la desescolarización de mujeres víctimas de cualquier tipo de violencia ni promoviendo su participación en programas de habilitación ocupacional y formación profesional.	Le asignó responsabilidades a las entidades territoriales, secretarías de educación e instituciones educativas para promover el respeto de los derechos, libertades, autonomía e igualdad entre hombres y mujeres.
Decreto 4799 de 2011	Las injusticias y la violencia contra la mujer en Colombia tradicionalmente no han contado con la debida participación de las instancias oficiales competentes para ello, por lo cual, los niveles de impunidad son elevados.	Propició un acceso efectivo de las mujeres a las comisarías de familia, fiscalía, juzgados civiles y de control de garantías.
Ley 1496 de 2011	Los salarios de los puestos de trabajo han variado tradicionalmente en Colombia, tanto en el sector	Garantizó la igualdad salarial y de retribución laboral entre mujeres y hombres, buscando

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1542 de 2012	privado como en el público, dependiendo de la condición de hombre o mujer de la persona empleada. Las mujeres tradicionalmente no denuncian las situaciones de injusticia o de violencia hacia ellas, por temor de las represalias que pueda tomar el victimario después de radicada la denuncia.	erradicar la discriminación laboral. Estableció los procedimientos y mecanismos de seguridad para garantizar la protección de las víctimas por parte de las autoridades en la investigación de los delitos de violencia contra la mujer.
Ministerio del Trabajo: Programa de Equidad laboral con Informe Diferencial de Género para las Mujeres (2012)	Los acosos laborales, el recibo de salarios inferiores a sus colegas masculinos por igual trabajo, la poca receptividad del aparato económico y productivo para contratar mujeres, son problemas históricos que todavía siguen viviendo las colombianas.	Apoyado en el Decreto 4463 de 2011, se diseñó este programa para prevenir y erradicar todas las formas de discriminación, inequidad y violencia contra las mujeres en su lugar de trabajo, al tiempo que promovió la participación de éstas en el mercado laboral.
Ley 1618 de 2013	Las mujeres discapacitadas han sufrido una doble discriminación por su género y por la limitación particular que tuvieron.	Promovió la participación social y ciudadana de las mujeres con cualquier tipo de discapacidad, mediante el ejercicio pleno de sus derechos.
Ley 1626 de 2013	El virus del papiloma humano ha hecho estragos en la población infantil y	Se garantizó la vacunación gratuita contra el papiloma humano a todas las niñas

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Resolución 1895 de 2013	<p>adolescente de mujeres en Colombia.</p> <p>Tradicionalmente las mujeres no denunciaban los casos de violencia de género por temor de las consecuencias adversas que ello les pudiera ocasionar.</p>	<p>escolarizadas entre 4° y 7° grados.</p> <p>Asignó recursos para la financiación de la atención a mujeres víctimas de violencia.</p>
CONPES 161 de 2013	<p>Las mujeres colombianas han sido víctimas de todo tipo de violencias sumado a los niveles de pobreza de este sector de la población, lo que no les permite una autonomía económica que las convierta en dinamizadoras de la economía.</p>	<p>Formuló la política pública nacional de equidad de género junto con un plan de acción indicativo para el período 2013 - 2016.</p>
Ley 1719 de 2014	<p>En un país azotado por la violencia de guerrilleros, paramilitares y bandas criminales, delitos como la esclavitud sexual, el embarazo forzado y el aborto forzado no habían sido materia de individualización para su correspondiente penalización ni tampoco existían las correspondientes medidas</p>	<p>Garantizó el acceso a la justicia a las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado.</p>

Política, ley o evento	Problemática asociada	Solución
Ley 1761 de 2015	<p>de reparación ordenadas por la ley.</p> <p>Los homicidios contra las mujeres por parte de sus esposos, novios o compañeros permanentes eran abordados por la justicia penal bajo las consideraciones generales de un crimen cualquiera, pero sin tener en cuenta los agravantes derivados de la discriminación sustentados en los mandatos de género</p>	<p>Creó el tipo penal de feminicidio como delito autónomo, con el fin de garantizar a las mujeres colombianas una vida libre de violencias</p>

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Es importante anotar que, en la tabla anterior se registraron solo aquellas leyes, decretos, etc., que le parecieron importantes al investigador, en razón de la importancia de hecho sobre el cual pretendían cerrar brechas y contribuir a la consolidación de la equidad entre los géneros, ello conforme a lo expresado por Velasco, cuando afirmó que:

Desde su perspectiva, la teoría social debe proceder a identificar en las estructuras normativas de las sociedades (y en particular, en las prácticas políticas), partículas y fragmentos ya encarnados de una “razón existente”, para luego poder reconstruirlos reflexivamente con el objeto de que resulte factible remitirse a ellos como potencial emancipador. (Velasco, J., 2010, p. 13)

Se puede evidenciar en la tabla anterior, cómo sobrepasada la primera mitad del siglo XX todavía existía restricción al ejercicio de la ciudadanía por parte de las mujeres colombianas, ya que se les equiparaba a los menores de edad y dementes en cuanto a lo que se refería a la

administración de sus bienes, además, no podían ejercer la patria potestad, se les obligaba a adoptar el apellido del marido agregándole al suyo la partícula “de” como símbolo de pertenencia, entre otras muchas limitaciones.

La noción de ciudadana hasta finales de los años cincuenta, era la de la esposa del ciudadano y tal noción se fundamentaba a su vez en las claras delimitaciones, que el tiempo y la sociedad patriarcal habían realizado sobre lo público y lo privado, confinando a la mujer al interior del hogar (lo privado) y reservando el ejercicio político democrático (lo público) al hombre; de manera que no se podía interpretar (y habría que examinar si hoy la situación ha cambiado) de la misma manera las expresiones “hombre público” y “mujer pública”.

A pesar de todo y como resultado de una lucha constante, las mujeres lograron el reconocimiento de una igualdad jurídica, esto, permitió la irrupción de una serie de normas, leyes, políticas y acciones gubernamentales en pro de consolidar esa igualdad. La Tabla No 2 constituye un panorama histórico, que más allá de las leyes o decretos del momento, permite observar las múltiples facetas de la inequidad de género en las que se ha debatido Colombia.

Mientras en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, las mujeres lograron el derecho a participar con su voto en elecciones democráticas en la segunda mitad del siglo XIX, en nuestro país, esto se constituyó en un logro singular en 1954 cuando se les reconoce a las mujeres el derecho al sufragio; el cual pudo ser ejercido por primera vez en 1957. Por otro lado, en materia educativa, el Decreto 1972 de 1933, permitió a las mujeres acceder a las universidades. En lo que atañe al ámbito civil, la Ley 28 de 1932 reconoció a la mujer casada la libre administración y disposición de sus bienes y abolió la potestad marital, de tal modo, que el hombre casado dejó de ser el representante legal de su esposa.

El Decreto 2820 de 1974, concedió la patria potestad tanto al hombre como a la mujer, eliminó la obligación de obediencia al marido, lo mismo que la obligación de vivir con él y seguirle a donde quiera que trasladase su residencia. El artículo 94 del Decreto Ley 999 de 1988, abolió la obligación de llevar el apellido del esposo y las leyes 75 de 1968 (procesos de filiación y de alimentos) y 1ª de 1976 (divorcio, separación de cuerpos y de bienes), introdujeron reformas en el camino de la igualdad de los dos sexos ante la ley.

En materia laboral, la Ley 83 de 1931, permitió a la mujer trabajadora recibir directamente su salario. En 1938, se decretaron normas relativas a la protección a la maternidad, acogiendo las recomendaciones hechas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizadas desde 1919. También se legisló mediante Decreto 2351 de 1965, en el sentido de prohibir el despido de una mujer en estado de embarazo. En 2012, el Ministerio del Trabajo con su programa de “equidad laboral con enfoque diferencial de género”, reconoció la construcción social del género al afirmar que:

(...) el Ministerio del Trabajo entiende por género la concepción cultural y social que se tiene sobre los rasgos, comportamientos y valores generales del hombre y la mujer a partir de su sexo. Es decir, los roles sociales que asumen los individuos a partir de sus características biológicas. Teniendo en cuenta que el género es, por ende, una construcción social de gran importancia para la identidad y el rol de cada individuo, el Programa Nacional de Equidad Laboral con Enfoque Diferencial de Género para Mujeres busca modificar la concepción que tiene la sociedad colombiana sobre la mujer hacia una concepción más justa y digna en la que se valore y reconozca la importancia del género femenino como motor de desarrollo. (Consejería Presidencial de Colombia para la Equidad de la Mujer, Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo 2012, p. 1)

Todo este maremágnum de políticas, leyes, decretos, planes y acciones evidencian de forma contundente la existencia de un problema medular en la sociedad colombiana, como lo es la desigualdad de género, la cual se manifiesta en casi todos los aspectos de la vida y aún hoy, se vivencia en las diferentes instancias de las relaciones sociales entre colombianos y colombianas.

Pero, ¿es acaso posible pensar que el machismo como elemento central generador de las desigualdades de género puede ser eliminado con la combinación de acciones afirmativas en beneficio de las mujeres y la expedición de un arsenal de medidas restrictivas y punitivas para quienes transgredan los límites impuestos por la equidad entre los géneros? Una posible respuesta es expresada por Foucault (2003), cuando afirma que:

A los que roban se los encarcela; a los que violan se los encarcela; a los que matan, también. ¿De dónde viene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para corregir, que traen consigo los Códigos penales de la época moderna? ¿Una vieja herencia de las mazmorras de la Edad Media? Más bien una tecnología nueva: el desarrollo, del siglo XVI al XIX, de un verdadero conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez "dóciles y útiles" ... El siglo XIX inventó, sin duda, las libertades: pero les dio un subsuelo profundo y sólido — la sociedad disciplinaria de la que seguimos dependiendo. (Foucault, 2003, p. 2)

Si bien es cierto que los castigos contra la violencia de género y particularmente el denominado feminicidio, buscan en teoría disuadir a cualquier individuo de cometer tales delitos, mediante la imposición de penas contundentes de privación de la libertad (medida disciplinaria), no deja de ser cierto, que la estructura epistemológica de solución a dicha problemática no puede ser únicamente a través de las acciones “disciplinarias” fundamentadas en las nuevas tecnologías de control social de la modernidad (en términos de Foucault), es decir, la amenaza de la prisión

como medio de castigo, ya que la imposición de estas penas, no hace más que revelar la existencia de una sociedad con individuos que no comparten los valores de la equidad y la justicia social; una sociedad que no ha podido crear conciencia entre todos sus miembros, valorar el respeto, la tolerancia, la dignidad humana y que por tanto, se ve obligada a acudir a la disuasión foucaultiana para impedir la transgresión de dichos valores.

No se trata aquí de hacer una argumentación en contra de las leyes y su finalidad punitiva como medio para enfrentar las transgresiones a la misma o contra la teoría del disciplinamiento de Foucault, sino de recalcar la importancia de la educación como herramienta de formación por parte de las diferentes instancias sociales (familia, medios de comunicación, escuela), para tratar de crear conciencia en el fenómeno del machismo y propender por el desarrollo de nuevas masculinidades y feminidades, que por voluntad propia y no por temor, sean artífices de una nueva sociedad en la que la desigualdad de género, ya no quepa más.

Las acciones afirmativas son importantes en la medida que abren nuevos caminos a poblaciones que han sido objeto de opresión y discriminación, como es el caso de las mujeres; otorgándoles preferencias encaminadas a lograr con el paso del tiempo su empoderamiento y equiparación frente a quienes tradicionalmente han gozado de privilegios (la población masculina).

Sin embargo, los castigos, las penas y la discriminación positiva no logran ni lograrán nunca erradicar la causa esencial de la discriminación, como lo es el machismo, ya que van encaminadas a actuar sobre circunstancias de discriminación ya existentes. Aun cuando pueden paliarlas, no son capaces de transformar percepciones, actitudes, creencias, prejuicios y estereotipos, que son el sustrato profundo del machismo.

Por tanto, además de acciones afirmativas de favorabilidad para las mujeres, penas y castigos orientados a la disuasión de los hombres, se requiere de instancias educativas con una investigación

del rigor característico de las ciencias, que aborde desde un enfoque de género, la búsqueda de los elementos cuya sutileza y falta de visibilidad, coadyuvan en la construcción de identidades de género, proclives al machismo y a una visión androcéntrica del mundo.

Referentes teóricos

Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable. (Paulo Freire: Pedagogía de la Autonomía, pp. 20-21)

En las ciencias de la educación y específicamente en la pedagogía como ciencia que estudia el hecho educativo, las primeras conceptualizaciones sobre el currículo datan de inicios del siglo XX, con los aportes en 1918 de Franklin Bobbit, cuando publica su obra magna “The Curriculum”, la cual fue complementada con “How to make a Curriculum” y en las cuales establece una analogía entre las fábricas - cuyo funcionamiento había sido parametrizado por Taylor - y las escuelas, en el sentido de establecer la científicidad de los procesos educativos, incorporando unas metas y unos procesos asociados a dichas metas para obtener unos resultados claramente medibles y cuantificables (Tadeu, 2001, p. 13), lo que hoy es conocido como enfoque tecnocrático del currículo; sin embargo, los campos disciplinares pertenecientes a la pedagogía como son la didáctica y la metodología, tienen una tradición anterior a la aparición de la disciplina curricular como espacio claramente definido y diferenciable dentro de dichos campos o disciplinas pedagógicas.

El currículo actualmente, es visto como la forma de seleccionar y organizar el conocimiento que debe ser impartido en las escuelas, ahora bien, la preocupación por lo que se debe enseñar

hace parte hechos anteriores al siglo XX. La Didáctica Magna de Comenio, tocó el tema de la mejor manera de organizar la actividad pedagógica y se podría plantear como un antecedente del surgimiento de las primeras conceptualizaciones en torno al currículo. (Tadeu, 2001, p. 24)

Los modelos pedagógicos que se han dado a través de la historia universal, cuyas improntas corresponden al tipo de ser humano y sociedad que buscaban formar, han requerido o exigido algún tipo particular de currículo, a pesar que, durante la vigencia de algunos de esos modelos pedagógicos, no existía la conceptualización del currículo como un elemento particular y explícito de lo pedagógico.

En 1908, apareció la primera mención explícita de la palabra currículo en la obra de John Dewey: "The child and the curriculum", en la cual se plantea la importancia de la formación para la vida en democracia y se hace reconocimiento de la fenomenología, cuya relevancia se vislumbraba en la consideración de lo educativo como un fenómeno social y humano, en que se debía prestar especial atención a los intereses y aspectos emotivo-afectivos del estudiantado, se debían involucrar elementos de sus emociones en los procesos de enseñanza. Con la obra de Bobbit en 1918 y su enfoque curricular orientado hacia la participación en la vida económica mediante el desarrollo de competencias laborales en los aprendices, se populariza el concepto de currículo y se trata de implantar en los diferentes escenarios educativos, atendiendo los criterios de eficiencia y científicidad con que fue arropado dicho concepto. (Tadeu, 2001, p. 26)

Una de las razones de la popularización de las teorías de Bobbit sobre el currículo, fue la ayuda que recibió por parte de Ralph Tyler, cuando este publicó en 1949 la obra "The basic principles of curriculum", en la cual sienta las bases de lo que debe ser un buen diseño curricular que logre establecer la conexión entre los objetivos o metas educativas y los resultados que se desean obtener, por tanto, Tyler no hizo más que reforzar la idea siempre presente en Bobbit,

respecto a que la práctica educativa es una tarea técnica consistente en organizar y desarrollar unos contenidos, pero estableciendo una separación entre la definición de los objetivos, la práctica docente o proceso enseñanza-aprendizaje y la evaluación de dicha práctica. (Tadeu, 2001, p. 26)

Un elemento novedoso en la formulación de Tyler fue su apuesta por dar participación a los propios aprendices así como al sector productivo y al mundo académico, en especial a la psicología del aprendizaje y la filosofía de la educación en la formulación de los objetivos de la educación, además que hacía hincapié en los objetivos; si se cumplían a cabalidad tal como fueron planeados se debían evidenciar en el momento de realizar la evaluación del proceso educativo como un comportamiento explícito de parte de los aprendices, dando así un espaldarazo al conductismo como teoría psicológica del aprendizaje.

No solo fue la teorización de Tyler la que coadyuvó a la consolidación de las teorías de Bobbit sobre el currículo; hubo otros autores, tales como Robert Frank Mager, quien en la década de los años sesenta del siglo pasado, en su obra “Análisis de objetivos”, colaboró a consolidar el paradigma técnico del currículo desarrollado por Bobbit, reafirmando de paso la importancia del conductismo en el proceso enseñanza-aprendizaje y en los resultados de este. (Tadeu, 2001, p. 29)

En lo relativo al choque paradigmático entre las concepciones curriculares tecnocráticas (Bobbit, Tyler, Mager) y progresistas (John Dewey) desde comienzos del siglo XX, hay que decir, que el enfoque científicista y economicista de un currículo técnico orientado a la inserción laboral del estudiantado en la economía de un país prevaleció en la mayor parte de escuelas de Estados Unidos y en los países que trataban de imitarlos; sin embargo, ambas concepciones a pesar de sus antagonismos tuvieron en común la férrea oposición al currículo clásico de los siglos XVIII y XIX, consistente en unos contenidos fundamentados en el estudio de las grandes obras clásicas (Homero, Virgilio, etc.) y lenguas muertas como el griego y el latín, dado que dicho conocimiento

no aportaba a la búsqueda de un desarrollo económico ni tenía en cuenta los intereses y experiencias particulares del estudiantado.

La teorización instrumentalista del currículo elaborada principalmente por norteamericanos, en la cual, el estudiantado es un actor pasivo, receptor de los conocimientos establecidos en el currículo, tuvo su correlato en Europa, en autores como el inglés Lawrence Stenhouse, quien en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, criticó la implementación de dicho currículo y abogó por un currículo que devolviera al profesorado un papel activo, innovador e investigativo; que permitiera subsanar falencias y reorientar procesos como consecuencia de una praxis que tuviera en cuenta al estudiantado y estuviese firmemente ligada a la investigación de la propia práctica pedagógica; Stenhouse (2003), ataca de manera decidida el ejercicio instrumentalizado del currículo afirmando que:

(...) con este modelo la propia administración educativa renuncia a hacer del currículum una palanca de transformación de la enseñanza y de formación del profesorado. Siendo, por otro lado, un modelo que desprofesionaliza al profesor en tanto le relega al papel de simple ejecutante. Esta forma de desarrollar el currículum hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica, y sustrae de la misma acción al desarrollo curricular. Cuando en el propio modelo de currículum y en cada uno de los pasos de su desarrollo, desde las macro-decisiones político-administrativas hasta las técnico-docentes, no se contempla la iniciativa y participación del profesor, es más difícil que el currículum permita después al profesorado su propia iniciativa, aunque no la imposibilite. (Stenhouse, L., 2003, p. 13)

A partir de esta postura, se incentivó la metodología de investigación-acción, ampliamente abanderada por Jhon Elliott, amigo personal y colega de Stenhouse, con la finalidad de convertir

la práctica pedagógica en una espiral de investigación-reflexión-acción que posibilitara el empoderamiento de profesorado y estudiantado, devolviera a la pedagogía su estatus científico al convertir la práctica docente siendo instrumentalizada y materializada en un currículo uniforme e impositivo en una praxis reflexiva, dotada de vida y democratizada.

No obstante, el aporte de Stenhouse se limita a un aspecto de tipo pragmático, por cuanto sus preocupaciones curriculares no incorporaron críticas hacia el ejercicio del poder, las ideologías, la hegemonía y las diferentes situaciones de injusticias e inequidades que se podían promover desde el currículo.

En Australia, Stephen Kemmis coadyuvó las propuestas de Stenhouse y en su obra “El currículo: más allá de la teoría de la reproducción” y otras, postuló procesos de “Investigación Acción Emancipadora”, los cuales constituyen valiosos aportes a la teoría crítica de la educación. Sus aportaciones son similares a las de Stenhouse, propugnando por la necesidad de concebir la docencia más allá de la mera práctica e incorporar la dimensión investigativa al quehacer diario del profesorado.

La palabra reproducción en Kemmis, no alude a factores económicos, raciales o de género imperantes en la sociedad que se trasladan al escenario educativo sino al ejercicio de un currículo que ya viene dado, donde el docente no tiene posibilidades de analizarlo, criticarlo y menos transformarlo. Shirley Grundy, también australiana, colega y amiga de Stephen Kemmis, planteó la necesidad de diferenciar los fundamentos y la estructura del currículo, en su obra “Producto o Praxis del Currículo”, trató de establecer los fundamentos del currículo, aplicando la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jurgen Habermas, sin desconocer los aportes de las alternativas radicales sobre el currículo defendidas por Michael Apple y Henry Giroux. Grundy entiende el currículo como una construcción cultural y como tal, asociado a intereses

humanos, enmarcado en un contexto, lo cual, le da riqueza en tanto viabiliza el conocimiento de grupos humanos y expresa la necesidad de una teoría que cohesione los fundamentos curriculares con la estructura del currículo.

De manera análoga a Habermas, planteó sus tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores, asociados a las tres maneras de concebir y hacer ciencia: empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítica, Grundy ubica las concepciones técnicas del currículo de Bobbit y sus sucesores en lo que sería un interés técnico ligado al control y orientado por unos objetivos y con unas metas de mejorar los resultados académicos, a través de la reproducción de unos contenidos de la manera más eficiente posible. Luego, enuncia la concepción práctica del currículo ligada a la comprensión, como aquella que busca formar mejores seres humanos mediante acciones prácticas que pueden ser modificadas como resultado: de las interacciones con el estudiantado y/u otros pares, y la reflexividad del docente sobre su práctica.

Por último, establece la concepción emancipadora que busca la libertad como valor supremo y la transformación de las condiciones que limitan la libertad humana, a través de unos contenidos consensuados con los propios estudiantes, que le otorga el mismo valor a la teoría y a la práctica, caracterizándose el profesorado por su reflexividad y su conciencia política, orientada a la transformación social. Grundy, hace alusión a la libertad individual en los mismos términos que Habermas tomó de Kant, es decir, como autonomía y responsabilidad en los propios actos y se refiere a la libertad de una colectividad en términos de la igualdad y la justicia entre sus diferentes miembros. (Grundy, 1998, pp. 15-37). El posicionamiento de Grundy tendiente a favorecer el desarrollo de una pedagogía unida a la investigación-acción desde una concepción crítica del currículo que propenda por el supremo valor de la libertad, va un paso delante de Stenhouse y Kemmis, sin embargo, al igual que ellos, tampoco ataca en su obra de manera radical la eventual

influencia del poder económico y político junto a la transmisión de desigualdades raciales y de género en el currículo, por lo cual se puede decir, que sus aportes corresponden a una visión liberal del currículo más que una propiamente radical.

José Gimeno Sacristán (1991), en España, desarrolla diversas obras que abordan el problema curricular, entre ellas: “El Currículum, una reflexión sobre la práctica” y “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”. En sus escritos, Sacristán hace un estudio minucioso del ejercicio del currículo, a través de las actividades o tareas pedagógicas que desarrolla el profesorado al interior de las instituciones educativas. Sus reflexiones giran alrededor de los aspectos internos de la práctica curricular, teniendo en cuenta un desempeño “científico” del profesorado al momento de desarrollar sus clases, las cuales, son entendidas como un conjunto armónico y racional de tareas encaminadas a lograr el desarrollo de determinados objetivos curriculares.

La idoneidad del profesorado y su preparación metodológica, didáctica y curricular son preocupaciones constantes de Gimeno Sacristán, quien a pesar que por momentos pareciera no tener en cuenta los aspectos contextuales del fenómeno educativo (clase social, etnias, género), al particularizar e introducirse con detenimiento en las prácticas pedagógicas, la dimensión de las aulas, número de estudiantes, estructura de las tareas, elementos didácticos y metodológicos, etc., aboga por la conveniencia de la investigación.-acción en el ejercicio de las prácticas docentes, para poder comprender mejor los elementos del ejercicio práctico pedagógico y poder introducir mejoras en las partes del desempeño curricular o pedagógico que se requieran. (Sacristán, J., 1991, pp. 6-12)

La reproducción de las desigualdades sociales a través de la escuela no es objeto de análisis de parte de Sacristán, quien prefiere profundizar en los aspectos estratégicos, metodológicos y

didácticos concernientes al micro-currículo, es decir, las clases, las asignaturas y áreas. No obstante, Sacristán hace una leve alusión a esta problemática, cuando afirma que:

Es importante que el profesor conozca que existe correlación entre las diferencias sociocultural y económica de los individuos en la sociedad con las oportunidades educativas y los resultados escolares, por ejemplo. Pero también hay que ayudarlo a ver cómo esas diferencias se reproducen en las propias prácticas que él realiza, en los métodos verbalistas que el preconiza, etc. Es importante estar a favor de la igualdad de los sexos en la sociedad, pero es imprescindible mostrar cómo el profesor reproduce actitudes sexistas formando grupos de trabajo, tratando a los alumnos, en su lenguaje, organizando juegos, etc. (Sacristán, J., 1991, p. 56)

En México, Ángel Díaz Barriga, ha hecho aportes a la pedagogía, la didáctica, la evaluación y el currículo, especialmente en el nivel de la educación superior o educación universitaria. En sus escritos reclama de los docentes no perder el profesionalismo para ejercitar su actividad. Crítica la actitud de empleados agremiados en los sindicatos, que pareciera solo están interesados en la defensa de sus intereses económicos; el ejercicio docente transcurre como una labor mecánica sin la trascendencia humana que debiera tener.

Igualmente, aborda el problema de la enseñanza abogando por el rescate de la didáctica, la cual, considera actualmente subvalorada y con oportunidades de ser posibilitadora de mejorar los procesos de enseñanza. En cuanto al plan de estudios, expresa que el “currículo por objetivos” propio de la concepción tecnocrática ha venido siendo reemplazado por los llamados “currículos flexibles” y los currículos para el desarrollo de competencias, siendo ambos tipos, un reto para los docentes del siglo XXI. (Díaz, 2005, pp. 7-14)

En general, Díaz Barriga (2005), se centra en el interés por la mejora de los procesos de enseñanza, el papel de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, los escenarios virtuales de

aprendizaje y una serie de consideraciones sobre el rol que deben jugar los docentes en la enseñanza, sin preocuparse por los fenómenos de transmisión de ideologías y esquemas reproductores de desigualdades de los currículos escolares; pero, en el caso específico de la evaluación, expresa la finalidad controladora de esta (en términos de Foucault) y su relación con mecanismos de poder.

En Norteamérica, Michael Stephen Schiro, retoma la teorización curricular de sus antepasados y en su obra "*Curriculum Theory*", plantea cuatro (4) corrientes ideológicas contemporáneas en lo relacionado con el diseño y desarrollo curricular, ellas son: la académica escolar, la centrada en el estudiante, la de eficiencia social y la de reconstrucción social.

La ideología académica escolar, busca que el estudiante logre comprender el conocimiento acumulado en la cultura humana (científica, artística, filosófica, etc.), el cual, es segmentado en asignaturas o disciplinas académicas; la adquisición del entendimiento de las diferentes disciplinas académicas entraña el aprendizaje de contenidos, conceptos fundamentales y diferentes maneras de pensar.

La ideología de la eficiencia social, consistiría en buscar satisfacer eficientemente las necesidades de la sociedad, por medio del entrenamiento de los jóvenes en aquellas destrezas y procedimientos que van a necesitar en los diferentes sitios de trabajo y su hogar, para disfrutar de una vida productiva y perpetuar el funcionamiento de la sociedad.

Esta ideología parte del supuesto central que los cambios en la conducta humana (es decir, en los aprendizajes), que se llevan a cabo en un contexto de causa-efecto, acción-reacción o estímulo-respuesta, lo cual trae como consecuencia que el profesorado deba anticipar esas reacciones y tenga que predecir las causas, acciones o estímulos (esto es, las experiencias de

aprendizaje) que conducirán a los efectos, reacciones y respuestas deseadas; no parecería ser necesario recordar que esta ideología es heredera de los planteamientos de Tyler y Bobbit (1913).

La ideología centrada en el estudiante propugna que el foco no sean las necesidades de la sociedad o las disciplinas académicas sino las necesidades y preocupaciones de las personas, para lo cual, la escuela debería ser un lugar agradable, donde las personas se desarrollan de manera natural de acuerdo a sus condiciones innatas; la meta educativa es el crecimiento personal de cada individuo de acuerdo a sus atributos únicos: intelectuales, sociales, emocionales y físicos; en esta perspectiva las personas son captadas como la fuente del currículo y sus metas son consideradas como metas apropiadas para el mismo, de modo que, el aprendizaje es considerado en función de la interacción con el resto de personas y el medio ambiente.

El currículo centrado en el estudiante es pensado como contextos, ambientes o unidades de trabajo, en el que el estudiantado puede construir significados por sí mismos, compartiendo con otros estudiantes y profesorado ideas y elementos de su entorno; por tanto, el trabajo del profesorado es crear cuidadosamente contextos, ambientes o unidades de trabajo, que estimularán el crecimiento personal en la medida que vayan construyendo sus propios significados de manera autónoma.

La ideología de la reconstrucción social tiene en cuenta los problemas de nuestra colectividad y las diversas injusticias contra algunos de sus miembros, tales como las que se originan en las diferencias raciales, de género, sociales y económicas. Esta perspectiva asume que el propósito de la educación es facilitar la construcción de una nueva sociedad más justa, que ofrezca el máximo de satisfacción a la totalidad de sus miembros; obviamente bajo esta mirada, el currículo es visto desde una perspectiva social; un primer supuesto de este paradigma, es que la sociedad actual no es una sociedad sana y también asume que se puede hacer algo para alejarla de su autodestrucción.

Lo anterior, conllevaría desarrollar una visión de una nueva sociedad, mejor que la actual, en la cual, los problemas y conflictos se puedan resolver; por tanto, propugna que la acción a llevar a cabo sea encaminada a la reconstrucción de la sociedad, conforme a dicha visión. Esta perspectiva asume que la educación es el proceso social a través del cual la sociedad puede ser reconstruida, se trata entonces de enseñar a las personas a comprender su sociedad para que puedan desarrollar una visión de una mejor colectividad y actuar para lograr esa visión. Dentro de este paradigma se considera que la experiencia humana está determinada por factores culturales, por lo que privilegia las experiencias sociales, de modo que la verdad y el conocimiento se fundamentan y definen mediante supuestos culturales. (Schiro, 2013, pp. 7-9)

En Chile, Abraham Magendzo (1998), se identifica con la perspectiva de reconstrucción social de Michael Schiro, pero introduciendo una propuesta de objetivos transversales que permitan su incorporación al currículo oficial, a través del consenso entre los diferentes actores del proceso educativo. Magendzo reconoce los mismos problemas sociales que Schiro: pobreza, sexismo, contaminación, superpoblación, movilidad vial, guerras, discriminación, etc., ante lo cual:

El currículum tiene una gran responsabilidad en preparar y formar a los estudiantes para que se sumen masiva y activamente a la resolución de los problemas antes señalados. El supuesto básico es que en la medida que se detectan los problemas y se los comprende, se puede elaborar una visión utópica o esperanzadora de una sociedad mejor. Una buena educación, en esta perspectiva, es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de esta visión de sociedad, a la transformación de la sociedad, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor. (Magendzo, 1998, pp. 10-11)

Aparte de la influencia de Schiro en el desarrollo teórico de Magendzo, éste reconoce las aportaciones de otros autores en los temas del currículo, tales como: Stenhouse, Kemmis, Sacristán, Lundgren, etc., específicamente en lo relacionado con la diferenciación entre la teoría técnica, la teoría práctica y la teoría crítica del currículum. Respecto a estos tres enfoques, Magendzo desarrolla una propuesta de elaboración de currículo que denomina “problematizadora”, la cual, encuadra dentro de la teoría crítica del currículum, mostrando una posición reflexiva respecto de cualquier racionalidad instrumental subyacente en la elaboración curricular y asumiendo una posición crítica al carácter reproductor del currículum, esto lo deja manifiesto cuando afirma que:

La crítica al currículum de carácter reproductor es una invitación dirigida tanto a los especialistas en currículum como a los maestros, para asumir una actitud cuestionadora frente al saber que se selecciona, se organiza y se transmite (...). En nuestras realidades es importante comprender el rol que el Estado juega en esta reproducción, cómo el Estado, cual ofertante central de la escolaridad, distribuye desigualmente calidades educativas a través del currículum. (Magendzo, y Donoso, 1992, p. 9)

En Colombia las políticas gubernamentales en materia educativa desde finales de los años sesenta del siglo XX, siendo presidente Carlos Lleras Restrepo, dieron paso a la implementación práctica de la teorización curricular de Bobbit, Tyler y Mager, tratando de implementar un enfoque técnico del currículo, que en primera instancia, derivó en la creación de los Institutos Nacionales de Educación Media - INEM, eran instituciones cuya misión consistió en formar personal técnico en las diferentes ramas de las artes y los oficios. Los INEM, fueron estructurados curricularmente con un enfoque netamente orientado al desarrollo de competencias laborales generales y específicas, dotados con los talleres necesarios para poder capacitar a través de la práctica al estudiantado, para alcanzar las competencias laborales requeridas por el mercado.

Luego de aproximadamente dos (2) décadas de haberse iniciado, los INEM fueron cayendo en el olvido estatal, ante la imposibilidad de crear las condiciones de infraestructura y dotación requeridas para que el resto de instituciones oficiales pudieran formar técnicamente al estudiantado, se procedió por parte del gobierno nacional a estimular la llamada “Media Técnica”, que consistía en que los planteles educativos realizaran convenios de articulación con entidades especializadas en la formación técnica y/o tecnológica, como el SENA u otras entidades de educación superior.

En general, nuestra educación se encuentra segregada entre educación privada y educación pública, y a pesar que en teoría ambos tipos de educación deben desarrollar un 80% de áreas comunes y obligatorias, ha sido el sector oficial el que ha acogido con mayor ímpetu la teleología técnica del currículo, ello obedece a que la totalidad de la población escolar oficial de nuestro país se encuentra sumida en la pobreza y la miseria, presentando altos niveles de desempleo y otros males correlacionados, lo que se convierte prácticamente una necesidad insoslayable de preparar a las juventudes populares para ingresar al sector productivo.

La educación y la formación terminan cediendo sus espacios a la conformación de una mano de obra “barata”, que permita reducir los índices de desempleo y mejorar mínimamente las condiciones de vida de los sectores populares. Mientras en Estados Unidos, la orientación técnica del currículo se ha visto favorecida por una praxis que le otorga un status de cientificidad, como cuando en el plano epistémico Bloom (1956), crea una serie de categorías taxonómicas que logren evidenciar diferentes estados del proceso de aprendizaje de las habilidades técnicas que vayan siendo adquiridas por el aprendiz y luego, mediante otras investigaciones se han hecho revisiones a dicha teorización, como la aplicación de la taxonomía de Bloom a la era digital, en Colombia la investigación epistémica cede su espacio a la producción de leyes y normas, que con poca

teorización ponen en práctica un currículo técnico, y por consiguiente, se realiza una implementación práctica del enfoque técnico del currículo, sin conexión con una producción teórica que consolide o subvierta tales enfoques.

La investigación curricular en Colombia, con pocas excepciones, es deficitaria en el análisis, interpretación y formulación teórica del currículo; pareciera ser que la comunidad académica queda satisfecha con lo establecido en el artículo 76 del capítulo 2 de la Ley 115 de 1994, que establece textualmente:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, 1999, p. 35)

La concepción anterior, de mediados de los años noventa del siglo pasado, sobre la que se ha construido y se siguen construyendo normas que dirigen la actividad educativa de las escuelas en Colombia, y que dista mucho del enfoque del currículo preconizado por la UNESCO y que establece literalmente:

Un currículo de calidad es aquel que permite que los estudiantes, de manera justa e inclusiva, adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa. Dentro de sus características se encuentra ser organizado, planificado, sostenible y sistémico. (UNESCO, 2016, p. 8)

El concepto curricular emanado de la ley general de la educación (1994) y que es el fundamento de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos

básicos de aprendizaje y más recientemente de la malla de aprendizaje, obedecen al principio instrumental de plantear unos objetivos cognitivos, axiológicos y comportamentales, para lograr a través de unas pruebas “objetivas” nacionales llamadas “Pruebas Saber”, verificar que se ha logrado una educación “de calidad”.

A pesar que cumplen con lo expresado por la UNESCO en cuanto a la intencionalidad de adquisición y desarrollo de conocimientos, capacidades, valores, habilidades y competencias, no se hace bajo la premisa fundamental expresada taxativamente por ese organismo, de incorporar las dimensiones de justicia e inclusión con miras a lograr formar personas que disfruten de una vida productiva y significativa. (UNESCO, 2016, p. 8)

La justicia debe estar relacionada con la equidad, la eliminación de toda discriminación y desigualdad (étnica, religiosa, socio-cultural y de género); la inclusión hace alusión a propender por unas condiciones educativas y curriculares, que faciliten el derecho a una educación de calidad a las personas con cualquier tipo de discapacidad, lo mismo que a sectores minoritarios de la población como indígenas, afrodescendientes, comunidad LGTBI, etc.

De este modo, el logro de una vida productiva y significativa para el disfrute es un ideal curricular, que puede servir de motor emocional a un estudiantado educado con criterios de igualdad de oportunidades, altruismo y valores democráticos, satisfecho consigo mismo y con la sociedad que le rodea, actuando en concordancia con esa realidad.

En Colombia, desde la “renovación curricular” que comprendió el período entre 1975 y los primeros años de la década de los noventa, seguido por lo que han sido los nuevos ajustes curriculares con la promulgación de la Ley General de la Educación en 1994 hasta inicios del 2016, el currículo se ha centrado en “cómo enseñar”, el profesorado establece cuáles son los objetivos

que pretende alcanzar, diseña unas actividades pedagógicas y al final evalúa si los objetivos (entendidos como producto) fueron alcanzados.

En la actualidad el MEN, ante la falta de eficacia en los intentos por mejorar los resultados de las pruebas internas (SABER) y externas (PISA y otras), ha tratado de cambiar dichos resultados modificando la forma de trabajar del profesorado, a través de mallas de aprendizaje, es decir, se busca que el profesorado en lugar de centrar sus esfuerzos en la enseñanza, lo haga en el aprendizaje del estudiantado.

Lo anterior, se hace a través de lo que se conoce como Diseño Curricular Inverso, mediante la identificación de las competencias que se pretenden desarrollar en el estudiantado (aprendices) y a partir de esas competencias (producto final o resultado), diseñar evidencias de apropiación de esas competencias, que le permitan luego de adecuarlas pedagógicamente, poder evaluar si se cumplieron o no. Queda claro que tanto en el diseño curricular inverso centrado en el aprendizaje, hoy vigente, como en el diseño anterior centrado en la enseñanza, el currículo responde a una teleología técnica y se aleja de la exhortación de la UNESCO anteriormente citada.

Una excepción a la falta de teorización nacional, se encuentra en el grupo de investigación Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca, que desde el campus universitario se ha dedicado a reflexionar sobre las principales problemáticas relacionadas con el currículo a nivel nacional e internacional. Magnolia Aristizábal, ha realizado diferentes contribuciones y lo ha hecho formulando un sinnúmero de preguntas para poner a pensar e investigar sobre aspectos fundamentales de la teoría curricular.

En primera instancia, Aristizábal trata de inquietar con la pregunta sobre la relación entre pedagogía, didáctica y currículo; al tratar de formular elementos para una posible respuesta, entra a considerar el objeto de estudio de la pedagogía y la didáctica; termina manifestando que, en

muchas ocasiones el estudio del currículo ha traslapado la actividad pedagógica y ha convertido a los docentes en meros ejecutores de un plan de estudios, unos contenidos que han instrumentalizado la práctica pedagógica, eliminando al docente como intelectual de la educación. (Aristizábal, 2005, pp. 1-4)

Magnolia Aristizábal (2005), reconoce que la existencia de un currículo técnico permite a las escuelas actuar de manera descontextualizada, evadiendo los conflictos de tener que pensar la educación, puesto que todo se limita a la reproducción de unos contenidos que son impuestos desde el gobierno, en forma un tanto pesimista y desesperanzadora, manifiesta que:

Puesto que la Escuela, al haber sufrido siempre las imposiciones políticas de la Educación, ha creado históricamente una necesidad de dependencia, que hace pensar que si no se le imponen políticas, la Escuela misma no tendría la capacidad de responder autónomamente, ya que está acostumbrada al sometimiento y a la obediencia.

(Aristizábal, 2005, p. 4)

No obstante, a renglón seguido, afirma que existen excepciones de algunas experiencias educativas en el país, las cuales posibilitan que no se pierdan las esperanzas y que sea posible pensar en un ejercicio educativo por convicción y no por imposición. Otra preocupación de Aristizábal es el eurocentrismo presente en América Latina, que nos vuelve dependientes de lo que se dice y hace en Europa, consecuencia del colonialismo a que fueron sometidos los países americanos por parte de las potencias europeas.

La ausencia de una identidad descolonizada es producto, según Aristizábal (2005), de una réplica de los mecanismos controladores que la modernidad y sus productos (la modernización) trajeron a Europa y el resto del mundo, que en el plano educativo vienen a ser el conductismo, el funcionalismo, el pragmatismo y la totalidad de las teorías curriculares de América Latina. (pp. 6-10). Como aporte a la configuración de un currículo multicultural, Aristizábal lanza la idea de

descubrir la identidad colombiana en el contexto más general de Latinoamérica, cuando expresa que:

Con relación a la identidad latinoamericana, se hace necesario plantearnos lo fundamental a cualquier identidad y es la de ¿Quiénes somos los colombianos?; esa pregunta está atravesada por otra igualmente importante: ¿qué significa ser mestizo? Esto es lo que nos ha permitido encontrar un camino y una luz para la consolidación de un nuevo proyecto de nación. Ahora, si no tenemos en el poder una idea progresista que piense al país como inclusión y no como exclusión, entonces debemos preguntarnos ¿Cuál es el papel de la universidad en América Latina, en el país y en particular en el Cauca? (Aristizábal, 2005, p. 11)

Luego de analizar la relación entre currículo y pedagogía, Aristizábal a partir de los aportes de Díaz Barriga (2005), y el significado de Paulo Freire en el contexto de la pedagogía latinoamericana, reconoce la necesidad de construir un nuevo currículo desde una dimensión política, que permita nuestro reconocimiento como país pluri-étnico y pluricultural. En la configuración de una nueva identidad que permita:

(...) pensar el tema de la identidad. Identidad de lo Pedagógico, identidad de nuestra sociedad y nuestra cultura. En Colombia, en aras de pensar la identidad, es necesario entender la situación histórica del conflicto, que incluye el tema del mestizaje. Históricamente, la relación de dependencia ha sido una negación de la identidad; es decir, si podemos explorar qué es lo de la identidad, allí se puede conceptualizar la pedagogía de la resistencia. Si el currículo obedece a las necesidades del desarrollo, ¿cuáles son esas necesidades?; si el currículo reduce al sujeto a lo económico, ¿cuál es la visión de lo económico para nosotros?, ¿cómo eso se vuelve conflictivo en nuestra sociedad y en nuestra cultura? Ese diagnóstico de necesidades, ¿Quién lo prioriza?, ¿Quién establece cuáles son nuestras necesidades? Si la necesidad de nuestro desarrollo

está cifrada en lo económico, ¿dónde quedan a la expectativa de resolución, los problemas de las múltiples violencias, la exclusión y la crisis ética de la sociedad colombiana reflejada en la estructura política en todos sus órdenes? ¿Cuál es la necesidad fundamental? Es decir, el currículo legitima y prioriza unas necesidades, y en ese sentido es que se afirma que se vuelve una expresión política. (Aristizábal, 2005, p. 12)

Alexander Ortiz Ocaña (2010), docente investigador, cubano con nacionalidad colombiana, ha desarrollado diferentes obras en las que enfoca el tema curricular desde un punto de vista pragmático, ligado a las necesidades de la sociedad y lo que la escuela -particularmente la universidad- puede ofrecer de manera científica en lo atinente al desarrollo de diferentes tipos de competencias. Lo anterior, queda evidenciado cuando afirma que: “El currículo aplica una concepción teórico-metodológica a una realidad educativa específica, ya sea una carrera universitaria, un curso escolar o unos estudios de postgrado, no es más que un mediador entre la ciencia didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Ortiz, 2010, p. 4)

En cuanto al diseño curricular, Ortiz explica que este es determinado simultáneamente por un enfoque objetivo que atiende a los aspectos técnicos del conocimiento, las teorías educativas, el contexto socio-histórico y un enfoque subjetivo en cuanto es “(...) un acto creador del diseñador, del formador, en el cual interviene su posición ideológica, está presente su nivel de información y cultura en general, y está marcado por sus vivencias, experiencias e intereses.” (Ortiz, 2010, p. 5)

Lo anterior, manifiesta una visión técnica e instrumental en la formulación del enfoque objetivo del diseño curricular y una visión un tanto aséptica de las intencionalidades del diseño, en lo que respecta a las posibilidades derivadas de la selección y organización de contenidos, dado que no tiene en cuenta, la interrelación entre las estructuras del poder económico, político y social

que utilizan el diseño curricular como mecanismo de control para mantener la hegemonía y dominación sobre grupos subordinados (de clase, raza o género).

El estado de desarrollo de los pueblos y las sociedades, impulsa o favorece determinadas posturas en los diferentes campos de la ciencia y la educación no escapa a ello, es por ello, que en la década de los setenta del siglo XX aparecen nuevos teóricos y una nueva formulación paradigmática conocida como movimiento de re-conceptualización del currículo, la cual, aportaría nuevos elementos a ser considerados en la definición y ejercicio del currículo. (Tadeu, 2001, pp. 30-31)

Aparecen entonces nuevas consideraciones sobre el currículo, formuladas por teóricos como los sociólogos ingleses Michael Young (1977) y Basil Bernstein (1977); el brasilero Paulo Freire (desde 1967, pasando por los setentas y ochentas hasta la década de los noventas); los franceses Louis Althusser (1969-1970), Pierre Bourdieu (1972-1998), Jean Claude Passeron (1970), Christian Baudelot (1971-1981) y Roger Establet (1971-1975); los norteamericanos Michael Apple (1979), William Pinar (1974-1976), Madeleine Grumet (1976), Samuel Bowles (1969-1973), Herbert Gintis (1968-1976), Stanley Aronowitz (1973) y Henry Giroux (1977-2006).

Emerge la complejidad en la teorización curricular con los aportes de cada uno de los autores mencionados anteriormente y dicha complejidad es exacerbada con las teorizaciones de otros autores, cuyos núcleos teóricos son conceptualizaciones sobre la construcción social de la realidad, para el caso de Peter Berger (1966) y Thomas Luckman (1966) o el ejercicio del poder, el control y la hegemonía como sucede con el alemán Niklas Luhmann (1975) y el francés Michel Foucault (1976); ello, obliga a realizar un juicioso estudio de dichos conceptos, que permita entender como estos se conectaron con la problemática del género a partir de la década de los noventas en la teoría curricular. (Tadeu, 2001, pp. 34-35)

Tal diversidad de autores tiene en común su búsqueda teórica para re-conceptualizar el currículo, tal como lo plantea Giroux (1985), cuando afirma que:

Al contrario de las afirmaciones de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos, los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo ... la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza solo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural; es decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes. (p. 36)

He aquí una contundente crítica al currículo con enfoque técnico, lo cual para el caso de Colombia es completamente aplicable; aquí la implementación de dicho currículo en el sector oficial, donde se encuentra la población vulnerable y oprimida, se hace suministrando conocimientos, destrezas y habilidades para lograr una mano de obra barata en un sistema de producción capitalista; en los colegios privados, se plantea también un currículo técnico pero orientado a la formación de una clase social directiva para un mundo globalizado e interconectado, estimulando otras habilidades, como por ejemplo, el dominio de una segunda lengua (por lo general inglés), el dominio de las ciencias y las tecnologías de la información y de la comunicación, permitiendo al estudiante procedente de las élites económicas y políticas del país, poder asumir roles decisivos en la escogencia de carreras profesionales vinculadas con el mantenimiento del *status quo* y/o lograr ocupar espacios directivos en la economía neo-liberal planetaria.

La ingenua consideración durante buena parte del siglo XX, por parte de los seguidores de Bobbit, Tyler, Mager y Bloom sobre un currículo técnico, científicamente organizado, eficiente y generador de un bienestar económico y social, a partir del desarrollo de competencias laborales en los aprendices, es puesta en entredicho por medio de la crítica de Giroux (1985), quien coloca en escena nuevas consideraciones sobre la relación entre el mundo capitalista y la educación; se abre paso así, a una nueva manera de entender lo educativo y particularmente lo curricular, ya que:

En mi opinión, los educadores radicales presentan un serio desafío al discurso y a la lógica de las perspectivas liberales de la enseñanza. Pero han hecho más que eso. Han tratado de diseñar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción. Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en 3 sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. (Giroux, 1985, pp. 64-65)

Se observa que Giroux (1985), introduce la noción de una ideología dominante: la del sistema capitalista y cómo ese sistema utiliza la familia, la religión, los medios de comunicación y el sistema educativo como aparatos ideológicos que legitiman las relaciones de producción y de ese modo las desigualdades que genera son naturalizadas para consolidar personas que le “sirvan” al sistema económico-productivo. Se trata pues, de una interpretación marxista del diseño y estructuración del sistema educativo que se ajusta a lo planteado por Marx cuando aseveró que:

Todo proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista, por lo tanto [...] produce no solo mercancías, no solo plus valor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado, el capitalista, por el otro, el trabajador asalariado. (Marx, K., 1969, pp. 531-532)

La tesis de Giroux sobre los tres sentidos de la reproducción de desigualdades al interior de la escuela, son resultado de sus investigaciones en Estados Unidos, las cuales también tienen validez en nuestro contexto educativo colombiano, pues se puede observar que la búsqueda de una enseñanza orientada hacia lo técnico/tecnológico mediante la media técnica y la articulación de la escuela con el SENA y/o universidades técnicas o tecnológicas, lo que persigue en el fondo, es la conformación de una mano de obra preparada y barata que mantenga el sistema socio-económico sin mayores transformaciones, en donde las clases populares provean los operarios y nuevos proletarios del sistema capitalista, sin afectar la división social del trabajo, tal como plantea en la primera manifestación de sentido de la capacidad reproductora de las escuelas.

Asimismo, se cumple lo relacionado con la reproducción cultural, puesto que es muy difícil encontrar en la geografía colombiana una escuela que no transmita los valores y creencias religiosas, lo cual, va desde las prácticas del viacrucis previo a la semana santa, hasta la realización de ceremonias religiosas, o el inicio de reuniones académicas y administrativas con de oraciones litúrgicas.

Esto influye de manera decisiva en el modelamiento y las actitudes de niñas y niños frente al fenómeno religioso; termina legitimando como ciertas y correctas determinadas creencias religiosas en desmedro de otras creencias o de la no creencia. Por último, también se cumple la tercera aseveración de Giroux, en cuanto a la reproducción de los imperativos económicos e ideológicos del Estado, ya que la escuela es una fiel representación del Estado colombiano, donde se erige un Gobierno Escolar con unos órganos de control (Personería y Contraloría), elegidos

democráticamente; se fomenta el pensamiento económico capitalista con la introducción de proyectos y/o asignaturas como emprendimiento empresarial, contabilidad, análisis financiero, etc., en suma, se vende al estudiantado la imagen de un sistema económico con unas estructuras ideológicas adecuadas en las que cada individuo debe prepararse para una “buena” vida en sociedad.

Althusser (s.f.), plantea que dentro de los aparatos ideológicos del Estado, las escuelas son un conglomerado social de gran importancia para reproducir las relaciones de producción capitalistas, de acuerdo con Samuel Bowles y Herbert Gintis, quienes argumentan que la escuela lleva a cabo dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción. Esto se realiza a través del currículo (el know-how), que reproduce habilidades y reglas de la fuerza de trabajo a través de las competencias que estimula en el estudiantado, pero también por medio de reglas del buen comportamiento, es decir, actitudes que deben adoptar los sujetos que están siendo educados y que deben ir conforme a la división del trabajo para el cual van a ser “destinados”, ello incluye reglas morales y cívicas.

Es precisamente en esto último, donde la ideología juega un papel fundamental, adopta una existencia material en los rituales, rutinas y prácticas sociales que sirven para estructurar e implementar el trabajo diario en las escuelas; según Althusser (s.f.), este aspecto material de la ideología se evidencia en la arquitectura de los planteles educativos, con sus cuartos separados, oficinas y áreas de recreo: cada espacio afirma y refuerza un aspecto de la división social del trabajo, el espacio se organiza de manera diferente, según la calidad o estatus de los que lo utilizan (profesorado, secretariado, directivas o estudiantado).

Además, la naturaleza ideológica del ambiente de las escuelas, según Althusser (s.f.), es un tanto obvia en la disposición de los pupitres, si no en todas. Es importante precisar que en la primera parte del ensayo “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”, el autor realiza un primer acercamiento a la conceptualización de la ideología, desde su naturaleza política, el uso del espacio, el tiempo y los procesos sociales al interior de los planteles educativos. Igualmente, esta se convierte en fuente y control del poder, en tanto produce experiencias que sostienen a la clase dominante, afirmando que está constituida por aquellas creencias que nos llevan a aceptar las estructuras sociales (capitalistas) existentes como buenas y deseables.

Posteriormente, en el mismo ensayo emerge un segundo significado de ideología, donde la dinámica del modelo reproductor se despliega pero despojada de cualquier noción de intencionalidad, sin producir conciencia u obediencia voluntaria y aparece como aquellos sistemas de significaciones, representaciones y valores que se cristalizan en prácticas concretas que estructuran el inconsciente del estudiantado, donde la producción y propagación de la ideología la realizan los aparatos ideológicos del Estado, entre los cuales está, la escuela.

La escuela constituye un aparato ideológico del Estado, como afirma Althusser, “alcanza prácticamente a toda la población por un período prolongado de tiempo”. (Tadeu, 2001, p. 36)

Lo anterior, es ratificado por Althusser citado por Giroux, cuando afirma que:

Se acostumbra sugerir que la ideología pertenece a la región de la “conciencia” [...] En verdad, la ideología tiene muy poco que ver con la “conciencia” [...] Es profundamente inconsciente, incluso cuando se presenta en forma refleja. La ideología es, en verdad, un sistema de representaciones, pero en la mayoría de los casos estas representaciones no tienen nada que ver con la “conciencia”: generalmente son imágenes y ocasionalmente conceptos; pero es, ante todo, en calidad de estructuras como se

imponen en la inmensa mayoría de los hombres, no por la vía de su “conciencia”.

(Giroux, 1985, p. 74)

En cambio, en su conceptualización sobre la ideología, los sociólogos franceses Christian Baudelot y Roger Establet (1983), afirman todo lo contrario a Althusser, cuando afirman que:

La ideología se refiere a esa parte del reino de la conciencia que produce y media las relaciones contradictorias del capitalismo y la vida escolar. En consecuencia, la ideología se convierte en el lugar de la conciencia en contradicción, que es formada por y contiene tanto a la ideología dominante como a la ideología de oposición. Esto resulta evidente en la lógica contradictoria que se manifiesta en ciertas formas de resistencia. Por ejemplo, algunos estudiantes de la clase obrera se resisten a la noción de aprendizaje en libros o la rechazan como a cualquier otra forma de aprendizaje que tenga que ver con la capacidad de leer y escribir; esto a favor de un comportamiento subversivo en la escuela y de una marcada preferencia por el trabajo físico y manual. Al hacerlo, estos estudiantes pueden minar una de las ideologías fundamentales de la escuela, pero lo hacen a costa de rechazar la posibilidad de desarrollar una capacidad de cultura crítica que podría ser crucial para su propia liberación”. (Donald, 1983, citado en Giroux, 1985, p. 76)

De ese modo, Baudelot y Establet, no solo toman posición en cuanto a precisar que la ideología hace parte de la conciencia colectiva de los actores educativos, además de manera novedosa, establecen la ineficacia del sistema educativo - incluido el engranaje curricular-, al no lograr las metas de formación en un gran sector de la población estudiantil como resultado de una contradicción o resistencia hacia los elementos hegemónicos e ideologizados que les son impuestos desde fuera.

Los dos sociólogos franceses argumentan además, que la fuente de conciencia del estudiantado de clase obrera no puede limitarse a esferas tales como el lugar de trabajo y la escuela,

ya que las formaciones sociales del estudiantado de la clase obrera – grupos organizados en torno a experiencias culturales específicas, valores y relaciones sociales, de clase y sexo- con su combinación de ideologías hegemónicas y de oposición, se forman principalmente, en la familia, en el barrio y en las culturas juveniles mediatizadas tanto por la cultura de masas como por la cultura de clase. En ese enfoque, las clases sociales se forman no solo a través de la primacía de su relación estructural determinada con el lugar de trabajo, sino también a través de la cultura.

Stanley Aronowitz (1982), logró identificar elementos diferentes al económico en la constitución y consolidación de las desigualdades al interior de las escuelas, en el plano de lo cultural y específicamente en el plano de lo simbólico y sus significaciones; por eso, no dudó en afirmar que:

La capacidad de las clases para auto-representarse está marcada por condiciones de vida comunes, incluyendo, pero sin limitarse a ello, una relación con la propiedad y el control de los medios de producción. Entre otras cosas, las clases están [...] formadas por la cultura, entendidas como modos de discurso, como un universo simbólico compartido de rituales y costumbres que connotan una solidaridad y distinguen a una clase de otra.

(Aronowitz, 1982, citado en Giroux, 1985, p. 76)

Por la misma época, Pierre Bourdieu (1979), da a conocer su teoría de la reproducción cultural, la cual se fundamenta en una lógica del dominio, bien sea en las escuelas o en cualquier otro sitio de naturaleza social, y en cuyo marco teórico se esfuerza por vincular dialécticamente al sujeto humano con las estructuras dominantes. El sociólogo francés, rechaza las teorías funcionalistas de Althusser, Baudelot y Establet, que atribuyen los efectos de la dominación a un solo aparato central (el Estado con sus aparatos ideológicos) o bien no alcanzan a ver que los dominados participan en su propia opresión.

Ese rechazo le da pie para formular una teoría de la enseñanza, la cual intenta vincular las nociones de estructura e intervención humana, mediante un análisis de la relación que existe entre la cultura dominante, el conocimiento escolar y las biografías de los actores educativos. Resulta importante dejar claro que Bourdieu a diferencia de Althusser, Establet y Baudelot, argumenta en contra de la noción de escuelas que reflejan a la sociedad dominante, por el contrario, afirma que las escuelas son instituciones relativamente autónomas, que están influidas solo de manera indirecta por instituciones económicas y políticas más poderosas, es decir, que las escuelas más que estar directamente ligadas al poder de una élite económica, son consideradas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas, que no imponen de un modo manifiesto docilidad y opresión sino que reproducen más sutilmente las relaciones de poder ya existentes, mediante la producción y distribución de la cultura dominante, que confirma tácitamente, lo que significa tener educación.

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu descansa sobre el supuesto de sociedades divididas en clases, donde las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan, se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo que él llama “violencia simbólica”, es decir, que el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para “imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses”. (Bourdieu y Passeron, 1979, citado en Giroux, 1985, p. 78)

La cultura se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase dominante y la vida cotidiana. Funciona para mostrar los intereses económicos y políticos de las clases dominantes, no de manera arbitraria e históricamente contingente, sino como elementos necesarios y naturales del orden social. La educación se considera como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser “transmisores” de los

beneficios de una cultura valiosa, las escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de la imparcialidad y de la objetividad.

Bourdieu rechaza tanto la postura idealista que considera a las escuelas como sitios independientes de las fuerzas externas (caso por ejemplo de John Dewey a comienzos del siglo XX), como también las críticas ortodoxas radicales, según las cuales, las escuelas solamente reflejan las necesidades del sistema económico (caso Althusser, Baudelot y Establet). Según Bourdieu, es precisamente la autonomía relativa del sistema educacional la que “le permite cumplir con las exigencias exteriores bajo la apariencia de independencia y neutralidad. Es decir, ocultar las funciones sociales que desempeña y, de esta manera, desempeñarlas con mayor efectividad” (Bourdieu y Passeron, 1979, citado en Giroux, 1985, p. 79)

Se observa que Bourdieu introduce dos nuevas categorías en el análisis del funcionamiento de los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas, como son, la cultura y el capital cultural; argumentando que la cultura que se transmite en la escuela, se relaciona con las diferentes culturas que conforman la sociedad en su conjunto, pero dándole primacía a la cultura de la clase dominante, al tiempo que subvalora la cultura de otros grupos.

Lo anterior se vuelve más sencillo de entender a través del análisis de la noción de capital cultural, es decir, los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan los individuos a través de los límites de la clase a la que pertenece (su familia); es así, que un niño o niña hereda de su familia conjuntos de significados, atributos de estilo, modos de pensar y tipos de inclinación que reciben un estatus y un valor social determinado, acorde con la clasificación que hace la clase dominante respecto al más valioso capital cultural.

Es por eso, que las escuelas juegan un papel especialmente importante en la legitimación y reproducción del capital cultural dominante y tienden a legitimar ciertas formas de conocimiento,

modos de hablar y modos de relacionarse con el mundo; aprovechando el tipo de familiaridad y de destrezas que solo ciertos estudiantes han recibido de sus antecedentes familiares y de sus relaciones de clase. En cambio, los estudiantes cuyas familias solo tienen una leve conexión con el capital cultural dominante están en obvia desventaja. Bourdieu resume este proceso de la siguiente manera:

La cultura de la élite está tan cercana a la de la escuela, que los niños de la clase media baja (y a fortiori de clase trabajadora agrícola e industrial) solo pueden adquirir con gran esfuerzo aquello que a los niños de las clases cultivadas les ha sido dado – estilo, gesto, ingenio – en resumen, aquellas aptitudes que parecen naturales en los miembros de las clases cultivadas y que se esperan naturalmente de ellos precisamente porque (en el sentido etnológico) ellos son la cultura de esa clase. (Bourdieu, 1974, citado en Giroux, 1985, p. 80)

Los postulados de Bourdieu sobre la reproducción cultural de las desigualdades, también tienen su reflejo en la realidad educativa colombiana, con clases populares que adolecen de libros, materiales didácticos, acceso a internet, etc., lo que en comparación con la clase media y alta que sí dispone de dichos recursos, deja en desigualdad de adaptación al ambiente escolar a las clases populares, que se encuentran con un medio ambiente y unas relaciones sociales ajenas o extrañas a su cotidianidad, sin que existan correctivos pedagógicos que permitan trabajar esas diferencias.

El resultado es evidente: en unos casos deserción escolar y en otros, resistencia al modelo hegemónico que trata de imponer unos esquemas culturales extraños a la idiosincrasia popular mediante el rechazo al estudio, rechazo a la lectura y fobia hacia todo lo que tenga signos de academia o intelectualidad.

Lo anterior, conlleva a unas enormes diferencias en los aprendizajes de la población escolar de las escuelas oficiales respecto de las escuelas privadas; divergencias que se reflejan de manera

inmediata en los resultados de las pruebas internas y externas, en los índices de permanencia en el sistema educativo, en el acceso a la educación superior y en suma, coadyuvan para que el estudiantado de las clases altas logre triunfar profesionalmente, ubicándose en los altos puestos de la política y de las empresas; el estudiantado de las clases bajas pasa a engrosar el ejército de desempleados y de obreros, manteniéndose las condiciones económicas y culturales propias de la sociedad capitalista.

Si bien es cierto que todos estos investigadores de la década de los setenta, ubicados en distintas latitudes del mundo, pusieron sobre el tapete la función de las escuelas como reproductoras de las desigualdades, unos con un enfoque marxista-funcionalista como Althusser, Baudelot y Establet y otros desde una visión donde predominaba lo cultural sobre lo económico, como en el caso de Bourdieu, Freire y Passeron; es cierto que varios de ellos se dedicaron a examinar los gérmenes de contradicción que se suscitaban al interior de dichas instituciones como oposición a los modelos reproductores de tales desigualdades. Uno de ellos fue Giroux, quien consideró que las investigaciones debían superar la búsqueda de lo reproductivo y encaminarse hacia la búsqueda de ¿cómo lo reproductivo generaba oposición, subversión y posibilidades de transformación en el seno educativo? Por eso, manifestó con vehemencia que:

En verdad, el sujeto humano generalmente “desaparece” en medio de una teoría que no da cabida a momentos de auto-creación, mediación y resistencia. Estas razones nos dejan, con frecuencia, una visión de la enseñanza y de la dominación que parece haber salido de una fantasía orweliana: las escuelas son percibidas como fábricas o prisiones, los maestros y estudiantes por igual actúan simplemente como peones de ajedrez y sustentadores de papeles constreñidos por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista. Al rebajar la importancia del factor humano y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen muy poca esperanza para desafiar y cambiar las

características represivas de la enseñanza. Al ignorar las luchas y las contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no solo disuelven la intervención humana (human agency); sin saberlo proporcionan una excusa para no examinar a maestros y estudiantes en marcos concretos dentro de la escuela. (Giroux, 1985, pp. 65-66)

Las investigaciones de la década de los setenta del siglo XX, evidenciaron las relaciones entre la escuela y la sociedad, buscando respuesta a dos preguntas básicas, en primer lugar, ¿De qué manera funciona el sistema educativo en el seno de la sociedad?, en primera instancia, se postuló una relación estrecha entre enseñanza y economía, que luego se amplió a otros elementos como la cultura, etnias y el sexo. En segundo lugar, ¿Cómo las subjetividades se constituyen y reconstituyen en la escuela?, tema que fue abordado desde la perspectiva del poder ejercida por el grupo dominante, conllevando al dominio y opresión, y reproduciendo las desigualdades de clase, raciales y de género; A través de las relaciones sociales en las aulas, la enseñanza inculca en el estudiantado las actitudes y disposiciones necesarias para aceptar los imperativos sociales y económicos existentes. Lo curricular adoptó una polisemia de sentidos que permiten afirmar con McLaren (1984), que:

(...) el currículum representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien, representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. En general, los teóricos críticos están interesados en cómo las descripciones, discusiones y representaciones en los libros de texto, materiales curriculares, contenidos de cursos y relaciones sociales materializadas en la práctica en los espacios formativos, benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados. (p. 222)

Podemos considerar que la década de los setentas, no solo hizo emerger la problemática de la educación como reproductora de desigualdades, también se convirtió en una luz esperanzadora de posibilidades de cambios y transformación, a través de la teoría de la resistencia, la cual, en primera instancia, se ocupó de develar cómo detrás de la hegemonía y la imposición de unas ideologías, podía existir un conflicto soterrado, que conllevaba una lucha y una resistencia.

Henry Giroux, Paulo Freire y otros pensadores de la época, fueron más allá de la teoría de la reproducción donde solo contaba lo económico, para incorporar el factor humano y de esa manera trataron de hacer las primeras aproximaciones hacia esas nuevas realidades educativas, a través de una combinación de estudios etnográficos y culturales.

También es mérito de Giroux ampliar el panorama de las desigualdades, que usualmente solo habían sido analizadas desde lo económico, él incluyó las categorías de raza y sexo que habían estado ausentes de la mirada de otros investigadores, de manera que sin que negara cómo el sistema capitalista reproduce sus desigualdades utilizando las escuelas, dejó en claro que:

Conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas, en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero el punto esencial es que existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de la escuela. (Giroux, 1985, p. 67)

Siendo muy reiterativo en el sentido de hacer girar la aguja de lo particularmente económico hacia otras dimensiones, cuando afirma que:

Las escuelas no se rigen tan solo por la lógica del lugar de trabajo o de la sociedad dominante; no son meras instituciones económicas, sino que también son ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía de mercado capitalista. (Giroux, 1985, p. 67).

Más cercano a nuestra geografía y cultura que los autores citados anteriormente, Paulo Freire también visibiliza la división de la sociedad en clases sociales y se centra en los que llama oprimidos y opresores, pero en lugar de poner el acento en la forma como la educación reproduce las desigualdades imperantes, postula el nacimiento de una nueva forma de educación: “la pedagogía del oprimido”, mediante la cual, se pueda revertir la reproducción de las desigualdades logrando que los sujetos explotados y dominados puedan adquirir conciencia de su papel en el mundo y a través de esa conciencia poder liberarse de la opresión. Freire enciende una luz, formulando una pedagogía de la esperanza, estableciendo la conexión entre educación y política, haciendo un llamado a los educadores del mundo para jugar un papel político en su accionar pedagógico, que permita la transformación de las inequidades a través del uso de una pedagogía política.

No desconoce Freire la fuerza del poder ejercido por las clases dominantes en la sociedad y consecuentemente al interior de las escuelas, donde el profesorado en su gran mayoría es controlado en su pensamiento y en su accionar, convirtiéndose en funcionarios y funcionarias coadyuvadores del status quo, quienes utilizan el currículo como mecanismo de dominación y de silenciamiento de las voces del estudiantado.

Freire plantea la transformación del profesorado (más que del currículo mismo, ya que los contenidos, actividades, etc., pueden ser libremente negociados por los implicados en el proceso educativo) para que en un ejercicio de autonomía y de toma de conciencia ejerzan una nueva pedagogía basada en el diálogo y se abran a la posibilidad de abolir un currículo limitado a transferir conocimiento (“enseñanza bancaria”) por uno donde el estudiantado deje de ser mero objeto depositario de datos, transformándose en un sujeto histórico, productor y constructor de conocimiento, consciente de su papel político transformador en la sociedad a la que pertenece.

Freire de manera similar a como lo planteara Dewey a principios del siglo XX, hace especial énfasis en una praxis curricular que se da entre seres humanos, propugna un abordaje curricular que incluya elementos fenomenológicos, tales como un conocimiento mutuo entre educando y educador sobre sus percepciones, apreciaciones, emociones y sentidos que le otorgan al mundo y a su papel dentro de éste; Freire también se ocupa de la cultura y al definirla como “todo lo producido por el ser humano a diferencia de lo producido por la naturaleza”, le concede el mismo estatus a la cultura popular que a la cultura de las élites y en tal sentido, le da un lugar en el currículo a la cultura popular. Freire se convirtió, quizá, en el primer autor en propugnar por una visión pos-colonialista del currículo.

El escenario pos-colonialista actual, problematiza las relaciones de poder entre los países colonizadores y los países colonizados, en ese sentido, se puede afirmar que Freire con su perspectiva de los grupos dominados de América Latina y luego del continente africano, logró ser pionero a nivel de pedagogía y currículo de algunos de los temas claves de la teoría pos-colonialista. (Tadeu, 2001, pp. 71–76)

Tanto Freire como Bourdieu, establecen una conexión entre poder o dominación y cultura o educación, mediante la cual, logran explicar cómo funciona en las escuelas el plan de estudios hegemónico, al tiempo que señalan los intereses políticos de trasfondo en la selección y distribución de aquellas ramas del conocimiento que se le otorga alta prioridad, al igual que la selección y orientación de los contenidos dentro de las ramas de conocimiento elegidas.

La razón por la que Freire y Bourdieu hablan de un plan de estudios hegemónico es debido a la forma de su funcionamiento, consistente en la exclusión de un número importante de estudiantes que provienen de las clases subordinadas. Gran parte de los hallazgos de Paulo Freire, dieron

sustento empírico a sus teorías dentro de sus actividades relativas a la teorización, organización y puesta en marcha de proyectos de alfabetización para adultos.

Pierre Bourdieu ha desarrollado gran parte de sus teorías fundamentado en su experiencia dentro del sistema de educación superior francés; pero en ambos casos, los hechos y hallazgos realizados por los dos autores en parcelas particulares del saber, sirvieron como sustento a una teoría general que incluye a la totalidad del sistema educativo, es así, como Bourdieu asevera que las ramas del conocimiento impuestas en el diseño y ejecución curricular no solo ratifican los intereses y valores de las clases dominantes, sino que también surten el efecto de marginar y desconfirmar otros tipos de conocimiento, particularmente importante para los y las feministas, la clase obrera y otros grupos minoritarios.

El estudiantado (de la clase obrera), se encuentra sometido a un plan de estudios escolar, en donde la distinción entre el conocimiento que representa un estatus alto y uno bajo se organiza en torno a la diferencia entre materias teóricas y prácticas. Los cursos que tratan de cuestiones prácticas, ya sea de culinaria o de tipo industrial, son considerados como marginales e inferiores; de ese modo, los conocimientos y la cultura de la clase obrera entran en pugna (en desigualdad de condiciones) con lo que la escuela ratifica como conocimientos y cultura de la clase dominante.

A la larga, según Bourdieu, el conocimiento y la cultura de la clase obrera terminan por ser vistos no como diferentes e iguales sino como diferentes e inferiores, por lo cual, resulta importante notar que el conocimiento que representa un alto estatus se articula con aquellas ramas del conocimiento que proporcionan las carreras profesionales de la educación superior. Dicho conocimiento encarna el capital cultural de las clases media y alta, y presupone una cierta familiaridad con las prácticas lingüísticas y sociales que las sostienen.

Resulta entonces fácil de entender que este conocimiento no solo es más accesible para las clases altas, sino que también funciona para confirmar y ratificar su posición privilegiada en el pensum y currículo de la escuela, por lo tanto, la importancia del plan de estudios hegemónico recae tanto en lo que incluye – con su énfasis en la historia occidental, la ciencia, etc., como en lo que excluye – historia del feminismo, estudios de cultura negra y otros grupos raciales, historia del trabajo, profundidad en los cursos de arte y otras formas de conocimiento importantes para la clase obrera y para otros grupos sociales subordinados. (Bourdieu, 1974, citado en Giroux, 1985, pp. 79-81)

Cuando Bourdieu habla del capital cultural como categoría indisolublemente ligada a la planeación y ejecución curricular, se refiere a que ciertos estilos lingüísticos junto con las posturas corporales y las relaciones sociales que refuerzan (voz baja, tono desinteresado, nula interacción táctil), dominan y se explicitan en las prácticas curriculares, de manera que, a través de esta fina parafernalia, un estudiante puede quedar al descubierto en cuanto a sus antecedentes sociales. Es así como ciertas prácticas lingüísticas y modos de discurso resultan privilegiados, porque se consideran como naturales en las personas de “buena educación”, cuando de hecho son los hábitos de lenguaje de las clases dominantes y es de ese modo, como se perpetúan los privilegios culturales.

Clase y poder se conectan con la producción de capital cultural dominante, no solo en la estructura, praxis y evaluación del plan de estudios escolar, sino también en las inclinaciones de los mismos oprimidos, que muchas veces participan activamente en su propio sometimiento. Este punto es de vital importancia para la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y presenta imbricaciones con las nociones de hábitat (posiciones) y habitus (inclinaciones), los cuales por ser

de naturaleza muy compleja y derivar en situaciones sociológicas de un orden diferente a lo que acá se está tratando, no serán abordadas. (Bourdieu, 1981, citado en Giroux, 1985, p. 81)

Resulta interesante señalar, que tanto Althusser como Freire, Bourdieu y la mayor parte de los pensadores radicales que postularon la necesidad de re-conceptualización del currículo, cuando hablaban de poder y cómo dicho poder es ejercido por las clases dominantes, al conceptualizar dicho término, lo hicieron desde la misma interpretación del poder hecha por Niklas Luhmann, es decir, un poder ejercido para perpetuar unos privilegios y con el consentimiento del oprimido, por tanto, no se trata de un poder evidente, no implica maltrato físico o verbal directo sino que es soterrado e incluso naturalizado; de hecho, según Luhmann, el ejercicio de la violencia demuestra incapacidad de poder, mientras que el ejercicio del poder implica una concesión al sometido, basada en la neutralización de su voluntad, la cual, no necesariamente debe haber sido doblegada. Es eso precisamente lo que posibilita que la esperanza no muera, porque la toma de conciencia y la consecuente acción política de parte de las clases subordinadas, puede conllevar a su emancipación.

Las banderas de la educación para la emancipación han sido resignificadas en los tiempos actuales por diferentes autores, quienes hablan de una educación para los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía para la democracia. Entre ellos Susana Sacavino, quien plantea una educación para el “nunca más”, que alude a no olvidar todos los males y crímenes de Estado provocados por la gran mayoría de dictaduras latinoamericanas y que el recuerdo siempre perenne de esas infamias, sirva para construir democracias estables y duraderas. La formulación de un currículo para el “nunca más” es ampliamente abordada por Sacavino (2015), cuando afirma que:

Pensamos que en las sociedades latinoamericanas construidas históricamente desde el punto de vista social, económico, cultural y político asentadas en la óptica y la lógica de la exclusión del otro, el diferente, el nunca más tiene que ampliarse y, además de

considerar las violaciones de los derechos humanos en los períodos de dictadura, se deben incluir también los enfoques históricos que continúan todavía estando presentes y violando los derechos humanos. En ese sentido, nos referimos a nunca más esclavitud, genocidios, discriminaciones, exclusiones, invisibilizaciones, exterminios, subalternizaciones. Dentro de esa concepción y en esa dirección podemos afirmar que en el momento presente el educar para el nunca más se convirtió en una categoría fuerte dentro de la educación en derechos humanos para la construcción de una cultura democrática. (Sacavino, 2015, p. 4)

En Estados Unidos, Michael Apple también hizo sus aportes de manera posterior a Althusser y Bourdieu, principalmente a través de tres de sus obras: ideología y currículo; currículo y poder; y educación y poder. Con un pensamiento marxista, Apple se aleja de las teorizaciones funcionalistas de Althusser, Baudelot y Establet y de los enfoques humanistas de Bourdieu y Freire, dándole gran importancia al elemento económico, planteando que entre la economía, la educación y la cultura existe una relación estructural, pero precisando, que tal relación entraña elementos muy sutiles que deben ser tenidos en cuenta para no caer en un análisis simple y mecanicista, que interprete la existencia de una correspondencia exacta entre economía y consciencia, dejando de lado las tensiones y dialéctica existente entre economía y cultura, por lo que la economía “determina” lo educativo y lo curricular, pero no es a partir de una prefiguración de condiciones económicas preexistentes controladoras de la actividad cultural (funcionalismo), sino por medio de un complejo nexo de relaciones económicas y sociales que ejercen presiones y limitan lo educativo y lo curricular (estructuralismo).

Apple deja claro que ello no es visible de manera simple y directa, es muy cuidadoso en no caer en una concepción mecanicista y determinista de las relaciones entre economía y currículo. En su primera obra, aborda no solo lo relacionado con la reproducción (económica y cultural) en

la educación, también enfatiza en las relaciones de clase y no deja de lado las relaciones de género y de raza, como mecanismo para entender los efectos sociales de la educación, logrando comprender ¿cómo? y ¿por qué? se organizan y controla el currículo y la enseñanza. (Apple, 2008, p. 7)

En cierta forma, la obra de Apple constituye un antecedente de la teorización sobre la educación, particularmente de los estudios de género; ello es así, porque Apple de manera inteligente no aplica una visión reduccionista en las relaciones entre educación, currículo y economía, por el contrario, tiene muy en cuenta el factor humano (lo cultural) y por ello, al criticar a Bowles y Gintis, manifiesta que:

Otros, especialmente Bowles y Gintis, se han centrado en la escuela poniendo el énfasis en el papel económico de las escuelas. Se convierte, por tanto, en el punto focal de su análisis la movilidad, la selección, la reproducción de la división del trabajo y otros resultados. Se ve a menudo como un elemento determinante la manipulación económica consciente de los que tienen el poder. Pero, aunque esto es importante, solo nos da un aspecto del cuadro. La posición economicista nos da una valoración menos adecuada del modo en que los resultados son creados por la escuela. No puede iluminar plenamente cuáles son los mecanismos de dominación y cómo funcionan en la actividad cotidiana de la vida escolar. Además, si deseamos entender completamente el modo en que las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas son “mediadas” por las prácticas concretas de los educadores que realizan su trabajo en las escuelas, debemos complementar el análisis económico con un enfoque más inclinado a una orientación cultural e ideológica. (Apple, 2008, pp. 12-13)

Apple analiza tanto las diferencias conceptuales entre ideología y hegemonía como sus puntos de encuentro, exteriorizando su identificación con Berger y Luckmann, en cuanto a considerar que las ideologías ofrecen visiones globales del mundo, perspectivas institucionales que derivan en

construcciones sociales de una realidad específica o “universos simbólicos”, para de ese modo, adoptar la conceptualización hecha por el marxista italiano Antonio Gramsci y desarrollada luego por Raymond Williams, en torno a la hegemonía, en cuanto a que esta última logra crear y recrear la manera de pensar de los miembros de la sociedad y de las instituciones dentro de esa sociedad, particularmente las escuelas, por lo que enfatiza que la escuela no solo “procesa” personas destinadas a un engranaje económico sino que también “procesa” conocimiento, actuando como agente de la hegemonía cultural e ideológica, ayudando a crear personas con unas actitudes, valores, creencias y estereotipos (en suma poseedores o adquirientes de una ideología), que se corresponden con el mundo en el que se encuentran viviendo y logrando la naturalización y legitimación de las diferentes desigualdades existentes en dicho mundo. (Apple, 2008, p. 17)

La problemática del poder es abordada por Apple, no desde una definición abstracta sino estableciendo como el contenido ideológico del currículo se deriva del poder económico y político, de manera que “quien o quienes detentan el poder son quienes se hacen con la propiedad del conocimiento”, por tanto, su selección, organización y forma de ser enseñado determina qué grupos poblacionales serán beneficiarios.

Así mismo, Apple critica lo que algunas escuelas denominan “desarrollo del pensamiento crítico”, puesto que a pesar de significar un paso adelante en los enfoques memorísticos tradicionales, lo hacen sobre unos contenidos (previamente seleccionados por los detentores del poder) “a-históricos, vacuos, unilaterales y cargados ideológicamente”, coloca como ejemplo la propugnación de una ideología de consenso que en el fondo es cómo tratar de volver elemental la complejidad de la vida social y esas enseñanzas actúan como analgésicos relajantes que propenden por la evasión de las contradicciones, excluyendo lo relacionado con la historia de los trabajadores,

sus luchas y sus organizaciones o la opresión de la mujer y en su lugar, enseñando la historia militar y de las élites. (Apple, 2008, pp. 18-19)

Un buen ejemplo de lo anterior, lo constituye la Cátedra de la Paz, asignatura obligatoria del área de Ciencias Sociales del currículo oficial colombiano, que se estructura sobre unas supuestas bases del post-conflicto, para de esa manera, crear un imaginario sustentado en que existirá un momento posterior al conflicto, en el cual, no habrá ya más confrontación, un estadio de una especie de “paz eterna”, en el cual el país habrá solucionado el problema de la guerra y todos los demás problemas podrán ser solucionados “pacíficamente”, es decir, la anulación del conflicto, y del debate, de la confrontación de ideas, de la lucha de clases, de la incertidumbre y la complejidad propias del devenir de cualquier sociedad.

Apple tiene el acierto de desarrollar el conjunto de su obra desde una postura investigativa denominada “situacional”, la cual indaga sobre lo que no es evidente y permanece oculto a la mirada de los actores sociales, ya que:

(...) para percibir y entender la actividad de los hombres y mujeres de un período histórico específico, hay que empezar por cuestionar lo que para ellos es incuestionable. Como diría Marx, uno no acepta las ilusiones de una época, las valoraciones que hacen los propios participantes de sus actividades intelectuales y programáticas (aunque a buen seguro estas sean importantes); lo que debe hacer el investigador es situar estas actividades en la arena, más amplia, del conflicto económico, ideológico y social.

Ya comenté que en el campo de estudio educativo no hay una gran tradición “situacional”. De hecho, si tuviéramos que señalar una de las áreas más desatendidas de la investigación educativa, sería precisamente ésta, el estudio crítico de la relación entre las ideologías y la práctica y el pensamiento educativo (...). Esa investigación crítica tendría que poner al descubierto los intereses y compromisos políticos, sociales, éticos

y económicos que son aceptados acríticamente como “el modo de vida real” en nuestra vida cotidiana como educadores. (Apple, 2008, p. 26)

Apple expresa que para él, lo importante no es lo que usualmente se debate entre los académicos y la gente del común en torno a problemas de eficiencia y eficacia, como es el caso de ¿cómo hacer que el estudiantado adquiera más y mejores conocimientos?, sino tratar de dar respuesta a la finalidad y el modo de ¿cómo unos aspectos particulares de la cultura colectiva son presentados en el escenario de la escuela como un conocimiento objetivo y factual?, y ¿cómo se legitiman esos aspectos particulares, individuales y sesgados de la realidad llevándolos al plano de verdades incuestionables? (Apple, 2008, p. 34)

Aquí nuevamente sirve como ejemplo la transmisión de los contenidos ideológicos religiosos al interior de las escuelas colombianas, cuando en nombre de la libertad de cultos se atenta contra esa libertad al ejercitar rituales propios de una determinada religión (en la mayoría de los casos: la religión católica), sin tener en cuenta la existencia de minorías que no comparten esas prácticas; dado que las mayorías son creyentes y en algunos casos rayan en el fanatismo religioso, el profesorado y personal administrativo tienden a aceptar como válidas esas manifestaciones y son legitimadas por la mayor parte de la comunidad educativa, bajo la premisa, de obedecer a una expresión social de agradecimiento a un Dios todopoderoso, otorgándose así la naturalización y legitimidad a tales actos religiosos.

Mientras que autores como Bowles, Gintis y Bernstein, centraron sus indagaciones en el currículo oculto y Althusser lo hizo en los contenidos explícitos del currículo, Apple trató de darle la debida importancia a ambos, es decir, se preocupó por tratar de descifrar tanto lo que llamó “regularidad de la cotidianidad escolar” (currículo oculto) con todas las normas, valores, actitudes, comportamientos y estereotipos que ese currículo entraña, como lo que denominó “currículo

oficial”, que se refiere a los presupuestos ideológicos y epistemológicos de los contenidos específicos.

Dentro del currículo oficial, Apple descubre que el conocimiento impartido no solo es el que se crea fuera de la escuela, sino que también, el conocimiento es producido al interior de ésta en forma de “conocimiento técnico”, especialmente en el nivel de la educación superior; dicho conocimiento técnico retroalimenta el aparato productivo capitalista y se convierte en un bien muy valorado y apreciado por la sociedad en general, por lo que la universidad hace unas exigencias en términos de conocimiento como requisito de entrada a los niveles educativos inferiores (secundaria y media), que le permita seleccionar el mejor estudiantado para la continuidad del ciclo de producción de conocimiento técnico. Lo anterior, obliga a los niveles de primaria y bachillerato, a trabajar los currículos con énfasis en la apropiación del conocimiento técnico, valorándolo mucho más que el conocimiento artístico, filosófico o cualquier otro tipo de conocimiento no científico. (Tadeu, 2001, pp. 56-57)

Las teorías críticas del currículo, explicadas anteriormente, se transforman al quitarle el manto de inocencia en los contenidos y propuestas educativas, dando origen a otras exploraciones y propuestas curriculares, por ejemplo, el currículo multicultural de la década de los ochentas del siglo pasado. El enfoque multicultural del currículo apareció por vez primera en los llamados países del norte, donde el norte más que una connotación geográfica se refiere a los países “desarrollados”, privilegiados, colonizadores, en cuyo seno y como consecuencia de las dinámicas mismas de la economía de capitalismo salvaje y globalización, algunas etnias autóctonas que habían sido eclipsadas por el atropello colonizador e inmigrantes provenientes de países con grandes índices de desigualdad que buscaban un mejor futuro, quedaron en situación de inferioridad; es en ese contexto donde se gesta un movimiento para reivindicar las formas

culturales de esos grupos minoritarios dentro de la gran cultura nacional nortea, dominante y hegemónica.

El principal problema a resolver para el currículo multicultural, es en muchos casos la cuestión étnica y racial que confronta a una gran cultura nacional dominante, por tanto, debe develar las relaciones de poder que obligaron a las diferentes culturas raciales, étnicas y nacionales a compartir el mismo espacio geográfico. Así como el sustento teórico de la crítica curricular de los setentas fue la sociología, la economía y un tanto la filosofía, la teorización multicultural del currículo acude a la antropología para teorizar sobre las relaciones saber-poder y la idea central de que no se puede establecer ninguna jerarquía entre las culturas humanas, ya que todas las culturas son epistemológica y antropológicamente equivalentes. (Tadeu, 2001, p. 104). Como consecuencia del reconocimiento de las diferencias entre culturas, surge el concepto de interculturalidad en el que:

La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. La interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas formuladas para dar respuesta a la diversidad de personas y de grupos. Por otra parte, lo intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculadas a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural. (Aguado, 2009, p. 44)

El multiculturalismo como movimiento social y político se dividió en dos grupos, a saber: por un lado, un grupo liberal o humanista que propende por el respeto y la tolerancia hacia los grupos minoritarios, que le permita participar a dichos grupos en igualdad de condiciones con el grupo dominante o mayoritario; y por otro lado, un grupo crítico que aduce que no es suficiente con que las diferencias sean simplemente respetadas o toleradas, sino que como estas son continuamente producidas y reproducidas, debe ponerse de relieve las relaciones de poder que las originan, y por tanto, el respeto y la tolerancia nada solucionan, lo que se debe hacer es analizar los procesos por los cuales las relaciones de asimetría y desigualdad producen las diferencias, para poder entonces, atacarlas y darles fin.

La teorización curricular del multiculturalismo tiene diferentes matices según los países en que se desarrolló, por ejemplo, según Tadeu (2001), se sabe que:

En Estados Unidos el multiculturalismo se originó como una cuestión educativa o curricular. Los grupos culturales subordinados – las mujeres, los negros, las mujeres y hombres homosexuales – iniciaron una fuerte crítica de aquello que consideraban el canon literario, estético y científico del currículum universitario tradicional. Ellos veían ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual. El canon del currículum universitario hacía pasar por “cultura común” una cultura bastante particular: la cultura del grupo cultural y socialmente dominante. En la perspectiva de los grupos culturales dominados, el currículum universitario debería incluir una muestra más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas. (Tadeu, 2001, pp. 106-107)

El multiculturalismo crítico es más radical que el multiculturalismo liberal: este último pone la lucha únicamente en el terreno cultural, tratando de generar conciencia sobre aspectos como la dignidad de todo ser humano, los valores y creencias, el respeto y la tolerancia, las expresiones

lingüísticas racistas, etc., y deriva en lo que se conoce como interculturalidad, la cual en el plano educativo es:

(...) la denominación más comprensiva y coherente con la filosofía que trasciende de esta corriente pedagógica, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas (...) y define la pedagogía intercultural como “la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”. (Aguado, 2009, p. 43)

En cambio, el multiculturalismo crítico considera que lo cultural es solo un elemento secundario, donde lo realmente importante viene dado por las desigualdades económicas, las posibilidades de empleo, el acceso a la salud y la educación; de modo que las desigualdades y la discriminación no solo se dan a través de expresiones lingüísticas y culturales sino – y fundamentalmente – en lo económico y lo político. (Tadeu, 2001, p. 106)

La importancia de la aparición del multiculturalismo en la teorización del currículo radical, reside en que pudo develar otras instancias de desigualdades e injusticias en el terreno educativo, diferentes a las dinámicas de clase, específicamente en lo atinente a las categorías de raza, etnias, sexo y orientación sexual; así mismo, también dejó claro que la igualdad no podía obtenerse con la sola inclusión de los elementos diferentes o subordinados al sistema educativo dominante, sino que requería como condición *sine qua non* una modificación sustancial del currículum dominante,

en cuyo seno se encuentran formas y contenidos que a la larga reproducen las relaciones sociales asimétricas que producen las diferencias. (Tadeu, 2001, pp. 109-110)

El tema del colonialismo y la solución a problemáticas locales latinoamericanas es núcleo central de las teorías interculturales surgidas en esta parte del mundo, ejemplo de ello lo constituye la producción teórica de autores como el brasilero Boaventura de Sousa Santos (1991-Actualidad), el peruano Fidel Tubino (2003-Actualidad), la austríaca-boliviana Inge Sichra (1998-Actualidad), el colombiano Iván Manuel Sánchez Fontalvo (2006-Actualidad), el venezolano Edgardo Lander (2000-Actualidad), la norteamericana nacionalizada ecuatoriana Catherine Walsh (2004-Actualidad) y un larguísimo etcétera.

El rescate de los saberes ancestrales de los pueblos originarios, la oposición al capitalismo salvaje, las nuevas concepciones políticas y sociales de Latinoamérica, la revalorización de una epistemología propia frente a una epistemología occidental colonizadora, son temáticas propuestas por este movimiento para hacerse realidad a través de un nuevo currículo multicultural, que permita visibilizar ante el mundo el conocimiento latinoamericano y mostrar la postura ante las diferentes problemáticas que los aquejan. Los fundamentos epistemológicos de ese currículo se configurarían cuando se pueda:

Hablar de una política epistémica de la interculturalidad, pero también de epistemologías políticas que puedan servir en el campo educativo para llevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro ámbito, traspasar su fondo enraizado en la diversidad étnica (léase indígena) y llegar al problema de la “ciencia” en sí... incluir la recuperación, la revaloración y la aplicación de los saberes ancestrales, pero no como algo ligado a una localidad y temporalidad del pasado, sino como conocimientos que tienen plena actualidad para comprender, aprender y actuar ahora. Procesos de intervención intelectual y de pedagogía crítica que podrían poner en consideración otros

modos de pensar, aprender y enseñar que cruzan fronteras. La interculturalidad, la descolonización y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos y luchas necesariamente entretnejidos. (Walsh, 2005, p. 10)

Uno de los retos para los pensadores interculturales y quizá su mayor desafío, es lograr arrebatarse la máscara al neoliberalismo como teoría económica imperante del mundo actual (algo semejante a la lucha del feminismo para visibilizar el machismo en las relaciones sociales), que lo coloca como un destino irremediable. En palabras de Edgardo Lander:

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno - especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónica- es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales (...)

La sociedad liberal industrial se constituye -desde esta perspectiva- no solo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida. Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico-culturales específicas. El neoliberalismo es un excepcional extracto, purificado y por ello despojado de tensiones y contradicciones, de tendencias y opciones civilizatorias (...). Esto le da la capacidad de constituirse en el sentido común de la sociedad moderna. La eficacia hegemónica actual de esta síntesis se sustenta en las tectónicas transformaciones en las relaciones de poder que se han producido en el mundo en las últimas décadas. (Lander, 2000, p. 5)

La lucha de los teóricos de la interculturalidad no solo se refiere a reivindicaciones étnicas o posicionamientos políticos contra el orden social y económico imperantes, sino que tiene unos fundamentos epistemológicos que reconocen la acción ideológica y hegemónica del saber colonizador de occidente, como aquel que conlleva a ubicar a quienes vivimos en esta parte del mundo (el sur) como los pobres, oprimidos y fundamentalmente, individuos sin voz en el concierto de las naciones (por tanto, no-sujetos de la historia), por eso, hasta los postulados del enfoque crítico de la sociedad paridos por occidente, son vistos con recelo y sospecha epistemológica por De Sousa Santos (2010), al manifestar que:

Vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles. Las preguntas fuertes son las que se dirigen -más que a nuestras opciones de vida individual y colectiva- a nuestras raíces, a los fundamentos que crean el horizonte de posibilidades entre las cuales es posible elegir. Por ello, son preguntas que generan una perplejidad especial. Las respuestas débiles son las que no consiguen reducir esa complejidad, sino que, por el contrario, la pueden aumentar. Una de las preguntas fuertes puede formularse así: ¿por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición en la cultura occidental, en la práctica, no ha emancipado a la sociedad? Dominan dos respuestas. Por un lado, se contesta que, de hecho, la emancipación social y política posible ha sido realizada. Por otro lado, se contesta que el potencial emancipatorio de este pensamiento está intacto y solo hay que seguir luchando de acuerdo con las orientaciones que derivan de él. Ambas respuestas son doblemente débiles porque no están conscientes de su debilidad y porque descalifican la pregunta en vez que contestarla... Tales vías no son especulaciones de la imaginación utópica sino construcciones teóricas y epistemológicas que se han hecho posibles a partir de las luchas sociales de los últimos treinta o cuarenta años. Me refiero a la emergencia de movimientos sociales en varios continentes -movimientos campesinos, feministas, indígenas, afrodescendientes,

ecologistas, de derechos humanos, contra el racismo y la homofobia, etcétera- en muchos casos con demandas fundadas en universos culturales no occidentales. A partir de ello es posible mostrar, por un lado, que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica ignoró o desvalorizó, y, por otro, que una de esas dimensiones está más allá del pensamiento, en las condiciones epistemológicas que hacen posible identificar lo que hacemos como pensamiento válido. La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo -lo que llamo epistemicidio- y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno. (De Sousa, 2010, pp. 7-8)

Las teorías críticas del currículo, fundamentadas en las diferencias de clase fueron oxigenadas con el estudio de las desigualdades de raza y etnia, además, de las llamadas epistemologías del sur que buscan recuperar los saberes de los pueblos originarios y generan nuevos aportes epistemológicos conocidos como “ecología de saberes”.

No obstante, las teorías feministas en Estados Unidos y Europa aportaron elementos novedosos en la investigación crítica del currículo, dado que a la tradicional visión del capitalismo y el neoliberalismo como fuentes de opresión, se le juntó el sistema del patriarcado, el cual, durante varios miles de años produjo la opresión de la mujer y la situó en condición de inferioridad respecto del hombre, no solo en cuanto a la propiedad de los recursos materiales o económicos sino también en cuanto a los recursos simbólicos y culturales de la sociedad; fue precisamente el movimiento feminista el que en primera instancia, luchó por el acceso a los diferentes niveles de la educación, luego se opuso a la segregación de escuelas de niñas y escuelas de niños, propiciando una

integración de los sexos a través de la escuela mixta y en los tiempos actuales, busca la implementación y consolidación de una escuela co-educativa para transformar el currículo machista hegemónico, por un currículo orientado a lograr una formación para la equidad con fundamento en la construcción de nuevas masculinidades y feminidades.

En Europa, por ejemplo, los estereotipos de género pasaron a convertirse en foco para las investigaciones de los estudios de género, analizando los libros y todo tipo de material documental que de una manera u otra, a través de las fotos o de insinuaciones directas, colaboraban con la reproducción de las desigualdades de género; allí, nuevamente pasó a ser analizado el currículo oculto, las actitudes del profesorado, la configuración del discurso institucional y en última instancia, los contenidos curriculares, todo ello, para poder develar la supremacía masculina y como ésta logra ser naturalizada o legitimada por las diferentes instancias educativas que componen la escuela.

En la nueva perspectiva crítica del currículo (a nivel estadounidense y europeo), éste es remecido de pies a cabeza: la configuración de la ciencia en su apariencia objetiva de separación entre sujeto investigador y objeto investigado, es tachada de masculina, pues la justificación positivista de objetividad en realidad esconde un impulso de dominación y control sobre la naturaleza y la humanidad misma, escindiendo la razón de los sentimientos y las emociones, lo cognitivo del deseo, masculinizando la ciencia y alejándola de las percepciones femeninas del mundo y la realidad.

Las investigaciones de género impulsadas por el movimiento feminista ponen en tela de juicio desde lo epistemológico hasta lo metodológico; se afirma que la epistemología es siempre una cuestión de posición, ya que dependiendo de dónde se esté socialmente, se conocen ciertas cosas y no otras; no es simplemente una cuestión de acceso sino de perspectiva, siempre refleja la

experiencia de quien investiga, por tanto, no existe una objetividad absoluta ni una epistemología neutra.

Los y las investigadores del currículo con enfoque de género, proclaman la necesidad de incorporar las experiencias femeninas en la educación, reconocer las conexiones entre sujeto y objeto, las percepciones y subjetividad del investigador, darle cabida a la intuición y el pensamiento divergente, a lo artístico y estético, a la solidaridad cooperativa, características todas ligadas a la historia de las mujeres. (Tadeu, 2001, pp. 111-117)

Así como en la década de los setenta del siglo XX, diferentes autores mostraron las conexiones entre los aparatos ideológicos del Estado capitalista y la escuela, hoy día se hace necesario develar la influencia ideológica denominada machismo, propia de la sociedad androcéntrica, al interior de la escuela y ello es así, porque como ya lo demostraron los autores mencionados, la escuela no está aislada del mundo externo, la escuela no es neutra a los diferentes universos simbólicos que construye la sociedad en la cual se encuentra insertada, la escuela se debate entre su deber ser transformador y su esencia conservadora del *status quo* social.

En Colombia paralelo a la formulación de leyes y políticas por parte del Estado concernientes a la problemática de la desigualdad de género, surgieron investigadores e investigadoras que tienen como pionera a la docente de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, Magdalena León, quien, a partir de 1977, desarrolló diferentes trabajos e investigaciones que tenían que ver con las injusticias hacia las mujeres por parte de los hombres, principalmente en lo relativo al trabajo doméstico, la ruralidad y desigualdades laborales y económicas. Por la misma época, Florence Thomas, docente de la Universidad Nacional, ha publicado diferentes obras en el marco de la psicología social y el género. Según Ángela María Estrada (1997), docente de la Universidad Central de Bogotá, en materia de estudios de género en Colombia:

Las primeras referencias datan del año 77, década en la cual, como en la siguiente, las publicaciones del campo deben grandemente a la labor editorial pionera de Magdalena León. La producción intelectual comienza a tener un volumen significativo a partir de 1994... lo cual puede ser, en parte, efecto de la actividad preparatoria a la Conferencia de Beijing 95, pero también un indicio de madurez de la actividad científica e intelectual. (Estrada, A., 1997, p. 8)

Finalizando el siglo XX, la docente Ángela María Estrada elaboró un “estado del arte” en materia de estudios de género en Colombia, con un carácter cualitativo y una muestra que incluyó 64 textos; los catalogó en diez (10) ejes temáticos, de los cuales, el que denominó “Mujer y Educación” arrojó cinco (5) obras, consistentes en una (1) investigación descriptiva, dos (2) investigaciones multi-método, un (1) ensayo y un (1) ensayo teórico.

Más recientemente, en 2013, la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y el Observatorio de Asuntos de Género, promovieron el Primer Encuentro Internacional en Asuntos de Mujer y Género³, que recibió ponencias correspondientes a investigaciones colombianas y latino-americanas clasificadas en cinco (5) ejes temáticos, a saber: Mujer, Género y Economía; Mujer, Género y Participación; Mujer, Género, Arte y Cultura; Mujer, Género, Salud y Cuidado; y Mujer, Género y Violencia. En 2014, se realizó la segunda edición de dicho congreso con una estructura temática similar.

En 2015, el Observatorio de Asuntos de Género adscrito a la Presidencia de la República, organizó el Tercer Encuentro Internacional en Asuntos de Mujer y Género que recolectó una cantidad importante de investigaciones colombianas y latino-americanas, expresadas a través de

³ Las memorias del Primer Encuentro Internacional en Asuntos de Mujer y Género fueron publicadas por la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y el Observatorio de Asuntos de Género con el apoyo del Consejo Andino Asesor de Altas Autoridades de la Mujer (CAAAMI) en octubre de 2013 por la Imprenta Nacional de Colombia

ponencias que se inscribieron dentro de tres (3) ejes temáticos, a saber: Ciudadanía plena y participación política para la paz; Empoderamiento económico de las mujeres para la construcción de la paz y Construcción estratégica de la paz desde la gobernabilidad local con participación activa de las mujeres.

Siguiendo el derrotero marcado por toda esta pléyade de investigaciones y teniendo en cuenta que la escuela es uno de los lugares más importantes de la socialización educativa (pero no la única) a través de las prácticas curriculares, la presente investigación pretende develar la forma como las desigualdades de género son naturalizadas y legitimadas con la consecuencia de perpetuar al interior de la sociedad los universos simbólicos sexistas, en el sentido que expresan Peter Berger y Thomas Luckmann en su obra “La construcción social de la realidad”.

En la obra de Luckman y Berger se entienden los universos simbólicos como estructuras de significado que intentan explicar por qué el mundo es como es y no puede ser de un modo diferente; de ese modo, los universos simbólicos otorgan legitimidad a la realidad socialmente construida.

El lenguaje se constituye en la estructura mediadora fundamental para socializar en los individuos el mundo social como una realidad objetiva, natural y legítima. El caso de los roles desempeñados por hombres y mujeres en un mundo social androcéntrico, son naturalizados y legitimados a través del lenguaje, mediante explicaciones simbólicas dadas por las religiones (Adán y Eva) y en tiempos pretéritos por las mitologías (Pandora, etc.). La sumisión de las mujeres y la posición dominante del hombre se constituyen en actitudes sexistas cimentadas en una concepción social de la realidad que tiene como sustento un universo simbólico patriarcal naturalizado y legitimado por medio de las diferentes socializaciones recibidas por los individuos.

Como ya lo demostraron los pensadores críticos de la década de los setentas, toda acción hegemónica del poder conlleva una reacción de resistencia, la cual, en muchas ocasiones por su

manera de manifestarse, no logra ser visibilizada como tal; ello, conduce a que el investigador trate de detectarla para comprender sus características y si de alguna manera conlleva a lograr una transformación real de la situación de desigualdad.

Las posibilidades de resistencia surgidas en las prácticas curriculares, son acciones que podrán posibilitar la comprensión de ¿cómo la ideología machista de la sociedad androcéntrica coadyuva en la reproducción de esquemas sociales de comportamiento basados en la superioridad masculina? Tal empresa, muy seguramente será de ayuda fundamental para que los diferentes estamentos educativos, incorporando la concienciación de tales hallazgos, puedan formular autónomamente planes y acciones concretas para resistir y transformar dichas realidades.

Metodología

En suma, después de las teorías críticas y pos-críticas, no podemos mirar el currículum con la misma inocencia de antes. El currículum tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos confinaron. El currículum es lugar, espacio, territorio. El currículum es relación de poder. El currículum es trayectoria, viaje, recorrido. El currículum es autobiografía, nuestra vida, currículum vitae: en el currículum se forja nuestra identidad. El currículum es texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad. (Tadeu, 2001, p. 187)

Se trata de una investigación cualitativa con una finalidad interpretativo-comprensiva, que trabaja con una población escolar de profesorado y estudiantado correspondiente al nivel de educación básica secundaria, es decir, desde el grado sexto hasta el grado noveno, de las jornadas mañana y tarde en la Institución Educativa San Juan del Córdoba del Municipio de Ciénaga, Departamento del Magdalena, República de Colombia. En palabras de Latorre y otros (1996):

La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996, p. 19)

A partir de la experiencia empírica y del correspondiente desarrollo teórico en el campo de la investigación curricular en la década de los años setenta del siglo XX, se sabe que las desigualdades de género producidas por la sociedad androcéntrica son reproducidas a través del currículo oficial y el currículo oculto en las instituciones educativas.

En Colombia el servicio público educativo se ofrece en los siguientes niveles: educación preescolar (3 grados: pre-jardín, jardín y transición), educación básica primaria (5 grados de primero a quinto), educación básica secundaria (4 grados de sexto a noveno) y educación media (2 grados: décimo y undécimo). Los actores de la investigación fueron seleccionados de manera intencionada

del nivel de básica secundaria por conveniencia en cuanto a la mayor proximidad del investigador con dichos grupos estudiantiles y los docentes del área de ciencias sociales en esos grupos.

Esta investigación cualitativa se desarrolla al interior de una institución educativa del Municipio de Ciénaga en un nivel educativo determinado (básica secundaria), donde los pensamientos de los autores mencionados en los capítulos precedentes son tenidos en cuenta, pero sin dejar de lado y confiriendo mayor atención a las voces de los actores, buscando comprender los mecanismos y circunstancias involucrados en la reproducción de la desigualdad de género a través de las prácticas curriculares.

Así, poder obtener conclusiones aplicables al caso específico estudiado para también generalizarlas a otras poblaciones escolares del contexto local, regional y nacional que presenten similares características a la realidad socioeducativa estudiada, dado que aún en las especificidades de lo particular, están inmersas las condiciones de lo general. (Bisquerra, 2000, p. 62)

De esta forma, se trata de un proceso investigativo deductivo-inductivo, que fundamenta sus hipótesis conceptuales en un marco teórico previamente expuesto (carácter deductivo) pero que se centra en las particularidades de los actores involucrados y es en el análisis de dichas particularidades de los actores (carácter inductivo), de donde se obtienen los hallazgos, explicaciones, interpretaciones, resultados y conclusiones de la investigación.

En una primera fase de la investigación, se hace una indagación de carácter documental sobre los contenidos de los textos guía y la legislación educativa concerniente a la enseñanza de las ciencias sociales, tales como lineamientos, estándares y competencias a desarrollar en el estudiantado. Se trata de un abordaje deductivo que hace uso del análisis de contenido de los textos

estudiados (análisis Etic⁴), para tratar de evidenciar aspectos que estén ocultos o solapados y que se constituyan en transmisores de ideología, específicamente de ideología de género.

Dicha investigación, se ejecuta también en los referentes internos que moldean diferentes aspectos de la personalidad, las relaciones al interior del plantel y la formación académica del estudiantado; se realiza un análisis de contenido al modelo pedagógico que en teoría contiene el tipo de ciudadano o ciudadana que se pretende formar, lo mismo se hace con el resto del proyecto educativo institucional, en especial lo que tiene que ver con la filosofía institucional (misión, visión, valores institucionales, perfil del estudiante y egresado, etc.), planes de área, planes de asignatura y el manual de convivencia.

Esta primera fase de la investigación, está conectada con la ejecución de los dos primeros objetivos específicos de la misma, consistente en desentrañar significados y sentidos de las manifestaciones androcéntricas en los discursos oficiales, que, desde instancias de poder, pretenden naturalizar las desigualdades imperantes en las economías de mercado neoliberales y en apariencia aceptan la igualdad entre las personas y la búsqueda de la equidad, pero en realidad terminan cosificándolas, especialmente a las mujeres.

Simultáneamente, se busca identificar criterios de la política institucional presentes en el proyecto educativo institucional que facilitan y legitiman la construcción de los mandatos de género, consolidando comunidades académicas que se disputan “verdades absolutas”, entre otros, sobre la naturaleza democrática y participativa del quehacer y práctica docente, sobre la educación sexual y construcción de ciudadanía, etc., todo esto conduce al maestro a involucrarse de manera

⁴ Etic hace referencia a un análisis desde la perspectiva de género que pone el foco de las observaciones en la teorización sobre las manifestaciones sexistas de la sociedad heteropatriarcal y cómo dichas manifestaciones coadyuvan en generar conductas discriminatorias.

acrítica en prácticas curriculares, que terminan legitimando las diversas desigualdades de la sociedad, entre ellas, las desigualdades de género.

En una segunda fase, se aplica una etno-metodología (análisis Emic⁵), para examinar los modos en que profesorado y estudiantado del área de ciencias sociales de la básica secundaria crea y aplica colectivamente reglas culturales abstractas y cómo se manifiestan dichas reglas en las percepciones de sentido común sobre las relaciones entre los géneros, de modo que estas aparezcan como rutinarias, explicables y sin ambigüedades.

La fase etno-metodológica se aleja de los procedimientos de la sociología tradicional, acostumbrada a encasillar a los grupos humanos en escaques de un tablero dominado por fuerzas externas (economía, ideología, estructuras de poder, etc.), sin considerar las maneras particulares como cada grupo poblacional instaure sus propias relaciones y vivencias, sin que con ello se desconozca la influencia de los macro-factores, que impactan las comunidades pero sin perder de vista la riqueza sociológica que enmarca las vidas de los grupos comunitarios como son en el presente caso, el profesorado y estudiantado conviviendo en las aulas de la Institución Educativa San Juan del Córdoba, lo que Alfred Schutz denominaba las “actitudes de la vida cotidiana” o “el mundo conocido y dado por sentado”. (Schutz, 1974, p. 197)

En esta etapa investigativa se busca explorar los puntos de vista de profesorado y estudiantado, para captar y comprender la construcción social de la realidad o como lo expresara Harold Garfinkel (2006):

Los vistos, pero no percibidos, trasfondos de las actividades cotidianas (...) desde la perspectiva desde la cual la persona vive la vida que vive, tiene los niños que tiene,

⁵ Emic, hace referencia a un tipo de análisis en el cual se tiene en cuenta el significado personal de los actores (docentes y estudiantes) otorgado a las concepciones que tienen sobre sí mismos en términos de género y a los marcos normativos de sus relaciones e interacciones con los demás como consecuencia de los mandatos de género que han conformado y estructurado sus identidades.

siente los sentimientos, piensa los pensamientos y entabla las relaciones que entabla (...). (Garfinkel, 2006, p. 49)

Se trata de adentrarse en las concepciones de estudiantado y profesorado en lo referente a las relaciones entre los géneros, a partir de observaciones y conversaciones mediadas en algunos casos por entrevistas y en otros por observación directa de las clases.

De manera alterna y complementaria se realizan intervenciones dentro del marco de la fenomenología (análisis emic), para tratar de comprender emociones, sentimientos y actitudes generadas al interior de docentes y estudiantes en el proceso de construcción de la realidad social genérica, para ello, se utilizan técnicas de recopilación de información tales como observación participante (diálogos con docentes y estudiantes de manera individual o personalizada), observación no participante (al interior de las aulas de clase en los momentos de desarrollo académico del área), entrevistas en profundidad y grupos focales o grupos de discusión; los instrumentos utilizados para ello, son notas de campo y grabadoras de audio y video.

La segunda fase de la investigación, pretende dar respuesta al tercer objetivo específico de la misma, intentando visibilizar a través del uso del lenguaje lo que se dice y lo que se calla dentro de las prácticas curriculares regulares, la manera como se estimulan, naturalizan y legitiman las desigualdades de género, a través del uso complementario de técnicas cuantitativas como la encuesta junto a análisis cualitativo fundamentado en entrevistas en profundidad y grupos focales.

Como resultado de la recopilación, análisis e interpretación de la información generada en las dos (2) primeras fases, se da cierre al proceso investigativo mediante la comparación entre lo que se pretende instituir en la escuela a través de los fundamentos legales y normativos, que tienen que ver con las relaciones entre los géneros, y lo que efectivamente se da al interior de las aulas de clase en las prácticas curriculares del área de ciencias sociales.

Este cierre otorga concreción al cuarto objetivo específico, sirve para poder obtener conclusiones sobre la incidencia de las prácticas curriculares en la reproducción de las desigualdades de género y con base en ello, plantear recomendaciones que permitan transformar los escenarios educativos en espacios donde las interacciones localizadas entre profesorado y estudiantado sirvan para crear condiciones de equidad entre los géneros.

En todas las fases de la investigación se otorga especial importancia al lenguaje y dentro de éste a los discursos, que al describir la realidad social la van construyendo desde las posiciones particulares de cada uno de los actores, quienes terminan creando un mundo intersubjetivo en el cual la capacidad de agencia se ve altamente influenciada por las construcciones sociales previas, dado que estas obligan a los actores a crear condiciones de adaptación, que les posibilite darle sentido al mundo en el que se encuentran.

Es sabido que la posición epistemológica sobre la realidad condiciona la visión del objeto de estudio (ontología), los métodos y técnicas con que se pretende investigar ese objeto de estudio (metodología); para el presente caso, la realidad se concibe como dada, preexistente (tanto la realidad del mundo natural como la realidad del mundo social). Mientras el mundo natural preexistente tiene leyes físicas y químicas, el mundo social tiene estructuras (Estado, Instituciones, fuerzas externas al individuo: poder, control, justicia, injusticia, hegemonía, ideología, etc.); también es cierto, que la realidad, tanto natural como cultural (a pesar de su existencia independiente al sujeto investigador) es construida o aprehendida por cada persona, quienes la configuran, la moldean, la hacen entendible y la incorporan a su diario vivir, sus actos y sus acciones.

En el caso del mundo natural, la construcción de la realidad se hace con fundamento en la percepción de los sentidos, en la esfera social se hace con fundamento en condiciones contingentes

dadas por la geografía, la época y las circunstancias de clase, etnia, género, etc. Lo externo, perteneciente al mundo social (economía, política, cultura) ejerce influencia sobre la vida de las personas y sus actuaciones, por lo cual, en el aspecto metodológico, la mirada ETIC con observaciones participantes y no participantes, análisis del discurso en documentos legales e institucionales, puede arrojar luces sobre cómo las estructuras inciden o no en la reproducción de desigualdades.

Pero quedarse únicamente en el estudio de las condiciones estructurales (al modo de la antigua sociología), sin entrar a estudiar ¿cómo los grupos humanos adoptan, configuran, moldean, etc., esas estructuras? y a través de las interacciones sociales pueden generar nuevas maneras de estar y comprender el mundo, sería un reduccionismo, una falta grave en el rigor científico que debe asumir el investigador; por ello, se incorpora en la parte metodológica de manera complementaria la mirada EMIC, la cual, desde la etno-metodología y la fenomenología, con las entrevistas en profundidad, grupos de discusión o grupos focales, etc., busca comprender la realidad de las relaciones entre los géneros a partir de las visiones y percepciones de los propios actores.

Es importante esclarecer que el sujeto investigador hace parte del grupo humano considerado bajo la óptica EMIC y esa situación conlleva limitaciones y privilegios que deben ser aclaradas de la siguiente manera: la pertenencia al grupo investigado por parte del investigador, otorga un mayor grado de cercanía y de aceptación por parte de los actores de la investigación, lo cual redundará en mayor facilidad de acceso y de movilidad dentro del escenario de la investigación; también es factible que las vivencias cotidianas del actor investigador dentro de la comunidad estudiada le hagan pasar desapercibidos ciertos hechos y situaciones que un actor externo pudiera reconocer como interesantes y dignas de ser profundizadas.

Fase no 1.

Esta fase tuvo como sustento conceptual el análisis crítico aplicado a:

- Revisión de los Lineamientos y Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales de la Educación Básica Secundaria.
- Revisión de los textos de grado sexto a noveno de Editorial Santillana, los cuales constituyen el recurso bibliográfico institucional merced a una donación de textos de dicha editorial hecho por un alcalde a la institución educativa, varios años atrás.
- Revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa San Juan del Córdoba.

Lineamientos y estándares en ciencias sociales

La asignatura, Constitución Política y Democracia, que hace parte del área de ciencias sociales, tiene sus propios lineamientos y en ellos, tanto en su fundamentación epistémica como en su operacionalización práctica, a través de la formulación de unos componentes y unos ámbitos de formación, donde la problemática de género pareciera inexistente. En la argumentación conceptual con que inicia, se atribuye el problema de la casi nula construcción de ciudadanía a factores históricos, por ejemplo, el efecto de haber pasado a un proceso de modernización después de la independencia de España sin haber vivido en lo cultural, político, social y económico una verdadera modernidad.

Por otro lado, la invitación a abordar el complejo problema de la ciudadanía desde aspectos de la filosofía, la ética y los valores como es su relación por ejemplo, con la dignidad humana y el acto supremo del reconocimiento del “otro” como un “otro yo”, sin establecer relaciones causales y análisis de la realidad discriminatoria de los diferentes contextos en los que se relacionan

hombres y mujeres; solo sirve para ubicar la problemática en una dimensión abstracta desconectada de los problemas del género.

No obstante, existen pequeñas partes del documento (lineamientos) que podrían servir de base a aquellos docentes interesados en llevar a cabo una formación más ligada a los problemas cotidianos de la realidad interpersonal que se despliega en la escuela y aunque no resuelven el problema de la reproducción de las desigualdades de género, permitirían una formación ciudadana consciente del valor de la democracia. Lo anterior se vislumbra en pequeños fragmentos como el siguiente:

Dicho de otra manera, es toda la vida de la escuela y todo el currículo el que debe ponerse al servicio de construir la ciudadanía verdadera que requiere nuestro país. Condición indispensable para que la democracia deje de ser una promesa imposible o un cruel engaño. Por lo dicho, la educación cívica no puede ser solo un proyecto instruccionalista para devenir empresa formativa de la subjetividad (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 38)

La construcción de una ciudadanía intercultural y paritaria garante de la equidad de género, pasa por el reconocimiento de las sutiles relaciones entre lo personal-subjetivo (identitario) y lo socio-cultural, aspectos inherentes a la realidad individual y colectiva, cuyo develamiento permitiría interrelacionar educación y cultura, de tal forma que lo curricular sirva para:

(...) entender el conjunto de ideas que tiene la gente sobre la vida en sociedad, sobre el poder y la autoridad, sobre los fines de una y otros, ideas con las que aprecia lo que ocurre y que se convierten en costumbres que muchas veces se realizan sin saber lo que significan. (Castellanos, C., 1994, p. 7)

Además, el documento de lineamientos de Constitución Política y Democracia establece de manera taxativa que:

(...) no se trata de formar abogados ni de improvisar constitucionalistas. La instrucción cívica debe suministrar el conocimiento básico de las instituciones públicas, de modo que el futuro ciudadano no sea un analfabeto en política, esto es, que conozca los usos y abusos del poder y la manera como estos pueden beneficiarlo o perjudicarlo.

(Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 49)

La parte empírica de los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia está conformada por tres (3) dimensiones, a saber: 1) formación de las subjetividades democráticas, 2) construcción de una cultura política para la democracia y 3) formación en el conocimiento y comprensión de las instituciones y de la dinámica política; cada una de las cuales está compuesta a su vez por unos componentes y diferentes ámbitos de aplicación (haciendo énfasis de manera particular en el ámbito académico).

El componente de desarrollo de la autonomía y del juicio político en lo que atañe a la formación de las subjetividades democráticas es enunciado de manera aséptica, sin que se mencione siquiera, como los diferentes tipos de desigualdades existentes en la sociedad colombiana se constituyen en escollos para poder “(...) pensar y actuar con criterios propios teniendo en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista, superando cada vez más las razones y los intereses personales y particulares, por razones e intereses de carácter cada vez más universal”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 52)

Se plantea que el ámbito de conformación del gobierno escolar, elecciones de miembros del Consejo Directivo y de Personero son espacios propicios para alcanzar los conocimientos, habilidades y competencias requeridos por esa primera dimensión. Se olvida mencionar la situación de desigualdad de la mujer en la sociedad y las acciones afirmativas como las políticas de cuotas que han tenido que promoverse, para tratar de paliar el hándicap histórico de las mujeres

en el plano político. Al no tocar el tema, ni siquiera plantea posibilidades de opciones para preparar políticamente a las mujeres desde el ámbito educativo para superar esas falencias.

El segundo componente de la primera dimensión se denomina “desarrollo de las competencias dialógicas y comunicativas”, en él se estimula al estudio del multiculturalismo y pluralismo desde una perspectiva hermenéutica hacia el resto de las personas y sus posicionamientos y opiniones. Sin embargo, a pesar de estimular la participación del estudiantado en diversos escenarios y promover el diálogo de saberes (lo científico y lo popular, por ejemplo), no se menciona la posibilidad de ejercitar el diálogo para develar las desigualdades de género y promover espacios de equidad desde el seno educativo.

La segunda dimensión incorpora dos componentes: la construcción de la esfera de lo público y la construcción de las identidades colectivas. En la construcción de la esfera de lo público se idealiza el ejercicio de la autonomía y la libertad postulando que “(...) la autonomía y la libertad que el individuo ha construido en interacción con los demás deberá reafirmarse en esa esfera privilegiada de lo público en la que el hombre y la mujer pueden alcanzar su pleno desarrollo”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 54)

Se pasa por alto las consecuencias del neoliberalismo, la globalización, las desigualdades étnicas, sociales, económicas y de género, que impiden el logro de esos valores entre las personas del conglomerado social y educativo; por ende, resulta utópico trasladar esos valores supremos al plano de lo público, con lo que se puede afirmar, que este componente presenta desconexión por no decir incoherencia con la realidad vivida por profesorado y estudiantado. En la construcción de las identidades colectivas se promueve el ejercicio de la democracia en un plano ideal, pero no se menciona en absoluto el deber de coadyuvar en la formación de nuevas identidades o maneras de ser, que sean respetuosas de todas y todos en lo cultural, étnico, de género, etc.

La tercera dimensión incluye dos componentes: análisis de situaciones y conocimiento de la Constitución. Parecería ser la que mejor permite al docente un trabajo formativo, ya que más allá de los conocimientos puntuales sobre derechos fundamentales y garantías constitucionales, induce al profesorado a analizar situaciones, escenarios, actores, contenidos significativos y relevantes brotados de la experiencia propia y compartida en el contexto local, regional y nacional, que permiten motivar al estudiante en el develamiento de factores de injusticia social y la política; la estructura legal y constitucional pueden permitir luchar a favor de la justicia y la equidad.

El Ministerio de Educación Nacional luego de formular las directrices analizadas anteriormente (lineamientos curriculares de Constitución política y democracia), consideró que más que producir lineamientos para cada una de las asignaturas pertenecientes al área de ciencias sociales, era mejor formular unos lineamientos que cobijaran cada una de las asignaturas pertenecientes al área, por lo que en 2002, publicó un documento que recoge los lineamientos para el área en general.

Las prácticas pedagógicas y evaluativas de las diferentes áreas fundamentales del currículo de la educación básica en Colombia y por ende la práctica curricular en el área de ciencias sociales, tanto para el caso particular de la Institución Educativa San Juan del Córdoba en el municipio de Ciénaga, Departamento del Magdalena, como para el resto de instituciones educativas del país, se encuentran enmarcadas por diferentes criterios o directrices emanados del Ministerio de Educación Nacional (MEN), relacionados con el cumplimiento de los fines de la educación estipulados por la Ley General de la Educación, la Constitución Política, la implementación de las políticas de los planes decenales de educación y los requerimientos de diferentes instancias internacionales como la UNESCO, entre otros.

En primera instancia dentro de esos requerimientos institucionales (que para el docente en su práctica o quehacer cotidiano se convierte en lo instituido) aparecen entonces los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales, los cuales son organizados por el MEN en una malla curricular, la cual no es más que una estructura que incorpora ocho (8) ejes curriculares que deben ser tenidos en cuenta por los docentes a la hora de ejecutar la enseñanza y evaluar los aprendizajes. Esos ejes curriculares establecidos por el MEN, tienen en teoría, la finalidad de facilitar la selección de los contenidos de las diferentes asignaturas que conforman el área de ciencias sociales, tales como la cátedra afrocolombiana, Constitución política y democracia, educación ética y valores humanos, educación ambiental y las tradicionales historia y geografía. Según documento oficial del MEN, los ocho ejes curriculares en ciencias sociales son:

1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).

8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 92)

De lo anterior, se evidencia que los ejes curriculares definidos por el MEN buscan articular lo preceptuado por la Constitución Política de 1991 en su artículo 67 (la educación como derecho fundamental y servicio público), la Ley General de la Educación o Ley 115 de 1994 (artículo 5: fines de la educación) y los marcos internacionales que promueven el cumplimiento de objetivos educacionales específicos como la equidad, la justicia social, la conciencia ambiental, etc.

Los ocho ejes curriculares del área de ciencias sociales se constituyen en ocho dimensiones problematizadoras de la realidad nacional e internacional que cada docente puede abordar en los diferentes grados de la educación básica y media, mediante preguntas científicas y ámbitos conceptuales sugeridos por el MEN, los cuales varían en complejidad dependiendo del nivel y grado que se encuentre cursando el estudiante.

Se promueve el abordaje de once (11) preguntas científicas acompañadas de once (11) ámbitos conceptuales para cada eje curricular (una pregunta y un ámbito conceptual por cada eje y por cada grado), es decir, un total de ochenta y ocho (88) preguntas y ochenta y ocho (88) ámbitos conceptuales. En teoría cada pregunta debe servir al docente para estimular en el estudiantado la inmersión en los ámbitos conceptuales sugeridos y poder de manera conjunta, construir los conocimientos, habilidades y competencias requeridos teniendo en cuenta el contexto institucional.

A continuación, se tratará de analizar desde una perspectiva de género cada uno de los ejes curriculares con sus respectivas preguntas científicas y ámbitos conceptuales en los grados sexto a noveno (educación básica secundaria):

Eje Curricular No 1: La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

Grado Sexto ==→ ¿Qué implicaciones tuvieron y tienen los procesos de colonización y aculturación permanente de los pueblos indígenas y de las comunidades afroamericanas?; Ámbito Conceptual: Situación actual de los pueblos y comunidades étnicas en América, asociaciones nacionales e internacionales de los pueblos y comunidades étnicas (organizaciones, movimientos sociales y políticos), tratado internacional de la OIT sobre protección de los grupos indígenas y grupos tribales, tratados fronterizos para circulación de pueblos indígenas. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 107)

Se observa, que el primer eje curricular para el sexto grado se aborda desde las dimensiones multicultural y étnica, que permitirían al estudiantado de ese grado poder reconocer los procesos históricos por medio de los cuales los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes fueron objeto de diferentes tipos de colonización, algunas de las cuales hoy se mantienen en el territorio multicultural y pluri-étnico de América Latina; para dar respuesta a la pregunta científica o pregunta problema, el MEN recomienda la inmersión en diferentes temáticas pertinentes, tales como algunos elementos del tratado de la OIT, lo mismo que la búsqueda y análisis de tratados fronterizos que benefician a los grupos originarios.

Grado Séptimo ==→ ¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la Colonia, o por el contrario, se agudizaron los conflictos?; Ámbito conceptual: movimientos de lucha y resistencia de los diferentes grupos étnicos, transformaciones organizativas, políticas, económicas y sociales de los pueblos indígenas después de la Colonia, la problemática de las poblaciones afroamericanas

(colonia, abolición de la esclavitud y actualidad). (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 107)

El mismo eje curricular en séptimo grado, se ubica en un período histórico concreto, la Colonia, y centra la atención en los conflictos sociales y étnicos de dicho momento a partir del fenómeno del mestizaje, para ello el MEN recomienda el estudio de diferentes contenidos que incluyan lo relacionado con la abolición de la esclavitud entre los afrodescendientes y las diferentes formas de lucha y de organización del movimiento indígena.

Grado Octavo => Si la dignidad humana es la base de todos los derechos, ¿cómo se explican las prácticas discriminatorias?; Ámbito Conceptual: xenofobia ante inmigrantes y grupos étnicos distintos, el racismo y sus manifestaciones en la sociedad (empleo, igualdad de oportunidades, apartheid), explotación y tráfico de niños y mujeres, respaldo de la sociedad civil a los acuerdos internacionales para impedir la discriminación. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 107)

Para octavo grado el desarrollo del eje curricular en cuestión a través de los fundamentos conceptuales que alimentan a la pregunta problema sugerida, trae a colación la exacerbación de la discriminación étnica que incluye el odio hacia todo lo foráneo, es decir, la xenofobia y por primera vez, incluye un par de males contemporáneos como son el comercio de niños y de mujeres para explotación sexual.

Resulta importante que en este grado se analice la problemática específica de las mujeres en cuanto al tráfico y comercio sexual, pero se nota una desarticulación con los diferentes aspectos involucrados en la problemática de la desigualdad entre los géneros, ya que las niñas y niños podrían generar visiones reduccionistas que soslayan aspectos de la desigualdad de género de la cotidianidad y llegar a creer, que el problema de las relaciones entre los géneros corresponde únicamente a la existencia de bandas o crimen organizado y ello puede fácilmente conducir a la

naturalización y legitimación de un amplio espectro de desigualdades. Se alimenta así desde lo institucional un aparente involucramiento en los problemas de género, pero sin que los aspectos fundamentales de dicha problemática logren ser abordados en lo cognitivo, axiológico, actitudinal o procedimental.

Grado Noveno => ¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres y viceversa?; Ámbito Conceptual: Papel de la mujer en la construcción y transformación de Colombia, derechos de la mujer (conferencia internacional de Beijing), políticas nacionales para la mujer y su situación en Colombia (desplazadas, campesinas y de los diferentes grupos étnicos), participación social y política de las mujeres en el país. (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 107)

Se observa por única vez en la malla curricular de los lineamientos en ciencias sociales, una problemática que tiene que ver con las desigualdades de género de manera explícita, porque para este eje curricular en los grados 10 y 11, se tocan temas diferentes y en los otros 7 lineamientos, hay ausencia total de contenidos en lo que respecta a problemas de mujer y género. Sin embargo, las temáticas planteadas en el ámbito conceptual del eje curricular No 1 para noveno grado, son disímiles unas de otras y cada una ocuparía un extenso período de tiempo si se deseara asumir su enseñanza con responsabilidad.

Posterior a la elaboración y divulgación de los lineamientos curriculares en nuestro país, surgieron los estándares básicos de aprendizaje, cuya finalidad es concretar la teorización formulada en los lineamientos. Estos en teoría, buscan que conociendo las instituciones educativas los aspectos (dimensiones) de la realidad sujetos de estudio en cada área y asignatura, así como los fundamentos conceptuales y preguntas científicas asociadas con los componentes conceptuales, sirvan en las instituciones educativas para efectos de mediciones y evaluaciones. Así

como establecer lo mínimo que el estudiantado debe saber y saber hacer para determinar que el aprendizaje ha sido eficaz y significativo.

Mientras que los lineamientos curriculares establecen a manera filosófica un deber ser, los estándares se ubican en la realidad del día a día, grado por grado y al interior de cada grado para desempeños específicos, estableciendo las competencias mínimas que un estudiante debe poder exhibir como fruto del proceso de enseñanza preconizado por los lineamientos.

A partir de los estándares se introduce el concepto de competencia que implica un conocimiento en la base del proceso educativo que posibilite el desarrollo del ser y del saber hacer, con lo cual se garantiza que las diferentes instituciones educativas de nuestro país puedan ser evaluadas con respecto a unos criterios mínimos de aprendizaje y de competencias que deben tener los estudiantes sin importar el lugar del país donde se encuentren.

El área de ciencias sociales, según el Ministerio de Educación Nacional, enfoca todo el andamiaje conceptual de los lineamientos hacia la generación de competencias para comprender y transformar las realidades de nuestro país. Los estándares del área de ciencias sociales tratan de establecer la apropiación del conocimiento social mediante la respuesta a preguntas sobre el “qué” (aspecto cognitivo), el “cómo” (aspecto metodológico o procedimental), el “por qué” y el “para qué” (aspecto axiológico y valorativo del ser). En la básica secundaria se establece por dos grupos de grados, a saber: grupo sexto-séptimo y grupo octavo-noveno, donde se enuncian a manera de objetivos específicos cada uno de los logros y/o competencias a alcanzar.

El Ministerio de Educación Nacional reconoce la dificultad de establecer unos estándares a las ciencias sociales en razón a lo polisémico del concepto, pero a pesar de las diferentes interpretaciones que han hecho de ellas diversos autores (ciencias humanas, ciencias culturales, ciencias del espíritu, ciencias de la discusión, ciencias de la comprensión, etc.), establece su propia

postura, consistente en que el estudio de los hechos sociales y humanos a nivel global y a nivel local debe derivar en un diálogo de saberes, que implica la necesidad de comprender las complejidades de las relaciones entre personas y sus diversas interacciones y más allá de la comprensión de ese objeto de estudio.

Además, fórmula el imperativo de la búsqueda del bienestar colectivo y la convivencia pacífica entre las personas y los pueblos. Los estándares deben poder valorar en qué medida se genera pensamiento crítico y qué posiciones éticas asume el estudiantado frente a realidades de injusticia social, daños ambientales, exclusión social, abuso del poder y desigualdades en múltiples; aspectos que permita reflejar en dicho estudiantado la construcción de ciudadanos interculturales, practicantes del altruismo y defensores de los derechos humanos.

Por efecto de modelización y abstracción de la enseñanza de las ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional planteó una serie de estándares en tres planos específicos diferentes, a saber: las relaciones con la historia y la cultura, las relaciones espaciales y ambientales, y finalmente, las relaciones ético-políticas.

Para la educación básica secundaria en el ciclo sexto a séptimo se plantean algunos estándares en la aproximación al conocimiento como científico social (plano: relaciones con la historia y la cultura), tales como:

Fórmula preguntas acerca de hechos políticos, económicos, sociales y culturales; establece relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propone respuestas a las preguntas que plantea; reconoce redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 116)

Una vez hecha la inmersión con actitud investigativa en las múltiples temáticas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, se establecen diversas maneras como se deberían

manejar esos conocimientos propios de las ciencias sociales (plano: relaciones espaciales y ambientales), entre las cuales se pueden mencionar:

Establece relaciones entre culturas y sus épocas, compara entre sí algunos sistemas políticos estudiados y a la vez con el sistema político colombiano, localiza diversas culturas en el espacio geográfico y reconoce las principales características físicas de su entorno, compara las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propone explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentra. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 116)

Lo anterior debería conllevar al desarrollo de compromisos personales y sociales (plano: relaciones ético-políticas), tales como:

Reconoce y respeta las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales, participa en debates y discusiones: asumiendo una posición, confrontándola, defendiéndola y siendo capaz de modificar posturas cuando reconoce mayor peso en los argumentos de otras personas, comparte y acata las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 116)

Para el grupo constituido por los grados octavo-noveno, se formula en la aproximación al conocimiento como científico-social (plano: relaciones con la historia y la cultura) con algunos requerimientos como los siguientes: “formula preguntas acerca de hechos políticos, económicos, sociales y culturales, reconoce múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados (...)”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 128)

Al apropiarse de tales conocimientos (plano: relaciones espaciales y ambientales) se debe estar en capacidad de: “Identificar algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explicar su influencia en el pensamiento colombiano y el de América

Latina (...)" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 128); lo anterior, debería conducir al desarrollo de compromisos personales y sociales (plano: relaciones ético-políticas) como: "Respetar diferentes posturas frente a los fenómenos sociales, reconocer que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia, (...)" (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 129)

Dada la amplitud de la problemática relacionada con los asuntos de mujer y género, y la ausencia de un proyecto educativo transversal que tuviera como meta educar en y para la equidad de género; a través del área de ciencias sociales como se pudo observar, pone sobre el tapete los aspectos más visibles de dicha problemática: violencia de género, tráfico sexual, etc.; pero al situar elementos aislados de una problemática común como si fuesen independientes y no estuvieran interconectados por elementos conceptuales complejos, difícilmente podría lograr una transformación de las actitudes y conductas heredadas socio-culturalmente.

Los pocos elementos que ilustran la exacerbación de las desigualdades como son la violencia de género y la trata de niños, niñas y mujeres pueden mantenerse y resultan temáticas importantes para el análisis, pero no son suficientes para lograr cambios y transformaciones en la parte cognitiva, actitudinal y praxeológica del estudiantado.

Del análisis de los lineamientos y los estándares básicos de competencias surge una **Primera Tesis Parcial**: La desigualdad entre los géneros en su aspecto dicotómico de realidad científica (episteme) y empírica (doxa), no es contemplada como dimensión susceptible de ser abordada y trabajada por profesorado y estudiantado dentro de los lineamientos y estándares de ciencias sociales en la educación básica secundaria colombiana.

Textos de ciencias sociales

Los contenidos del área de ciencias sociales para la educación básica y media son provistos por múltiples editoriales, que tratan de adaptar sus textos a los lineamientos y estándares exigidos por el Ministerio de Educación Nacional. Para el caso de estudio (ISACOR), desde el año 2010 se conformaron diferentes biblio-bancos para cada una de las áreas y asignaturas que allí se impartían, a instancias de la Secretaría de Educación del ente territorial, dentro del cual está inscrita dicha institución educativa. La idea era suministrar los textos de cada materia o asignatura dentro de la institución educativa al estudiantado que procede de estratos económicos muy deprimidos y que, por esa situación económica, no están en capacidad de adquirir los textos que les posibiliten la indagación, análisis, interpretación y ejercitación en las diferentes temáticas o contenidos curriculares.

De ese modo, la Editorial Santillana pasó a proveer sus textos en todos los grados y niveles para cada una de las áreas del currículo, ello conllevó a que sean precisamente estos textos y no otros los que sean objeto de análisis e interpretación desde una perspectiva de género. Desde la página que da los créditos a los autores, el equipo gráfico y técnico se puede intuir un trabajo riguroso, pues se menciona a un especialista encargado en avalar el texto desde el punto de vista de la disciplina específica y desde su pedagogía, así como también, otro especialista encargado de avalar el texto desde la equidad de género y su adecuación a la diversidad cultural.

Hipertexto ciencias sociales 6

El texto en su primera parte a manera de preludio, explica el objeto de estudio de la historia, su importancia, metodología, etc., luego desarrolla seis unidades que abordan los aspectos históricos y geográficos de diferentes civilizaciones y culturas: Mesopotamia, Egipto, India, China, Griegos, Romanos, Culturas de Mesoamérica y los Andes (Aztecas, Mayas, Incas, etc.) y Culturas

Indígenas de Colombia; en la segunda parte, incluye temas como el universo y la tierra (dos unidades). Se trata de un texto ampliamente nutrido de fotografías e imágenes y no existe una sola página del libro que no contenga una imagen visual alegórica al tema que está siendo tratado.

Por la importancia que se otorga al elemento visual se hace menester hacer un análisis del número y significancia de imágenes que incorpora a los dos sexos, con el fin de tener elementos que permitan explicar el papel que juega el género en cuanto a visibilidad u ocultamiento de hombres y mujeres a lo largo de la historia por parte de los textos guías. Para cada uno de los textos de sexto a noveno, se ha hecho una construcción una tabla que esquematiza cuantificadamente tales relaciones, para el caso del sexto grado tenemos:

Tabla 3 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado sexto de editorial Santillana

No unidad	No imágenes	Sin seres humanos	Solo hombres	Solo mujeres	Ambos sexos
Preludio	12	6	5	0	1
1	61	31	22	3	5
2	67	36	20	2	9
3	56	20	27	1	8
4	51	14	26	2	9
5	56	34	11	3	8
6	53	32	12	4	5
7	50	35	13	0	2
8	45	38	3	1	3
Totales:	451	246	139	16	50

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Se observa que este texto se encuentra ampliamente ilustrado con cuatrocientas cincuenta y un imágenes (451, sin incluir los mapas), al momento de destacar al sexo masculino de manera

individual (139 imágenes), utiliza treinta y un por ciento (31%) del total de dichas imágenes, en cambio, a la hora de destacar de manera individual al sexo femenino (16 imágenes), utiliza un cuatro por ciento (4%) del total de imágenes del texto.

La falta de visibilidad del aporte femenino dentro de la historia y geografía en el texto de sexto grado de Editorial Santillana a nivel de ilustraciones o imágenes, se ve complementada con la casi nula referencia a mujeres dentro del texto escrito. La alusión a personajes masculinos, sus hechos y aportes constituye casi la totalidad de la obra, ello se puede demostrar en la siguiente tabla, donde se recoge capítulo por capítulo los nombres de las personas mencionadas clasificándolas de acuerdo con su sexo (H = Hombre; M = Mujer):

Tabla 4 Capítulos del texto de ciencias sociales grado sexto de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
1	Mesopotamia, Egipto y Otras Culturas	1. Rey Acadio Sargón I	H
		2. Rey Hammurabi	H
		3. Rey Nabopolasar	H
		4. Rey Nabucodonosor II	H
		5. Ciro II El Grande	H
		6. Darío I	H
		7. Darío III	H
		8. Alejandro Magno	H
		9. Rey Menes o Narmer	H
		10. Faraón Keops	H
		11. Faraón Kefrén	H
		12. Faraón Micerino	H
		13. Faraón Mentuhotep II	H
		14. Faraón Amosis I	H
		15. Faraón Tutmosis III	H
		16. Faraón Ramsés II	H
		17. Amenhotep IV o Akenatón	H
		18. Faraón Tutankamón	H
		19. Arzobispo Cirilo	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		20. Ptolomeo	H
		21. Hipatia	M
		22. Ibn Batuta	H
		23. Abul Feda	H
		24. Al Idrisi	H
		1. Chandragupta Maurya	H
		2. Bindusara	H
		3. Emperador Azoka	H
		4. Sipdarta Gautama (Buda)	H
		5. Rey Shi-Hoang (Qin)	H
		6. Emperador Han Gao Zu	H
		7. Rey Dangún	H
		8. Confucio	H
2	India y China	9. John Locke	H
		10. Oficial Cai Lun	H
		11. Emperador Chino Hedi	H
		12. Nicholas Louis Robert	H
		13. Simón Bolívar	H
		14. Francisco de Miranda	H
		15. Antonio José de Sucre	H
		16. José de San Martín	H
		17. José Martí	H
		1. Sócrates	H
		2. Platón	H
		3. Aristóteles	H
		4. Sófocles	H
		5. Legislador Solón	H
		6. Legislador Clístenes	H
		7. Legislador Licurgo	H
3	La Civilización Griega	8. Pisístrato	H
		9. Monarca Filipo II	H
		10. Pericles	H
		11. Tales de Mileto	H
		12. Anaximandro	H
		13. Anaxímenes	H
		14. Heráclito	H
		15. Pitágoras de Samos	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		16. Euclides	H
		17. Arquímedes	H
		18. Galileo Galilei	H
		19. Aristarco de Samos	H
		20. Posidonio	H
		21. Hipócrates	H
		22. Herodoto	H
		23. Tucídides	H
		24. Pierre de Coubertin	H
		1. Rómulo	H
		2. Remo	H
		3. Catón	H
		4. Cayo Salustio	H
		5. Tarquino “El Soberbio”	H
		6. Alejandro Severo	H
		7. General Amílcar Barca	H
		8. Aníbal	H
		9. General Plubio Cornelio	H
		10. Asdrúbal	H
		11. Aurelio Diógenes	H
		12. <u>Satabó</u>	H
		13. Tiberio	H
4	Roma	14. Cayo Graco	H
		15. Plinio El Joven	H
		16. General Cornelio Sila	H
		17. Julio César	H
		18. General Marco Craso	H
		19. Pompeyo Magno	H
		20. Marco Bruto	H
		21. Marco Aurelio	H
		22. Virgilio	H
		23. Horacio	H
		24. Ovidio	H
		25. Salustio	H
		26. Tito Livio	H
		27. Octavio Augusto	H
		28. Marco Antonio	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		29. Lépido	H
		30. Nerón	H
		31. Dioclesiano	H
		32. Cleopatra	M
		33. Alejandro Severiano	H
		34. Odoacro	H
		35. Rómulo Augusto	H
		36. Constantino	H
		37. Jesús	H
		38. Apóstol Pedro	H
		39. Emperador Justiniano	H
		1. Méndez Correia	H
		2. Ales Hrdlicka	H
		3. Florentino Ameghino	H
		4. Paul Rivet	H
		5. José Imbelloni	H
		6. Thor Heyerdahl	H
		7. Francisco Pizarro	H
		8. Hernán Cortés	H
5	Civilizaciones del Continente Americano	9. Tupac Inca Yupanqui	H
		10. Huayna Cápac	H
		11. Manco Cápac	H
		12. Mama Ocllo	M
		13. Felipe Guzmán Poma de Ayala	H
		14. Juan Ansión	H
		15. Rigoberta Menchú	M
		16. Evo Morales	H
		1. Carlos Holguín	H
		2. Emperador Nemequeme	H
6	Antiguas Culturas Indígenas de Colombia	3. Alexander Von Humboldt	H
		4. Nicolás Copérnico	H
		5. Karl Rietter	H
		1. Albert Einstein	H
7	El Universo	2. Fred Hoyle	H
		3. Stephen Hawking	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		4. Thomas Gold	H
		5. Herman Bondy	H
		6. George Gamow	H
		7. Isaac Newton	H
		8. Rudolf Erich Raspe	H
		9. Julio Verne	H
		10. Konstantin Tsiolkovsky	H
		11. Robert Goddard	H
		12. Werner Von Braun	H
		13. Yuri Gagarin	H
		14. Neil Armstrong	H
		15. Edwin Aldrin	H
		16. Michael Collins	H
		17. Herbert George Wells	H
		18. Carl Sagan	H
		19. Hans Lippershey	H
8	El Planeta Tierra	1. Charles Darwin	H
		2. Fred Hoyle	H
		3. Aleksander Oparin	H
		4. Francisco José de Caldas	H

Fuente: Creación propia a partir del texto de sexto grado de editorial Santillana

Se observa, que en la primera unidad se trae a colación 24 personajes, de los cuales 23 son hombres y una mujer. En la segunda unidad aparecen mencionados 17 hombres y ninguna mujer. La tercera unidad igual que la segunda, no menciona mujer alguna y en cambio resalta a 24 hombres. La cuarta unidad trae como única mención femenina a Cleopatra y 38 menciones masculinas. En la unidad número cinco se explicitan 14 personajes masculinos y 2 personajes femeninos. La sexta unidad cita a 5 hombres y ninguna mujer. La séptima unidad menciona a 19 hombres y ninguna mujer y la octava y última unidad, trae 4 hombres y ninguna mujer. Lo anterior se resume en que el texto en su totalidad visibiliza de manera explícita a 144 hombres y 4 mujeres,

lo cual, en términos porcentuales vendría a ser 97% de menciones explícitas para los hombres y 3% para las mujeres.

Los porcentajes de aparición del sexo femenino tanto en imágenes (4%) como en los relatos escritos (3%) dejan clara evidencia que en la asignatura de historia del sexto grado de educación básica secundaria, los protagonistas son los hombres y las mujeres no juegan ningún papel protagónico, lo cual, de alguna manera podría sesgar la práctica curricular de las y los docentes en dicho grado.

Hipertexto ciencias sociales 7

De modo similar al texto de sexto grado se organiza el contenido en dos partes: una primera parte que consta de seis (6) unidades y una segunda parte con dos (2). En la primera parte, se ventilan temas sobre la alta edad media, la baja edad media, el tránsito del renacimiento a la ilustración, la expansión europea, el encuentro entre América y Europa y el período histórico que va de la Nueva Granada hasta la revolución de los comuneros (1550-1781). En la segunda parte, se desarrollan dos (2) unidades sobre geografía humana y geografía de Colombia. La distribución que se hace en las imágenes de personas y objetos que allí aparecen es la siguiente:

Tabla 5 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado séptimo de editorial Santillana

No unidad	No imágenes	Sin seres humanos	Solo hombres	Solo mujeres	Ambos sexos
1	41	16	19	1	5
2	52	6	27	3	16
3	62	18	38	2	4
4	56	15	30	4	7
5	42	9	27	0	6
6	46	8	27	2	9
7	34	11	8	2	13
8	31	14	5	0	12
Totales:	364	97	181	14	72

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Aquí también se observa, en el texto de séptimo grado que contiene trescientas sesenta y cuatro imágenes (sin incluir los mapas), de manera similar al texto de sexto grado, al momento de destacar al sexo masculino de manera individual (181 imágenes), utiliza un cincuenta por ciento (50%) del total de dichas imágenes, en cambio, a la hora de destacar de manera individual al sexo femenino (14 imágenes) solo utiliza un cuatro por ciento (4%) del total de imágenes del texto.

En concordancia con lo expuesto, en la parte correspondiente a geografía humana, se aprecian dos (2) gráficas poblacionales del año 2005, cada una de las cuales representa a un sexo y en las cuales el eje horizontal corresponde a porcentajes desde cero hasta sesenta por ciento y el eje vertical a edades desde cero hasta 80 y más años. Las gráficas van acompañadas de tres (3) preguntas, a saber: “¿qué puedes concluir acerca de la estructura de la población colombiana según el género?, ¿qué puedes concluir acerca de la estructura de la población colombiana según los

grupos de edad?, ¿cómo crees que será la estructura de la población colombiana en el año 2020?” (Cobos, Cristancho, Maldonado y Prieto, 2010, p. 216).

Las respuestas son sumamente sencillas, ya que las barras correspondientes a cada grupo de edad de ambos sexos son muy similares en tamaño, entonces, el estudiantado deduce que la estructura por género (debería hablarse de sexo y no de género) y por edad son casi equivalentes, sin mayores diferencias, por tanto, para 2020 podría persistir la “igualdad entre los géneros y las edades” e inducir a las niñas y niños a pensar que existe una equidad entre los géneros.

Si bien es cierto que las cantidades de niños y niñas, de hombres y mujeres en las diferentes divisiones etarias son muy similares, el texto pasa por alto la oportunidad de poner sobre el tapete la desigualdad de oportunidades para una población (la femenina) que numéricamente es casi similar a la población masculina en los diferentes segmentos de edades. Por otro lado, a la hora de hacer mención explícita sobre hombres y mujeres en el texto narrativo, aparecen nuevamente diferencias significativas, las cuales se pueden apreciar en la siguiente tabla, donde H = Hombre y M = Mujer

Tabla 6 Capítulos del texto de ciencias sociales grado séptimo de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
1	La Alta Edad Media	1) Emperador Alejandro Severo	H
		2) Dioclesiano	H
		3) Emperador Teodosio	H
		4) Constantino	H
		5) San Pedro	H
		6) Jesús de Nazaret	H
		7) Arcadio	H
		8) Honorio	H
		9) Odoacro	H
		10) Atila	H
		11) Alarico	H
		12) Ataulfo	H

	13) General Aecio	H	
	14) Rómulo Augústulo	H	
	15) Rey Leovigildo	H	
	16) Recaredo	H	
	17) Rey Clodoveo	H	
	18) Marc Bloch	H	
	19) Emperador Justiniano	H	
	20) General Belisario	H	
	21) General Narsés	H	
	22) Papa León III	H	
	23) Mahoma	H	
	24) Al-Mutanabbi	H	
	25) Aben Jaldum	H	
	26) Pipino El Breve	H	
	27) Carlos Martel (Carlomagno)	H	
	28) Luis El Germánico	H	
	29) Carlos El Calvo	H	
	30) Lotario	H	
	31) Teodorico	H	
	32) Médico Averroes	H	
	33) Médico Avicena	H	
	<hr/>		
	1) Papa Urbano II	H	
	2) Godofredo de Bouillón	H	
	3) Federico II	H	
	4) Shakespeare	H	
	5) Bernardino Pocceti	H	
	6) George Duby	H	
	7) Enrique IV	H	
	8) Papa Gregorio VII	H	
	9) Francisco de Asís	H	
2	La Baja Edad Media	10) Santo Domingo Guzmán	H
		11) Saladín	H
		12) Ricardo I	H
		13) Andrés II	H
		14) Emperador Oton I El Grande	H
		15) Guillermo de Normandía	H
		16) Juan Sin Tierra	H
		17) Felipe IV	H
		18) Guillermo El Conquistador	H
		19) Enrique II	H

	20) Felipe II	H
	21) Rey Fernando El Católico	H
	22) Reina Isabel La Católica	M
	23) Felipe VI	H
	24) Eduardo III	H
	25) Juana de Arco	M
	26) Carlos VII	H
	27) Etienne Marcel	H
	28) Carlos IV	H
	29) Eduardo III	H
	30) Bartolomeo de Prignano	H
	31) Clemente V	H
	32) Gregorio XI	H
	33) Urbano VI	H
	34) Clemente VII	H
	35) Martín V	H
	36) John Wickliffe	H
	37) Gregorio IX	H
	38) Nicolás Eymeric	H
	39) Profeta Abraham	H
	40) Ismael (Hijo de Abraham)	H
	41) Giotto	H
	42) Juan Butery	H
	43) Robert Boutrouche	H
	1) Miguel Ángel Buonarroti	H
	2) Johannes Gutenberg	H
	3) Andrés Vesalio	H
	4) Nicolás Copernico	H
	5) Papa Julio II	H
	6) Papa León X	H
	7) Nicolás Maquiavelo	H
3	Del Renacimiento a la Ilustración	
	8) Francesco Petrarca	H
	9) Bartolomé de las Casas	H
	10) Francisco de Victoria	H
	11) Pedro Mexía	H
	12) Francesco Guicciardi	H
	13) Pietro Bembo	H
	14) Tito Livio	H
	15) Virgilio	H
	16) Tomas Moro	H

17) Erasmo de Rotterdam	H
18) Filippo Brunelleschi	H
19) León Battista Alberti	H
20) Donato Bramante	H
21) Marquesa Isabel de Este	M
22) Donatello	H
23) Pintor Botticelli	H
24) Leonardo Da Vinci	H
25) Pintor Rafael	H
26) Tiziano	H
27) Alberto Durero	H
28) Huber Van Eyck	H
29) Jan Van Eyck	H
30) Martín Lutero	H
31) Julio de Medicis	H
32) Luis de Rossi	H
33) Carlos V o Carlos I	H
34) Ulrico Zwinglio	H
35) Juan Calvino	H
36) Enrique VIII	H
37) Clemente VII	H
38) Catalina de Aragón	M
39) Ana Bolena	M
40) Papa Paulo III	H
41) San Ignacio de Loyola	H
42) Francois Dubois	H
43) Enrique III	H
44) Enrique IV	H
45) Felipe II	H
46) Pintor Velásquez	H
47) Pintor Anthony Van Dyck	H
48) Obispo Jacques Bossuet	H
49) Thomas Hobbes	H
50) Luis XIV “El Rey Sol”	H
51) Luis XIII	H
52) Cardenal Richelieu	H
53) Cardenal Mazarino	H
54) Federico Guillermo de Brandemburgo	H
55) Federico I	H

	56) Federico Guillermo I	H	
	57) René Descartes	H	
	58) Francis Bacon	H	
	59) Baruch Spinoza	H	
	60) Gottfried Leibniz	H	
	61) John Locke	H	
	62) David Hume	H	
	63) Galileo Galilei	H	
	64) Johannes Kepler	H	
	65) Isaac Newton	H	
	66) William Harvey	H	
	67) Sacerdote Juan de Mariana	H	
	68) Immanuel Kant	H	
	69) Denis Diderot	H	
	70) Jean D'Alembert	H	
	71) Montesquieu	H	
	72) Voltaire	H	
	73) Juan Jacobo Rousseau	H	
	74) Quesnay	H	
	75) Adam Smith	H	
	76) John Neville Figgis	H	
	77) Alejandro Obregón	H	
	78) Papa Sixto IV	H	
	79) George Cayley	H	
	80) Orville Wright	H	
	81) Wilbur Wright	H	
	82) Santos Dumont	H	
	<hr/>		
	1) Coronel Francisco Javier González	H	
	2) Marco Polo	H	
	3) Papa Nicolás V	H	
	4) Rey Alfonso V	H	
	5) Ptolomeo	H	
4	La Expansión Europea	6) Paolo Toscanelli	H
		7) Rey Enrique El Navegante	H
		8) Bartolomé Díaz	H
		9) Rey Juan II	H
		10) Vasco da Gama	H
		11) Alfonso de Albuquerque	H
		12) Rey Enrique III	H

13) Rey Fernando El Católico	H
14) Reina Isabel La Católica	M
15) Tugril Beg	H
16) Sultán Osman I o Utman	H
17) Emir Mongol Timur o Tamerlán	H
18) Selim I	H
19) Solimán II “El Magnífico”	H
20) Sultán Mehmed II “El Conquistador”	H
21) Sultán Beyazid II	H
22) Emperador Carlos V	H
23) Rey Francisco I	H
24) Felipe II	H
25) Giorgo Vasari	H
26) Paolo Veronese	H
27) Ruggiero Romano	H
28) Emperador Hung-Wu	H
29) Emperador Yung-Lo	H
30) Akbar “El Grande”	H
31) Sha Jahan	H
32) Aukangzeb	H
33) Muntaz Mahal (Esposa de Sha Jahan)	M
34) Ieyasu Tokugawa	H
35) Oda Nobunaga	H
36) Toyotomi Hideyoshi	H
37) Wu Cheng’En	H
38) Tang Xianzu	H
39) Rey Iyasu “El Grande”	H
40) Coronel José Rondón	H
41) Pedro Romero	H
42) Almirante José Padilla	H
43) Rey Lebna Dengel	H
44) Rey Sarsa Dengel	H
45) Luis XIV	H
46) Rey Kanku Mussa	H
47) Rey Solimán	H
48) Ali ver	H
49) General Mamadu Turé	H
50) Rey Ewedo	H

	51) Rey Eware “El Grande”	H	
	52) Alfonso de Aveiro	H	
	53) Diego Cao	H	
	54) Nzinga Nkuwu o Juan I	H	
	55) Alfonso I	H	
	56) Alvaro I	H	
	57) Princesa Jinga	M	
	58) Erick Hobsbawn	H	
	59) Sacerdote Mateo Ricci	H	
	60) Confucio	H	
	61) Emperador Chía-T’Sin	H	
	62) Vasco da Gama	H	
	63) Alfonso de Albuquerque	H	
	64) Francisco de Almeida	H	
	65) Luis XIV	H	
	66) San Francisco Javier	H	
	67) Emperador Jía Qing	H	
	68) Rey Jorge II	H	
	69) Rodrigo Uprimny	H	
	70) Reina Amina	M	
	71) María Cano	M	
	72) Paula Marcela Moreno Zapata	M	
	73) Elsy del Pilar Cuello Calderón	M	
	74) John R. Hale	H	
	75) Simón Bolívar	H	
	76) Domingo de Monteverde	H	
	77) Tomás Boves	H	
	78) Dessalines	H	
	79) Alexander Petión	H	
	<hr/>		
	1) Cristóbal Colón	H	
	2) Pedro Álvarez Cabral	H	
	3) Rey Felipe de Anjou (Felipe V)	H	
	4) Rey Carlos III	H	
	5) Isabel I de Castilla	M	
5	América y Europa: El Encuentro	6) Fernando V de Aragón	H
		7) Papa Alejandro VI	H
		8) Rey Juan II	H
		9) Francisco de Bobadilla	H
		10) Américo Vespucio	H
		11) Alonso de Ojeda	H

12) Vicente Yáñez Pinzón	H
13) Diego Velásquez	H
14) Francisco Hernández de Córdoba	H
15) Juan de Grijalba	H
16) Hernán Cortés	H
17) Emperador Moctezuma	H
18) Pedro Alvarado	H
19) Indígena Malinche	M
20) Francisco Pizarro	H
21) Diego de Almagro	H
22) Hernando de Soto	H
23) Emperador Huayna Cápac	H
24) Emperador Atahualpa	H
25) Emperador Huáscar	H
26) Emperador Manco Inca	H
27) Sebastián de Belalcázar	H
28) Francisco de Orellana	H
29) Pedro Valdivia	H
30) García Hurtado de Mendoza	H
31) Juan Díaz de Solís	H
32) Pedro de Mendoza	H
33) Juan Ponce de León	H
34) Álvar Núñez Cabeza de Vaca	H
35) Francisco Vásquez Coronado	H
36) Fray Bartolomé de las Casas	H
37) Juan Ginés de Sepúlveda	H
38) Cristóbal de Olid	H
39) Batista Agnese	H
40) Eduardo Galeano	H
41) Antonio de Mendoza y Pacheco	H
42) Rey Carlos II	H
43) Juan Francisco de León	H
44) José Gabriel Condorcanqui	H
45) Martim Alonso de Souza	H
46) Jacobo Cartier	H
47) Rey Francisco I	H
48) Juan de Verrazano	H
49) Juan Cabot	H
50) Rey Enrique VII	H

	51) Nicolaes Visscher	H	
	52) Jhon Parry	H	
	53) Vasco Núñez de Balboa	H	
	54) Fernando de Magallanes	H	
	55) Sebastián Elcano	H	
	56) Henry Hudson	H	
	57) Bartolomé Benassar	H	
	58) Carlos III	H	
	59) Juan Cabot	H	
	<hr/>		
	1) Antonio Nariño	H	
	2) Alonso de Ojeda	H	
	3) Juan de la Cosa	H	
	4) Américo Vespucio	H	
	5) Rodrigo Galván de Bastidas	H	
	6) Cristóbal Colón	H	
	7) Vasco Núñez de Balboa	H	
	8) Gonzalo Fernández de Oviedo	H	
	9) Pedro de Heredia	H	
	10) Pedro Arias Dávila	H	
	11) Pascual de Andagoya	H	
	12) Francisco Pizarro	H	
	13) Diego de Almagro	H	
	14) Bartolomé Ruiz	H	
	15) Carlos V	H	
6	Del Nuevo Reino de	16) Francisco I	H
	Granada a los Comuneros	17) Hernán Cortés	H
		18) Ambrosio Alfínger	H
		19) Jorge Spira	H
		20) Nicolás de Federmán	H
		21) Sebastián de Belálcazar	H
		22) Lorenzo de Aldaña	H
		23) Pedro de Añasco	H
		24) Gonzalo Jiménez de Quezada	H
		25) Francisco César	H
		26) Juan de Vadillo	H
		27) Jorge Robledo	H
		28) Alonso Luis Fernández de Lugo	H
		29) Zipa Tisquesusa	H
		30) Zaque Quemenchatocha	H
		31) Sacerdote Suagamoso	H

32) Gonzalo Pizarro	H
33) Martín Cortés	H
34) Andrés Díaz Venero de Leyva	H
35) Pedro Claver	H
36) Benkos Biohó	H
37) Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos	H
38) Juan de Castellanos	H
39) Juan Rodríguez Freile	H
40) Sor Josefa del Castillo	M
41) Lucas Fernández de Piedrahita	H
42) Pablo Rodríguez	H
43) Beatriz Castro Carvajal	M
44) Sebastián de Eslava	H
45) Carlos II	H
46) Felipe de Anjou (Felipe V)	H
47) Carlos III	H
48) José Celestino Mutis	H
49) Juan Jacobo Rosseau	H
50) Locke	H
51) Hume	H
52) Montesquieu	H
53) Antonio Caballero y Góngora	H
54) José Antonio Galán	H
55) Juan Francisco Gutiérrez de Piñerez	H
56) Manuela Beltrán	M
57) Juan Francisco Berbeo	H
58) Salvador Plata	H
59) Lorenzo Alcatuz	H
60) Ambrosio Pisco	H
61) José Gabriel Condorcanquí	H
62) Anthony Mcfarlane	H
63) José Joaquín Camacho	H
64) Francisco José de Caldas	H
65) Jorge Tadeo Lozano	H
66) Alejandro Humboldt	H
67) José María Carbonell	H
68) Camilo Torres	H
69) Julio Garavito	H

		70) Manuel Elkin Patarrollo	H
		71) Orlando Fals Borda	H
		72) Rodrigo Llinás	H
7	Geografía Humana	1) Thomas Robert Maltus	H
		2) Gaspard-Felix Tournachon	H
		3) Fotógrafo Rudolf Schrimppff	H
8	Geografía de Colombia	1) Jorge Artel	H
		2) José Celestino Mutis	H
		3) Francisco José de Caldas	H
		4) Francisco Antonio Zea	H
		5) José Eduardo Rueda Enciso	H
		6) Fray Diego de García	H
		7) Pedro Fermín de Vargas	H
		8) Jorge Tadeo Lozano	H

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Se puede apreciar de la información anterior, que en la primera unidad reciben mención de manera explícita 33 hombres y ninguna mujer, en la segunda unidad 41 hombres y 2 mujeres, en la tercera unidad 79 hombres y 3 mujeres, la cuarta unidad registra 72 hombres y 7 mujeres, en la quinta unidad se mencionan 57 hombres y 2 mujeres, en la sexta unidad aparecen referenciados 69 hombres y 3 mujeres, en la séptima unidades se mencionan 3 hombres y ninguna mujer y en la última unidad 8 hombres y ninguna mujer. Por tanto, el texto en su integralidad hace mención de 362 Hombres y 17 Mujeres, lo que en términos porcentuales equivale a 96% de hombres y 4% de mujeres.

La aparición de mujeres en imágenes (4%) y su mención explícita en el texto escrito (4%) coinciden y dejan al margen de la historia a las mujeres y con su escasa visibilidad se promueve una visión sesgada del mundo, de la historia y de la sociedad.

Hipertexto ciencias sociales 8

El contenido se agrupa en dos (2) partes, la primera parte con seis (6) unidades y la segunda parte con dos (2) unidades. En la primera parte se enseña sobre la revolución industrial, las

revoluciones políticas del período 1770 a 1848, el impacto de las revoluciones en Latinoamérica, el surgimiento de la nación colombiana entre 1808 y 1849, las eras del nacionalismo y del imperialismo y Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. La segunda parte aborda los ecosistemas y su relación con el ser humano y la tierra, el ser humano y el deterioro ambiental. La aparición de hombres, mujeres y objetos en las imágenes de este texto se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 7 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado octavo de Editorial Santillana

No. unidad	No. imágenes	Sin seres humanos	Solo hombres	Solo mujeres	Ambos sexos
1	82	33	25	4	20
2	57	4	40	5	8
3	46	5	30	1	10
4	59	7	38	2	12
5	44	2	32	4	6
6	60	17	34	1	8
7	67	60	6	0	1
8	44	28	9	0	7
Totales:	459	156	214	17	72

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Nuevamente la proporción de imágenes que contienen personas del sexo masculino es manifiestamente superior al número de imágenes que contienen personas del sexo femenino, doscientas catorce (47%) del sexo masculino versus diecisiete (4%) del sexo femenino.

Esta falta de equilibrio en la parte visual o gráfica es complementada en la cuarta unidad, cuando en una sección sobre la discriminación hacia las mujeres y las castas se hacen las siguientes afirmaciones: “(...) las mujeres no tenían facilidad para educarse en las instituciones escolares, pues en su entorno social era mal visto que una mujer se dedicara a actividades diferentes del cuidado del hogar y la atención de su esposo.” (Caballero, Cote, Cristancho, Fajardo, Maldonado y Prieto, 2010, p. 130), y más adelante argumentan:

En aquellos años la educación femenina se seguía considerando menos urgente. Tan solo se esperaba que las mujeres aprendieran a leer, escribir y conocer los pesos, las medidas y las monedas para que no fueran engañadas en las compras. Mucho más compleja era la situación de quienes profesaban una ideología política o religiosa diferente a la aceptada por la mayoría de la sociedad, así como los negros, mulatos, esclavos, homosexuales y quienes no hablaban el castellano. (Caballero y otros, 2010, p. 130)

Se observa entonces, como se suaviza la situación de inferioridad de las mujeres quienes “socialmente” debían cumplir unos papeles preestablecidos de subordinación al esposo y dedicación a las labores domésticas, afirmando que su situación era menos compleja que la de otros grupos oprimidos o subordinados. Con esa explicación de una supuesta “legitimación social” de un estatus propio de los menores de edad o personas incapaces, se anula un examen crítico por parte del estudiantado del origen de las desigualdades entre los géneros y se coadyuva en una visión naturalista de tales injusticias.

De manera análoga a lo expuesto en los textos de sexto y séptimo grado, en lo que tiene que ver con las referencias explícitas a hombres y mujeres, en el texto de octavo grado sucede algo muy similar. La siguiente tabla muestra esta realidad:

Tabla 8 Capítulos del texto de ciencias sociales grado octavo de Editorial Santillana con sus personajes clasificados según sexo

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		1) Rey Jacobo II	H
		2) Wilkinson	H
		3) Charles Dickens	H
		4) John Stuart Mill	H
		5) Pierre Proudhon	H
		6) Mijaíl Bakunin	H
		7) Adam Smith	H
		8) Robert Owen	H
		9) Karl Marx	H
		10) Conde de Saint-Simon	H
		11) Charles Fourier	H
		12) Hegel	H
		13) Feuerbach	H
		14) David Ricardo	H
		15) Willian Lovet	H
		16) Ned Ludd	H
		17) Papa León XIII	H
		18) Ludwig Van Beethoven	H
1	La Revolución Industrial	19) Víctor Hugo	H
		20) Dumas	H
		21) Goethe	H
		22) Schiller	H
		23) José Zorrilla	H
		24) De Lacroix	H
		25) Gericault	H
		26) Francisco de Goya	H
		27) Frederic Chopin	H
		28) Richard Wagner	H
		29) Giuseppe Verdi	H
		30) Gustave Corbett	H
		31) Honoré Daumier	H
		32) Jean Francois Millet	H
		33) Honorato de Balzac	H
		34) Stendhal	H
		35) Gustave Flaubert	H
		36) León Tolstoi	H
		37) Fedor Dostoievski	H
		38) Augusto Comte	H

	39) Emile Zola	H
	40) James Hargreaves	H
	41) John Kay	H
	42) Richard Arkwright	H
	43) Samuel Crompton	H
	44) Edmund Cartwright	H
	45) Henry Cort	H
	46) Richard Trevithick	H
	47) George Stephenson	H
	48) Samuel Morse	H
	49) Federico Engels	H
	50) John Rule	H
	51) Robert Stephenson	H
	52) Eugene Delacroix	H
	53) Thomas Newcomen	H
	54) James Watt	H
	55) Henry Ford	H
	<hr/>	
	1) Juan Jacobo Rousseau	H
	2) Jean D'Alembert	H
	3) Denis Diderot	H
	4) René Descartes	H
	5) Montesquieu	H
	6) Voltaire	H
	7) Rey Federico II	H
	8) María Teresa	M
	9) José II de Austria	H
	10) Catalina II de Rusia	M
	11) Carlos III de España	H
2	Una Era de Revoluciones	
	Políticas: 1770-1848	
	12) George Washington	H
	13) Benjamín Franklin	H
	14) Thomas Jefferson	H
	15) General Cornwallis	H
	16) Rey Luis XVI	H
	17) María Antonieta	M
	18) Jean-Michel Moreau	H
	19) Louis David	H
	20) Marqués de Lafayette	H
	21) Maximilien de Robespierre	H
	22) Napoleón Bonaparte	H
	23) Olimpia de Gouges	M

24) Emmanuel Joseph Sieyés	H
25) Madame de Stael	M
26) Benjamín Constant	H
27) Nicolás de Condorcet	H
28) Papa Pío VII	H
29) Almirante Nelson	H
30) Antoine Gros	H
31) Luis XVIII	H
32) Ernest Meissonier	H
33) Jean-Baptiste Isabeny	H
34) Zar Alejandro I	H
35) Embajador Metternich	H
36) Embajador Castlereagh	H
37) Embajador Handenberg	H
38) Embajador Talleyrand	H
39) Fernando VII	H
40) Coronel Riego	H
41) Ministro Chateaubriand	H
42) Luis Felipe de Orleans	H
43) Rey Carlos X	H
44) Rey Leopoldo I	H
45) Giuseppe Mazzini	H
46) Johann Gottfried Von Herder	H
47) Johann Gottlieb Fichte	H
48) Luis Napoleón Bonaparte	H
49) Rey Luis Felipe	H
50) Emperador Fernando I	H
51) Rey Federico Guillermo IV	H
52) Emperador Federico I	H
53) Premier William Pitt	H
54) Michael Howard	H
55) Mahatma Gandhi	H
56) Martín Luther King	H
57) Antonio Nariño	H

1) Carlos III	H
2) Carlos II	H
3) Felipe V ó Felipe de Anjou	H
4) Fernando VI	H
5) Tupac Amarú	H

		6) Antonio de Arriaga	H
		7) Juan Francisco León	H
		8) Tupac Catarí	H
		9) Antonio Caballero y Góngora	H
		10) José Antonio Galán	H
		11) Manuela Beltrán	M
		12) Francisco de Miranda	H
		13) Napoleón Bonaparte	H
		14) Carlos IV	H
		15) Fernando VII	H
		16) José Bonaparte	H
		17) Pedro Domingo Murillo	H
3	El Impacto de las Revoluciones en Latinoamérica	18) Sacerdote Miguel Hidalgo	H
		19) Capitán Vicente Emparan	H
		20) Francisco de Goya	H
		21) Toussaint Louverture	H
		22) Juan O’Gormann	H
		23) Sacerdote José María Morelos	H
		24) Vicente Guerrero	H
		25) Félix Hernández	H
		26) Agustín Iturbe	H
		27) Pablo Morillo “El Pacificador”	H
		28) José de San Martín	H
		29) Simón Bolívar	H
		30) Bernardo O’Higgins	H
		31) José Artigás	H
		32) General Rafael del Riego	H
		33) Mariscal Antonio José de Sucre	H
		34) Mariscal José de la Mar	H
		35) Presidente James Monroe	H
		36) Antonio López de Santa Anna	H
		37) Winfield Scott	H
		38) Ulises Simpson Grant	H
		39) Andrés de Santa Cruz	H
		40) José Antonio Páez	H

	41) José Rafael Carrera	H	
	42) Juan Manuel Rosas	H	
	43) José Gaspar Rodríguez	H	
	44) Bernardo O'Higgins	H	
	45) Tito Salas	H	
	46) General San Martín	H	
	47) Lucas Alemán	H	
	48) Daniel Florencio O'Leary	H	
	49) Rafael Urdaneta	H	
	50) Economista David Ricardo	H	
	51) Jeremy Bentham	H	
	52) Jhon Stuart Mill	H	
	53) Robert de Lamennais	H	
	54) Santamaría de Paredes	H	
	55) Martín Tovar y Tovar	H	
	56) Eugene Delacroix	H	
	57) Auguste Francois Biard	H	
	58) Alexander Von Humboldt	H	
	<hr/>		
	1) Antonio Caballero y Góngora	H	
	2) José Antonio Galán	H	
	3) José Celestino Mutis	H	
	4) Sinforoso Mutis	H	
	5) Francisco José de Caldas	H	
	6) Francisco Antonio Zea	H	
	7) Jorge Tadeo Lozano	H	
	8) Pedro Fermín de Vargas	H	
	9) Antonio Nariño	H	
4	Colombia: El Surgimiento de una Nación. 1808-1849	10) Camilo Torres Tenorio	H
		11) Rey Fernando VII	H
		12) Napoleón Bonaparte	H
		13) Virrey Antonio Amar y Borbón	H
		14) José González Llorente	H
		15) Antonio Morales	H
		16) José Acevedo y Gómez	H
		17) Pablo Morillo	H
		18) Policarpa Salavarrieta	M
		19) Antonia Santos	M

	20) Francisco de Paula Santander	H	
	21) Simón Bolívar	H	
	22) Juan José Rondón	H	
	23) James Rooke	H	
	24) José María Barreiro	H	
	25) Pedro Pascasio Martínez	H	
	26) Virrey Juan Sámano	H	
	27) José Manuel Restrepo	H	
	28) Vicente Azuero	H	
	29) José Ignacio de Márquez	H	
	30) José Antonio Páez	H	
	31) Pedro Carujo	H	
	32) Manuela Sáenz	M	
	33) Juan José Flórez	H	
	34) José María Obando	H	
	35) Pedro Alcántara Herrán	H	
	36) Mariscal Antonio José de Sucre	H	
	37) Tomás Cipriano de Mosquera	H	
	38) Ezequiel Rojas	H	
	39) Mariano Ospina Rodríguez	H	
	40) José Eusebio Caro	H	
	41) Sacerdote Antonio León	H	
	42) Alfonso Múnera	H	
	43) Artesano Pedro Romero	H	
	44) Manuel Ancízar	H	
	45) Mariano Ospina Hernández	H	
	46) Alexander Von Humboldt	H	
	47) Amadeo Bonpland	H	
	48) Agustín Codazzi	H	
	49) José Jerónimo Triana	H	
	50) Genetista Jaime Bernal Villegas	H	
	<hr/>		
	1) Conde Camilo Benso	H	
5	La Era del Nacionalismo y el Imperialismo	2) Otto Von Bismarck	H
		3) Rey Víctor Manuel II	H
		4) Napoleón III	H

5) Giuseppe Garibaldi	H
6) Rey (Káiser) Guillermo I	H
7) General Helmut Von Moltke	H
8) General Albrech Von Roon	H
9) Benjamín Disraeli	H
10) Reina Victoria	M
11) Guillermo de Galdstone	H
12) Luis Napoleón o Napoleón III	H
13) Zar Alejandro II	H
14) Hong Xiuquan	H
15) Emperador Mutsuito	H
16) Capitán James Cook	H
17) Jean-Francois Galaup	H
18) David Livingstone	H
19) Ferdinand de Lesseps	H
20) Abraham Lincoln	H
21) Benito Juárez	H
22) Justo Rufino Barrios	H
23) Antonio Guzmán Blanco	H
24) Gabriel García Moreno	H
25) Porfirio Díaz	H
26) Maximiliano II	H
27) Rey Pedro II	H
28) José Martí	H
29) Antonio Maceo	H
30) Charles Baudelaire	H
31) Charles Darwin	H
32) Federico Nietzsche	H
33) Karl Marx	H
34) Rubén Darío	H
35) Julián del Casal	H
36) Manuel Gutiérrez Nájera	H
37) José Asunción Silva	H
38) Jean Henry Dunant	H
39) Louis Appia	H
40) Theodore Maunoir	H
41) General Guillaume Henry Dufour	H

		42) Abogado Gustave Moynier	H
		43) Tupac Shakur	H
		1) José María Melo	H
		2) José Hilario López	H
		3) Agustín Codazzi	H
		4) Manuel Ancízar	H
		5) José Jerónimo Triana	H
		6) Pintor Manuel María Paz	H
		7) José María Obando	H
		8) Manuel María Mallarino	H
		9) Mariano Ospina Rodríguez	H
		10) Manuel Murillo Toro	H
		11) Tomás Cipriano de Mosquera	H
		12) Juan José Nieto Gil	H
		13) José María Samper	H
		14) Clement Thibaud	H
		15) George Lomné	H
		16) Aquileo Parra	H
		17) Rafael Núñez	H
6	Colombia durante la segunda mitad del Siglo XIX	18) Manuel Antonio Sanclemente	H
		19) Miguel Antonio Caro	H
		20) Dámaso Zapata	H
		21) Médico Liborio Zerda	H
		22) Papa León XIII	H
		23) General Benjamín Herrera	H
		24) José Manuel Marroquín	H
		25) Rafael Uribe Uribe	H
		26) General Lucas Caballero	H
		27) Eusebio A. Morales	H
		28) Pedro Nel Ospina	H
		29) Rafael Espinoza	H
		30) Rafael Pombo	H
		31) José Eusebio Caro	H
		32) Jorge Isaacs	H
		33) José Asunción Silva	H
		34) Rubén Darío	H
		35) Salvador Rueda	H
		36) Guillermo Valencia	H

		37) Epitafio Garay	H
		38) Francisco Cano	H
		39) Pintor Andrés de Santamaría	H
		40) Pedro Pascasio Martínez	H
		41) José María Barreiro	H
		42) Francisco Miranda	H
		43) Simón Bolívar	H
		44) Francisco de Paula Santander	H
		45) Oreste Sindici	H
		1) Augusto Ángel Maya	H
7	Los Ecosistemas y su relación con el Ser Humano	2) Cristóbal Colón	H
		3) Noé	H
		4) Joan Martínez Alier	H
8	La Tierra, El Ser Humano y el Deterioro Ambiental	1) Rachel Louise Carson	M
		2) Astrid Ulloa	M

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Se observa nuevamente la tendencia de los análisis anteriores, en cuanto al relato de una historia basada en la aparición preponderante en el texto escrito del género masculino en todas y cada una de las facetas de la historia universal y local, dejando en el olvido las contribuciones y el papel que en muchas ocasiones han jugado las mujeres en la historia. Es así, como en el primer capítulo se mencionan 55 hombres y ninguna mujer; en el capítulo 2 son mencionados 52 hombres y 5 mujeres; el capítulo 3 hace referencia a 57 hombres y una mujer; en el cuarto capítulo desfilan 47 hombres y 3 mujeres; el capítulo quinto menciona a 42 hombres y una mujer; en el sexto capítulo se mencionan explícitamente 45 hombres y ninguna mujer; el capítulo séptimo, se centra en la descripción de la parte medioambiental y sus diferentes problemáticas, mencionando únicamente a 4 hombres y ninguna mujer; algo parecido pasa con el capítulo número ocho, el cual solo menciona a 2 mujeres y ningún hombre.

De lo anterior, podemos concluir que en la integralidad del texto escrito aparecen 302 referencias masculinas y 12 referencias femeninas, lo que en términos estadísticos muestra que el género masculino es visibilizado en un 96% y las mujeres son visibles en un 4%.

Hipertexto ciencias sociales 9

Este texto a diferencia de los anteriores no está dividido en dos (2) partes, sino que integra las ocho (8) unidades sin hacer ninguna separación entre ellas. Los contenidos tratados son: geografía política, geografía económica, geografía urbana y rural, el mundo entre 1900 y 1950, Latinoamérica y Colombia entre 1900 y 1950, el mundo entre 1950 y el 2010, Latinoamérica y Colombia entre 1950 y 2010 y, por último, los compromisos actuales de la ética y la política. La estadística referida a las imágenes de este texto es la siguiente:

Tabla 9 Distribución por sexos de las imágenes del texto de ciencias sociales grado noveno de Editorial Santillana

No. unidad	No. imágenes	Sin seres humanos	Solo hombres	Solo mujeres	Ambos sexos
1	18	8	5	1	4
2	35	18	9	3	5
3	31	17	7	1	6
4	53	5	41	1	6
5	72	9	35	8	20
6	59	12	24	6	17
7	69	14	35	3	17
8	38	9	12	3	14
Totales:	375	92	168	26	89

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Resulta revelador que para el texto de noveno grado se mantenga la misma tendencia gráfica: 168 imágenes con la figura masculina que representan el cuarenta y cinco por ciento (45%), mientras que las mujeres son visibilizadas mediante 26 imágenes que suponen un siete por ciento (7%) del total de imágenes del texto.

Si se toman los cuatro textos que representan la educación básica secundaria (sexto a noveno) en su conjunto, se tiene que a lo largo del uso de dicho material de enseñanza en los cuatro (4) años, el estudiantado habría estado expuesto a un total de mil seiscientos cuarenta y nueve (1649) imágenes, de las cuales setecientos dos (702) corresponden a imágenes masculinas y setenta y tres (73) a imágenes femeninas, lo que en términos porcentuales indica que: el cuarenta y tres por ciento (43%) de imágenes las protagoniza el hombre mientras que solo un cuatro por ciento (4%) de total de imágenes las protagoniza la mujer.

Lo anterior llama la atención no solo por el sesgo a favor de uno de los dos géneros sino porque según la página donde se da los créditos a los diferentes autores, se dice que esta obra contó con el aval desde la equidad de género y adecuación a la diversidad cultural, por el especialista en ética y pedagogía de valores de la Pontificia Universidad Javeriana, Luis Evelio Castillo Pulido. Cabría pensar entonces que aquellos textos que no cuentan con una revisión de enfoque de equidad de género, podrían tener diferencias más marcadas aún que la presente obra, en cuanto a la visibilidad y protagonismo otorgado a los géneros a lo largo de la historia de nuestro país y de la humanidad en general.

Las referencias escritas a hombres y mujeres en el texto de noveno grado no escapa a lo exhibido en los grados precedentes (6º, 7º y 8º); ello se puede captar en la siguiente tabla:

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		23) Mao Tse-Tung	H
		24) Adolf Hitler	H
		25) Rey Víctor Manuel III	H
		26) Heinrich Himmler	H
		27) Presidente Von Hindenburg	H
		28) Antonio Oliveira Salazar	H
		29) General Francisco Franco	H
		30) Dictador Dollfuss	H
		31) David Low	H
		32) General Von Paulus	H
		33) Winston Churchill	H
		34) John Maynard Keynes	H
		35) Harry Dexter	H
		36) George Marshall	H
		37) Mahatma Gandhi	H
		38) Sultán Mehmed V	H
		39) Mustafá Kemal	H
		40) Ismet Inonu	H
		41) Theodor Herzl	H
		42) Sun Yat-Sen	H
		43) Emperador Xianfeng	H
		44) Emperatriz Tz'U-Hsi	M
		45) Niño Puyi	H
		46) Chiang Kai-Chek	H
		47) Emperador Hirohito	H
		48) Primer Ministro Hara Takashi	H
		49) H. G. Wells	H
		50) Orson Welles	H
		51) Joseph Pulitzer	H
		52) William Randolph Hearst	H
		53) Charles Chaplin	H
		54) Friederich Murnau	H
		55) Fritz Lang	H
		56) Serguei Eisenstein	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		57) Tomu Uchida	H
		58) Max Horkheimer	H
		59) Theodore Adorno	H
		60) Max Weber	H
		61) Sigmund Freud	H
		62) Durkheim	H
		63) Malinowski	H
		64) Radcliffe-Brown	H
		65) Gregor Mendel	H
		66) Albert Einstein	H
		67) Vasili Kandinsky	H
		68) Pintor Van Gogh	H
		69) Pintor Munch	H
		70) Pintor Gauguin	H
		71) Ernst Ludwig	H
		72) Karl Schmidt	H
		73) Franz Marc	H
		74) Pintor George Grosz	H
		75) Filippo Marinetti	H
		76) Giacomo Balla	H
		77) Gino Severini	H
		78) Carlo Carra	H
		79) Tullio Crali	H
		80) Pablo Picasso	H
		81) Georges Braque	H
		82) Juan Gris	H
		83) Fernand Leger	H
		84) Henri Matisse	H
		85) André Derain	H
		86) Tristán Tzara	H
		87) André Bretón	H
		88) Salvador Dalí	H
		89) Joan Miró	H
		90) Franz Kafka	H
		91) Robert Musil	H
		92) James Joyce	H
		93) Marcel Proust	H
		94) Thomas Mann	H
		95) August Strindberg	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		96) Walter Gropius	H
		97) Mies Van der Rohe	H
		98) Paul Klee	H
		99) Vasili Kandinsky	H
		100) Profesor Doesburg	H
		1) Diego Rivera	H
		2) Presidente Arturo Alessandri	H
		3) Presidente José Battle y Ordoñez	H
		4) Aparicio Saravia	H
		5) Leandro Alem	H
		6) Hipólito Yrigoyen	H
		7) Presidente Sebastián Lerdo	H
		8) Presidente Porfirio Díaz	H
		9) Presidente Francisco Madero	H
		10) Pascual Orozco	H
		11) Pancho Villa	H
5	Latinoamérica y Colombia entre 1900 y 1950	12) Emiliano Zapata	H
		13) Presidente León de la Barra	H
		14) Presidente Victoriano Huerta	H
		15) Embajador Henry Lane Wilson	H
		16) Venustiano Carranza	H
		17) Álvaro Obregón	H
		18) Plutarco Calles	H
		19) Eva Duarte de Perón	M
		20) Lázaro Cárdenas	H
		21) Getulio Vargas	H
		22) Presidente Oliveira Salazar	H
		23) Julio Prestes	H
		24) Coronel Juan Domingo Perón	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		25) Rafael Franco	H
		26) Víctor Raúl Haya de la Torres	H
		27) General Carlos Ibáñez del Campo	H
		28) Arturo Alessandri	H
		29) Víctor Paz Estenssoro	H
		30) Dictador Fulgencio Batista	H
		31) Anastasio Somoza	H
		32) Rafael Leónidas Trujillo	H
		33) César Sandino	H
		34) Presidente Juan Bautista Sacasa	H
		35) Luis Somoza	H
		36) Presidente Horacio Vásquez	H
		37) General Gerardo Machado	H
		38) Presidente Carlos Prío Socarrás	H
		39) Fidel Castro Ruz	H
		40) Presidente James Monroe	H
		41) Theodore Roosevelt	H
		42) Presidente José Santos Zelaya	H
		43) Adolfo Díaz	H
		44) Augusto César Sandino	H
		45) Francisco Enríquez Carvajal	H
		46) Franklin Delano Roosevelt	H
		47) Presidente Hipólito Yrigoyen	H
		48) José Carlos Mariátegui	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		49) Rafael Franco	H
		50) Arturo Alessandri	H
		51) Pedro Aguirre	H
		52) Juan Arévalo	H
		53) Rómulo Betancur	H
		54) José Enrique Rodó	H
		55) Alcides Argueda	H
		56) Jorge Icaza	H
		57) Ciro Alegría	H
		58) José María Argüedas	H
		59) Moisés Sáenz	H
		60) José Martí	H
		61) Jorge G. Treche	H
		62) Alipio Jaramillo	H
		63) Rubén Darío	H
		64) Rómulo Gallegos	H
		65) José Eustasio Rivera	H
		66) Horacio Quiroga	H
		67) Ricardo Güiraldes	H
		68) Jorge Isaac	H
		69) Andrés Bello	H
		70) Ricardo Palma	H
		71) Juan Montalvo	H
		72) José Hernández	H
		73) José Eusebio Caro	H
		74) José Asunción Silva	H
		75) Guillermo Valencia	H
		76) Delmira Agustini	M
		77) Carlos Pezoa Veliz	H
		78) Leopoldo Lugones	H
		79) Amado Nervo	H
		80) Diego Rivera	H
		81) Rufino Tamayo	H
		82) David Alfaro Siqueiros	H
		83) José Clemente Orozco	H
		84) Pedro Nel Gómez	H
		85) Santiago Martínez Delgado	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		86) Fernando Marcos	H
		87) Cándido Portinari	H
		88) General Rafael Reyes	H
		89) General Ramón González Valencia	H
		90) Jorge Holguín	H
		91) Presidente Carlos E. Restrepo	H
		92) Ricardo Acevedo Bernal	H
		93) Ricardo Rendón	H
		94) Presidente Marco Fidel Suárez	H
		95) Presidente José Vicente Concha	H
		96) General Rafael Uribe Uribe	H
		97) Jorge Holguín	H
		98) Laureano Gómez	H
		99) Pedro Nel Ospina	H
		100) Miguel Abadía Méndez	H
		101) General Carlos Cortés Vargas	H
		102) Presidente Enrique Olaya Herrera	H
		103) General Alfredo Vásquez Cobo	H
		104) Presidente Miguel Sánchez	H
		105) Alfonso López Pumarejo	H
		106) Arquitecto Leopoldo Rother	H
		107) Presidente Eduardo Santods	H
		108) Carlos Arango Vélez	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		109) Presidente Alberto Lleras Camargo	H
		110) Jorge Eliécer Gaitán	H
		111) Gabriel Turbay	H
		112) Presidente Mariano Ospina Pérez	H
		113) Rafael Reyes	H
		114) Rafael Pombo	H
		115) Tomás Carrasquilla	H
		116) Porfirio Barba-Jacob	H
		117) José Antonio Osorio Lizarazo	H
		118) Epifanio Garay	H
		119) Ricardo Acevedo Bernal	H
		120) Jesús María Zamora	H
		121) Marco Tobón Mejía	H
		122) Andrés de Santa María	H
		123) Francisco Antonio Cano	H
		124) Roberto Pizano	H
		125) Ignacio Gómez Jaramillo	H
		126) Clemente Orozco	H
		127) David Alfaro	H
		128) Luis Alberto Acuña	H
		129) Rómulo Rozo	H
		130) Gustavo Jiménez Rojas	H
		131) Javier Guerrero Barón	H
		1) Nikita Kruschev	H
		2) John F. Kennedy	H
		3) Harry Truman	H
6	El Mundo entre 1950 y la Actualidad	4) Periodista Walter Lippmann	H
		5) Winston Churchill	H
		6) Stalin	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		7) Presidente Benes	H
		8) Mao Tse-Tung	H
		9) General Douglas MacArthur	H
		10) Ho Chi Minh	H
		11) General Gamal Abdel Nasser	H
		12) Fidel Castro Ruz	H
		13) Alexander Dubcek	H
		14) Mijaíl Gorbachov	H
		15) George Bush	H
		16) Lech Walesa	H
		17) Václav Havel	H
		18) Nicolae Ceaucescu	H
		19) Elena Petrescu	M
		20) Mahatma Gandhi	H
		21) Muammar Al-Gaddafi	H
		22) Alfred Sauvy	H
		23) Coronel Gamal Abdel Nasser	H
		24) Rey Faruk	H
		25) Mohammed V	H
		26) Leopold Senghor	H
		27) Patrice Lumumba	H
		28) Jomo Kenyatta	H
		29) Robert Mugabe	H
		30) Nelson Mandela	H
		31) Oliveira Salazar	H
		32) John M. Keynes	H
		33) Richard Nixon	H
		34) Leonid Brézhnev	H
		35) Margaret Thatcher	M
		36) Ludwig Von Mises	H
		37) Friedrich Von Hayek	H
		38) Milton Friedman	H
		39) Ronald Reagan	H
		40) Frederick Willem de Klerk	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		41) Presidente Thabo Mbeki	H
		42) Presidente Anwar El-Sadat	H
		43) Isaac Rabin	H
		44) Ariel Sharon	H
		45) Bill Clinton	H
		46) George W. Bush	H
		47) Fukuyama	H
		48) Vladimir Putin	H
		49) Dmitri Medvedev	H
		50) Aleksandr Lukashenko	H
		51) Víctor Yanukovich	H
		52) Víctor Yushchenko	H
		53) Deng Xiaoping	H
		54) Fernando Henrique Cardoso	H
		55) Slobodan Milosevic	H
		56) Sadam Hussein	H
		57) Hans Blix	H
		58) Osama Bin-Laden	H
		59) Aymán Al-Zawahirí	H
		60) James Dean	H
		61) Marlon Brando	H
		62) Paul Newman	H
		63) Robert De Niro	H
		64) Elizabeth Taylor	M
		65) Natalie Wood	M
		66) Marilyn Monroe	M
		67) Dennis Hopper	H
		68) Jerry Lewis	H
		69) Bily Holiday	H
		70) Chuck Berry	H
		71) Elvis Presley	H
		72) Jimi Hendrix	H
		73) Janis Joplin	M
		74) Bob Dylan	H
		75) Simone de Beauvoir	M

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		76) Betty Friedan	M
		77) Malcolm X	H
		78) Martin Luther King	H
		79) Bill Gates	H
		80) John Von Neumann	H
		81) Herman Goldstine	H
		82) Paul Allen	H
		83) Steve Wozniak	H
		84) Steve Jobs	H
		85) Larry Page	H
		86) Sergey Brin	H
		87) Werner Von Braun	H
		88) Tim Berners-Lee	H
		89) Robert Cailliau	H
		90) Chris Burden	H
		91) Andy Warhol o Roy Lichtenstein	H
		92) Antonio Saura	H
		93) Jackson Pollock	H
		94) Francis Bacon	H
		95) Harry Potter	H
		96) J. K. Rowling	M
		97) Susan Sontag	M
		98) Marguerite Duras	M
		99) Imre Kertész	H
		100) Milán Kundera	H
		101) Günter Grass	H
		102) Isaac Asimov	H
		103) Arthur C. Clarke	H
		104) J. R. Tolkien	H
		105) Graham Greene	H
		106) John Le Carré	H
		107) Stephen King	H
		108) Ken Follet	H
		109) Dominique Lapierre	H
		110) Frank Lloyd Wright	H
		111) Le Corbusier	H
		112) Mies Van Der Rohe	H
		113) F. L. Wright	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
7	Latinoamérica y Colombia de 1950 a la Actualidad	1) Franz Newmann	H
		2) Rafael Trujillo	H
		3) General Augusto Pinochet	H
		4) Anastasio Somoza	H
		5) Presidente Jacobo Arbenz	H
		6) Coronel Carlos Castillo Armas	H
		7) Alberto Lleras Camargo	H
		8) Presidente Juan Carlos Onganía	H
		9) Fidel Castro Ruz	H
		10) Sargento Fulgencio Batista	H
		11) Presidente Carlos Prías Socarrás	H
		12) Ernesto "El Che" Guevara	H
		13) John F. Kennedy	H
		14) Alain Rouquié	H
		15) General Alfredo Stroessner	H
		16) Presidente Joho Belchior Goulart	H
		17) General Humberto Castelo Branco	H
		18) General Hugo Bánzer	H
		19) General Juan Pereda Asbún	H
		20) Presidente Salvador Allende	H
		21) Presidente Juan María Bordaberry	H
		22) Alberto Demicheli	H
		23) Presidenta María Estela Martínez	M
		24) General Jorge Videla	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		25) Presidente Raúl Alfonsín	H
		26) General Carlos Prats	H
		27) Ministro Orlando Letelier	H
		28) Tancredo Neves	H
		29) José Sarney	H
		30) Julio Mario Sanguinetti	H
		31) Luis Alberto Lacalle	H
		32) Patricio Aylwin	H
		33) Juan Manuel Santos	H
		34) Felipe Calderón	H
		35) Alan García	H
		36) Sebastián Piñera	H
		37) Luis Ignacio Lula da Silva	H
		38) José Mujica	H
		39) Cristina Fernández de Kirchner	M
		40) Hugo Chávez Frías	H
		41) Evo Morales	H
		42) Rafael Correa	H
		43) Daniel Ortega	H
		44) Raúl Prebisch	H
		45) Fernando Colhor de Mello	H
		46) Andrés Rodríguez	H
		47) Carlos Saúl Menem	H
		48) Arquitecto Le Corbusier	H
		49) Carlos Raúl Villanueva	H
		50) Luis Barragán	H
		51) Lucio Costa	H
		52) Arquitecto Oscar Niemeyer	H
		53) Bruno Giorgi	H
		54) Antonio Seguí	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		55) Rogelio Polesello	H
		56) Roberto Estopiñán	H
		57) Enrique Gay	H
		58) Fernando de Szyszlo	H
		59) Carmelo Arden Quin	H
		60) Alejandro Aróstegui	H
		61) Edgar Sánchez	H
		62) Mateo Manaure	H
		63) Omar Carreño	H
		64) William Barbosa	H
		65) Jacobo Borges	H
		66) Escultora Doris Salcedo	M
		67) Escultor Fernando Botero	H
		68) Roberto Matta	H
		69) Augusto Boal	H
		70) Osvaldo Dragún	H
		71) Egon Wolff	H
		72) Nelson Pereira dos Santos	H
		73) Glauber Rocha	H
		74) Aldo Francia	H
		75) Miguel Littín	H
		76) Tomás Gutiérrez Alea	H
		77) Francisco Lombardi	H
		78) Silvio Rodríguez	H
		79) Pablo Milanés	H
		80) Noel Nicolás	H
		81) Víctor Jara	H
		82) Caetano Veloso	H
		83) Antonio Carlos Jobim	H
		84) Chico Buarque	H
		85) Mercedes Sosa	M
		86) Willie Colón	H
		87) Héctor Lavoe	H
		88) Joe Arroyo	H
		89) Rubén Blades	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		90) Gabriel García Márquez	H
		91) Mario Vargas Llosa	H
		92) Julio Cortázar	H
		93) Carlos Fuentes	H
		94) Miguel Ángel Asturias	H
		95) Pablo Neruda	H
		96) Octavio Paz	H
		97) Jorge Eliécer Gaitán	H
		98) Presidente Mariano Ospina Pérez	H
		99) Gabriel Turbay	H
		100) Laureano Gómez	H
		101) Juan Roa Sierra	H
		102) Francisco Franco Bahamonde	H
		103) General Gustavo Rojas Pinilla	H
		104) Lauchlin Currie	H
		105) Roberto Urdaneta Arbeláez	H
		106) Gilberto Álzate Avendaño	H
		107) Gabriel París	H
		108) Rafael Navas	H
		109) Luis Ernesto Ordóñez	H
		110) Deogracias Fonseca	H
		111) Rubén Piedrahita	H
		112) Orlando Fals Borda	H
		113) Monseñor Germán Guzmán	H
		114) Abogado Eduardo Umaña Luna	H
		115) Enrique Olaya Herrera	H
		116) Juan de la Cruz Varela	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		117) Guillermo León Valencia	H
		118) Carlos Lleras Restrepo	H
		119) Misael Pastrana Borrero	H
		120) Álvaro Gómez Hurtado	H
		121) José Jaramillo Giraldo	H
		122) Alfonso López Michelsen	H
		123) Camilo Torres Restrepo	H
		124) Julio César Turbay Ayala	H
		125) Belisario Betancur	H
		126) María Eugenia Rojas de Moreno	M
		127) Pablo Escobar Gaviria	H
		128) Carlos Ledher	H
		129) Ministro Rodrigo Lara Bonilla	H
		130) Virgilio Barco Vargas	H
		131) Jaime Pardo Leal	H
		132) Procurador Carlos Mauro Hoyos	H
		133) Luis Carlos Galán Sarmiento	H
		134) Bernardo Jaramillo Ossa	H
		135) Carlos Pizarro León- Gómez	H
		136) Guillermo Cano Isaza	H
		137) César Gaviria Trujillo	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		138) Ernesto Samper Pizano	H
		139) General Rosso José Serrano	H
		140) Andrés Pastrana Arango	H
		141) Víctor G. Ricardo	H
		142) Raúl Reyes	H
		143) Álvaro Uribe Vélez	H
		144) Horacio Serpa Uribe	H
		145) Noemí Sanín	M
		146) Simón Trinidad	H
		147) Martín Caballero	H
		148) Ingrid Betancur	M
		149) General Luis Mendieta	H
		150) Mono Jojoy	H
		151) Antanas Mockus	H
		152) Carlos Castaño	H
		153) Salvatore Mancuso	H
		154) Quintín Lame	H
		155) Eduardo Sáenz Rovner	H
		156) Cantante Juanes	H
		157) Jorge Villamil	H
		158) Arnulfo Briceño	H
		159) Guadalupe Salcedo	H
		1) Abraham Lincoln	H
		2) Benito Mussolini “El Duce”	H
		3) Adolfo Hitler	H
		4) John Dewey	H
8	Compromisos Actuales de la Ética y la Política	5) Theodore Levitt	H
		6) Samuel Huntington	H
		7) Mahatma Gandhi	H
		8) Martín Luther King	H
		9) Nelson Mandela	H
		10) Mijaíl Gorbachov	H
		11) Ayatolah Khomeini	H

Unidad	Nombre de la unidad	Nombre del personaje	Sexo
		12) Simón Bolívar	H
		13) Pierre de Coubertín	H
		14) Damocles	H
		15) Gabriel García Márquez	H

Nota: construcción elaborada a partir de la investigación

Nuevamente se observa la hegemonía de los personajes masculinos sobre los femeninos a lo largo y ancho del texto, es así como por ejemplo, en la primera unidad se mencionan tres (3) hombres y ninguna mujer, en la unidad segunda cinco (5) hombres y ninguna mujer, la tercera unidad no menciona a ninguna persona, la cuarta unidad noventa y ocho (98) hombres y dos (2) mujeres, la unidad quinta ciento veintinueve (129) hombres versus dos (2) mujeres, la sexta unidad trae ciento tres hombres (102) y once mujeres (11), la séptima unidad referencia a ciento cincuenta y dos (152) hombres y siete (7) mujeres, la última unidad (8ª), menciona a quince hombres (15) y ninguna mujer. De lo anterior se puede colegir, que los quinientos cuatro (504) hombres referenciados en la integralidad del texto representan el noventa y seis por ciento (96%) versus las veintidós (22) mujeres que tan solo llegan a cuantificar el cuatro por ciento (4%) de tales referencias.

Por otro lado, si cuantificáramos las referencias masculinas y femeninas a lo largo de los cuatro (4) años de educación básica secundaria en los textos de Editorial Santillana (grados 6° a 9°), encontraríamos un total de mil trescientos trece (1313) menciones a personajes con sexo masculino y cincuenta y cuatro (54) con sexo femenino, es decir: noventa y seis por ciento (96%) de menciones explícitas a personajes masculinos y cuatro por ciento (4%) a personajes femeninos; lo anterior constituye una evidencia abrumadora de la escasa visibilidad otorgada a las mujeres en los relatos históricos. La saturación textual de lo masculino frente a lo femenino, coincide y es

reforzada con la visualización en imágenes de hombres y mujeres que en los textos mencionados totalizan setecientos dos (702) imágenes de hombres y setenta y tres (73) imágenes visualizando féminas, es decir, noventa y un por ciento (91%) con imágenes masculinas y nueve por ciento (9%) con imágenes femeninas.

El poder de legitimar situaciones como la descrita anteriormente, por parte de las instituciones encargadas de mantener la memoria colectiva y el statu quo, como por ejemplo las editoriales, causan que aún entre el personal docente, resulte extraño y difícil de explicar lo que aparece como natural: la preponderancia del género masculino sobre el femenino. Ello se puede apreciar en lo expresado por la Docente No 4 en una de las entrevistas en profundidad que se le hizo, cuando afirma que:

No sé a qué obedece, de pronto a las estructuras de Santillana como tal, pero creo que no es solamente de Santillana porque yo he tenido la oportunidad de manejar los libros de Norma y los libros de Santa María, ellos también obvian de alguna manera el papel preponderante de la mujer dentro de la historia, son poquísimos los espacios que se le dedican a ella. (Anexo E)

Los contenidos curriculares otorgan una presencia totalizadora al género masculino en el contenido textual y gráfico de los libros o textos guía, lo cual, combinado con una extensa cantidad de información histórica y geográfica, hace que el profesorado en su afán de cumplir con la totalidad de los programas, base su labor formativa en lo expresado en dichos textos, dejando a un lado las propias experiencias y la versatilidad formadora de la experiencia vivida, cumpliéndose que:

(...) un énfasis en los grandes autores frecuentemente desvía la atención de las experiencias personales de los estudiantes y de la naturaleza política de la vida diaria, formar con los grandes autores es también una forma de inculcar ciertos valores y

modelos de conducta en los grupos sociales, solidificando de ese modo la jerarquía social existente. (Mclaren, P., 1984, p. 216)

En palabras de la Docente No 4:

(...) pero la realidad, la realidad es que a pesar de que nosotros somos quienes escribimos la historia, a pesar de que nosotros somos los protagonistas estamos amarrados a unas editoriales. (Anexo E)

No obstante, de la sensación de impotencia expresada anteriormente, aparecen algunos signos de resistencia ante la visión patriarcal que los textos de ciencias sociales pretenden legitimar cuando expresa que:

(...) cuando les he mencionado a Florence Thomas, lo tengo que hacer desde otro espacio, más no el del libro, tengo que romper con el libro porque es este el que no me está mostrando ninguno de estos momentos históricos que se han vivido en el mundo y, sobre todo, cuando le toca cambiar la historia es a la mujer. Yo pienso que es que debe haber una reestructuración general a nivel de historia y que no sé, no nos encontremos con tanto machismo en el momento de la escritura (Anexo E).

La exclusión de mujeres notables en los relatos históricos de la serie de Editorial Santillana, es un modo de obviar los valores y modelos de conducta femeninos y consolidar en cambio, una visión social fundada en lo masculino como elemento central y por tanto superior. Ejemplo de mujeres importantes y trascendentales en la historia de la humanidad que no son ni siquiera mencionadas por dicha editorial, lo constituyen: Nettie María Stevens, quien descubrió la clave genética del sexo (cromosomas X y Y); Emmy Noether, autora del Teorema de Noether que cumplió 100 años en 2015; Cecilia Payne, la astrónoma que descubrió la composición del sol; Marthe Gautier, relacionada con el descubrimiento de la causa del síndrome de Down; Lise Meitner, relacionada con el descubrimiento en laboratorios de la fisión nuclear y precursora de la

bomba atómica; la astrónoma Jocelyn Bell; Rosalind Franklin, relacionada con el descubrimiento de la estructura molecular del ADN; Henrietta Swan Leavitt, descubridora de una ley que permitió el cálculo de grandes distancias en el universo; Mary Somerville, Augusta Ada King (Ada Lovelace), Gabriela Mistral, Hilary Clinton, las hermanas Mirabal, Amelia Earhart, Frida Kahlo, Marie Curie, Florence Nightingale, Helen Keller, Harriet Tubman, Corín Tellado, Rita Levi-Montalcini, María Sabina Magdalena García, Madre Teresa de Calcuta, Jane Goodall, Gaby Brimmer, Benazir Bhutto, Emilia Pardo Bazán, Ana Bolena, Mata Hari, Virginia Woolf, Dolores Ibárruri, María Callas, Edith Piaf, Indira Gandhi, Carmen Martín Gaité, Grace Kelly, Pilar Miró, Diana de Gales, Julia Ward Howe, Emily Brontë, Charlotte Brontë, Agatha Christie, Florence Thomas, Magdalena León, Piedad Córdoba, Anna Jarvis, María Antonieta, Coco Chanel, Rosa Parks, Ángela Merkel, Sally Ride, Betty Jean Jennings Bartik, Kathleen McNulty Mauchly Antonelli, Ruth Lichterman Teitelbaum, Frances Bilas Spence, Marlyn Wescoff Meltzer, Betty Snyder Holberton, Carlotta Ferrari, Pauline Viardot-Garcia, Nadja Boulanger, Maria Felicia García, Johanna Doderer, Salomé, Nannerl, Constanza, Carolina Augusta, Hildegarda, Alma María Mahler, Clara Wieck, Marina Ginestá, Elizabeth Eckford, Margaret Bourke, Gertrude Ederle, Simone Seguin, Valentina Tereshkova, Annette Kellermann, Annie Kenney, Mary Gawthorne, Hedy Lamarr, Evelyn Berezin, Ángela Ruiz Robles, Jude Milhon, Lynn Conway, Grace Fryer, Catherine Wolfe Donohue, Catherine Wolfe Bruce, Judith Butler, Margaret Atwood, Margaret Wilcox, Elizabeth Magie, Anna Connelly, María Beasley, Letitia Geer, Florencia Parpart, Alice Parker, Stephanie Kwolek, Ruby Bridges, HerSvetlana Savitskaya, Vera Menchik, Simone Veil, María Mitchell, Caroline Herschel, Merit Ptah, Emilie Du Châtelet, Mary Anning, María Gaetana Agnesi, Elizabeth Jane Cochran, Elizabeth Bisland, Lauryn Noelle Hill, Francesca

Gargallo, Lorena Cabnal, Antonia Agreda, Emma Delfina Chirix García, Aura Estela Cumes Simón, Sueli Carneiro, Recy Taylor y un larguísimo etcétera.

Semejante olvido podría ser calificado como una infamia y resulta evidente que el anonimato de las mujeres en la historia, corresponde a un modo particular de enfocar el mundo desde la cultura patriarcal dominante y los libros de texto de ciencias sociales no escapan a esa cruda realidad. De modo similar a como en la lengua castellana el masculino denota la universalidad de los dos géneros y de esa manera se omite nombrar a las mujeres quitándoles visibilidad en el plano simbólico; el ocultamiento de las mujeres en la historia y el papel desempeñado por ellas conduce también a fomentar la desigualdad estructural entre hombres y mujeres, supervalorando a unos y minusvalorando a las otras.

No solo se trata de la ausencia de la mujer en la historia, sino que al estereotipar como propios de ellas una gama de roles y actividades como el afecto, los sentimientos, las labores domésticas que son la base sobre la que descansa el sistema capitalista de producción, la atención y el cuidado de los integrantes del hogar, etc., se arranca de tajo del currículo lo emotivo-afectivo y los vínculos y relaciones orientados a la protección y cohesión entre las personas y en su lugar, aparece como lo único y valioso para ser abordado las concepciones de lo hegemónico masculino: la visión patriarcal del desarrollo de los pueblos fundada en las guerras, el ejercicio del poder y en general todo lo asociado a una construcción cultural androcéntrica de la historia. Por lo anterior resulta válido lo expresado por McLaren (1984), cuando afirma que:

Los educadores necesitan reconocer que las relaciones de poder corresponden a las formas de conocimiento dadas en la escuela que distorsionan la comprensión y producen lo que es comúnmente aceptado como “verdad”. Los educadores críticos afirman que el conocimiento debe ser analizado en términos de si es o no opresivo y explotador y no en términos de si es “verdadero”. Por ejemplo, ¿qué clase de conocimiento construimos

acerca de las mujeres y los grupos minoritarios en los textos escolares? ¿Los textos que usamos en clase promueven imágenes estereotípicas que refuerzan las actitudes racistas, sexistas y patriarcales?”. (p. 220)

Se concluye entonces como **Segunda Tesis Parcial**, que los libros de texto que simbolizan los “contenidos científicos” del saber, coadyuvan en la reproducción de las desigualdades de género mediante el ocultamiento de los logros de las mujeres y la presentación de una historia que gira en torno al papel del hombre blanco europeo como protagonista principal.

Proyecto educativo institucional de la I. E. San Juan del Córdoba

Para el análisis crítico del proyecto educativo institucional de la I. E. San Juan del Córdoba se tuvieron en cuenta algunos criterios del modelo de análisis de necesidades para intervención socio-educativa (A. N. I. S. E.) de María Paz Pérez Campanero (2000), con la intencionalidad de tener una línea de acción en el discurso crítico, que permitiera dotar de mayor objetividad y rigurosidad al análisis debido a que el investigador principal hace parte de la institución educativa y por tanto, los criterios y valoraciones personales sobre el PEI podrían eventualmente verse sesgados por las propias percepciones.

En el marco del modelo ANISE, lo primero es concretar de manera precisa la actuación que se pretende llevar a cabo, para el caso particular del PEI del San Juan del Córdoba, se trata de poder obtener una comprensión acerca de si dicho documento incorpora un enfoque de género y si los diferentes grados de articulación en torno a los diferentes componentes de la institucionalidad permiten pensar que su teleología apunta hacia aspectos que tengan que ver con la búsqueda de la equidad entre los géneros y la justicia social. Se partió del conocimiento del Actor-Investigador sobre el contexto institucional aunado a lo expresado en el PEI.

En cuanto a que el quehacer educativo de la I. E. San Juan del Córdoba del Municipio de Ciénaga (Magdalena), está sustentado teóricamente en su proyecto educativo institucional, el cual

se plantea epistemológicamente como “(...) un espacio para adelantar procesos de deconstrucción y reconstrucción tanto del proceso de aula como de las distintas áreas de gestión que constituyen la vida organizacional del Establecimiento Educativo.” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 2) y de manera operativa como “una herramienta que permite la revisión permanente de la práctica docente, la autoevaluación, revalidación y re-significación de procesos, encaminados todos a mejorar los estándares de calidad de la Institución Educativa.” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 2). Establece su fundamento legal en los fines y objetivos de la educación establecidos de manera taxativa en la Ley General de la Educación. (Ley 115 de 1994)

Se reafirma el planteamiento legal consistente en que la educación básica está conformada por nueve (9) grados: 5 de básica primaria y 4 de básica secundaria, retoma de la ley general de la educación los objetivos generales y específicos para la básica en los dos niveles (primaria y secundaria); define el horizonte institucional a través de la formulación de una misión, visión, principios o valores, unas metas institucionales y un perfil del estudiante sanjuanista.

La misión institucional hace énfasis en dos categorías: la calidad y la inclusión educativas, enmarcando el concepto de calidad educativa en el fomento de valores y el desarrollo de habilidades y competencias para el desarrollo del ser, el saber hacer y la transformación de las realidades contextuales. En lo atinente a la categoría de inclusión educativa, tan solo la nombra como un compromiso institucional pero no detalla el tipo de inclusión ni desde que perspectiva se asume dicho concepto, aun cuando en el plano práctico, se observa que hace referencia a las oportunidades que se brindan a población con discapacidad auditiva, visual, motora y cognitiva para gozar de los beneficios educativos ofrecidos por la institución, es decir, que no abarca temas de diversidad sexual o étnica.

En cuanto al desarrollo del ser y la transformación de las realidades contextuales, pareciera que se sitúa en una perspectiva tradicionalista (el ser entendido desde los patrones culturales del patriarcado) y las realidades contextuales relacionadas con los bajos niveles socio-económicos, deficiente preparación académica y desocupación laboral pero sin tocar temáticas específicas relacionadas con la violencia de género, las desigualdades entre hombres y mujeres y la atención a la diversidad sexual.

La visión institucional está enfocada hacia el 2019 y en ella se destacan dos categorías: la innovación y la inclusión. La inclusión en el mediano plazo hace referencia la visión que alude a “poblaciones con diferentes características y desde distintos ámbitos: socioeconómico y cultural” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 17), haciendo claridad el enfoque inclusivo, este no hace referencia al variado abanico de orientaciones sexuales o de tipos de etnias. En cuanto a la innovación, se refiere de manera explícita a elementos pedagógicos, investigativos, científicos, deportivos y culturales propios del mundo de la educación, utilizando como mediación elementos técnicos y/o tecnológicos.

El estudiantado del San Juan del Córdoba, según la declaración de principios institucionales incorporada en su PEI, deberá formarse en los siguientes valores: “1. Democrático, 2. Responsable, 3. Tolerante, 4. Participativo, 5. Pluralista, 6. Respetuoso de la Dignidad Humana, 7. Trabajo Colaborativo y 8. Solidario para con el Otro” (PEI San Juan del Córdoba, 2016), p. 18), lo cual es congruente con la búsqueda de una justicia social basada en la equidad, ya que si se es respetuoso de la dignidad de las personas (sin importar sexo o género) y además, se es solidario, pluralista, tolerante y colaborador estarán dadas todas las premisas para poder formar en y para la equidad de género.

El perfil del estudiantado de la I. E. San Juan del Córdoba es el siguiente: “Comprometido, responsable, participativo, investigativo, con sentido de pertenencia, respetuoso, afectivo, tolerante y honesto” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 20). Por un lado, se observa que en el uso del lenguaje se utiliza el masculino para denotar ambos géneros, lo que contradice en cierta medida la implementación de un enfoque basado en la igualdad entre los géneros, de otra parte, se incluye la afectividad como característica deseable para ser promovida, la cual en cierto modo, sería una ayuda para un proceso de educación paritaria, en la cual la agresividad, ligada por lo general a comportamientos violentos y machistas, es contrarrestada con una pedagogía basada en el amor que genere empatía y las diferentes expresiones de la afectividad.

A renglón seguido se hace una contextualización socio-económica y cultural del municipio de Ciénaga que es precisamente el sitio donde funciona el establecimiento educativo y se continúa enunciando el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto educativo institucional del San Juan del Córdoba. El objetivo general va encaminado a lograr propiciar una educación de alta calidad, mediante la puesta en práctica de los principios y metas institucionales, lo cual resulta coherente con una educación con enfoque de género. Dentro de los objetivos específicos que se mencionan, algunos están relacionados con diferentes aspectos del currículo, tales como: “Propiciar una educación inclusiva con calidad (...) Definir un horizonte institucional que oriente la acción de la comunidad educativa (...) Diseñar una estrategia pedagógica que guie los procesos de formación de los estudiantes” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 27); otros se centran en aspectos administrativos, comunitarios, democráticos, de convivencia, evaluativos y de modelo pedagógico del establecimiento educativo.

Por tratarse el municipio de Ciénaga, lugar donde funciona la Institución Educativa San Juan del Córdoba, que es precisamente el sitio donde se desarrolló la presente investigación, es

importante en una etapa de reconocimiento inicial previa al diagnóstico sobre la aportación del PEI al fomento o no de la equidad de género, aportar algunos datos que permitan conocer la ubicación y contexto del establecimiento educativo y del municipio del que hace parte. Esta población queda a mitad de camino entre Santa Marta y Barranquilla y de acuerdo al censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) del año 2005, tenía una población de 100.908 habitantes, que hoy día después de más de 10 años de realizado el censo puede rondar los 105.000, debido a la recepción de muchos inmigrantes venezolanos y el crecimiento propio de la población de acuerdo a proyecciones del mismo DANE.

Los registros históricos de la población datan de 1538, en alusiones hechas por Fray Tomás Ortiz, desde esa época ha tenido varios nombres como Aldea Grande y San Juan Bautista de Córdoba hasta la actualidad con el nombre de Ciénaga. La población ha sido escenario de diferentes hechos históricos, tales como la matanza de las bananeras en 1928 o la firma del tratado de paz en la hacienda Neerlandia (1902), que dio fin a la Guerra de los Mil Días.

La Institución Educativa San Juan del Córdoba es uno de los planteles más antiguos del municipio con 85 años de haber sido fundado (ordenanza departamental del 4 de abril de 1932) y ocupa un área extensa que va desde la calle 13 hasta la calle 17 y desde la carrera 22 hasta la carrera 24 quedando ubicado en el Barrio La Guajira. Se ofrece a continuación un plano esquemático del municipio de Ciénaga tomado del motor de búsqueda de google:

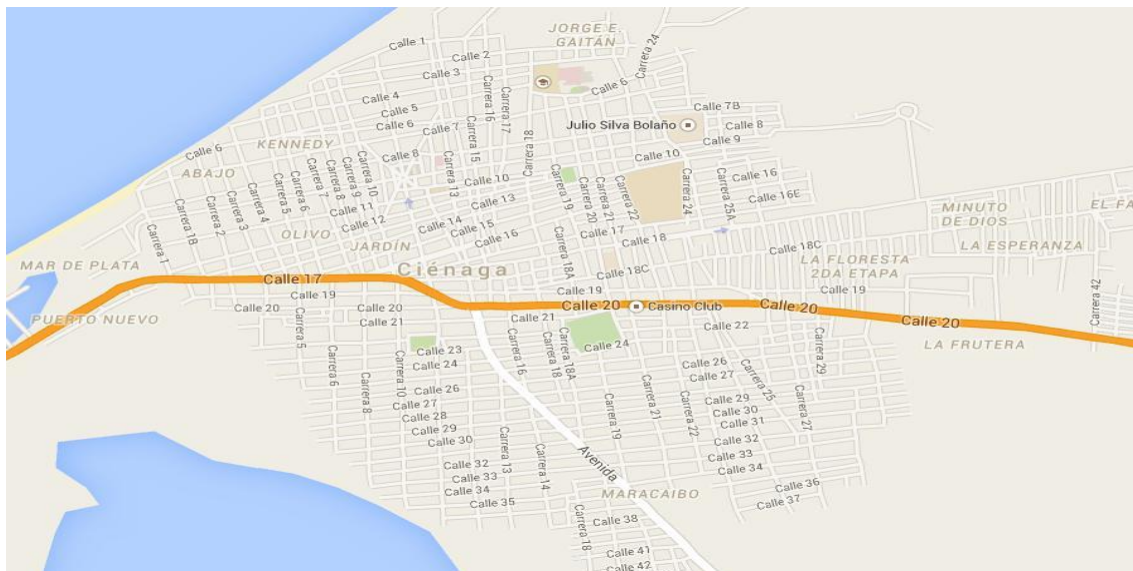


Figura 1 Mapa del Municipio de Ciénaga

Fuente: Google maps, 2017

La población estudiantil está conformada en su mayoría por estratos socio-económicos 1 y 2, quienes no cuentan con recursos para acceder a instituciones educativas privadas y en muchas ocasiones, acceden a este plantel educativo por las garantías que ofrece de gratuidad educativa y estrategias de permanencia como desayunos y almuerzos gratuitos. La mayor parte de la comunidad educativa es oriunda de la propia municipalidad y su conformación étnica corresponde a un mestizaje entre una gran diversidad de etnias y razas: indígenas, afrodescendientes, mestizos y mulatos del centro, sur, occidente, oriente y costa pacífica del país. En algunos casos existe conciencia de pertenencia a las comunidades afrodescendientes, pero en general esto no es un factor acentuado.

La comunidad educativa tiene profundamente arraigada su vinculación con el folclore, específicamente las fiestas de caimán y carnaval son parte central del sentir popular y constituyen lo más emblemático de la cultura popular cienaguera. El perfil de las mujeres y hombres del municipio de Ciénaga está ligado al modo de ser caribe: alegre, extrovertido y amante de las fiestas y el folclore.

Una parte importante del P.E.I. del ISACOR (2016), es la formulación de su modelo pedagógico, fruto de “un proceso de construcción y negociación colectiva” (p. 30) y que es denominado “modelo pedagógico integrador e innovador” (p. 32), haciendo alusión al hecho de fundamentarlo de manera ecléctica en teorías de “Vigotsky, Ausubel, Habermas, Carr y Kemmis, Gardner y los hermanos de Zubiría Samper”. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 32)

A pesar de plantear la convicción de que un modelo pedagógico es un conjunto sistémico de relaciones humanas y pedagógicas entre los diversos actores que conforman el establecimiento educativo, en un análisis previo a la definición del proyecto pedagógico integrador e innovador sanjuanista, sobre las implicancias y fundamentos de un modelo pedagógico, se pone el acento de los modelos pedagógicos en la enseñanza (metodología, didáctica, evaluación, contenidos curriculares) y la manera como el profesorado asume y realiza su labor educativa.

Se priorizan aspectos como la planeación de área y de clases, ya que al no pronunciarse sobre el papel del estudiantado y los procesos de aprendizaje, propios de estos, pareciera que no se estuviera teorizando de manera general sobre modelos pedagógicos sino sobre el modelo tradicional en cuanto a relación profesorado-estudiantado; así mismo, en los fundamentos conceptuales se trae a colación a Carr y Stephen Kemmis, no se plantea la investigación-acción ni otras formas de investigación de la práctica docente, por el contrario se argumenta el proceso de enseñanza más en términos instrumentales que emancipadores.

Al momento de entrar a conceptuar el modelo pedagógico integrador e innovador sanjuanista y en contradicción con el modo como se argumentó previamente las características de un modelo pedagógico de excelente calidad, aparece como actor o protagonista principal la figura del estudiantado en los siguientes términos:

El presente modelo pedagógico concibe al estudiante como un ser constructor y reconstructor de conocimientos a partir de cada una de las acciones que se desarrollen

en el aula y ésta como el espacio que debe propiciar el ambiente para favorecer el afianzamiento y la capacidad de pensar y de reflexionar de los estudiantes, con el fin de resolver los diferentes problemas que se le presente; para ello, el docente debe acompañar a sus estudiantes en la actividad sin imponerles sus ideas, sus conocimientos, pues la enseñanza proviene de fuentes vivenciales que los alumnos procesan, es decir, los alumnos llevan la voz cantante. En este modelo sanjuanista, la clase se concibe entonces, como la forma organizada más generalizada donde el maestro como facilitador busca la organización del proceso en torno a su praxis, visitas a las bibliotecas, museos, trabajos de campo, experimentación y contacto directo con la naturaleza. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 35)

De manera curiosa parece (y es posible que así sea por el carácter ecléctico del proyecto) que el proyecto pedagógico integrador e innovador se identificara con los modelos pedagógicos románticos, donde la fuente de la enseñanza son las vivencias y estados de ánimo del estudiantado, quien determina lo que desea o no desea aprender. No obstante, de manera un tanto contradictoria, a renglón seguido, se establece que los contenidos los proveen las ciencias y se brinda oportunidad de acceder a dichos conocimientos a través de diferentes bibliografías; de igual forma, define el aprendizaje como un proceso de construcción de significados donde el principal indicador de cualquier evaluación debe ser el grado de significatividad de los aprendizajes.

El modelo pedagógico integrador e innovador sanjuanista recomienda una acción docente centrada en la realización de “preguntas desafiantes” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 36), que posibilite el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento desde situaciones de tipo inductivo. Establece el desarrollo cognitivo del estudiantado con fundamento en unas etapas que deben ser respetadas por el personal docente, afirmando que:

En esta dirección, nuestro modelo, tendrá en cuenta la capacidad mental de los educandos y, por lo tanto, ha agrupado los procesos curriculares en niveles y los contenidos de forma gradual, relacionándolas con las operaciones intelectivas, de forma epigénética (de estructuras y procesos mentales sencillos), de los estadios memorísticos y concretos, pasando por la configuración y abstracción, hasta los estadios lógicos y formales. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 36)

Se acepta que el desarrollo cognitivo está determinado por la interacción entre lo hereditario (biológico) y lo medio-ambiental (cultural), potenciado por la motivación (lo psicológico). También reconoce ocho (8) tipos de inteligencia en los términos establecidos por Howard Gardner. Establece el aula de clases como el lugar idóneo para la realización de un proceso pedagógico con las siguientes características:

(...) la formación de conceptos, la interpretación de los datos y la aplicación de los principios. El primero de ellos, parte de la observación, definición de las categorías de análisis propias de la observación y el nombramiento de los conceptos elaborados. En el segundo momento identifican, relacionan y explican estas relaciones para poder construir y/o producir inferencias que conlleven al momento tres, la cual conduce a la formulación de hipótesis y predicciones que más tarde deberán los estudiantes explicar para llegar finalmente a su verificación. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, pp. 36-37)

Se puede apreciar entonces, que la ejecución del proceso pedagógico y curricular encuadra dentro del interés técnico del conocimiento formulado por Habermas, así como en el plano educativo que corresponde a una de las maneras de concebir y hacer ciencia enunciadas por el mismo autor, específicamente la atinente a las ciencias empírico-analíticas.

En cuanto al tipo de ser humano, el modelo pedagógico innovador e integrador sanjuanista pretende formar, en las siguientes características:

- Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.
- Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
- Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.
- Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
- Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 38)

El proyecto educativo integrador e innovador sanjuanista se ocupa de describir pormenorizadamente los aspectos didácticos relacionados con el uso de la pregunta como estrategia pedagógica que caracterizan el rol del docente sanjuanista, lo cual, en un plano práctico a partir de las observaciones de campo realizadas, no se cumple como lo plantea el modelo. Al momento de referirse a contenidos curriculares, se trata de involucrar al estudiantado en el mundo productivo mediante una instrucción técnica que cumpla ese cometido; ello se evidencia cuando afirma que se debe:

Desarrollar un plan de estudios fundamentados en competencias que promuevan la formación de ciudadanos capaces de: Participar activamente y directamente en las instituciones sociales, culturales, económicas y políticas.

Posibilitar aprendizajes reales, destrezas, conocimientos y valores.

Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes mediante la formación para el trabajo y su vinculación laboral en la sociedad.

Ofrecer formación técnica a estudiantes de 10° y 11° grado que proporcione posibilidades de movilidad hacia otras modalidades y niveles educativos para vincularse laboralmente. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 48)

El proyecto pedagógico integrador e innovador sanjuanista establece los criterios y conceptualización del sistema institucional de evaluación (SIE), utilizando como fundamento legal el Decreto 1290 de 2009 y realizando un extenso análisis de los pormenores que tienen que ver con las características de una evaluación integral de los aprendizajes, promoción, repitencia, traslados, etc., que podrían afectar a cualquier miembro del estudiantado en un momento dado.

De la misma manera incorpora diferentes proyectos pedagógicos, dentro de los cuales es importante resaltar el de educación sexual: “Hacia la identidad y equidad con enfoque de género” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 93), el cual plantea la educación para un ejercicio sano de la sexualidad en niñas y niños incluyendo no solo elementos de la biología (lo genital) sino también lo relativo a las recomendaciones de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (Naciones Unidas, 1994), sobre salud genésica en ítems tales como: planificación de los nacimientos, una maternidad en condiciones seguras, la prevención y tratamiento de las enfermedades de transmisión sexual y el tratamiento de la esterilidad, educando en la conciencia del papel de la mujer como poseedora de sus propios derechos de reproducción y su desarrollo físico, emocional, social, etc.

El proyecto pedagógico mencionado, también arguye fundamentarse en los lineamientos de educación sexual emanados del Ministerio de Salud de 1997 y la Declaración de Valencia por los derechos sexuales emanada del XIII Congreso Mundial de Sexología y Derechos Humanos, de ahí que formule como objetivo de dicho proyecto “diseñar y ejecutar acciones efectivas que logren "acabar" o disminuir la inequidad en que se vivencian las diferencias de género y la debilidad en los referentes de identidad”. (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 97)

A lo largo del documento no se hace una conceptualización clara de la identidad o de los elementos identitarios que se pretenden reforzar o modificar, quizá se podría pensar que el aspecto de la identidad del que se habla tiene que ver con la masculinidad y la feminidad. La estrategia metodológica para la implementación del proyecto de educación sexual es el taller, dentro del cual, todos los espacios son válidos para la comunicación: la familia, la calle, la institución educativa, etc.; su diseño operativo incluye diferentes fases tales como: reflexionar y compartir, consultar fuentes, debatir, asumir compromisos y evaluar.

A pesar que no aparecen referencias al proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía (los referentes son de 1997), como se le ha denominado a iniciativas escolares descritas anteriormente, tal como la propuso el Ministerio de Educación Nacional entre 2006 y 2007, en la que se conecten los contenidos del proyecto con los estándares básicos de competencias, se puede apreciar que trata de llenar los vacíos del estudiantado en temas de sexualidad y salud reproductiva, pero también se tocan temas como el lenguaje no sexista, la orientación sexual, la llamada normalidad sexual, etc., lo cual debería redundar en una mayor conciencia sobre el machismo y sus nocivas consecuencias.

Se detecta como falencia del proyecto de educación sexual planteado, que no se establece con claridad su operacionalización curricular, es decir, no se explicita la manera cómo se podría

introducir al currículo, en el evento de ser transversal, interrogando ¿de qué manera se manejaría esa transversalidad?, qué áreas conectaría, grados y niveles en donde se aplicaría, quiénes serían los responsables de su implementación y cómo se evaluaría su impacto.

Además del proyecto pedagógico sobre sexualidad, el PEI del San Juan del Córdoba incorpora otros proyectos, tales como el proyecto ambiental escolar (PRAE), el cual gira sobre la conservación del medio ambiente, introduce el concepto de vigías ambientales y es sustentado desde su importancia, fundamentos legales y necesidad de hacerlo transversal a lo largo del currículo; igualmente, el proyecto para atención de estudiantado con necesidades educativas especiales, está dirigido a niñas y niños con limitaciones visuales, auditivas, motoras y/o cognitivas.

Una vez finiquitado lo atinente a los proyectos pedagógicos, se sumerge el proyecto educativo integrador e innovador en lo que tiene que ver con la democracia participativa y los órganos del gobierno escolar. Se promueve el manual de convivencia como elemento dinamizador de las relaciones entre los estamentos del establecimiento educativo y la creación de una cultura participativa y democrática.

Este manual busca implementar una pedagogía de la convivencia que no solo regule derechos y deberes del estudiantado sino también desarrollar “(...) nociones como respeto, solidaridad, responsabilidad grupal y social, compromisos, valoración individual, ética, tolerancia” (PEI San Juan del Córdoba, 2016, p. 147), valores indispensables para poder brindar una educación encaminada hacia la equidad y la justicia social. Igualmente promueve una cultura de la prevención frente al uso y abuso de sustancias psicotrópicas y alucinógenos, en especial, por parte del estudiantado; se explican distintas estrategias profilácticas para hacer frente a esa problemática,

tales como: proyectos pedagógicos de uso productivo del tiempo libre, charlas informativas, conferencias, vídeos, foros, etc.

El manual de convivencia establece también una clara diferenciación entre los sexos a través del uso de distintas clases de uniformes en niñas y niños (uniforme de diario y de gala), lo cual, deja por fuera de toda posibilidad de inclusión a personas pertenecientes a grupos trans (transexuales, travestidos, trans-géneros); el uniforme de educación física por el contrario es el mismo para niños y niñas.

Las fases de reconocimiento y diagnóstico anteriores, conllevan a la enunciación de una **Tercera Tesis Parcial**: el proyecto educativo institucional del San Juan del Córdoba no aborda en una forma integral la problemática de la desigualdad de género y aunque incluye un proyecto de educación sexual, el mismo no conecta de manera precisa y explícita lo atinente a la construcción de nuevas ciudadanías, nuevas masculinidades y nuevas feminidades; no se observan actividades y/o talleres que permitan sacar los conceptos de un plano eminentemente teórico y contraponerlo con las vivencias, prejuicios y estereotipos del estudiantado y del profesorado, además de no evidenciar operatividad.

Fase No 2

La realidad educativa estudiada y las categorías que afloraron en la investigación de campo, tuvieron en esta fase como sustento diversos instrumentos tales como:

- Test para el alumnado, en el cual los y las estudiantes seleccionados, debían, en el punto 1, escoger el sexo con el cual relacionaban una característica o atributo determinado, pudiendo seleccionar ambos sexos en caso de pensar que no era una característica particular aplicable a uno de ellos, sino que era compartido por ambos; de igual manera, se le colocó como segundo punto, unas frases en las que debían completar segmentos con la(s)

palabra(s) que consideraran correctas. Este test fue contestado por 90 estudiantes (45 chicos y 45 chicas) de ambas jornadas (mañana y tarde) escogidos aleatoriamente de los grados sexto a noveno de la educación básica secundaria del ISACOR.

- Entrevistas Semi-Estructuradas Grupales y Grupos de Discusión: Del personal que resolvió los test se escogieron también de manera aleatoria 16 estudiantes (8 chicas y 8 chicos) para contestar sendas entrevistas grupales y participar de un grupo de discusión.
- Entrevistas en profundidad a docentes: Se seleccionaron 2 docentes de ciencias sociales de la jornada de la mañana y 2 docentes de ciencias sociales de la jornada de la tarde para ser objetos de indagación sobre sus respectivas prácticas curriculares y los elementos del currículo que podrían coadyuvar en la reproducción de desigualdades de género.
- Diario de campo de la investigación: Instrumento de orientación base para tomar decisiones en la recolección de datos, contrastar información, servir de soporte mental en el proceso investigativo (memoria auxiliar), reflexionar sobre los datos recogidos.
- Observación no participante en 8 sesiones de clases en ambas jornadas con los 4 docentes involucrados y cada uno de los cursos de la básica secundaria seleccionados.

El uso y aplicación de los instrumentos antes mencionado a nivel de profesorado y estudiantado, permitió la recopilación y análisis reflexivo de la información en medio de un clima de total colaboración por parte de dichos estamentos que se convirtieron en informantes clave durante todo el proceso investigativo.

Para ser coherentes con los postulados de las investigaciones de corte cualitativo, se decidió no enunciar categorías desde un plano deductivo que pudieran sesgar o recortar la riqueza propia de la realidad educativa en estudio y en ese sentido, todas y cada una de las categorías que se

mencionan y analizan a continuación son resultado de las voces de los actores. Con esta decisión se buscó evitar cualquier tipo de reduccionismo de la realidad investigada, ya que:

Meter en categorías es un acto de poder (...), las estrategias de legitimidad, de exactitud y certeza que intentamos con ellas pueden ocultar o negar lo no pensado, la sombra, el suplemento, la alteridad, la ausencia estructurante inherente a cualquier concepto.

(Lather, P., 1999, p. 99)

En términos cuantitativos las respuestas a los test aplicados al estudiantado (45 alumnas y 45 alumnos) revelan tendencias que se inclinan hacia los estereotipos de sociedades machistas, en los cuales, se asignan unas características particulares a los hombres que determinan un mayor estatus de estos frente a las mujeres y en ese mismo sentido, se asignan características consideradas de “inferior” nivel a las mujeres.

La capacidad de asumir riesgos y enfrentarlos con valentía, por ejemplo, es asociada a los hombres en un 67%, esta característica permite allanar el camino hacia una participación en los espacios públicos y la política de una mejor manera al estamento masculino; así mismo, la agresividad es vista como un elemento inherente a la condición masculina en un 71%, lo cual permite establecer a largo, mediano y corto plazo una justificación hacia los comportamientos que involucran violencia de género.

El concepto de belleza se asocia en un 75% a la mujer, lo cual puede estar asociado a la cosificación del cuerpo de la mujer, ya que es muy probable que se interpretara la palabra belleza en un plano de la corporeidad (exterior), sin tener en cuenta otros tipos de belleza interior; ello se complementa con un 60% de respuestas que asocian la ternura a la mujer, 62% que piensan que la afectividad está relacionada con el estamento femenino, 64% que expresan que el miedo o temor y la sumisión son características intrínsecamente femeninas.

La visión sobre la preponderancia de la afectividad, el temor y la sumisión en las mujeres se puede conectar con el estereotipo de la mujer maternal (afectiva) y mantenerlas seguras, alejadas del riesgo (característica masculina), debiendo asumir con naturalidad su lugar en los espacios domésticos, alejadas de lo público que por una supuesta complementariedad está destinado al género masculino.

Otra característica como la intuición, se asocia en un 64% a las mujeres, reafirmando el viejo estereotipo de considerar que los hombres son más lógicos y por tanto más racionales, mientras que las mujeres actúan de manera instintiva, emotiva, no científica, lo cual garantiza al género masculino una mayor credibilidad en cuanto a su capacidad de tomar decisiones en los planos administrativos y de gestión, haciendo completamente “normal” que sean los hombres los llamados a ocupar posiciones directivas de altos niveles en las jerarquías de las empresas o de los gobiernos.

La coquetería tiene un 57% asociado a las mujeres y la histeria un 64%; ello también encuadra dentro de la concepción prejuiciada de considerar que las mujeres no pueden manejar sus propias emociones y su condición inferior las obliga a ganar admiración a través de la coquetería; en cuanto a la labor de secretaría que es un cargo de nivel inferior al de una jefatura, dirección o gerencia.

Se encontró que el 70% asocia dicho término (secretaria) al género femenino, mientras que un 10% lo asocia al género masculino (secretario) y el 20% restante cree que esa labor puede ser realizada por ambos géneros; respecto a la segunda parte del test, que consistía en completar palabras dentro de una frase, hubo un 56% que conformaron la oración “No hay peor enemiga de una mujer que otra mujer”, un 11% la completó planteando que “No hay peor enemigo de un hombre que otro hombre” y el 33% restante no tuvo en cuenta el género llenando “No hay peor enemigo de una persona que otra persona”.

Lo anterior, configura un imaginario mayoritario que dificulta las relaciones entre las propias mujeres, quienes en una sociedad machista que las discrimina son estimuladas desde pequeñas a considerarse como rivales que disputan la atención, cuidados y prebendas que puedan obtener del género dominante, coadyuvando a la desunión entre las mujeres, lo que hace más difícil su emancipación. De análoga manera, al considerar la relación mujer-hogar a través del uso de una palabra en la expresión “la mujer es la _____ del hogar” se encontró que para los y las encuestados el papel de liderazgo dentro del plano doméstico del género femenino es del 100%, ya que fueron empleadas palabras tales como: líder, luz, fortaleza, cabeza, protectora, jefe, etc., que denotan la asociación estrecha entre los términos mujer y hogar, lo cual corresponde al sempiterno estereotipo del papel que la mujer está ocupando en el plano doméstico y el papel del hombre en el plano público.

En cuanto a la responsabilidad de generar ingresos para sostener a la familia se utilizó la frase “Tod _____ debe trabajar para mantener a su _____”. En el pasado patriarcal de algunas décadas atrás dicha obligación correspondía exclusivamente al hombre, pero se encontró que ello ha venido cambiando (por lo menos en la muestra seleccionada) donde se observó que se pasó a considerar dicha obligación como propia de las mujeres en un 60%, aunque todavía un 33% opina que los hombres están obligados a mantener a su familia y el 7% restante creen que los dos géneros deben aportar en el sostenimiento familiar.

Lo anterior, puede explicarse en términos de los hogares de donde proviene una buena parte del estudiantado del ISACOR, hogares con madres cabeza de familia, en donde se ha tornado costumbre que la supervivencia del núcleo familiar fue desplazado hacia las mujeres y ello no contradice el hallazgo anterior de la mujer como centro del ámbito doméstico sino que muestra la doble carga a la que se encuentran sometidas las mujeres actualmente, quienes ejercen tanto el

trabajo productivo para generar ingresos para sus familias como el trabajo reproductivo de cuidados y atención doméstica al interior de sus hogares.

A efectos de ahondar, corroborar o enriquecer la interpretación cuantitativa de los hallazgos expresados anteriormente, se decidió triangular dichos resultados con sendas entrevistas grupales (8 alumnas y 8 alumnos), que permitieran a estos participantes en la aplicación del test, expresar sus opiniones, conceptos e ideas sobre esas temáticas y posibilitar que se generen debates en torno a las mismas. De lo expresado por alumnas y alumnos se pueden inferir concepciones como las siguientes:

La agresividad como característica propia del género masculino en oposición a la tranquilidad y calma propia de las mujeres. Esto es puesto de presente por uno de los participantes cuando expresó:

Como ser humano, pues, creo que la agresividad viene de un hombre, eso viene del valor que nos ha dado nuestra familia, en nuestros hogares, creo que eso lo lleva uno en el interior, como se vaya desarrollando uno, y pues cuando uno es agresivo es porque alguna razón hubo o no hubo. Hay mujeres que no son, son más calmadas y un hombre, pues a veces se le sale de las manos a uno. (Anexo I, p. 339)

Una estudiante refuerza dicho prejuicio al manifestar que: “*Ellos son como más impulsivos, más agresivos*” (Anexo I, p. 339); al establecer diferencias entre los géneros en el tema de la agresividad un estudiante manifiesta que: “*(...) las mujeres son más calmadas que los hombres*” (Anexo I, p. 339) y al preguntársele a otra estudiante su punto de vista sobre tales diferencias expresó que: “*Porque los hombres no reaccionan a dialogar sino enseguida a pelear, a discutir, en cambio las mujeres somos un poco más calmadas y tratamos de arreglar las cosas dialogando, no peleando*”. (Anexo I)

Se observa que el análisis cualitativo del sondeo entre alumnas y alumnos, corrobora la interpretación cuantitativa de los test aplicados en cuanto a la agresividad como una característica inherente al género masculino; ello permite afirmar que la construcción social de las diferencias de género entre el estudiantado ha consolidado el estereotipo de un género masculino agresivo, activo, dominante y un género femenino pasivo, tranquilo, relajado, calmado, lo cual, además de servir como excusa explicativa de la violencia de género, permite consolidar la dominación masculina paralizando cualquier intento de emancipación.

La diferencia entre las maneras de ser y actuar entre chicas y chicos está profundamente interiorizada en cada sujeto masculino y femenino, no solo se trata de lo relativo a la agresividad, sino que las diferentes escalas de la emocionalidad se encuentran tamizadas por la condición masculina o femenina del sujeto como por ejemplo en lo relativo al romanticismo, la afectividad y la posibilidad de manifestar expresiones de cariño, estimación o aprecio.

Particularmente el ser romántico o poder manifestarse con romanticismo está asociado en los estudiantes varones con el noviazgo y se configura en ellos una visión utilitarista de tal condición en el sentido de poder mostrar afinidad con el sexo opuesto como un mecanismo para acceder a sus pretensiones de “conquista” tal como lo expresa un alumno cuando afirma que: “(...) *en los hombres tal vez sea como dice mi compañero, cuando le van a decir a la novia, a la persona que le gusta o algo así, en cambio las mujeres siempre tienen su punto de romanticismo*” (Anexo I, p. 342) y cierra expresando su convicción de que los hombres son románticos: “*solo cuando les conviene*” (Anexo I).

A los jóvenes (estudiantes) no les interesa encontrar una explicación racional y lógica de la causa y la diferencia entre estas actitudes masculinas y femeninas, aunque son perfectamente conscientes de su existencia como cuando afirman que: “*Es como el caso de la agresividad. Ello*

tiene su causa, ya sea por rabia o por lo que sea, por una discusión o algo, en cambio las mujeres son más calmadas, como más amorosas, tienen más cariño”. (Anexo I)

La práctica pedagógica y curricular se ejerce sobre cada una de estas personas sexuadas y dotadas de tan disímiles características femeninas y masculinas, como se observa en las anotaciones de las observaciones de campo del suscrito actor-investigador, el personal docente no mide con el mismo rasero las conductas y actuaciones de sus alumnos y alumnas, amoldándose al mayor dinamismo y agresividad de los varones concediéndoles mayor atención y poniendo en un segundo plano a las alumnas a la hora de conceder participación o de escuchar sus intervenciones e incluso siendo más elásticos con los hombres que con las mujeres en los casos de interrupciones de la clase; estos hallazgos empíricos coinciden con lo expresado por Peter McLaren (1984), cuando afirma que:

(...) los educadores inconscientemente dan mayor atención, alabanzas y ayuda académica a los niños que a las niñas ... Cuando los chicos piden la palabra para hacer comentarios sin levantar la mano, por ejemplo, los educadores generalmente aceptan sus participaciones; las chicas, en cambio, son reprimidas por la misma conducta. El mensaje oculto es: “los niños deben ser académicamente agresivos mientras las niñas deberían permanecer pasivas y guardar compostura”. Además, los educadores tienen doble probabilidad de dar detalladas instrucciones sobre cómo hacer las cosas por sí mismos a los hombres; por el contrario, a las estudiantes es más probable que les hagan la tarea. No es sorprendente que a los chicos se les esté enseñando independencia y a las chicas dependencia. (p. 223)

Una observación reiterada en las sesiones de clase es la dificultad del personal docente para lograr un ambiente propicio a la exposición de los contenidos curriculares, ya que la algarabía provocada por juegos rudos entre muchachos genera una desviación de la atención hacia las

monerías protagonizadas casi siempre por dichos estudiantes varones, a ello se suma un constante murmullo provocado por las estudiantes mujeres que a diferencia de los varones no incurren en juegos bruscos y faltas de respeto, pero que con sus cuchicheos entre ellas también coadyuvan a hacer pesada la labor pedagógica del profesorado.

Una cantidad apreciable de niñas en muchas ocasiones aprovecha para realizar labores de belleza en sus rostros y uñas, ayudadas por otras niñas y sin asomo de vergüenza o culpabilidad por realizar tales actividades en los mismos momentos que el profesorado se encuentra ejercitando la enseñanza, con lo cual se puede inferir, que tratan de dominar los trucos de lo que en un futuro se convertirá en algo intrínseco a sus condiciones femeninas como es el arte de saber maquillarse y convertir sus cuerpos en motivo de admiración que les permita superar el segundo plano en que siempre son tenidas por el conjunto de la sociedad, creyendo que así pueden lograr visibilidad e interpelar en condiciones de igualdad al “primer sexo”; también podría interpretarse como una reacción de resistencia provocada por la convicción que produce en sus subjetividades el hecho de no ser tenidas en cuenta en condiciones de igualdad con sus compañeros varones.

En concordancia con el análisis cuantitativo de los test aplicados, con el análisis e interpretación de las entrevistas grupales y la observación no participante realizada en las sesiones de clase se puede afirmar, que la agresividad y la violencia han sido naturalizadas tanto a nivel individual como colectivo en el sentido de atribuírseles una condición masculina, mientras que la paciencia, la subordinación, la belleza física y la empatía son asociadas a una supuesta condición femenina; lo anterior conduce a enunciar una **Cuarta Tesis Parcial**: las practicas curriculares en el ISACOR se amoldan a lo socialmente instituido respecto del papel y actuaciones que deben jugar las personas acorde al sexo y género asignados, reproduciendo relaciones desiguales entre los géneros en el micro-mundo del aula y la escuela.

Una educación con enfoque de género podría coadyuvar en la generación de conciencia sobre las problemáticas del género a partir del conocimiento de la teoría feminista y el develamiento de la génesis, desarrollo y naturalización del machismo derivado de las sociedades patriarcales del pasado remoto e inmediato; ello se infiere a partir del análisis del dicho de varias alumnas, las cuales, con apenas una sola charla sobre la desigualdad de género en la política, opinaron:

(...) qué derechos creíamos nosotras que nos deberían dar en cuanto a participación, nos tienen digamos alejadas o nos cohiben de tomar ciertas decisiones o de estar en algún campo que sea digamos que de bastante interés, que porqué siempre eligen más a los hombres (...). (Anexo H)

Si bien es cierto que la mera descripción de aspectos de la desigualdad entre los géneros y su análisis no es suficiente para lograr una transformación en cuanto a la manera como los elementos identitarios que conforman las subjetividades masculinas y femeninas del estudiantado, para poder incorporar elementos cognitivos que incidan en la estructuración de valores y eliminación de prejuicios y estereotipos, por lo menos, este es un primer paso en el descubrimiento de realidades que han sido legitimadas por las tradiciones y costumbres de amplios grupos de la sociedad. En el grupo de alumnas referido anteriormente, la inmersión cognitiva a que estuvieron expuestas, no se limitó a la desigualdad en el plano meramente político electoral, sino que además éstas pudieron incorporar concepciones sobre la desigualdad en los planos reproductivo y productivo tal como lo dejaron en evidencia dos de las actoras-participantes al expresar:

(...) no siempre son los hombres quienes tienen derecho, como que son, por decirlo así, los que mandan en la casa, ¿ya?, entonces no solamente son ellos: también las mujeres tienen derecho a tomar decisiones, a trabajar, porque muchas veces los hombres no quieren que las mujeres trabajen porque ellas tienen que estar en la casa haciendo oficios, haciendo los deberes, entonces hablaron de que las mujeres también tienen

derecho, a hacer y a practicar lo que ellos hacen: trabajar y eso: trabajar y sacar adelante a su familia como ellos lo hacen. (Anexo H)

Sobre la desigualdad en el plano laboral también les quedó claro que “(...) *siendo de que los hombres y las mujeres tengan el mismo trabajo y lo estén teniendo en práctica, las mujeres ganan menos que el hombre y es algo injusto porque se supone que están haciendo lo mismo: ¿por qué las mujeres deben tener menos sueldo?*”. (Anexo H)

A los plano político-electoral, doméstico y laboral también incorporaron un elemento nuevo a sus estructuras cognitivas: la del reconocimiento como sujetos al cual deberían tener derecho en su calidad de personas o seres humanos y en cambio sufren la designación social como objetos-sexuales por parte del primer sexo y en muchos casos con el consentimiento de ellas mismas en su afán de sentirse reconocidas.

Es así como plantearon que

El acoso callejero hacia las mujeres, ¿ya?: que con solo pasar por alguna calle donde hayan hombres y que los hombres nos echen piropos, muchas de las mujeres eso lo cogemos como que es algo lindo ¿ya?, si uno sale y no nos tiran un piropo: no, estamos feas, estamos mal vestidas, entonces cuando nos tiran un piropo, ¡mejor dicho! (Anexo H)

Cuando una de ellas habla sobre la desvalorización que sufren como personas cuando tienen que escuchar piropos groseros inmediatamente otra reaccionó aclarando que así fuera un piropo “lindo” también constituye acoso callejero.

Sin embargo, nada dijeron sobre frases que podrían considerarse como piropos, que a lo largo de su vida escolar han recibido de compañeros y docentes varones, dado que, por la cercanía y empatía surgidas en tales relaciones afectivas, se consideran como halagos reales o verdaderos sin

tener en cuenta que tales halagos por lo general van dirigidos a la cosificación de sus rostros y/o cuerpos.

En la rutina de la vida escolar se ha convertido en “normal” que las alumnas como preámbulo a sus futuras vidas adultas traten de exhibir sus rostros y cuerpos con aditamentos y/o adornos que las hagan lucir más bellas o hermosas, no es más que la sujeción al mandato social de competir entre ellas para captar la atención y admiración del primer sexo sintiendo que esta cosificación del cuerpo les otorga el poder de ser visibles, al ser foco de atención se consideran aunque sea por leves períodos de tiempo, verdaderos sujetos sociales.

No fue raro observar al interior de las clases y estando el (la) docente de turno ofreciendo explicaciones sobre los contenidos curriculares, que determinadas alumnas se estuviesen aplicando sombras en los ojos o arreglando sus uñas o aplicando cualquier tipo de maquillaje a sus rostros; se trata en definitiva de un mandato de género legitimado por todo el cuerpo social consistente en el perfeccionamiento de los rasgos físicos con miras a lograr una mayor atención y visibilidad en el entorno social.

Más allá de los hilos invisibles de la exclusión a que estas chicas han sido sometidas en el transcurso de sus vidas, se nota en ellas un elemento de resistencia y de lucha contra la discriminación en la que han vivido desde siempre, lo cual constituye un importante factor a tener en cuenta a la hora de tratar de empoderarlas mediante la implementación de un currículo más paritario, ello se observó claramente cuando una de ellas expresó que:

Nosotras las mujeres tenemos la misma fuerza y voluntad que tienen los hombres: no por el simple hecho de ponernos polleras, dejarnos el cabello largo o maquillarnos nos deben ver débiles o deben de hacernos a un lado cuando hay que tomar decisiones de gran importancia: no deben dejarnos a un lado, pienso que deberíamos nosotras como mujeres pues hacer campañas o hacernos sentir ante la sociedad, que somos más,

porque no es justo de que somos más del cincuenta por ciento en el mundo y nos tengan como que lo menos o nos tengan menos en cuenta para estar en ciertos roles. (Anexo H)

Se aprecia en estas chicas la génesis de un cuestionamiento del poder ejercido por un sistema social androcéntrico y su aspiración a lograr una igualdad de derechos sin tener que renunciar a las diferencias tradicionales (cabello, vestimenta, etc.), es decir, la búsqueda de la equidad en medio de las diferencias. Aunque no evidencien en su léxico frases como “división sexual del trabajo” o “techo de cristal”, se nota que comprenden plenamente el significado empírico de estas a partir de sus propias vivencias, de las de sus familiares y amigas cercanas.

No obstante, el hecho de sufrir en carne propia o en el de parientes o conocidas los estigmas de la desigualdad y que ello conduzca a una reacción de resistencia hacia las desigualdades de género, es menester dotar al estudiantado del conocimiento histórico de la desigualdad, de la discriminación y de las estrategias que el sistema patriarcal utiliza para perpetuar su dominación, lo cual brilla por su ausencia tanto en los libros de texto de enseñanza de ciencias sociales como en las actitudes y acciones formativas del personal docente en sus prácticas diarias de clases.

El personal docente hace parte de una época histórica particular (la actual) y es portador de una buena cantidad de elementos ideológicos irradiados por los poderes imperantes en el seno de dicha sociedad, la cual, a través del lenguaje, las instituciones sociales como la religión, la escuela, etc., insertan modos o maneras de actuar y ver el mundo; de hecho, todas las sociedades descritas por la historia pudieron surgir y desarrollarse como tales a partir de la construcción de un lenguaje que les permitía interactuar y consolidar los procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, etc.; el lenguaje se constituyó entonces y se sigue constituyendo hoy en día como un instrumento que permite legitimar las estructuras sociales a partir de la configuración de ideas, pensamientos y actitudes tanto a nivel individual como colectivo.

Es una herramienta poderosa que permite modelar en las personas la ideología dominante e incorporar en ellas, de manera tácita, los mandatos de la clase que ejerce el poder. La sociedad patriarcal reivindica para el varón una supuesta condición de superioridad que se ve reflejada en el lenguaje castellano a partir del uso de palabras tales como el hombre, el estudiante, el profesor, etc., para designar de manera universal la totalidad de personas (hombres y mujeres) a partir de la explicación consistente en que la expresión masculina denota la totalidad de la especie y no solamente al género masculino; la mujer, la niña, la profesora, la estudiante, de manera antagónica expresan la particularidad del género femenino y por tanto, en las construcciones gramaticales que hacen alusión a la totalidad de la especie se utiliza el masculino con lo que la presencia femenina se oculta, pierde visibilidad. Esa ausencia provocada por el lenguaje al tiempo que otorga visibilidad y preponderancia al género masculino le resta posibilidades de trascendencia al género femenino de ser tenidas en cuentas como sujetos de la historia.

La universalidad del varón en la estructura gramatical del lenguaje castellano no es gratuita, responde a la representación de sociedades antiquísimas en las cuales las mujeres eran consideradas como meros objetos y por tanto la designación del conjunto de la sociedad era la de aquellas personas consideradas como sujetos de derecho (los hombres), constituyéndose entonces el lenguaje desde tiempos inmemoriales en otro instrumento más de naturalización y legitimación de la superioridad del hombre sobre la mujer.

Una mirada muy profunda sobre la conexión entre el uso del lenguaje y la naturalización de las desigualdades lo hizo la Docente No 4, cuando en una parte de la entrevista en profundidad que se le realizó, señaló que: *“(...) es el lenguaje que nos ha obligado de pronto a tornar invisible aquello que nosotros no queremos ver y que de pronto la sociedad no quiere ver y que nosotros con nuestro propio lenguaje terminamos de ocultar totalmente.”*. (Anexo E)

Pero el uso del lenguaje puede actuar de manera inversa y convertirse en un instrumento político al servicio de la emancipación de las mujeres cuando se incorpora o se otorga visibilidad al género femenino en la expresión oral o escrita. En la presente investigación la totalidad del profesorado entrevistado, tanto hombres como mujeres, utilizan el masculino para denotar la totalidad de la especie con lo cual de manera inadvertida promueven un imaginario sustentado en la superioridad masculina.

La Docente No 1, utilizó continuas referencias masculinas cuando se refería a universos poblacionales, tales como: “el estudiante”, “compañeros”, “padres”; usó pronombres masculinos como “ellos”, “esos” y adjetivos masculinos como “unos”, lo mismo hizo con la palabra “el hombre” para denotar la humanidad en general y tales denominaciones que universalizan al género masculino alcanzan un total de veintinueve (29) ocasiones, en las que a través del lenguaje quitaron visibilidad al elemento femenino en el espacio escolar y solo se refiere a la mujer, la estudiante, la profesora, etc., cuando específicamente se le preguntó sobre ellas.

El Docente No 2, al cual solo se le hizo una entrevista, también hizo uso de un lenguaje sexista en el cual las denominaciones masculinas universalizan la población; en su caso, el número de menciones masculinas totalizadoras del conjunto de la población fue de nueve (9).

El Docente No 3 superó el centenar de alusiones masculinas totalizadoras e incluso hubo un momento en que refiriéndose a tres (3) niñas expresó: “(...) *les llama la atención las clases donde ellos me parece que van a ser niñas muy destacadas*” (Anexo C), utilizando el pronombre “ellos” en una situación específica que hacía alusión a 3 alumnas, lo cual muestra lo arraigado que se encuentra en la mente del personal docente el considerar al estudiantado en términos masculinos, omitiendo la presencia femenina incluso cuando se tienen que referir específicamente a ellas.

La Docente No 4 en cincuenta y ocho (58) ocasiones diferentes hizo uso del masculino para referirse a los dos géneros; el uso del lenguaje también difiere en muchas ocasiones en docentes y estudiantes varones, docentes y estudiantes mujeres, de modo que la posición dominante ejercida por los varones les lleva a expresar seguridad en las frases y palabras empleadas, mientras que la situación de inferioridad a que se han visto sometidas las mujeres las lleva en gran cantidad de ocasiones a expresarse dubitativamente o a hacer afirmaciones con matices de inseguridad.

Las docentes entrevistadas no escapan a esta manifestación psíquica del lenguaje y se observa en la Docente No 1 un uso continuo de las preguntas ¿sí? y ¿ya?, al momento de finalizar cualquier expresión afirmativa, lo mismo puede decirse respecto de las Estudiantes No 2 y No 5 de la primera entrevista grupal, que en medio de cualquier explicación utilizaban la pregunta ¿ya? Se observa que el lenguaje ha interiorizado en el profesorado y estudiantado una visión androcéntrica del mundo y que dependiendo del rol que se desempeñe (hombre o mujer) posibilita el actuar dentro del mundo acorde a la posición de poder que dicho rol determine.

La naturalización de las desigualdades de género a través del lenguaje es complementada en algunas mujeres con lo que Foucault quizá hubiese llamado auto- congraciación, consistente en plantear a los demás y a sí mismas que las conquistas que han logrado como mujeres a lo largo del tiempo las ubica en un plano de igualdad con los varones, de modo que al haberse obtenido la igualdad entre los géneros, no se requiere ninguna lucha o transformación; resultando así más efectiva (como lo diría Foucault) la dominación, dado que esta se ejerce con beneplácito del dominado.

Ello se puede apreciar en las docentes y estudiantes participantes del presente estudio, como por ejemplo cuando la Docente No 1 asevera que:

(...) actualmente podríamos decir que estamos igual, en igualdad que el hombre, ¿sí?, no, no nos podemos sentir, delante del hombre, estamos por debajo de su hombro: no.

A medida que nuestra historia ha avanzado, pienso que la mujer también lo ha hecho:

¿sí? (...). (Anexo A),

En el caso de la Estudiante No 2 en la entrevista grupal No 2, al tratar de dar una eventual razón por el protagonismo de los hombres en los textos de ciencias sociales reconoce abiertamente la inferioridad del género femenino cuando afirmó: *“O sea, yo digo que tal vez ellos hablan más de los hombres porque son como que los más importantes (...)”* (Anexo I) y con ello renuncia a cualquier posibilidad de emancipación.

La cultura que adoptamos hombres y mujeres está mediada por el lenguaje y a partir de él se propicia la adquisición de prejuicios y estereotipos que consolidan en mayor o menor medida la identidad de género, es decir, los rasgos que se consideran propios o connaturales al hecho de poseer un determinado sexo; anteriormente se describió cómo un conjunto de estudiantes consideraban que la agresividad, el arrojo, la valentía, el dinamismo, la iniciativa etc., eran características inherentes al género masculino y la paciencia, la calma, la asertividad, la empatía, la pasividad, la ternura, etc., eran propias del género femenino.

Tales estereotipos de género no solo afectan a la población juvenil estudiantil sino que el profesorado también los incorpora, en tanto vivieron procesos de socialización parecidos o inclusive más diferenciadores que los de sus discípulos y discípulas; estereotipos que asocian lo maternal como característica fundamental o estructurante del ser mujer y la tendencia a hacerles recaer la responsabilidad principal sobre lo que sucede en el hogar y el cuidado o atención de sus miembros, reacciones observadas en el personal docente entrevistado.

La ternura, el afecto y las manifestaciones de cariño son asociados a lo femenino, no solamente por el estudiantado sino también por parte del profesorado. Ello se pone de presente en diversas ocasiones como por ejemplo cuando el Docente No 3 opina que:

(...) esa flor simboliza eh, su belleza espiritual, su belleza en la entrega a su trabajo de la mujer (...). (Anexo C)

(...) la mujer es un ser afectivo que se esmera para que sus estudiantes alcancen los logros propuestos en su clase y les da amor a sus estudiantes, eh los considera como sus hijos, como sus hijos en la institución educativa (...) Todo eso lo hace la mujer con amor. (Anexo C)

O cuando la Docente No 4 utilizando el masculino “nosotros” en lugar de “nosotras” nos dice que

*(...) debemos tener claro nuestro propio espacio: el que utilizamos en nuestras casas como madres de hogar, como cabezas de hogar que somos muchas de **nosotros**. (Anexo D)*

Posteriormente asevera que

*(...) tenemos que mirar que la figura de la mujer como tal es inspiración de amor... **nosotros** somos núcleo: dentro de la familia somos un núcleo y creo que somos la cabeza visible, eh a través de **nosotros** como figura maternal, sentimos que el círculo que encerramos como pareja y como madre es total y que depende de cada uno de **nosotros** que dentro de nuestro propio hogar se pueda respirar esta palabra que es amor. (Anexo D)*

El Docente No 3 no vacila en afirmar que:

(...) hay que reconocerlo, la mujer se dedica más a los niños y a las niñas que los hombres, los hombres siempre hacemos una labor más fuerte, más rígida, en cambio las mujeres son más maternales y se acercan más a los sentimientos de sus alumnos (...). (Anexo F)

Con fundamento en lo expuesto se puede explicitar una **Quinta Tesis Parcial:** profesorado y estudiantado incorporan en sus subjetividades prejuicios y estereotipos de género que naturalizan

las desigualdades entre los géneros posibilitando de manera inconsciente la reproducción de dichas inequidades.

Fase No 3

Recogido, analizado e interpretado un acervo de datos teóricos y empíricos alrededor del ejercicio curricular en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria en la Institución Educativa San Juan del Córdoba del municipio de Ciénaga, departamento del Magdalena, República de Colombia y efectuadas una serie de triangulaciones conducentes a dotar de rigor y credibilidad la presente investigación, se ha logrado develar una serie de hallazgos al interior de la comunidad educativa mencionada, que permiten establecer algunos de los mecanismos mediante los cuales las prácticas curriculares en el área de ciencias sociales de la básica secundaria coadyuvan en la reproducción de las desigualdades de género.

El estudiantado del ISACOR pertenece a los niveles socio-económicos 1 y 2, es decir, se trata de población con múltiples carencias que llegan a la institución educativa con un escaso o casi nulo capital cultural, que provoca un hándicap para lograr adaptarse al medio escolar; en el caso de las niñas su condición de género aumenta o magnifica las condiciones adversas que ofrece un ambiente escolar que otorga los lugares de privilegio al sexo masculino y las mujeres son consideradas el segundo sexo.

Por otro lado, el profesorado en su gran mayoría, pertenece a los niveles socio-económicos 2 y 3; en el área de ciencias sociales, el género masculino y el género femenino están equilibrados en su parte numérica y al igual que el estudiantado, aunque de forma mucho más sutil, poseen estereotipos y prejuicios de género que posiblemente fueron interiorizados desde muchos años atrás (quizá desde su temprana infancia), los cuales salen a relucir de manera inadvertida en las interacciones que mantienen con otros colegas y en especial con miembros del estudiantado.

Los libros de texto, parte importante en cuanto a los contenidos curriculares, transmiten los códigos de género de la sociedad androcéntrica mediante el ocultamiento de la figura de la mujer tanto en la parte visual (imágenes y fotografías) como en la palabra escrita (omisión en la mención a la figuración del género femenino en las diferentes épocas y lugares y su contribución al avance de la humanidad).

La solución a esta problemática pasa por el empoderamiento de la mujer, para que a partir de nuevas investigaciones históricas con enfoque de género realizadas por ellas, se pueda explicar e interpretar el pasado, narrando la participación real de hombres y mujeres en el devenir histórico, dado que como lo manifestó un docente:

(...) mientras el hombre siga controlando la información, los textos de historia, la mujer siempre va a estar así: apartada. (Anexo F)

Aunque para ser más realistas, también habría que aclarar que el hombre del que habló, el docente, es un hombre de ideología machista, que desconoce los principios éticos de la equidad y la justicia social.

Por tanto, es menester decir que si bien se requiere una presencia más significativa de la mujer en la investigación y la escritura de la historia, es perfectamente posible que una educación paritaria pueda generar hombres dotados de nuevas masculinidades que sean respetuosos de la igualdad entre los géneros y quienes puedan también aportar en la escritura de nuevos textos de historia que logren visualizar a los personajes históricos hombres y mujeres en igualdad de condiciones, sin excluirlos por razón de su género.

Para poder concebir la edición de nuevos textos de ciencias sociales que recojan la visión real de los hechos históricos y que no oculten o manipulen la presencia de la mujer en la historia, se requiere de una nutrida participación de historiadores hombres defensores de la equidad entre los

géneros y una significativa presencia de historiadoras mujeres empoderadas y defensoras de la igualdad entre hombres y mujeres.

Para hacer posible la aparición de esta nueva camada de historiadoras e historiadores, los padres y madres de familia y la escuela deberán promover una socialización primaria y secundaria de niñas y niños, fundamentada en el reconocimiento de lo negativo de las desigualdades y el aprendizaje de principios éticos de responsabilidad, tolerancia y reconocimiento de las personas como seres humanos que puedan interactuar en igualdad de condiciones con los demás sin distinciones de ningún tipo; la socialización que se realiza en la escuela tiene como principales responsables al profesorado, el cual debe desde una indagación personal minuciosa, encontrar aquellos prejuicios y estereotipos heredados de su interacción con una cultura patriarcal y tratar de cambiar esos aspectos nocivos de su personalidad para poder influir de forma efectiva en las chicas y chicos con quienes interactúa a diario.

Los contenidos de los textos son elaborados por personas que estando impregnadas de los patrones culturales de la sociedad androcéntrica tratan de incorporar en ellos lo que propugna el Ministerio de Educación Nacional a través de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de aprendizajes complementado con sus visiones y ópticas particulares.

Tanto lineamientos como estándares de la educación básica secundaria en el área de ciencias sociales adolecen de un tratamiento académico que permita mediante el abordaje de unos contenidos específicos poder identificar a través de la historia la situación de desigualdad de las mujeres y ejercer una acción pedagógica que vaya más allá de lo meramente cognitivo e impactar la formación del ser.

Se propende por una formación que estructure ciudadanos comprometidos con la democracia y las instituciones políticas del país, pero se elude en esa formación ciudadana lo concerniente a

una ciudadanía paritaria que se fundamente en la igualdad de oportunidades y la equidad en las relaciones. Las situaciones de desigualdad entre los géneros y las problemáticas que genera son tratadas de manera parcial sin establecer conexiones y coherencia con un sistema de relaciones que es el que posibilita distintas y variadas situaciones de injusticia y maltrato.

La escasa importancia que otorga el MEN en la estructuración de los planes de estudio de la educación básica secundaria a temáticas como la construcción de la identidad de género, la estructuración de la subjetividad, la masculinidad, la feminidad, los roles y mandatos de género, el sexismo, el feminismo y en general a todo el abanico conceptual que permitiría a profesorado y estudiantado poder mirar críticamente el mundo social y subjetivo que da vida a las desigualdades entre los géneros trae como consecuencia un tratamiento desarticulado de los asuntos de género y la consolidación de prejuicios y estereotipos de género en la comunidad educativa potencializando la reproducción de las desigualdades de género.

El proyecto educativo de la Institución Educativa San Juan del Córdoba no aporta a la identificación y tratamiento de las desigualdades entre los géneros y apuesta más bien por lograr una educación de “calidad” en el sentido de unos procesos de enseñanza-aprendizaje mediados tecnológicamente, el uso de innovaciones en los ámbitos didáctico, metodológico, evaluativo y pedagógico, así como también el logro de resultados de excelencia en las pruebas externas e internas y una óptima preparación para la inserción en el mundo laboral; igualmente se apunta al logro de una educación inclusiva, entendiendo la inclusión como la posibilidad de brindar una atención educativa integral a poblaciones con diferentes tipos de discapacidad, pero a pesar de poseer un proyecto de sexualidad, éste se enfoca en aspectos tales como el tratamiento de la genitalidad y la prevención de embarazos entre niñas y adolescentes.

No existe desde la carta de navegación del ISACOR, una política definida que permita la reestructuración de los contenidos programáticos para incorporar un enfoque de género que logre permear las estructuras del currículo oficial y del currículo oculto dotando de sentido la presencia de la mujer en el ámbito educativo y vivencial de la institución.

Los contenidos de los textos, las políticas oficiales del MEN expresadas a través de los lineamientos y estándares, y el proyecto educativo de la Institución Educativa San Juan del Córdoba conspiran de manera armoniosa para naturalizar las desigualdades de género en el área de ciencias sociales de la educación básica secundaria del ISACOR. Con todas las cartas del discurso instituyente oficial jugadas a favor de la legitimación del sistema cultural androcéntrico, el personal docente y el estudiantado incorporan de forma muchas veces inconsciente sus prejuicios y estereotipos al engranaje machista que otorga los privilegios al género masculino y designa como el segundo sexo a las mujeres del plantel educativo.

Las situaciones de desigualdad entre los géneros no pasan desapercibidas entre el profesorado y el estudiantado, y cada uno de estos estamentos desde sus bagajes conceptuales y principios éticos presentan indicios de resistencia que son ahogados por el peso de la realidad socialmente construida. El deseo de cambio es grande y poderoso, sobre todo en el género femenino, pero de igual manera las estructuras sociales que se sobreponen a los ideales de emancipación y justicia social causan una sensación de impotencia que termina haciendo que las mujeres traten de adecuarse o adaptarse a las situaciones particulares de vida que las circunstancias específicas de cada una de ellas les ha deparado. La Docente No 1 lo deja claro al referirse a la sociedad colombiana y latinoamericana al expresar que

(...) porque todavía como que la cultura crea, crea eh cadenas hacia el rezago de nosotras las mujeres. De pronto, si miramos la cultura europea y el desarrollo de Europa y la cultura de Europa, todavía los latinos o las latinas todavía no, no damos

como que el paso firme hacia nuestra emancipación ¿sí?, nos toca todavía un camino largo todavía por recorrer que si hemos visto algunos pasos de mujeres porque ya entramos a política, somos elegidas, elegimos y somos elegidas también, pero yo veo ese camino todavía lento; aquí por ejemplo en Colombia yo todavía lo veo lento (...).

(Anexo G)

La Docente No 4 reitera la postura de su colega cuando afirma que:

(...) si tú quieres romper algo, cuando tu rompes tienes que romper también con las mismas costumbres que tu traes y si yo no soy capaz de tratar igual al género femenino y al género masculino sin hacer ningún tipo de distinción y no soy capaz de reflejarlo frente a la sociedad en la cual me estoy desarrollando yo no estoy haciendo absolutamente nada: cuesta trabajo profe, cuesta muchísimo trabajo (...). (Anexo E)

Las instituciones sociales y culturales como la religión, por ejemplo, también juegan un papel importante en mantener la sumisión del género femenino y permitir la supervivencia del status quo, tal como la misma docente anteriormente referenciada lo manifiesta:

(...) hay una partecita de nuestro cerebro que todavía que como que se antepone ante el hecho de romper con unas estructuras sociales y romper, usted sabe que soy muy católica, con unas estructuras religiosas que nos impiden a veces aceptar algo de esto, y si nosotros no somos capaces de aceptar esto yo no creo que no vamos a llegar a romper para poder ganar esos espacios (...) (Anexo E)

A las costumbres interiorizadas y los dogmas religiosos adquiridos, se suma las expectativas del medio social circundante: los amigos y amigas, los vecinos y vecinas, los compañeros y compañeras y en especial el seno familiar, que ejerce una singular presión social para que sus miembros respondan a lo exigido por la sociedad. La misma docente lo evidencia al afirmar que

(...) políticamente nosotros sabemos que hemos ganado y como mujeres sentimos que los espacios que hemos ganado han sido muchos pero que internamente dentro del

núcleo familiar, dentro del espacio social en el que nosotros vivimos nosotros tenemos todavía muchas ataduras, muchas ataduras y si no rompemos con ellas pues difícilmente (...). (Anexo E)

Es importante reconocer que las relaciones que se dan al interior de la familia determinan en buena medida la manera como docentes y estudiantes se relacionan con el resto de las personas, de modo que el currículo entendido como el conjunto de elementos del sistema educativo que posibilitan la realización del proyecto educativo institucional y la concreción de los fines de la educación no solo debe estructurarse en términos del reconocimiento de las desigualdades, prejuicios y estereotipos por parte de profesorado y estudiantado para poder transformarlos, sino que debe estar abierto a incorporar a la familia para generar transformaciones más allá del ámbito de la escuela que trascienda a otros espacios de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Se observa que las voces del estudiantado y el profesorado no solo han posibilitado la captura de una imagen etnográfica de la Institución Educativa San Juan del Córdoba, sino que además han aflorado sentimientos, emociones y expectativas que desde un acercamiento fenomenológico ha permitido al actor-investigador poder generar en la comunidad educativa y muy especialmente entre el profesorado la necesidad ética y profesional de conocer más sobre la aplicación del enfoque de género en la educación.

Es el primer paso en la transformación de un currículo que desde una óptica androcéntrica ha sido estructurado pensando en los aspectos meramente funcionales del conocimiento, la técnica y el saber y ha dejado de lado la formación de seres humanos que reconociendo las desigualdades e injusticias sociales puedan comprometerse con su transformación y/o erradicación.

Los hallazgos realizados en el área de ciencias sociales pueden servir para que otras áreas del currículo puedan sumarse a la búsqueda de elementos reproductores de desigualdades entre los géneros; se puede promover la investigación de las propias prácticas entre los docentes a fin de

develar circunstancias, prejuicios y estereotipos que durante mucho tiempo han sido naturalizados confiriéndoles legitimidad a las desigualdades y que no contribuyen al logro de una auténtica equidad y justicia social.

La presente investigación debería ampliarse al resto de áreas del currículo para lograr en primer lugar, la concientización del profesorado que permita transformar sus prácticas y el descubrimiento de las realidades entre los géneros que pueda aportar sus ideas y conocimientos en un rediseño curricular que incorpore a la mujer en igualdad de condiciones con el hombre.

Las investigaciones con perspectiva de género en las diferentes áreas del currículo que continúen los pasos iniciados por el presente trabajo investigativo, posibilitarán un rediseño curricular institucional que apunte a empoderar a las mujeres construyendo nuevas feminidades y la transformación de los machismos varoniles en masculinidades respetuosas de la diferencia y garantes de relaciones paritarias con el sexo opuesto.

Es posible que a partir de la inmersión en la temática sobre el género nazcan investigaciones en torno a los diferentes matices de este y el papel que juegan al interior del escenario educativo con actores que se alejan del concepto binario del género y se ubican en diferentes partes del espectro de las orientaciones sexuales. A partir de la perspectiva de la línea de investigación “Pedagogía e Interculturalidad” del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y RUDECOLOMBIA, se busca generar vías que permitan en la práctica cotidiana mejorar la calidad de los procesos formativos de las instituciones escolares, la familia y los sistemas de enseñanza, intentando que esta educación de calidad sea a la vez para todas y todos, por tanto, las investigaciones sobre mujer y género, lo mismo que sobre diversidad sexual constituyen desde esa óptica una obligación ética y profesional de los investigadores de la educación resultando imperativo que la presente investigación sea el punto de partida de nuevas y

detalladas investigaciones, que más allá de las metodologías y técnicas utilizadas dejen al descubierto aquellas realidades que coadyuvan en la reproducción de desigualdades e inequidades sociales. Se plantea la transformación del sistema educativo con fundamento en el develamiento de mecanismos, dispositivos, factores humanos y sociales que permiten la perpetuación de la injusticia social.

Las posibilidades de lograr una transformación curricular en la Institución Educativa San Juan del Córdoba a partir de la presente investigación y de las que se lleguen a realizar dentro de la misma línea de investigación son muchas, puesto que por un lado, el actor-investigador influye activamente en la prospectiva académica institucional y por otro, a nivel legal, existe un margen de autonomía institucional para hacer ajustes y modificaciones curriculares con fundamento en las necesidades contextuales y los resultados que se obtengan de la participación de los estamentos escolares en cuanto al direccionamiento institucional.

Un nuevo currículo paritario requiere además de un acuerdo total por parte del profesorado y el involucramiento de la comunidad de madres y padres de familia, de modo que, a partir de una comprensión detallada del enfoque de género en la educación, puedan participar activamente con la escuela en la generación de nuevas identidades estudiantiles más solidarias y humanas.

A manera de cierre

En la Institución Educativa San Juan del Córdoba del municipio de Ciénaga (Magdalena), como en muchas otras escuelas de nuestro país, se escenifican vivencias que siendo creadas al interior del plantel en muchas ocasiones recrean las realidades del contexto social. Esas realidades exteriores se cuelan al interior del ISACOR, principalmente a través del currículo oficial de las diferentes áreas y asignaturas, y permean las prácticas pedagógicas y curriculares del personal docente.

La incidencia de lo curricular en la vida institucional es de gran importancia, a pesar de que el quehacer cotidiano no permite a sus actores apropiarse reflexivamente de ello y la labor docente se hace sobre una base pragmática desligada en muchas ocasiones de unas prácticas emancipadoras de reflexión-acción. El medio social local, regional y nacional se constituye en una sociedad androcéntrica en la cual la violencia de género es el pan de cada día y esas realidades de desigualdad y opresión son exportadas a la escuela mediante diferentes dispositivos que logran naturalizar y legitimar el sistema social externo.

Anteriormente, se evidenció a través de la primera tesis parcial, que los lineamientos y estándares básicos de competencias no asumen las desigualdades de género como un problema, cuya epistemología y hechos empíricos son susceptibles de ser analizados y discutidos en el ámbito académico de las ciencias sociales en la educación básica secundaria con una finalidad formativa. La ausencia de tales contenidos trae como consecuencia que el personal docente a la hora de planear, ejecutar y evaluar las diferentes asignaturas del área de ciencias sociales, ignoren los problemas de mujer y género, de esta el estudiantado continúa reproduciendo prejuicios y estereotipos imperantes en el contexto social cercano. En la segunda tesis parcial, también se esboza otra ausencia, esta vez en los libros de texto, en este caso se logra captar que no es cualquier tipo de ausencia sino más bien un ocultamiento del logro de las mujeres que han hecho historia con el fin de otorgar el protagonismo al género masculino.

La exclusión de lo femenino propuesta por las dos primeras tesis parciales va ligada a una negación de la realidad, lograda y transmitida mediante la invisibilidad y el silenciamiento. No resulta sorprendente como se propuso en la tercera tesis parcial, que en el caso específico del ISACOR, su PEI y su estructura curricular adolezcan de la falta de un enfoque de género que permita la formación de nuevas ciudadanías más paritarias e incluyentes.

Dicho lo anterior, se puede conjeturar que el profesorado al no contar con unas normativas o requerimientos legales que propendan por el abordaje de la problemática de género, unido al hecho notorio del sesgo sexista de los libros de texto y a la carencia de un modelo pedagógico y un PEI que incorporen la problemática del género, ejerce unas prácticas pedagógicas y curriculares reproductoras de las desigualdades imperantes en la sociedad androcéntrica. En consecuencia, al no darse las premisas necesarias desde lo curricular y lo pedagógico para la búsqueda de una transformación de las nuevas generaciones, en las vivencias y aprendizajes que se dan en el medio empírico (el aula de clases), contribuyan a la reproducción de los esquemas sociales imperantes que son precisamente sexistas e inequitativos, tal como se desprendió en la cuarta y quinta tesis parcial del análisis etno-metodológico del caso de estudio.

Las dos últimas tesis parciales también sirvieron para develar el papel del lenguaje como vehículo que comunica intencionalidades, juicios, estereotipos y prejuicios en la reproducción de las desigualdades de la sociedad androcéntrica. Como lo expresa Zulma Palermo (2012), desde siglos inmemoriales las mujeres fueron silenciadas, siendo el chismorreo, las lágrimas y el cuchicheo la única manera de comunicación y de utilización del lenguaje.

La tesis central resultante que recoge las cinco tesis parciales expuestas es que el profesorado de la institución estudiada (ISACOR) realiza un ejercicio curricular que reproduce desigualdades de género, haciendo claridad en el sentido que tales actuaciones son ejercidas en la mayoría de las ocasiones, de manera inconsciente, acorde a los prejuicios y estereotipos que la sociedad androcéntrica ha fijado en su conducta y forma de actuar.

Corolario de esta tesis central, es la urgente necesidad de reformular el currículo para introducir ajustes que permitan evidenciar en los contenidos la presencia femenina y la manera como a través de la exclusión dentro de los relatos, la presencia de las mujeres se silenció, anulando

su papel en la historia. Una reformulación curricular a todo nivel (normativo institucional, de producción textual, de reconocimiento de actitudes, prejuicios y estereotipos), que sirva para resignificar las actuaciones pedagógicas y curriculares institucionales podría ser un paso inicial en la formación de nuevas ciudadanas y ciudadanos garante de una equidad entre los géneros.

Bibliografía

- Acker, S. (2000). *Género y Educación – Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Narcea, S. A. Ediciones.
- Aguado, M. (2009). La Educación Intercultural en la Práctica Escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*(7), 43-51.
- Aguado, T., Gil, J., Jiménez, R., Sacristán, A., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. F. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal, S. A.
- Arévalo, & otros. (2010). *Hipertexto Ciencias Sociales 9*. Bogotá: Editorial Santillana, S. A.
- Aristizábal, M., & otros. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2), 1-12. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Beauvoir, S. (2011). *El segundo sexo*. México D. F.: Litográfica Ingramex S.A.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Bourdieu, P. (1974). *The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities in Contemporary Research in the Sociology of Education*. Londres: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1981). *Advances in Social Theory and Methodology*. Londres: Prentice-Hall.

- Bourdieu, P. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama S. A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *Symbolic Power en Critique of Anthropology No 4*. Londres: Prentice-Hall.
- Caballero, Cote, Cristancho, Fajardo, Maldonado, & Prieto. (2010). *Hipertexto Ciencias Sociales 8*. Bogotá: Santillana, S. A.
- Castellanos, C. (1994). *Cultura y filosofía política*. Bogotá: Luis Carlos Galán.
- Cherryholmes, C. (1987). *Un proyecto social para el currículo: perspectivas post-estructurales en Revista de Educación 282 Teoría del Currículo*. Madrid: Artes Gráficas Iberoamericanas S. A.
- Cobos, Cote, Maldonado, & Prieto. (2010). *Hipertexto Ciencias Sociales 6*. Bogotá: Editorial Santillana, S. A.
- Cobos, Cristancho, Maldonado, & Prieto. (2010). *Hipertexto Ciencias Sociales 7*. Bogotá: Santillana, S. A.
- Coulon, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo : Ediciones TRILCE.
- Díaz, A. (2005). El docente frente a las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*(25).
- Donald, J. (1983). How illiteracy became a problema and literacy sopped being one. *Journal of Education*, 165(1), 35-52.
- Estrada, A. (1997). *Los Estudios de Género en Colombia: Entre los Límites y las Posibilidades*. Bogotá: Nómadas.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar – Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, S. A. de C.V.

- García, M. (2000). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas. Citado de la obra de A. G. Jónasdóttir (1993), El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?* Madrid: Cátedra.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: Un análisis crítico*. México: Era.
- González, M. (2013). *¿Qué hacer con la identidad de género? ¿Subvertirla, situarla o disolverla?* Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, M. N. (2011). *Aportes teóricos del feminismo de inspiración socio-crítica y postestructuralista al concepto de identidad en la filosofía educativa*. Cádiz, España: Universidad de Cádiz .
- Google Maps. (2017). Mapa de Ciénaga Magdalena. pág. <https://www.google.com.co/#q=plano+de+ci%C3%A9naga+magdalena>.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Guasch, O. (2002). *Cuadernos Metodológicos No 20 – Observación Participante*. Madrid: EFCA, S. A.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres – La reinención de la naturaleza*. Valencia, España: Ediciones Cátedra, S. A.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herdel Editorial, S. L.
- Lander, E. (2000). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO Editorial.

- Lather, P. (1999). *¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador*. En *Belausteguigoitia, M. y Mingo, A., (1999), Fuga a dos voces: Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y de la educación*. Méjico: Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Hurtado.
- Magendzo, A. (1998). El Currículum escolar y los objetivos transversales. *Revista Pensamiento Educativo*, 22.
- Maldonado, T. (2013). Perspectivas teóricas feministas. *Sociología y género*, 19-64.
- Mclaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Madrid, España: Siglo XXI editores.
- Medina, P. (2009). *Repensar la educación intercultural en nuestras Américas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México .
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares – Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Libros & Libros S. A.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Lineamientos Curriculares – Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Bogotá: : Delfín Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: D. O. 41.214 del 8 de febrero de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Naciones Unidas. (1979). *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW*. New York, Estados Unidos: Secretaría General.

- Ortiz, A. (2010). Relaciones entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. *Praxis*, 6, 197-219.
doi:<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.86>
- Palermo, Z. (2012). Colonialidad del poder y género: una historia local. *Sociocriticism*, 27, 16-43.
- Pérez, M. (2000). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, España: Narcea, S. A. Ediciones.
- Rodríguez, C. (2002). *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada, España: Ediciones Akal, S. A.
- Rodríguez, C., & Angulo, F. (2006). *Problemas y limitaciones del acceso de los jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación*. En Rodríguez, C., *Género y Currículo - Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal, S. A.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*(41), 69-85.
- Sacristán, J. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- San Juan del Córdoba. (2016). *Proyecto Educativo Institucional del ISACOR*. Cienaga, Magdalena: ISACOR.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum theory conflicting visions and enduring concerns*. Boston : SAGE Publications, Inc.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires : Amorrortu Editores.
- Simón, M. (2006). Convivencia y relaciones desiguales. En C. Rodríguez, *Género y Currículo - Aportaciones del Género al Estudio y Práctica del Currículo*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- UNESCO. (2016). Qué hace a un currículum de calidad. *Revista reflexiones en progreso*(2), 1-40.
- Velasco, J. (2010). *La inclusión del otro – Estudios de teoría política*. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista signo y pensamiento*, 24(46).

Anexos

Anexo A. Entrevista No 1

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Visión personal del docente sobre sí mismo, su papel dentro de la institución educativa y su ejercicio profesional.
Objetivos de la entrevista	Identificar los aspectos más relevantes en el desempeño profesional del ejercicio docente que permita lograr una empatía con miras a comprender mejor su práctica pedagógica
Modalidad de la entrevista	Informal, Introdutoria o Exploratoria
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	24 minutos y medio
Registro de la información	Grabadora

Fecha: jueves 18 de agosto de 2016; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenos días. Profesora, quiero que me haga una breve presentación: su nombre completo, su título profesional, la disciplina del área que orienta, entonces, aquí le paso para que me dé esas respuestas.

Docente No 1: Buenos días, eh, me permito presentarme: soy licenciada en ciencias sociales, mi nombre es Dubis Balcázar Carpintero, egresada de la Universidad del Atlántico, tengo una especialización en lúdica y actualmente trabajo en el Liceo, en el ... perdón, en el, en la Institución Educativa San Juan del Córdoba y estoy manejando los programas de 7 y de 9.

Investigador: Eh, quiero hacerle la claridad que para efectos de la investigación, eh, los docentes van a ser referenciados como Docente No 1, Docente No 2, eh, se va a guardar la discrecionalidad en el sentido que no van a aparecer nombres, entonces la, la, lo que usted emita será analizado, interpretado, bajo un análisis, una interpretación de profesor No 1, profesor No 2, profesor No 3, es decir, Dubis Balcázar no va a aparecer en el texto de la tesis, para que sepa que

no va a tener eh, ningún tipo de problema por cualquier cosa que usted quiera manifestar. Eh, bueno, entonces empezamos ya la entrevista en sí. Quiero preguntarle profesora eh, dentro de esas clases que usted da en los grados que mencionó ¿qué asignaturas, qué asignaturas específicas del área de ciencias sociales orienta? Y dentro de esas asignaturas eh, ¿cómo realiza usted la planeación? Eh, ¿qué clase de planeación realiza para poder ofrecer las clases que dicta?

Docente No 1: Bueno, empezamos con los grados séptimos: eh, el estudiante de grado siete debe estar en capacidad de manejar los conceptos de la historia de la Edad Media, y ese programa termina con inicios de la Edad Moderna. En la Edad Media hacemos mucho énfasis, sobre todo en el desarrollo de la sociedad del medioevo, las principales instituciones que dieron lugar al pensamiento del hombre de la Edad Media, eh, terminamos ese programa con inicios de la Edad Moderna, con el descubrimiento de América y, el programa de 8 inicia la Edad Moderna. En el grado Noveno los estudiantes están en capacidad de conocer la historia del siglo diecinueve de nuestra historia colombiana, eh, todo, toda la, digamos que los hechos que marcaron la historia clásica: cómo influyó en la organización de la política de Latinoamérica y de Colombia. El estudiante termina manejando conceptos de Colombia, haciendo énfasis en los gobiernos, los acontecimientos que marcaron nuestra historia colombiana, como por ejemplo puedo citar: el Frente Nacional, la organización de los partidos políticos que aún existen y el desarrollo económico y podríamos decir eh la incidencia que tuvo el cultivo del café en la industrialización y modernización de nuestro país.

Investigador: Bueno, eh, creo que ha quedado muy bien ilustrado lo que tiene que ver con los contenidos que usted desarrolla, eh, yo quisiera preguntarle: esos contenidos que acaba de mencionar usted ¿de qué manera se relacionan con el proyecto educativo PEI del San Juan del Córdoba?

Docente No 1: Bueno, el proyecto educativo que tenemos acá, eh, podríamos decir que maneja el modelo de, de, ..., se me escapa ahora el término preciso de crítica, crítica social, ¿ya? Crítica social, entonces eh, debido a los cambios que el Ministerio de Educación Nacional eh ha planteado para que los, las instituciones educativas a nivel de educación básica y media nos acojamos a lo tecnológico, ¿sí?, a las prácticas en el desarrollo de nuestras clases, utilizando al máximo esta tecnología, como por ejemplo el estudiante se motiva para casi siempre investigar por internet cualquiera temática que estemos desarrollando, eh en sí, digamos que mi plan de clase va enfocado a que no solamente yo sea quien les inculque y desarrolle la temática sino que ellos

también a través de sus tareas y de sus investigaciones entran a ser partícipes de la clase; en ese sentido los programas de sociales son tan extensos, pero como manejamos los estándares, ya no manejamos por ejemplo un texto tema por tema, eh, sino que miramos un contexto histórico por siglos y en ese contexto histórico eh, se, digamos que podemos escoger solamente lo que nos ha dejado huella, lo que ha marcado la historia pasada y el presente.

Investigador: Eh, muy bien profesora, con respecto a lo que usted me habla de que le hace énfasis al desarrollo del pensamiento crítico en su labor pedagógica al frente del área de sociales, eh y que precisamente el modelo pedagógico del San Juan propende por el desarrollo del pensamiento crítico, pues, obviamente ahí ya nos damos cuenta que hay una relación muy fuerte entre lo que expresa el PEI y lo que usted manifiesta que es su labor pedagógica; tengo entendido que el PEI del San Juan también hace énfasis en otros aspectos, como por ejemplo eh se busca que el San Juan sea una institución progresista e incluyente, eh le pregunto: ¿de qué manera en sus clases se logra esa finalidad del PEI de buscar un San Juan Progresista e Incluyente?

Docente No 1: Bueno, el San Juan del Córdoba ha seguido los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de abrir las puertas a todo estudiante que quiera educarse. Eh, yo estoy el año pasado y este, estoy trabajando con estudiantes invidentes y ellos por ejemplo, manejan el tablerito a través del braille, ¿si? Y aquí el colegio con la tutora que trabaja más con ellos en el área de sociales tenemos, contamos con un material para los mapas que vienen con un relieve especial y un material plástico donde los estudiantes perfectamente pueden trabajar con mapas. En cuanto a la localización y en cuanto a las evaluaciones que desarrollamos con ellos. También hemos recibido estudiantes eh, que tienen por ejemplo una identificación sexual eh, heterosexual y homosexual; eh con esos estudiantes tratamos de, de sensibilizar el resto de compañero para que trabajen juntos eh dentro del mayor respeto, dentro de la tolerancia hacia, hacia digamos que estudiantes que tienen una diversidad sexual diferente a la nuestra, a la heterosexual y ellos por ejemplo entran, entran a participar activamente de la clase dentro del mayor respeto a la diferencia, a aceptarnos como somos, ¿si? Y a tolerarnos.

Investigador: Muy bien profesora, eh siguiendo con conexiones entre su práctica pedagógica y elementos externos al aula que pertenecen a la institución educativa, eh, quisiera saber en los momentos actuales hay mucha, mucho debate con respecto a la modificación de los manuales de convivencia, los manuales de convivencia eh específicamente el manual de convivencia del San Juan ¿qué opinión le merece? La construcción de las reformas que exige el Ministerio ¿ha sido

dándole participación a los diferentes estamentos de la institución?, ¿usted ha tenido voz dentro de esas reformas que exige el Ministerio se le haga al manual de convivencia? , eh, ¿ha participado usted de alguna manera? O ¿no ha participado? Si ha participado ¿cuál es su participación en esa reforma? Si no ha participado ¿por qué no ha participado?

Docente No 1: Bueno, en cuanto al manual de convivencia, eh, digamos que todavía estamos en ese proceso, eh, la corte constitucional nos ha, nos ha obligado, podríamos decir a llevar a cabo unas relaciones sociales y académicas ajustadas a esa nueva realidad social que vivimos con respecto al género, ¿si?, con respecto al respeto, a, podríamos decir a los derechos de los estudiantes, la personalidad del estudiante y estamos ahora, ahora ajustando ese manual de convivencia con el código de infancia y adolescencia y también hemos dado a conocer, siempre tenemos en cuenta en reuniones de padres de familia hacer énfasis en esas nuevas relaciones eh interactuar de estudiantes y de toda la comunidad educativa

Investigador: Ok, profesora, quiero hacerle una pregunta intermedia para con base en esa respuesta hacer otra pregunta, la pregunta intermedia es: ¿cuántos años lleva usted como docente del San Juan del Córdoba?

Docente No 1: Bueno, al San Juan del Córdoba eh, estoy desde el año 2001, estoy vinculada desde el año 2001, vine trasladada de la ciudad de Santa Marta, ¿si?, donde trabajaba allá en el Liceo Mixto del Pando y acá, eh, he estado muy contenta por la, la, digamos la acogida y el trabajo en equipo que realizamos los docentes del San Juan del Córdoba.

Investigador: Eh, bueno, se observa que tiene bastantes años de estar acá, si no estoy mal quince, eh, quiero preguntarle en estos 15 años como docente del San Juan, ¿alguna vez ha sido candidata al Consejo Directivo? Eh, si lo ha sido: eh, ¿cómo vivió esa experiencia? Si nunca lo ha sido: ¿por qué cree usted que nunca ha tenido esa oportunidad de serlo?

Docente No 1: En el Consejo Directivo estuve en un período en el año 2014: aprendí mucho, creo que en realidad si conocí eh el colegio, la institución, la comunidad, el manejo que se le da a los recursos que nos envía el Estado y digamos que hay algunos detallitos que entraríamos posteriormente a ventilar como, como es la inversión que se le da a esos recursos, lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse.

Investigador: Eh, muy bien, eh quiero también hacer una pregunta muy personal: eh, usted es docente: una docente mujer, para usted, quiero hacerle dos preguntas, una: ¿cómo define usted

a una mujer? ¿qué es ser mujer? Y segundo: ¿qué significa ser mujer docente?. ¿Qué es mujer? Es la primera y la segunda ¿qué es ser mujer docente?

Docente No 1: Bueno, como mujer: el papel que desempeñamos en la sociedad. Eh, actualmente podríamos decir que eh estamos igual, en igualdad que el hombre, ¿si?, no, no nos podemos sentir eh, que delante del hombre estamos por debajo de su hombro: no. A medida que nuestra historia ha avanzado, pienso que la mujer también lo ha hecho: ¿si?, en cuanto a mujer docente: nunca me he sentido menos que nadie: no. Siempre que he tenido un trabajo para realizar, un proyecto para realizar, eh, digamos que he tenido la actitud positiva a pesar que han surgido obstáculos en el camino, pero que eh he sabido superar poco a poco.

Investigador: Ok. En el desarrollo de sus clases, eh, ¿cómo calificaría usted a los estudiantes que actualmente reciben clases de parte suya a nivel intelectual, a nivel emocional, a nivel de relaciones? ¿cómo, cómo mira usted a sus estudiantes?

Docente No 1: Bueno, en el punto que tiene que ver con lo intelectual, el estudiante es digamos que muy diferente al estudiante que manejamos hace quince años atrás, ¿si?, el estudiante de hoy en día está muy pero muy desinteresado de su entorno social, político, económico, parece que está inmerso en digamos que en sus fantasías de adolescencia, el estudiante eh, que, que era rebelde hacia hacia aspectos que él podía ver que le afectaba a su a su, digamos a su familia y en general a la sociedad; esa, esa participación rebelde a través no rebeldía mal manejada, no, sino a través de su, de su quehacer estudiantil, podríamos decir ha estado muy mermada, muy mermada. El estudiante de hoy hay que motivarlo mucho, ser muy recursiva para que se interese por ejemplo de nuestros problemas políticos. Casi, casi eh no está digamos que presto a, a, digamos que a llevar por ejemplo un, una discusión, ¿si? Que sea por, por cualquier problema o proceso eh político que se esté dando en nuestro país, ¿si? Y a nivel, a nivel afectivo, el estudiante de hoy en día viene, tenemos y manejamos unos estudiantes de, de muchas familias eh disfuncionales que afectan, afecta la, la actitud del estudiante en cuanto a sus metas, en cuanto a sus ideales, de qué quiere él ser en el futuro, ¿si?, que protagonismo como estudiante él va a tener en el futuro.

Investigador: Bueno, profesora, eh, por ahora la dejamos aquí. En el futuro seguiré haciéndole más indagaciones, inclusive, eh, habría de pronto la posibilidad de organizar un grupo de discusión con varios profesores, eh, tomando elementos de lo que usted me ha dicho aquí y de lo que recoja con otros docentes, para conformar un grupo de discusión, donde estemos varios

docentes, usted y yo, y surja debate sobre cualesquiera tema. Por ahora, le doy muchas gracias por su valiosa información: muy agradecido

Anexo B. Entrevista No 2.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Visión personal del docente sobre sí mismo, su papel dentro de la institución educativa y su ejercicio profesional.
Objetivos de la entrevista	Identificar los aspectos más relevantes en el desempeño profesional del ejercicio docente que permita lograr una empatía con miras a comprender mejor su práctica pedagógica
Modalidad de la entrevista	Informal, Introdutoria o Exploratoria
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Una (1)
Temporalización	9 minutos y medio
Registro de la información	Grabadora

Fecha: martes 16 de agosto de 2016; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Eh, buenas tardes, aquí con el profesor Elías González, quiero que sea él mismo quien haga la presentación personal: su nombre, formación, eh, áreas, asignaturas que dicta, eh, profesor Elías González: bienvenido a esta entrevista.

Docente No 2: Gracias compañero Román, mi nombre es Elías David González Monsalvo, cienaguero de nacimiento y bautizado en Ciénaga, bachiller del Instituto San Juan del Córdoba, licenciado de la Universidad del Atlántico, colaboro en el San Juan del Córdoba en el área de ciencias sociales, dicto sociales en noveno, economía política y filosofía en décimo y undécimo y en la jornada del nocturno colaboro con unas horas de clase, también en el área de sociales, especialmente en economía política y filosofía.

Investigador: Eh, muy bien profe, vamos ahora ya a la parte de lo que es su trabajo profesional dentro del área de ciencias sociales, eh, yo quisiera preguntarle, eh no tanto eh que nos vayamos a aspectos puntuales como los contenidos de las clases: no, sino simplemente grosso modo: ¿cómo se articula eh las clases que usted da con el modelo pedagógico y con lo que está dentro del proyecto educativo institucional PEI?

Docente No 2: Naturalmente usted sabe que las ciencias sociales es una materia considero yo de las más importantes del pensum académico, ya que interpreta las alegrías, las tristezas y otras cosas más de la sociedad. Nosotros, y en particular mi persona, siempre utilizo las sociales para tratar de meterle los valores de honradez, de pertenencia y los valores de nacionalismo, y hago mucho énfasis en ciencias sociales en el capítulo del nacionalismo; hoy en día me alegré en ver en las pruebas del ICFES de cómo venían grandes preguntas sobre las competencias ciudadanas y oía de que ese aspecto el gobierno nacional no lo miraba y hoy, vuelvo y lo repito, eso lo venía haciendo yo desde hace más de veinte años, dedicado a cómo las ciencias sociales la debemos transportar a la sociedad para sacar verdaderamente colombianos que tengan el espíritu de nacionalismo, ¿ya?, desde el punto de vista de la filosofía, también hago lo mismo: trato de enseñarle al muchacho ciertos capítulos, capítulos de la política en especial, trato de hacer énfasis de cómo la política se ha corrompido, cuando la política es la virtud de servirle a la sociedad; en ella trato de hacer los parangones aristotélicos, de Maquiavelo, también con un capítulo que es la filosofía de la religión, porque he notado que se ha levantado una serie de sectas religiosas, ¿ya?, que entre ellas bueno, a veces se ponen a discutir, entonces cojo ese capítulo para desde mi punto de vista decirle al muchacho ciertas claridades en ciertas cosas con la religión.

Investigador: Bueno, eh, eso quiere decir que usted está identificado ciento por ciento con el pluralismo, con un ciudadano respetuoso y tolerante de la diversidad, eh, a propósito de ese tema, el Ministerio de Educación Nacional actualmente está en una eh, digamos campaña para que los colegios de Colombia eh, restructuren los manuales de convivencia: ¿qué opinión le merece este tema de los manuales de convivencia y de la orientación del Ministerio?

Docente No 2: Me parece que el mundo es dialéctico, el mundo va cambiando y hay que ponerse acorde con el adelanto de la sociedad. Miren, yo la semana pasada oí un fallo de la Corte, una jurisprudencia con respecto a los gays, donde le decía, en especial al Ministerio de Educación, más o menos que permitiera de que la persona viniera vestido con su modo de ser, es decir con lo que él se siente como ser humano: esto es duro para una sociedad egoísta, una sociedad que no mira más allá, mira los manuales de convivencia naturalmente hay que introducirle, Colombia es un país laico, ¿sí?, Colombia es un país de interpretaciones religiosas a montones, entonces ¿qué pasa? Que eso hay que incluirlo en el manual, porque a veces hay profesores demasiado dogmáticos de que si un compañero pertenece a aquella religión le dice que no puede asistir, le puede calificar hasta mala nota, pero esto ya no se puede hacer, dado que hay que respetar las

creencias: que no las comparta uno, eso es otra cosa, eso sería por lo menos otro tema de discusión, pero los manuales de convivencia hay que incluirle la diversidad de religión, de conceptos religiosos y la diversidad con respecto a los compañeros que son homosexuales compañero.

Investigador: Bueno, eh, esa es la posición eh firme y categórica suya, pero quiero profundizar más en el tema, eh, los manuales de convivencia son fruto de unos consensos que se dan, eh, se le da participación a los padres de familia, se les da participación a los profesores, se les da participación a los estudiantes, eh, y de todos estos consensos y de lo que dice la legislación salen finalmente los manuales o la re-significación de los manuales, entonces yo lo que específicamente quiero que usted me diga es si ese trabajo se está haciendo en el San Juan del Córdoba, si la gente, si se está dando el debate, si la gente está opinando, si ya se están dando esos trabajos o si simplemente son opiniones particulares de cada quien pero el manual de convivencia sigue igual que como estaba años atrás, es decir: ¿en qué estado está el manual de convivencia? ¿cómo es esa? ¿cómo se ha dado esta situación de darle participación a los estamentos para generar estos diálogos y estas discusiones?

Docente No 2: Mira, te soy honrado Román: en estos momentos el manual que existe es el manual antiguo, sin embargo, por ahí se hicieron unas propuestas y tenemos en la segunda quincena del mes de agosto una reunión con el Consejo Directivo y una reunión con más profesores ampliado, con alumnos, con padres de familia, porque verdaderamente vamos a concertar esta serie de ideas que hay que introducirla al manual de convivencia, al manual de convivencia que tenemos, de manera que nosotros esperamos como malo que a finales de año en el manual de convivencia del Instituto San Juan del Córdoba estén incluido todas las ideas, todo lo que ahí se plantee dentro del paradigma de que al San Juan del Córdoba eso lo beneficie: ¿ya?, por eso están citados los padres de familia, están citados los miembros del Consejo Directivo, están citados los profesores para hacer una reunión ampliada y llegar a quien esboce sus ideas para recogerla e introducir y poner el manual del San Juan del Córdoba pues en la situación moderna que se necesita.

Investigador: Eh, muy bien profesor, yo en lo sucesivo es posible que le haga otras entrevistas en la medida que pasen los días o las semanas; eh por ahora me satisface que usted me haya colaborado con este aporte que acaba de hacer, eh, garantizándole que en la tesis de grado se va a guardar eh la debida eh, se va a utilizar por ejemplo: profesor 1, profesor 2, profesor 3. No vamos

a poner nombres que identifiquen cada persona, eso hace parte de los anexos de la tesis y de todos modos muy agradecido con su persona.

Docente No 2: Bueno, Román: te agradezco compañero, primero como mi amigo de infancia y segundo: que mi aporte mínimo sirva para tu tesis de doctorado, ya que te necesitamos para que tu capacidad académica la aportes a los miembros de tu sociedad cienaguera. Román: éxito en tu grado!

Anexo C. Entrevista No 3.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Visión personal del docente sobre sí mismo, su papel dentro de la institución educativa y su ejercicio profesional.
Objetivos de la entrevista	Identificar los aspectos más relevantes en el desempeño profesional del ejercicio docente que permita lograr una empatía con miras a comprender mejor su práctica pedagógica
Modalidad de la entrevista	Informal, Introdutoria o Exploratoria
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	26 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: jueves 22 de marzo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenos días, hoy es marzo 22, estamos aquí en el San Juan del Córdoba realizando una entrevista a un docente del área de ciencias sociales. Le voy a solicitar que haga una breve presentación personal que incluya las asignaturas o áreas que actualmente orienta en la Institución Educativa San Juan del Córdoba y datos personales como su nombre, eh profesión, etc.

Docente No 3: Eh, buenos días, eh mi nombre es Fabio Fernández, eh soy licenciado en ciencias sociales, egresado de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, ya tengo varios años trabajando en los colegios del municipio de Ciénaga: he estado en el 12 de octubre, en el Instituto Educativo La María, también he trabajado en los colegios allá en San Javier de la Sierra, San Pedro y ahora en estos momentos me encuentro trabajando en el Instituto Educativo San Juan del Córdoba, estoy dándole, estoy trabajando en los cursos de noveno grado el área de ciencias sociales: historia, geografía, Constitución y la nueva cátedra de la paz a mis estudiantes, eh siempre trato de, de que los alumnos procuren estudiar, aprovechen el tiempo en el colegio para aprender las clases que yo les doy y que lo hago con todo, con todo el amor, porque para mí lo principal en

un trabajo es amor a lo que uno hace y trato de que los niños eh se sientan bien conmigo, con mi labor académica, tanto así que una niña me sorprendió cuando: profesor, usted ¿dónde estudió?, dice, No en una universidad; Profesor con usted es el único profesor que yo sonrío, con los otros profesores yo no sonrío, yo siempre estoy callada, no digo nada, tengo temor, pero con usted siempre sonrío en sus clases. Y me llamó la atención porque siempre uno, uno no debe imponerle al niño, causarle como miedo, temor a las clases, sino al contrario: que el niño se sienta a gusto con la clase, se sienta alegre, contento a recibir la clase y recibir al profesor.

Investigador: Ok. Bueno profe, ya entrando en materia dentro del quehacer cotidiano institucional quiero hacerle una pregunta con respecto a la celebración que se hizo el pasado 8 de marzo sobre el Día Internacional de la mujer. La pregunta consiste en cuál es su opinión o más bien qué opinión le merece dicha fecha y la manera como se realizó dicha conmemoración.

Docente No 3: Bueno es un día importante para la mujer en el mundo. Por primera vez se le reconoce a la mujer los derechos que siempre han sido, no los han tenido en cuenta, solamente el hombre es el único que tenía derechos a participar, a expresar sus ideas, pero ya con el día Internacional de la Mujer, por primera vez se reconoce ante el mundo la, el valor que tiene la mujer como una persona, un ser social que puede ayudar mucho para la construcción de la paz. Eh le enseñé a los niños en esa clase, principalmente en la importancia de la mujer: cómo se destaca en estos momentos en, participa en la política: anteriormente la mujer no tenía derecho al voto, ahora sí: ahora la mujer puede elegir y puede ser elegida para participar, para trabajar por el país. Y es muy importante ese día, eh se hicieron trabajos en cartelera con los niños, exposiciones donde ellos hablaron sobre mujeres que en estos momentos están luchando por sus derechos en países donde todavía no se le considera a la mujer como una persona sino como un ser aislado, en esos países como en Arabia, en Turquía, donde todavía la mujer es dominada por el hombre y los niños participaron y hablaron sobre la importancia de la mujer.

Investigador: Muy bien profesor. Eh, en el marco de esa celebración del día internacional de la mujer la Institución San Juan del Córdoba realizó un evento en un restaurante de la ciudad donde se obsequió una rosa roja a cada una de las mujeres de esta institución educativa. ¿Qué concepto le merece ese acto semiótico de entrega de una rosa roja a cada una de las mujeres del San Juan del Córdoba?

Docente No 3: Eso, ese fue un acto muy importante eh que aplaudo al rector por tener en cuenta la importancia que tienen las docentes, las mujeres docentes en la institución educativa,

donde hacen un trabajo respetable, un trabajo donde ellas se entregan en cuerpo y alma para que sus estudiantes sigan adelante; eh, es muy importante eso porque eh, con esa flor simboliza eh, su belleza espiritual, su belleza en la entrega a su trabajo de la mujer y no se le quito eso sino al contrario se destacó su trabajo y que la mujer es una persona importante para el funcionamiento de la Institución Educativa San Juan del Córdoba y aplaudo esa labor que se hizo.

Investigador: Muy bien, eh, igualmente se le entregó una tarjeta a cada una de las damas participantes que tenía incluida la frase “Mujer es Amor”, ¿Cómo interpreta esa frase?

Docente No 3: Eh, el amor que la mujer entrega en su hogar, con su esposo, con sus hijos, eh, también lo entrega en su sitio de trabajo, eh, la mujer es un ser afectivo que se esmera para que sus estudiantes alcancen los logros propuestos en su clase y les da amor a sus estudiantes, eh los considera como sus hijos, como sus hijos en la institución educativa. Siempre la mujer se ha preocupado por el buen funcionamiento de la institución y de que sus hijos se destaquen en todas las áreas; tratar de ayudarlos, colaborarles a ellos y apoyarlos en todo. Todo eso lo hace la mujer con amor.

Investigador: Bueno, dentro de ese mismo evento que concepto le merece el trío musical que entonó canciones románticas en el marco de esa celebración.

Docente No 3: Bueno, eso fue un momento muy conmovedor donde los cantantes sobresalieron en su arte y elogiaron como como lo más hermoso que he que hay en este mundo, destacando a la mujer como un ser importante para la vida, para la vida de todas las personas, siempre hay que destacar a la mujer; por medio de esas canciones ellas hasta cantaron, fueron como el coro de esos cantantes, se sintieron felices, contentas en ese día especial porque las, las, las tenemos en cuenta, los hombres las tenemos en cuenta como unas personas importantes para nuestra institución y para la vida de la institución San Juan del Córdoba.

Investigador: Eh, bueno, pasando a otra temática: ¿Cómo entiende usted el pluralismo y la inclusión en el contexto de nuestra institución educativa?

Docente No 3: Bueno en, en todas las instituciones se van a ver eh complicaciones, eh, pero lo que tenemos que hacer es unirnos, eh, buscar sembrar en nuestros estudiantes ideas, sueños, pensamientos para que nuestros estudiantes sean unas personas eh de bien en la sociedad. Esa es la finalidad de la educación, eh no importa el color de la raza, no importa eh el género, no importa si es homosexual o tenga incapacidad el niño, lo importante es sembrarle en el niño el amor, el amor hacia la educación, lo importante que es la educación para ellos, para que ellos puedan

sobresalir en esta sociedad donde ellos se van a mostrar, van a ser, se van a presentar ante nuestra sociedad; entonces debemos luchar para que nuestros alumnos tengan ideas, sueños y esperanzas.

Investigador: Muy bien profesor, eh, le voy a pedir el favor que me hable sobre aspectos relevantes de aquellos estudiantes que usted orienta y que particularmente le hayan llamado la atención por su carácter singular o especial.

Docente No 3: Bueno, eh, siempre me he destacado en, de que el alumno eh, aprenda lo que yo les enseño, trato de buscar en ellos una motivación y veo que en las imágenes a veces cuando uno se dibuja un personaje, ellos les llama la atención o un símbolo les llama también la atención y ellos dicen pero ¿quién es ese personaje profesor? ¿qué hizo él?, entonces yo les voy inculcando a ellos como una motivación para que ellos investiguen, busquen la forma de, de, de investigar qué fue lo que ocurrió con ese personaje. Estuve con un tema acerca de la revolución de Rusia: eh, la familia Romanov, el zar Nicolás II: ¿qué pasó con la familia de Nicolás II? Entonces los alumnos estuvieron buscando información que fue qué pasó con esos personajes en la revolución rusa; entonces el niño hay que despertarle la chispa de la curiosidad para que ellos mismos busquen la respuesta, no solamente es el profesor el que va a venir a darles la respuesta sino que hay que hacer que el alumno lo busque en sus medios: tecnológico, de información, para que ellos mismos investiguen y se den cuenta de que ellos lo pueden lograr, de que ellos pueden alcanzar sus metas por medio de la educación.

Investigador: Eh, muy bien profe, otra preguntita más: ¿qué señas de identidad presentan los diferentes grupos donde usted imparte clases?

Docente No 3: Bueno, eh, hay diferentes: eh cada alumno tiene una personalidad diferente, no todos son iguales y siempre hay que sobrellevarlos, sobrellevarlos en los temas que uno les da, eh, uno como profesor, uno trata de orientarlos y hacerse amigo del estudiante, aconsejarlo, llamarlo: ¿qué es lo que te pasa?, ¿por qué tú te portas así?, ¿por qué no me estás estudiando?, entonces uno trata de hablar, de buscar una confianza con el niño para que el niño eh le pueda confesar qué es lo que le está pasando y muchos niños vienen con problemas en la casa: separación de los padres, otros viven con los abuelos, otros viven con un padrastro, entonces esos problemas los tiene el niño en su interior y aquí hay que, el profesor tiene que buscar la manera de hablar, de acercarse al alumno, no solamente dar clases, sino hacerse amigo del estudiante para ver, para buscar la manera de ayudarlo, esa es la labor del docente: ayudar en todo lo posible a nuestros estudiantes.

Investigador: Muy bien profesor: eh, profe a manera particular, ¿podría darme el nombre de tres estudiantes destacados en el área de ciencias sociales? Y además de darme su nombre: ¿qué futuro les augura? Eh, haciendo de pronto las veces como de adivino o de anticiparse al futuro: ¿qué futuro les augura a esos tres estudiantes destacados del área de ciencias sociales?

Docente No 3: Bueno, eh, nombres: está la niña Kelly Benítez Munive, está en noveno A, también está la niña Hellué Gómez Pacheco de noveno B y Cherly Cadena. Para mí son unas niñas que sobresalen en las clases eh por su participación, por su responsabilidad en las tareas, eh le gustan opinar sobre el tema, eh les llama la atención las clases donde ellos me parece que van a ser niñas muy destacadas y hay que inculcarle a los niños, a esas niñas los valores, esos valores de responsabilidad, de respeto, de participación y yo creo que esas niñas si siguen así van a llegar muy lejos.

Investigador: Ok, eh ok profesor: ¿cómo define usted el término población vulnerable?, deme ejemplos

Docente No 3: Bueno, una población vulnerable es una población que se encuentra en un alto riesgo, eh, pueden ser personas que vienen de otras partes del país donde por la violencia que sufre nuestro país y que todo el mundo conoce, son personas que vienen de otras partes y se sienten aquí un poco eh, vulnerables en sus derechos, tratar de buscar, mire los, lo que está pasando ahora con los alumnos que vienen de Venezuela: sus papeles, eh, tienen complicaciones para poder entrar al colegio y poder iniciar sus clases como es debido: que todo niño tiene derecho a tener una educación, pero son niños que son vulnerables en ese aspecto porque vienen de otras partes del país y les es difícil, ojalá la secretaría de educación tenga en cuenta estos niños y los ayude en la manera más rápida posible para que ellos puedan ingresar a las instituciones: los niños no tienen, son inocentes, no tienen porque estar padeciendo todos estos problemas eh políticos o económicos que sufrimos constantemente en las crisis que padecen otros países: los niños merecen nuestro respeto y tienen derecho a una educación.

Investigador: Muy bien eh quisiera preguntarle con base en lo que usted está diciendo: eh, si existen estudiantes diferentes a los que vienen de Venezuela, eh dentro de los grupos a los que usted orienta que pertenezcan a algún tipo de población vulnerable.

Docente No 3: Bueno en, aparte de los niños de Venezuela también hay que ver al niño que tiene problemas en el hogar, son niños que también vienen, tienen problemas familiares, eh, no viven con la mamá, eh viven con personas que no son su familia, a veces viven con un tío, con una

tía o con un padrastro, entonces esos niños son para mí, los considero también como niños vulnerables, eh hay que buscar la manera de que ellos entren a participar en la labor académica, eh niños eh que también pueden ser que tengan problemas eh, he visto aquí niños que tienen problemas de aprendizaje, de aprendizaje que son niños especiales, donde el profesor tiene que estar más pendiente de ellos porque ellos vienen con un problema ya de eh el cuerpo, de la mente, no, no, no es lo mismo un niño que no tiene esos problemas, también para mí son niños vulnerables: no se les puede dar esas clases, no se les puede preguntar porque el niño todavía no tiene esa capacidad y es muy difícil que, la participación del niño que tenga problemas eh de la mente, hay que procurar buscar una manera para que el niño se sienta cómodo en la clase, eh, es importante eh sus compañeros: que lo ayuden, que lo orienten, que le digan que es lo que tiene que hacer pero el profesor también tiene que poner de su parte: no rechazarlo sino tiene que estar pendiente de que el niño está en la clase y tratar de ayudarlo en lo que pueda, en lo posible de que el niño entienda el tema que se está dando.

Investigador: Muy bien profe, para cerrar una pregunta con respecto a las diferentes temáticas que usted da en sus clases: eh, es muy probable que cuando usted desarrolla sus clases de historia universal o de historia nacional, eh, aparecen héroes, aparecen políticos, aparecen diferentes actores, eh, la pregunta es con respecto a todos estos héroes, políticos y toda clase de actores que, sobre los cuales usted enseña en sus clases de historia: ¿alguno de estos personajes pertenece o perteneció a grupos vulnerables? Y si no los hay, ¿a qué cree que se debe ello?

Docente No 3: Bueno el, yo creo que el rol del maestro es dejar huellas en sus estudiantes, los estudiantes ahí van conociendo eh por medio de los personajes a través de la historia de la humanidad eh, la labor del hombre, cómo se creó la civilización y porqué en estos momentos estamos como una república, reconocer a Colombia como una república y quiénes son sus héroes, eh, lamentablemente hay momentos en que parece que los libros quisieran olvidar la labor de nuestros héroes y de nuestras heroínas, porque no solamente hombres participaron en la lucha de la independencia en nuestro país, sino también mujeres se destacaron en la lucha y es bueno enseñarle al niño quienes son nuestros héroes, quienes son los que lucharon para que nuestro país exista como una república independiente y democrática, la importancia de la democracia en nuestro país: que tenemos unas ventajas enormes sobre otros países que no tienen democracia, eh esas huellas que uno le deja en el estudiante lo va, le va a enseñar al niño a seguir adelante, a continuar adelante, no importa sus, sus, sus, eh sus incapacidades, no importa eh si tiene

problemas, lo importante es que el niño aprenda que por sus propios medios puede seguir adelante, eh le doy ejemplo de, de la ministra de vivienda que a pesar que tiene, no en sus incapacidades es una señora que se destaca, también fue una alcaldesa de Barranquilla, fue una de las mejores alcaldesas de nuestro país, a pesar de sus incapacidades, de su problema, ella se ha destacado como una mujer importante en la sociedad colombiana, es una imagen que hay que seguir adelante y hay que animar a nuestros estudiantes de que ellos lo pueden lograr, de que ellos van a ser el futuro de nuestro país, de que alguno de ellos va a ser alcalde, de que va ser un gobernador, de que alguno de ellos va a llegar a ser un presidente, porque cualquiera de nuestros héroes tuvo que pasar por un colegio, así como lo está pasando ellos y llegaron tan lejos a pesar de todas las dificultades llegaron a esos sitios y son personas destacadas en nuestro país. Yo siempre les enseño a los niños de que ellos pueden cambiar nuestra sociedad, de que ellos son personas de que algún día van a cambiar y Colombia va a ser mejor cada día en manos de nuestros jóvenes.

Investigador: Bueno, muy agradecido por esta entrevista profesor. Eh, en cualquier momento lo estaré importunando nuevamente, pero en estos momentos quedo muy satisfecho y muy agradecido con las repuestas que me acaba de dar.

Docente No 3: Ok, cuente conmigo.

Anexo D. Entrevista No 4.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Visión personal del docente sobre sí mismo, su papel dentro de la institución educativa y su ejercicio profesional.
Objetivos de la entrevista	Identificar los aspectos más relevantes en el desempeño profesional del ejercicio docente que permita lograr una empatía con miras a comprender mejor su práctica pedagógica
Modalidad de la entrevista	Informal, Introdutoria o Exploratoria
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	28 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: viernes 23 de marzo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenas tardes, profesora en esta entrevista se van a ventilar diferentes temas relacionados con su práctica curricular en el área de ciencias sociales, eh, antes de empezar quisiera que usted hiciera una breve presentación personal que incluya las asignaturas o áreas que actualmente orienta, título profesional y cualesquiera otros datos que usted considere pertinentes.

Docente No 4: Buenas tardes profe, mi nombre es María Angélica Mercado Reyes, docente en el área de ciencias sociales y económicas, me gradué en la Universidad del Atlántico, el título que obtuve fue Licenciada en Ciencias Sociales con especialidad en Economía, tuve la oportunidad de realizar eh un Diplomado en Competencias Discursivas y en estos instantes estoy trabajando en el San Juan del Córdoba dictando el área de ciencias sociales; la especificación de cada una de sus asignaturas: Constitución, historia y geografía y tengo la oportunidad de impartir también mis conocimientos en el área de filosofía en los grados décimo y once.

Investigador: Muy bien, entrando entonces ya en materia eh comencemos por algo que ocurrió recientemente como fue la celebración del Día Internacional de la Mujer. ¿Qué opinión le

merece dicha fecha y qué concepto tiene de la manera como la institución educativa realizó esa conmemoración?

Docente No 4: Haber, eh la verdad es que dentro de la historia siempre había faltado una fecha tan especial como esta; mirándolo históricamente nosotros sabemos que la celebración o la conmemoración como tal eh, toma sus principios en los hechos ocurridos por allá a comienzos del siglo dieciocho cuando se llevó a cabo la revolución industrial y que trajo consigo el papel preponderante de la mujer durante el desarrollo de esta: es desde aquí, desde este momento en donde las mujeres toman un papel eh diferente al de estar de amas de casa y es la oportunidad que se les brinda para ser parte eh como obreras. Esta oportunidad para ellas también trajo consigo un desarrollo desigual frente a lo que fue los géneros femeninos y masculinos y que de alguna manera fue aprovechado por aquellos que tenían la oportunidad de emplearlas para abusar de su mano de obra que era pagada por debajo y trabajaban mayor cantidad de horas laborales, teniendo en cuenta que no solamente tenían que trabajar en las fábricas sino que tenían que seguir laborando en sus casas. A lo largo de la historia nosotras hemos visto que el papel de la mujer dentro de la economía mundial eh siempre ha sido: no ha sido reconocido, o sea, siempre han habido desfases entre en el momento de la paga y el momento de la contratación de ellas; eh hay de pronto algunos elementos que impiden para algunos dueños de empresa colocarles o pagarles lo que en realidad como mujeres merecemos, yo pienso que cada día nos estamos ganando un escaño mayor, eh estamos demostrando nuestras potencialidades que siempre han estado aquí y que más que mostrarlas dentro del espacio empresarial eh tenemos que tener claro que nuestro propio espacio: el que utilizamos en nuestras casas como madres de hogar, como cabezas de hogar que somos muchas de nosotros, automáticamente debe ser el inicio para mirar, para mirarnos con ojos totalmente diferentes a como se ha hecho a lo largo de la historia. En el San Juan del Córdoba eh tuvimos la oportunidad de celebrar el día de la mujer, hubo dos espacios especiales: un espacio en el cual fue la manifestación de los compañeros de trabajo con los cuales laboro eh que tuvieron la oportunidad de hacernos ese homenaje y un homenaje muy especial que realizaron los estudiantes a sus compañeras, en donde tuvimos la oportunidad de tener a cuatro mujeres eh cienagueras que han tenido un papel preponderante dentro de la historia de nuestro municipio y que de alguna manera eh fue aprovechado eh semanas anteriores en el gran salón para que las muchachas escucharan esas historias de vida, porque fue más la puesta en práctica de su historia de vida y que se dieran cuenta de que no hay nada imposible y que las barreras somos nosotras las primeras que tenemos

que destruirlas para poder ser alguien preponderante dentro de la sociedad en la cual nos estamos desarrollando

Investigador: Muy bien profesora. Regresando al mismo tema: en el marco de esa celebración hubo un evento que se hizo en el restaurante D´Cabana donde se agasajaron las docentes y personal administrativo de esta institución, allí se obsequió una rosa roja a cada una de las mujeres de la Institución Educativa San Juan del Córdoba, ¿Qué concepto le merece ese acto semiótico?

Docente No 4: Eh primero darle las gracias a las directivas de la institución por ese gran detalle; eh la verdad es que la simbología de una flor para uno como mujer de parte de los caballeros es lo que esperamos de ellos, es la manifestación de delicadeza, es la forma en que de alguna manera nos miran en el momento en que nos regalan una rosa, en el momento en que nos regalan una flor, eh que de igual manera como se toca ella con ternura, con la delicadeza, de esa misma manera eh espera uno que sea eh el trato entre hombre y mujer; fue muy significativo el hecho de la rosa fue muy significativo el almuerzo como tal y el compartir con los caballeros que en ese día se encontraban y el compartir con el resto de compañeras.

Investigador: Eh bueno, gracias por su apreciación. En ese evento también se entregó una tarjeta a cada dama participante que tenía incluida la frase “Mujer es Amor”, ¿Cómo interpreta esa frase?

Docente No 4: Haber, Eh, desde tiempos inmemoriales porque tengo que referirme a un pasado tenemos que mirar que la figura de la mujer como tal es inspiración de amor: yo me remito desde las mismas Escrituras y desde el comienzo de los orígenes de nuestro mundo y tengo que referirme de pronto a esa primera mujer que nos muestran las Escrituras cuando nos habla de María y pienso que en ese espacio eh bíblico y en cada uno de ellos queda retratado el amor sincero, el amor entregado totalmente a un hijo, porque allí es la sinceridad primera de una madre hacia su hijo y también la preponderancia de esa mujer a aceptar los designios de un ser superior, de un Dios que la escoge entre tantos y yo creo que la primera muestra de amor eh de María, una de las grandes mujeres para mí ¿no?, quien está hablando, es haber aceptado todo lo que Dios eh le estaba pidiendo sin ninguna clase de pregunta, sabiendo que se iba a enfrentar a una sociedad eh más cerrada que la que tenemos hoy en día y que de alguna manera tenía que enfrentar el hecho que se le estaba pidiendo. De igual forma, eh nosotros somos núcleo: dentro de la familia somos un núcleo y creo que somos la cabeza visible, eh a través de nosotros como figura maternal, sentimos que el

círculo que encerramos como pareja y como madre es total y que depende de cada uno de nosotros que dentro de nuestro propio hogar se pueda respirar esta palabra que es amor.

Investigador: Eh, bueno gracias por su concepto profesora. Para terminar con esa parte de la celebración del día internacional de la mujer, en la misma línea de la pregunta anterior ¿qué concepto le merece el trío musical que entonó canciones románticas en el marco de la celebración de dicho día?

Docente No 4: Haber, lo primero que tendría que decir es el rescate porque los tríos tienden o están tendiendo a desaparecer y creo que la mayoría de las mujeres que nos encontrábamos ahí en esa celebración por pequeños espacios fuimos felices por estar recordándonos de pronto canciones que ya no escuchamos en una emisora, que ya no escuchamos en una televisión y que simplemente lo hacemos en espacios como esos, eh, fue muy bonito recordar que nosotros tenemos de alguna manera un legado, porque es un legado cultural muy propio, muy cienaguero y que a través de esos tres chicos pudimos tener la oportunidad de recordarlos y muchos de nosotros entonarlos de igual manera como ellos lo estaban realizando.

Investigador: Muy bien, eh pasamos entonces a otra temática: eh, ¿Cómo entiende usted el pluralismo y la inclusión en el contexto de nuestra institución educativa?

Docente No 4: Haber, eh de acuerdo a los cambios que ha sufrido la educación a través de los tiempos debido a agarrarnos de la misma Constitución del 91 que es la que nos comienza a hablar primero de la pluralidad que debe haber en el territorio colombiano. Son espacios que nos han permitido de pronto no quedarnos en el contexto nacional y ese contexto social eh de pronto que nos lleva a hablar de pluralidad sino que esta se manifiesta a través de cada uno de los espacios en donde debemos desarrollarlas, como son cada una de nuestras instituciones en donde preparamos a los muchachos para que se enfrenten a esta sociedad, eh pienso que dentro de nuestra institución tenemos la oportunidad de manifestarlo a través de las diferencias y a través de mirar que en medio de todo somos seres humanos y no importa las tendencias que en ella se encuentre, eh, con los fenómenos de la inclusión de pronto no estamos preparados para ello porque como docente pienso de que no hay una preparación directa para poder afrontar algunos espacios educativos en donde tenemos niños especiales, niños con dificultades académicas, porque la verdad es que no estamos preparados para ello pero hacemos el esfuerzo para sacarlos adelante. Creo que por las políticas emanadas del Ministerio de Educación nos tocó y cuando ya nos toca hacer algo, eh lo que debemos buscar es la manera más adecuada para poder llevarle una ínfima

parte de conocimiento a esas personas que de alguna manera sabemos nosotros que tienen problemas para poder alcanzar

Investigador: Eh Ok, me gustaría entonces profesora que hable sobre aspectos relevantes de aquellos estudiantes que usted orienta y que particularmente le hayan llamado la atención por su carácter singular o especial.

Docente No 4: Haber, dentro del San Juan del Córdoba he tenido la oportunidad, o sea, aquí cuando hablamos de pronto de los fenómenos de inclusión o de los estudiantes con rasgos especiales se presentan de pronto pequeños o los que he visionado son algunos pequeños casos de problemas para poder entender o comprender el conocimiento; no sé si tiene directamente porque no hay algo que le diga a uno: no, este tiene problema porque tiene de pronto alguna dificultad a nivel de conocimiento, o sea, una eh de pronto dificultad para poder aprender o apoderarse de ese conocimiento, pero eh, yo veo aquí de pronto el fenómeno de la inclusión para aceptar la diferencia de género que es lo que más se nota y en donde de pronto siempre trata uno de trabajar en que todos somos iguales, en que las igualdades no deben hacer separación entre uno y otro y que siempre trato desde mi área, que no es un área fácil porque el área de ciencias sociales está dada para prepararnos a aceptar las diferencias y en donde tenemos que enseñar al niño que está sentado al lado de un niño diferente que lo tiene que aceptar de igual manera como está aceptando el que entre comillas podríamos decir la división que hay entre género. Pienso que las dificultades siempre se dan, pero como docente y como guiador que somos nosotros dentro de un salón de clases tenemos que buscar la forma de aceptación de cada uno de ellos.

Investigador: Muy bien, eh una nueva pregunta sería: ¿qué señas de identidad presentan los diferentes grupos donde usted imparte clases?

Docente No 4: Haber, eh, es bastante de pronto difícil identificarlos, decirlos por salones. Yo le puedo hablar más del consolidado de los cuatro cursos que tengo la oportunidad de visitar, ya que doy clase en octavo, noveno, diez y once y dentro de esos grupos como docente, el espacio de tiempo que tengo en el San Juan del Córdoba es corto pero me ha dado una visión general y la verdad es que la gran dificultad que siento yo de parte de cada uno de los muchachos es la poca apropiación que sienten sobre el sentir de apoderarse o sea, aceptar o tratar de llegar a un conocimiento, o sea, el joven del San Juan del Córdoba, el estudiante del San Juan del Córdoba a los cuales les estoy dando clases en estos instantes estoy tratando de llevarlos a un espacio en donde ellos sean conscientes de que esto que están realizando, que vienen día a día aquí, no es por

una obligación sino por una necesidad y que esa necesidad no es porque sus papas los mandaron aquí, la necesidad de ser él consciente que es una necesidad de adquirir el conocimiento porque el día de mañana tiene que ser un joven diferente a sus padres; eh, me encuentro con grados como 10 y 11 en donde se espera una concientización de ellos como seres humanos, como personas, como estudiantes que son próximos a graduarse y que tienen de pronto una perspectiva de vida diferente; en estos instantes me encuentro trabajando con los niños de 11, sobre todo tratando de darles una visión totalmente distinta en donde ya ellos sean protagonistas, en donde de pronto no se conformen con lo que la profesora les está diciendo o no se conformen con una copia o con cualquier taller que se les lleve sino que en ellos pueda sembrar de pronto la curiosidad por aprender más y que me exija; yo siempre les he dicho a ellos: no lo he dicho aquí pero imparto clases en un colegio que me exige ciento por ciento y que me exige ciento por ciento y al cual le doy el ciento por ciento porque entre otras estoy en esta profesión no por la necesidad económica sino por gusto y lógico usted sabe que una cosa lleva a otra pero no es por accidente, fue por decisión, esto es lo mío y siempre lo he sentido así. Tengo cinco meses de estar en el San Juan del Córdoba y aspiro que aquí a que termine este año pueda escribir una historia diferente con estos muchachos de 11.

Investigador: Muy bien profesora: eh, en esa misma línea, me gustaría que me diera el nombre de tres o dos estudiantes destacados en el área de ciencias sociales, eh y por qué los considera destacados: ¿qué futuro les augura?

Docente No 4: Haber, eh, el grado octavo B eh hay un muchacho que en medio de su desorden aparente eh de pronto me ha dejado impresionada sobre todo cuando le realizo eh las evaluaciones porque comencé con ellos un proceso de evaluarlos escrituralmente y oralmente y los aportes que hace de verdad que me impulsan a no desistir de lo que tengo como meta eh que es el niño Monsalvo: es un niño bastante inquieto pero es un niño que está pendiente y en cualquier momento cuando estoy explicando una clase se atreve a preguntarme porque entre otras, la caracterización que tienen ellos es no hablar por pena: ¿sí? Y me encuentro con ese caso del niño Monsalvo y en especial en el grado décimo la niña Nellys, en este instante no tengo claro, no me acuerdo el apellido, el niño Darwin y Maicol son muchachos ciento por ciento con ganas de adquirir un conocimiento: siempre tienen la inquietud por preguntar y sobre todo no se quedan solamente con lo que escriben, con la tarea que les coloco a investigar sino que van más allá eh de lo que yo les estoy preguntando. Eh, haber profe, la verdad es que muchos estudiantes se conforman

sencillamente con que uno les dicte o que uno se quede con ellos y haga dos o tres preguntas y listo y de pronto eh el hecho de demorarme explicando una clase dos, tres y cuatro veces para mi es significativo porque siento que aprenden más cuando demoro ese tiempo explicándoles, dibujándoles de pronto cualquier cosa en el tablero para que el conocimiento sea un poco más claro, tratando de utilizar unas estrategias que me permitan saber y darme cuenta yo de que en realidad los muchachos están adquiriendo un conocimiento y yo lo digo, yo soy de las que digo que si de cien golondrinas si una logra ser nido o logra llegar a ese grano para mi es suficiente, sobre todo cuando trabajo con niños que en realidad parece que sus metas no estuviesen totalmente definidas hacia cambiar de pronto la realidad social en la cual ellos están viviendo.

Investigador: Muy bien profesora, le voy a preguntar entonces ¿cómo define usted el término población vulnerable?, deme ejemplos

Docente No 4: Haber, cuando se habla de población vulnerable nos están hablando de esos espacios sociales y en especial esos espacios sociales en donde vive la población vulnerable son los espacios periféricos que abundan tanto en las ciudades como eh ciudades capitales como los municipios con alto grado de población. Estas personas vulnerables eh son aquellas de pronto que no tienen los recursos económicos y los recursos pienso yo también eh a nivel social que les permita cambiar la realidad en la cual están viviendo; eh, son chicos o son familias que no cuentan con lo esencial, como son: servicios públicos, no tienen acceso de pronto a tener eh en sus casas un nivel económico que les permita gozar de las comidas que deben tener cada uno de ellos en donde no tienen para la salud, en donde de pronto no cuentan con una EPS que los pueda atender, en donde el recurso monetario no les permite eh de que sus hijos tengan acceso no a esta educación porque usted sabe que esta es una educación pública que el niño que no se quiera educar definitivamente es porque no quiere y por falta de espíritu de sus padres de no traerlo a una institución porque aquí todo es gratis pero la población vulnerable es la que siempre se encuentra en riesgo de cualquier eventualidad tanto natural que se presente como de tipo económico que se presente en cualquier parte del país y del mundo.

Investigador: Eh, puedo entonces deducir que dentro de los grupos que usted orienta existen estudiantes que pertenecen a ese tipo de población vulnerable.

Docente No 4: Sí señor, eh uno hablando con los estudiantes se da cuenta de dónde viene y en su mayoría eh los chicos viven en la periferia de nuestro municipio, más aún: no solamente en la periferia de nuestro municipio sino en municipios vecinos en donde no se cuenta con los

elementos básicos que en un espacio social deban tener, ejemplo es algunos que viven en la Isla y que viven en Pueblo Viejo, y uno se pregunta: un viaje tan largo, ¿qué hace un muchacho hasta acá hasta el San Juan del Córdoba eh buscando de pronto también un futuro diferente porque me he dado cuenta y les he preguntado cuáles son las razones porque sé que ellos cuentan, eh, allá en su pueblo hay eh colegios que cuentan con secundaria, pero la razón de ser, de venir hasta acá hasta la cabecera municipal a esta población es porque dice que aquí pueden encontrar algo distinto, diferente a la educación implantada allá en su municipio. Eh, muchos de aquí, de los que estudian aquí eh vienen también de corregimientos como Sevillano: allí comienza a darse cuenta uno que la vulnerabilidad no es solamente en nuestro municipio, que no tenemos niños aquí con estrato ni siquiera de uno, con estrato cero, sino que vienen también de corregimientos y de municipios vecinos que se encuentran en la misma estratificación social.

Investigador: Muy bien profesora, una pregunta ya de cierre eh relacionada con los contenidos que usted imparte: dentro de los actores de la historia universal y de la historia universal y nacional, héroes, políticos, etc., ¿alguno de esos personajes de la historia pertenece o perteneció a grupos vulnerables? Y si no los hay, ¿a qué cree que se debe ello?

Docente No 4: Haber, cuando se habla de pronto de historia son pocos los casos en donde tenemos que hablar, eh y sobre todo aquellos que figura, eh, o sea, que tenemos que tocar que sean de las partes más vulnerables que tiene nuestro país. Siempre aquellos que han figurado son de clase social alta y de clase social media, pero no podríamos hablar totalmente de vulnerabilidad en uno de los personajes históricos, sobre todo de nuestra nación. Si nosotros de pronto miramos un poco nos vamos hacia atrás, eh de pronto tenemos algunos personajes que pudieron cambiar un poquito la historia de nuestro país y que pertenecían a de pronto a la izquierda que le llaman eh que le llamamos y que pudieron haber hecho un cambio y no podríamos decir tampoco que vinieron de áreas vulnerables pero vienen de un espacio social totalmente distinto a las esferas eh mayores o a las esferas de donde están nuestros presidentes en estos instantes que es la alta sociedad colombiana, que es como el señor Carlos Pizarro eh que en un momento cuando figuró como candidato a la presidencia de nuestro país, si nosotros miramos la historia tendríamos que mirar la historia la de usted y la mía, o sea, es del común eh pero no pertenece al área vulnerable porque yo no me considero que esté en zona vulnerable y creo que usted tampoco, pero que de alguna manera son personajes que están en clase media baja que han tratado de cambiar la historia y nosotras hemos podido ver que no lo han podido realizar por cuestiones de tipo político. A nivel

mundial cuando nosotros miramos cada uno de los personajes, nos podemos de pronto referir un poco a lo que fue la revolución francesa y cuando nosotros miramos la revolución francesa y comenzamos a ver cada uno de los personajes, podríamos decir que de alguna manera Napoleón Bonaparte no era de la clase social alta y se encontraba en el tercer estado de estado llano que se le llamaba en esos momentos pero tampoco lo podemos ubicar en los espacios vulnerables de la Francia de su momento, sobre todo de su capital que era París, pero nos encontramos con personajes que son de la clase baja media que de alguna manera han tratado de cambiar un poco el curso de la historia y que usted sabe que hay personajes que impiden o fuerzas política que impiden a que muchas veces podamos llegar a esos escaños en los cuales queremos estar totalmente.

Investigador: Bueno, muy agradecido con todas estas respuestas y quedaríamos pendientes de pronto con una nueva entrevista que sería una entrevista intermedia y una entrevista final. Esta fue una primera aproximación y estaremos pendientes para hacer una entrevista de tipo intermedio y luego cerraremos con una entrevista final, pero en esta aproximación muchas gracias profesora, ha sido usted muy amable.

Docente No 4: Siempre a sus órdenes.

Anexo E. Entrevista No 5.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	La desigualdad de género en los libros de texto de Editorial Santillana y la visión sobre el mundo subjetivo y de relaciones de sus alumnas y de las mismas colegas.
Objetivos de la entrevista	Verificar de qué modo actúa la docente frente a la desigualdad de género y su nivel de naturalización de situaciones de desigualdad en su práctica curricular
Modalidad de la entrevista	Informal
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	29 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: lunes 22 de mayo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenas noches. Estamos acá para realizar una entrevista complementaria a aquella entrevista inicial que se le hizo hace aproximadamente más de un mes, eh, obviamos ya toda la parte de presentación que no es necesaria, vamos directo al grano, la primera pregunta: ¿qué explicación podría usted? Eh, perdón, voy a iniciar de manera diferente, voy con una pregunta: ¿qué textos? ¿qué textos guías utilizas en el desarrollo de ciencias sociales en la básica secundaria de sexto a noveno?

Docente No 4: En estos momentos trabajo con Santillana Compartir.

Investigador: Eh, muy bien, eso es parte de lo que me he logrado dar cuenta porque en la administración del Alcalde Gastelbondo se conformaron unos biblio-bancos con editorial Santillana y los textos de todas las áreas que están en el San Juan del Córdoba corresponden a Santillana, por lo tanto, eh, estuve haciendo unas indagaciones en estos textos y quiero preguntarte sobre algunos hallazgos que realicé en los textos de Santillana, a eso va la primera pregunta, eh, la

primera pregunta dice: ¿qué explicación podría dar frente a la escasa visibilidad de las mujeres en las imágenes, fotografías de los textos de ciencias sociales de editorial Santillana?

Docente No 4: Haber, eh, no es lo escaso sino también el poco espacio que se tiene con referencia a la historia eh de la mujer, o sea, el papel desempeñado a lo largo de la historia, si nosotros miramos los textos de Santillana es más común de pronto encontrar en ese espacio de octavo grado que es donde se da revolución industrial, es en donde más se habla de ella y también en el espacio estando en octavo grado cuando se habla de las mujeres en el papel de la independencia en nuestro país, o sea, son los dos espacios en donde se maneja un poco más extenso el ..., la mujer como tal dentro de la historia pero la verdad es que es, es asertivo esto que usted ha encontrado en el hecho de que es poca la cantidad que se habla dentro del libro de la mujer y del papel de la mujer dentro de la historia. No sé a qué obedece de pronto a las estructuras de Santillana como tal, pero creo que no es solamente de Santillana porque yo he tenido la oportunidad de manejar los libros de Norma y los libros de Santa María y ellos también obvian de alguna manera el papel preponderante de la mujer dentro de la historia, son poquísimos los espacios que se le dedican a ella.

Investigador: Muy bien profesora, eh, a manera informativa las gráficas en donde aparecen solo hombres en el de sexto son 139 solo mujeres 16, en el de séptimo 181 solo hombres 14 solo mujeres, en el de octavo 214 solo hombres 17 solo mujeres, en el de noveno 168 solo hombres 26 solo mujeres, eso nos da algo así como el noventa y seis por ciento de imágenes masculinas versus un cuatro por ciento de imágenes estrictamente femeninas. Bueno, usted se adelantó un poquito a la segunda pregunta, porque me di al trabajo también de sacar eh los nombres de personajes masculinos y nombres de personajes femeninos citados a lo largo de sexto, séptimo, octavo, noveno de Santillana, entonces la pregunta es: ¿cómo se entiende la casi nula mención a personajes históricos de gran valía femeninos en estos textos?; usted ya me anticipó algo, me dice que no, que no encuentra una explicación valedera, eh, le cambio entonces la pregunta: mirando, eh mirando mujeres importantes de la historia nos encontramos por ejemplo con la señora Curie, Mary Curie que es la única persona que ha ganado 2 premios nobel en categorías diferentes de física y química, eso no lo ha hecho ningún otro hombre; en los textos de Santillana mencionan a una gran cantidad de premios nobel pero no mencionan a Mary Curie, eh, la que descubrió la clave genética del sexo: cromosomas X y Y, la matemática Noether autora del teorema que lleva su nombre y que cumplió 100 años en 2015 de haber sido formulado, Cecilia Payne, astrónoma que

descubrió la composición del sol, la mujer que descubrió la causa del síndrome de Down, la fisión nuclear producida en laboratorio también tiene a una mujer como exponente, diferentes astrónomas, Ada Lovelace, Santillana menciona a un premio nobel chileno: Pablo Neruda pero no menciona a la nobel chilena Gabriela Mistral, Hilary Clinton, Frida Kahlo, Corín Tellado, Benazir Bhuto, Ana Bolena, Mata Hary, Virginia Woolf, Indira Ghandy, Emily Bronte la autora de Cumbres Borrascosas, Charlotte Bronte hermana de Emily, Agatha Christie, Florence Thomas investigadora de la Universidad Nacional, Magdalena León también de la Universidad Nacional, Piedad Córdoba en la política, Coco Channel, Ángela Merkel, eh, realmente la lista es impresionantemente grande y Santillana no menciona a ninguna: ¿qué cree usted que pasa ahí?

Docente No 4: Yo creo que lo que se debe hacer de pronto es una reestructuración a nivel general de los libros de historia. Si nosotros miramos los libros de historia, casi en su mayoría de los que usted ha mencionado están dentro de este siglo pasado siglo XX, siglo XXI, eh, creo que la que no mencionó porque aparece una fotografía en el libro de noveno es Margaret Thatcher y te aparece una fotografía de ella nada más una pequeña fotografía, mencionándola por haber sido la dama de hierro y todo lo que contrajo este hecho, pero yo pienso que es una reestructuración que se debe hacer dentro de los libros porque los libros como tal de sociales en estos instantes no toman los hechos presentes en donde hay una relevancia histórica con referencia a premios que van directamente sobre un área de estudio. No sé hasta dónde podría llegar de pronto en el libro de castellano sí toman a nivel de literatura quienes tuvieron un papel preponderante y las mencionan porque la verdad no he tenido la oportunidad de poderlo hojear pero por lo menos cuando yo les menciono a las muchachas sobre todo, a los muchachos, cuando les he mencionado a Florence Thomas lo tengo que hacer desde otro espacio, más no el del libro, porque tengo que romper con el libro porque es que el libro no me está mostrando ninguno de estos momentos históricos que se han vivido en el mundo y sobre todo cuando le toca cambiar la historia es a la mujer. Yo pienso que es que debe haber una reestructuración general a nivel de historia y que no sé, no nos encontremos con tanto machismo en el momento de la escritura.

Investigador: ¿Quién ha escrito la historia?

Docente No 4: Ah: nosotros mismos, pero quienes, quienes te llevan, quienes te llevan los textos, porque es que nosotros estamos amarrados a unos textos eh son las editoriales y nosotros no podemos desconocer que cada editorial tiene un interés en el momento que vende sus libros, o sea, yo puedo opinar, me explico: además del colegio público trabajo en un colegio privado en

donde tengo la oportunidad no de trabajar el libro como se maneja allá, acá es de manera distinta, allá yo lo estoy manejando a nivel digital y se está manejando con una editorial que no es colombiana, con una editorial que es mundial porque Santillana es mundial y de pronto la oportunidad que tiene uno de inferir o de hacer una inferencia directa sobre los contenidos del libro es poca, hoy nos dan la oportunidad a través de su propia plataforma, porque ellos manejan una plataforma, la cual tengo la oportunidad de hacerlo, en donde yo puedo incluir material de lo que yo trabajo, incluirlo dentro de los espacios que él me coloca a través de los foros, pero la realidad, la realidad es que a pesar de que nosotros somos quienes escribimos la historia, a pesar de que nosotros somos los protagonistas estamos amarrados a unas editoriales que son las que nos brindan la oportunidad de que nosotros lo hagamos. Vuelvo y lo digo: a las personas que usted ha mencionado, a las mujeres que usted ha mencionado si yo las menciono y lo he hecho muchas veces no es porque el libro la traiga porque en realidad no lo hace; de pronto usted ve y cuando nosotros observamos que comienzan a hablar del papel preponderante de alguna manera que jugó la mujer en el momento en que se da el proceso de revolución industrial no te mencionan una en particular: hablan a manera general de la mujer pero no hacen una, una, de pronto una acotación directa sobre el papel de alguien, de una mujer que haya cambiado de alguna manera la historia, entre otra, o sea, usted observe y en el libro de noveno se va a encontrar con María Cano y se encuentra con una pequeña fotografía de María Cano en un espacio pequeño donde dice que fue lo que hizo María Cano pero no le desarrollan a uno más allá del papel que ella tuvo a través, eh, dentro de la historia colombiana.

Investigador: O sea que en definitiva ¿hay una invisibilización del papel de la mujer en la historia?

Docente No 4: Sí señor, sí.

Investigador: Eh, bueno, le voy a pedir un concepto sobre algo que dijo la profesora María Elena Simón. María Elena Simón, ella es una europea, una docente y ella se refiere a las colegas docentes de la siguiente manera, le voy a leer el texto de lo que ella dice y usted me va a decir qué impresión le deja, María Elena Simón dice lo siguiente: “Las profesoras no discriminan –dicen ellas- y, como no discriminan, no distinguen ni se distinguen. No identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente a sus alumnas. No someten a crítica su situación ni la de las alumnas. Las profesoras atienden más a las exigencias de los varones de la escuela: alumnos y profesores, padecen más faltas de respeto y sufren más depresiones o estrés; sin embargo,

reproducen pasivamente el sistema, se resisten a mandar, a representar y a representarse, a plasmar por escrito sus logros y sus ideas, a actuar de portavoces”, esto lo dice en un libro que se llama eh, Género y Currículo y un capítulo que se llama Convivencia y Relaciones desiguales, ¿qué opinión le merece ese concepto de la profesora?, que es una profesora española, pero que de todos modos no sé si sería válido generalizar eh a nivel de muchísimas profesoras.

Docente No 4: Sí. Risas. Sí, eso no tiene, eso no tiene ninguna discusión, es verdad, o sea, yo pienso eh que lo que nosotros vivimos en estos momentos es culpa nuestra, eh, de alguna manera a veces tratamos de romper los esquemas en los cuales nos hemos movido, en los cuales de pronto nos han criado, eh, son esquemas que uno trae desde, desde pequeños, que nos enseñaron en casa y que le cuesta trabajo en el momento eh de enfrentarse a esta situación de género que vivimos en general. De pronto el espacio no es este y no es el hoy en el cual ella escribió pero lo siento tan hoy, eh, es tan presente a pesar de que estemos viviendo.

Investigador: 2006, lo escribió en 2006.

Docente No 4: Sí, pero a, a, once años y de aquí a once años de pronto han cambiado tantas cosas, porque usted sabe que han cambiado tantas cosas pero cuando hablamos de lucha de género y ni siquiera de pronto es luchar por el papel preponderante de la mujer sino hablar del hecho de que como mujeres todavía nosotras no hemos podido tomar la bandera, ser consciente en eso y cambiar la esquematización que nosotras mismas tenemos dentro de la sociedad porque la misma esquematización que tenemos es por nuestros propios, por nuestra culpa porque yo siempre he pensado algo, o sea, si tú quieres romper algo, cuando tu rompes tienes que romper también con las mismas costumbres que tu traes y si yo no soy capaz de tratar igual al género femenino y al género masculino sin hacer ningún tipo de distinción y no soy capaz de reflejarlo frente a la sociedad en la cual me estoy desarrollando yo no estoy haciendo absolutamente nada: cuesta trabajo profe, cuesta muchísimo trabajo, o sea, eh, nosotros somos de mente de apertura y yo le puedo colocar un ejemplo tan clarísimo como es en el momento de explicarle a los muchachos cuando se habla del proyecto de ley que si se aceptan o no se aceptan la adopción de los niños en las parejas gay y la verdad es que uno trata de explicarle al niño cuáles son las razones para aceptarlo porque es que ahí están las dos contracorrientes y hay dos espacios sociales muy distintos pero que siguen siendo lo mismo y eso es una realidad que nosotros estamos viviendo y que debemos convivir con ello pero nuestro cerebro, hay una partecita de nuestro cerebro que todavía que como que se antepone ante el hecho de romper con unas estructuras sociales y romper, usted

sabe que soy muy católica, con unas estructuras religiosas que nos impiden a veces aceptar algo de esto, y si nosotros no somos capaces de aceptar esto yo no creo que no vamos a llegar a romper para poder ganar esos espacios; políticamente nosotros sabemos que hemos ganado y como mujeres sentimos que los espacios que hemos ganado han sido muchos pero que internamente dentro del núcleo familiar, dentro del espacio social en el que nosotros vivimos nosotros tenemos todavía muchas ataduras, muchas ataduras y si no rompemos con ellas pues difícilmente y como profesora nosotros debemos ser la bandera, o sea, yo pienso que nosotros tenemos en nuestras manos para cambiar; es que nosotros jugamos con una cantidad de niños y que no nos vamos a mentir que si el niño como docente yo le digo que es rojo, le enseño que es rojo, le creo una incógnita inmediatamente y él va a comenzar a investigar y a preguntar a ver si lo que la docente está diciendo es en realidad o no, más me atrevería a decir que confían más en el concepto de nosotros como profesoras que el mismo concepto que el padre pueda darle dentro de la casa y que si nosotros somos conscientes que tenemos esa arma, porque es un arma que tenemos con los estudiantes: ¿por qué como mujer no somos capaces de romper con tanta esquematización que en estos instantes vivimos?

Investigador: Bueno, le hago otra pregunta: todo esto que usted acaba de hablar, habló del niño, que si es color rojo el niño, los estudiantes también habló, eh, pero ¿por qué invisibiliza a las niñas, a las estudiantes, o sea, el lenguaje como la historia ¿no ha colaborado para invisibilizar a las mujeres?

Docente No 4: Totalmente invisibles, o sea nos acostumbramos a que cuando decimos los estudiantes estamos haciendo referencia a los dos géneros pero lo que usted acaba de decir, caigo en cuenta de eso, al decir los estudiantes, inmediatamente quien se forma la idea es de los varones ¿sí?, los niños ¿por qué?, yo creo que el mismo lenguaje es el que nos ha llevado a esto porque es que usted no puede decir las niñas en donde hay un grupo en donde hay niños, los y las niñas pero nos acostumbramos a que a través del lenguaje decimos los niños, los estudiantes y que ahí estamos incluyendo a la mujer y ahí inmediatamente usted lo acaba de decir quedaron totalmente invisibles para el resto porque siempre hablamos y cuando hablamos es como una idea, siempre lo hacemos de esa manera.

Investigador: No, yo no, yo hablo del estudiantado y hablo del profesorado

Docente No 4: ¿del profesorado? De los profesores

Investigador: No, el profesorado, ahí incluyo hombres y mujeres y el estudiantado no excluye a ninguno de los sexos y cuando es obligatorio mencionar el sexo entonces lo hago con los y las pero cuando puedo acumularlo en una palabra que no implique hombre ni mujer lo hago.

Docente No 4: Es que se trata de herencias culturales y que cuesta trabajo romperlas porque es que de pronto nosotros mismos hemos esquematizado y usted lo acaba de decir: no es solamente la historia, es el lenguaje que nos ha obligado de pronto a tornar invisible aquello que nosotros no queremos ver y que de pronto la sociedad no quiere ver y que nosotros con nuestro propio lenguaje terminamos de ocultar totalmente. ¡No había caído en cuenta!

Investigador: Bueno profesora, aquí la misma profesora María Elena Simón hace otra descripción pero ya no sobre las profesoras sino sobre las alumnas; ¿qué tanto se parecen estas alumnas a sus alumnas del San Juan o del San Francisco?. Le voy a leer y usted me dirá si hay puntos de encuentro o si es una descripción que no se asemeja para nada. En ambos casos me explica por qué se parece o por qué no se parece. La cita dice así: “La mayoría de alumnas participan poco en clase, pero no paran de hablar en voz baja, en las aulas, los pasillos, los descansos. Tienen buenos o aceptables resultados, ayudan a compañeros, se resisten a los esfuerzos físicos, ocupan pocos espacios y consumen pocos tiempos, no suelen ser expulsadas de las clases ni de las escuelas, no protagonizan acciones violentas salvo cuando hay un chico en medio de dos, en esos casos protagonizan peleas de gallinas airadas por los celos y las venganzas. En caso de fallar, se reconducen con cierta facilidad, sueñan con historias perfectas de amor romántico, no piensan en ser madres enseguida, eligen especialidades feminizadas, aspiran a un empleo digno y sin excesivas exigencias, acceden a las urgencias sexuales de sus parejas hombres, se fijan en la ropa y desean vestir marcas y modelos uniformizados, envidiando los cuerpos famélicos de las modelos, pero no hacen mucho deporte y no tienen muchas ganas de realizar tareas domésticas, de modo que liberan tiempo para salidas y ayudan un poco en casa. Sí que saben que los estudios les ayudaran a ser independientes y saben también que son sujetos de derechos, aunque no sepan descifrar muy bien lo que ello significa”

Docente No 4: Haber, eh, describió, de igual manera eso es España pero ha descrito también a la juventud aquí en el espacio colombiano, eh, lo único por lo menos que me encuentro yo es que sí se presenta un nivel de competitividad entre los muchachos ahora; antes había como una distancia mayor entre hombres y mujeres dentro de un salón de clases y siempre se encontraba usted que los que ocupaban primeros lugares o los que eran buenos en algunas cosas eran los

varones pero hoy yo creo que ya han entrado en un nivel de competitividad en donde las niñas de alguna manera tratan de ser mejor que lo que ellos realizan. La descripción que realiza con respecto a futuro, a proyección de lo que ellas desean de alguna manera en muchas partes es cierta pero yo pienso de que el mismo espacio social en el que ellas viven las ha impulsado a saber que lo que van a definir para su vida más tarde no va a ser fácil y que les toca luchar; no sé si es el espacio colombiano en donde nos toca eh dar duro para poder sobresalir y que no es fácil conseguir un trabajo aquí pero la proyección y la descripción que hace de las niñas, porque hace una descripción de las niñas eh es muy parecido a lo que nosotros vivimos aquí: poco esfuerzo, de pronto a nivel deportivo pero nos encontramos, yo pienso que si a nivel académico eh sí es mayor el papel preponderante de las chicas en estos instantes dentro de los salones de clase, ya son pocas porque te encuentras ¿si? con la que se está mirando en el espejito mientras que de pronto el resto está prestando atención y que está pensando en el mundo superfluo que está allá afuera mientras que hay un resto que sabe y es consciente de que si estudia y de que si le va bien puede cambiar o transformar un poco su propia realidad social.

Investigador: Muy bien profesora, gracias, eh una pregunta ya como para ir finalizando, eh en los lineamientos y estándares de la básica secundaria en ciencias sociales pareciera que los problemas de género se tocan de forma aislada, por ejemplo hay una parte donde habla del tráfico sexual, el comercio de niños y de mujeres, eh pero un espacio donde se trate sobre la historia del machismo, el sistema patriarcal eh que conduzca a un entendimiento de por qué las desigualdades de género eh por lo menos en mi punto de vista no lo encontré. Usted que es una experta o especialista en ciencias sociales ¿cómo ve la parte que toca con el enfoque de género en los lineamientos y estándares de ciencias sociales?

Docente No 4: Haber profe, sí lo hay: el libro de ..., usted sabe que se da una hora de ciencias económicas y una hora de ciencias políticas en el grado 10 y 11.

Investigador: Perdón eh estoy hablando de básica secundaria: sexto a noveno.

Docente No 4: Sí, no, allí no aparece, directamente no aparece eh de pronto que haya una unidad en cualquier libro en donde le hable a uno de las luchas o los roles desempeñados a través de la historia o cómo ha sido el papel preponderante en la lucha de género a través del tiempo, transcurrir, no lo hay, no lo hay y por eso le digo, o sea, es básica secundaria ¿verdad?

Investigador: Sexto a noveno.

Docente No 4: Si usted tiene la oportunidad de abrir el libro de 11 grado se va a encontrar con una unidad especial, la unidad No 7 que es género en Latinoamérica y comienza con una historia de la época indígena hasta la actualidad, es toda una unidad completa en donde nos habla sobre la problemática de género en Latinoamérica y cómo se refleja esto en estos momentos dentro de la sociedad actual pero si nosotros lo miramos a través de lineamientos y estándares y a través de la organización que deben tener los libros sería de pronto una unidad que no debería esperarse a un último año cuando ya el muchacho se va a graduar si nosotros se supone que estamos generando cambios mentales dentro de cada uno de ellos debería ser en grados menores que permitiera que cuando ya se llegue a once tuvieran una estructura totalmente diferente.

Investigador: Ok. Bueno, satisfecho con todas sus respuestas profesora, muchas gracias, muy amable

Docente No 4: ¡Siempre a sus órdenes profe!

Anexo F. Entrevista No 6.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	La desigualdad de género en los libros de texto de Editorial Santillana y la visión sobre el mundo subjetivo y de relaciones de sus alumnas y de las mismas colegas.
Objetivos de la entrevista	Verificar de qué modo actúa el docente frente a la desigualdad de género y su nivel de naturalización de situaciones de desigualdad en su práctica curricular
Modalidad de la entrevista	Informal
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	55 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: miércoles 6 de julio de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenos días, profesor Fabio Fernández. Eh, estamos aquí en la parte de recolección de información, realizándole una entrevista. Eh, la primera pregunta de la entrevista es la siguiente: ¿qué explicación podría dar usted frente a la escasa visibilidad de las mujeres en las imágenes o fotografías de los textos de ciencias sociales?, como por ejemplo los de editorial Santillana. Procedo a ponerlo en conocimiento: revisados cada texto de sexto, séptimo, octavo y noveno, mirando las imágenes o fotografías de cada uno de esos textos, encontramos por ejemplo que en el libro de sexto grado el número de imágenes que tienen paisajes sin seres humanos son 246 imágenes y con seres humanos hay 139 imágenes donde aparecen hombres y 16 imágenes donde aparecen solo mujeres, entonces en sexto la diferencia es notoria: imágenes con 139 solo hombres y 16 solo mujeres; en el texto de séptimo grado en las imágenes y fotografías donde solo hay hombres son 181 imágenes y donde solo hay mujeres son 14 imágenes: 181 imágenes de solo hombres, 14 imágenes de solo mujeres; en el texto de octavo grado tenemos 214 imágenes con

solo hombres y 17 imágenes con solo mujeres; en el de noveno grado tenemos 168 imágenes con solo hombres, 26 imágenes con solo mujeres, eh, la diferencia es abismal en cuanto a la visibilidad que se otorga en estos textos a la mujer, ¿qué explicación podría usted formular al respecto?

Docente No 3: Bueno, se debe más que todo a que los textos no tienen en cuenta la gran participación de la mujer en la historia del país. Eh, siempre la mujer la han tenido eh, apartada en los grandes eventos de la historia de la humanidad, solamente destacan a los hombres pero debieron haber existido mujeres que también lucharon al lado de esos héroes de la patria pero como estamos en un mundo machista donde el hombre es el que impone las reglas, por esa razón los textos de sociales siempre destacan la labor y el trabajo de los hombres y no meten a las mujeres en esas labores porque no eran consideradas como ciudadanas, a veces no les permitían estudiar ni prepararse para una carrera pero en estos momentos la mujer ahora ha tomado un gran auge en la participación, en la construcción del país, tanto es así que ya ahora la mujer alcanza cargos que solamente los hombres podían hacerlo. Yo creo que estos textos hay que cambiarlos y destacar a la mujer en la labor de desarrollo del país.

Investigador: Muy bien, eh, en la parte textual, ya no en imágenes sino en texto en cuanto a nombres y apellidos, también me di al trabajo de hacer la revisión de los textos de sociales de sexto, séptimo, octavo y noveno, encontrando que ya a nivel de mención específica de actores de la historia eh, también la diferencia es notoria eh, por ejemplo: el texto de sexto grado de sociales en su parte textual o narrativa, ya no en imágenes sino en texto, menciona a 144 hombres y menciona a 4 mujeres eh, eso nos da, eso nos da una diferencia bastante grande; séptimo grado, el texto nos menciona de manera explícita con nombres y apellidos a 362 hombres y a 17 mujeres; el texto de octavo grado nos aparecen referencias masculinas 302 versus 12 referencias femeninas: 302 contra 12; texto de noveno grado eh, 504 hombres referenciados en el texto que es el 96% contra 22 mujeres que es el 4%, eh creo que la diferencia en la parte ya no de imágenes sino en la parte de mencionar a las personas en texto con nombre: Cristóbal Colón, Simón Bolívar, etcétera eh, la diferencia es tremenda, es nuevamente una diferencia abismal; le pregunto: ¿cómo se entiende esa casi nula mención a personajes históricos de gran valía femeninos en estos textos de enseñanza de ciencias sociales, específicamente los de editorial Santillana?

Docente No 3: Bueno, eh como ya le venía diciendo la mayoría de los textos solamente tratan de destacar la labor de los hombres, el trabajo de los hombres eh, en su lucha por la libertad, en su lucha de la independencia, siempre destacan a personajes como Bolívar, Santander, Córdoba pero

en ningún momento mencionan a las mujeres porque en esos momentos no eran considerados como seres destacados en la construcción de la sociedad de nuestro país, eh nosotros tenemos que hacer ahora un gran cambio en los textos eh, mostrar la verdadera historia de la mujer eh, no ha sido fácil, ellas han tenido que luchar desde un comienzo contra estas desigualdades que la han marginado totalmente de la historia de la sociedad, solamente destacan a los hombres, no debería ser así: hay que cambiar esos textos, hay que enseñarle a los niños que también las mujeres participaron en la construcción de nuestro país como Policarpa Salavarrieta, Antonia Santos, Manuela Beltrán, se habla muy poco de ellas pero también tiene que haber, hay que investigar para saber más de la historia de estas mujeres valientes que dieron su vida por la patria y también tiene que haber más mujeres que estuvieron al lado de estos personajes; hay que cambiar estos textos para contar una verdadera, una verdadera visión de cómo la mujer hasta estos momentos ha alcanzado metas, logros, eh ahora la mujer se destaca en la política, hay mujeres que se han lanzado como candidatas para ser presidente de la república, eso lo debemos mostrar en los libros: la mujer y el hombre deben ir de la mano para mostrarnos la verdadera historia de nuestra sociedad, de nuestro país.

Investigador: Bueno profe pero en ..., usted se refiere, hace mucho énfasis en la parte de la independencia pero resulta que nuestros libros de historia, específicamente los de editorial Santillana y creo que los de todas las editoriales no solamente cubren el período histórico de la independencia, llegan inclusive hasta la parte de la contemporaneidad eh, específicamente por ejemplo algo que observé en los libros de historia de Santillana eh, mencionan diferentes premios nobel eh, que obviamente han sido personajes que han pasado a la historia eh, por ejemplo en el caso de Chile mencionan a Pablo Neruda eh, un premio nobel ya fallecido pero que hizo historia dentro de la literatura y obviamente lo resaltan pero resulta ser que Gabriela Mistral también chilena también fue premio nobel y en los libros de Santillana no existe Gabriela Mistral, existe Pablo Neruda pero no existe Gabriela Mistral eh, no digo que la una sea mejor que el otro, simplemente digo que tienen calidades similares, ambos fueron premios nobel de literatura, ambos de Chile, uno hombre, la otra mujer, eh Valentina Tereshkova: la primera cosmonauta soviética, la primera mujer en llegar al espacio, en ninguno de los libros de ciencias sociales menciona a la primera mujer que salió del planeta tierra en una nave espacial, Soyuz si no estoy mal la nave, Soyuz creo que se llamaba esa nave, Valentina Tereshkova no existe para la historia eh, en el siglo XVIII o XIX, no estoy del todo seguro si es siglo XVIII o XIX eh, Emmy Noether, autora del

teorema de Noether, un teorema muy fundamental en las matemáticas eh, desconocida completamente, no es mencionada, Augusta Ada: Ada Lovelace eh, pionera en la cuestión de los computadores no existe para la historia, Frida Kahlo, pintora; mencionan un sinnúmero de pintores hombres; Frida Kahlo una trascendental pintora mejicana no existe para la historia, entonces eh, ¿no cree usted que hay un sesgo muy fuerte hacia el machismo? Y si usted piensa que si existe ese sesgo en los libros de texto: ¿cómo influye en el currículo, en el desarrollo del currículo eh, a la hora de desarrollar las clases?, porque de todos modos los docentes además de tener un conocimiento particular se fundamentan en unos contenidos pero resulta que los contenidos son unos contenidos eh, que quitan la visibilidad a la mujer y centran el foco de la historia desde los tiempos antiguos hasta los tiempos actuales en el hombre: ¿No será que ese currículo con una visión patriarcal influye en que la mujer siga siendo oprimida, siendo, siendo estigmatizada, siendo discriminada, siendo considerada inferior?, ¿qué opina usted al respecto?

Docente No 3: No eh lo, es cierto lo que usted dice: no solamente en las cuestiones de la independencia desaparece la labor de la mujer sino a lo largo de toda la historia de la humanidad la mujer ha sido apartada totalmente de la historia, solamente destacan a los hombres en su labor. Hasta estos momentos eh, mientras el hombre siga controlando la información, los textos de historia, la mujer siempre va a estar así: apartada, la lucha de la mujer no ha sido ahora, eso ha sido durante muchos años, su lucha para que ella sea una persona activa, participe en el desarrollo del país, eh lamentablemente todavía hay que reconocerlo, todavía se ve esa discriminación hacia la mujer; hay que cambiar, hay que cambiar, hay que mostrarle al niño un conocimiento verdadero, universal, no solamente el hombre es el que participa para la construcción de un país sino también está la mujer, la mujer también es una persona activa, dinámica, ya hay que destacarla, hay que rescatarla y sacarla del olvido en que la tienen encerrada y destacarla para que las niñas: hay niñas estudiantes, mostrarles que hay una forma de que ellas pueden cambiar el país, pueden transformar el país, no solamente el hombre. Lamentablemente eh, en los textos todavía se aparta, se quiere tirar al olvido todo el trabajo que ha hecho la mujer a través de toda la historia de la humanidad pero tenemos que rescatarla, tenemos que mostrar la verdadera historia de la mujer junto al hombre, junto al hombre porque el hombre no pudo haber luchado solo, también tuvo que estar la mujer en esa lucha: ganadora de premios nobel, eh ganadora en cargos públicos como presidentes de la república como la de Chile, eh la de Argentina, ya la mujer se está destacando, casi en Estados Unidos una candidata alcanza el puesto de presidente; todo eso hay que mostrarlo, hay que

enseñarle a los jóvenes que no solamente es el hombre el que construye un país sino también la mujer.

Investigador: Bueno eh, la verdad es que entonces habría que mirar hasta donde llegan las posibilidades de las instituciones educativas y particularmente de los docentes que no llegan a cubrir o que no llegan a tener un poder para que las editoriales cambien sus políticas en cuanto a los contenidos eh, me gustaría saber usted particularmente ¿qué ha hecho al respecto ya dentro de su clase eh; aquí tengo una lista de mujeres importantes que entre otras cosas esto lo imprimí alrededor de un mes eh, esta lista ya lleva como 40 o 50 mujeres que no están en esta lista, eh le leo por ejemplo, eh Cecilia Payne, astrónoma que descubrió la composición del sol, Marthe Gautier descubrió la causa del síndrome de Down, Rosalind Franklin eh, que descubrió la estructura molecular del ADN, Mary Somerville eh, Hillary Clinton, hermanas Mirabal, Marie Curie que ganó dos premios nobel eh, mientras que en los textos de Santillana mencionan a toda la gente que ganó un solo premio nobel, esta señora primero fue premio nobel de química y después fue premio nobel de física: dos premios nobel diferentes y no existe para Santillana la señora Marie Curie, Corín Tellado que es la que más ventas ha producido a nivel editorial eh, nadie ha vendido tantos textos como ella, no la mencionan eh, bueno tengo una lista inmensa eh, usted ¿qué hace en su clase ya cuando está con los muchachos del San Juan del Córdoba eh, con respecto al contenido o a los contenidos de sociales eh, ¿ha hecho alguna investigación sobre todas estas mujeres?, o usted sigue los contenidos del Ministerio de Educación Nacional que se ven reflejados en lo que producen las editoriales eh, ¿alguna vez ha tenido ese sentido crítico?, o no lo ha hecho, no lo ha hecho por desconocimiento, si ha hecho: ¿qué cosas ha hecho al respecto?

Docente No 3: Eh, da la casualidad que como en mi área de sociales tengo que trabajar con distintos textos, yo siempre trato de mostrarles a los niños no solamente la labor del hombre, también les enseño y les hablo de la labor de mujeres que se han destacado en la historia aunque no aparezcan en los textos, el profesor de sociales siempre tiene que seguir investigando, buscar más información, más conocimiento para mostrárselo a los niños, hace poco les hablé de Tawakkul Karman, que ganó un premio nobel de paz, una mujer que eh, es periodista, que mostró noticias de la situación de Yemén en su país, donde la mujer es completamente discriminada por el poder, por el dominio del hombre, tan es así que eh, se sorprendieron los jóvenes cuando les dije que en una casa en Yemén preferían darle comida a un niño que a una niña, por eso es que hay altas tasas donde muchas niñas mueren de desnutrición porque no las alimentan, entonces eso sorprendió a

los jóvenes y ellos, yo les preguntaba si eso es justo, entonces ellos me respondían: profesor no, tanto el niño como la niña tienen que ser alimentados, no solamente el niño: ¿cómo es posible que exista eso y sí, existe esa discriminación hacia la mujer y como la labor de todo profesor es orientar, orientar al estudiante, mostrarle la realidad, aunque sea cruda, aunque sea difícil, terrible, hay que mostrarle la realidad. Hace poco hablamos de la segunda guerra mundial, las víctimas que murieron, ahí se ven datos de soldados, de civiles, pero también hay que mostrarles que también fueron masacradas muchas mujeres en esas guerras, niños pequeños, eso hay que mostrarlo: profesor, pero usted ¿por qué nos habla de la segunda guerra mundial?, no, esto es para que ustedes sepan lo que no se debe hacer, lo que no se puede volver a hacer, sino que hay siempre buscar el medio, por medio de un diálogo buscar la paz: nunca buscar la guerra porque la guerra no perdona a los niños, no perdona a las mujeres, no perdona a nadie; entonces siempre trato de orientar a los jóvenes de la importancia, de la importancia del hombre y la mujer en la lucha, en la participación de nuestra sociedad. Tenemos que rescatarlo, tiene que haber una manera de rescatar la labor de la mujer; estamos en un mundo completamente machista donde tratan de borrar de la historia el trabajo, la lucha que ha tenido la mujer durante muchos años; anteriormente la mujer no estudiaba, anteriormente la mujer no iba a las elecciones a votar, no participaba en la política, pero no, ahora en estos momentos la mujer participa, participa en la democracia de nuestro país, eso hay que rescatar y hablarle a los jóvenes sobre eso; yo siempre les hablo de que para construir un país se necesita del hombre y de la mujer para construir el país.

Investigador: Muy bien profesor Fabio eh, aquí tengo dos citas, ambas son de una autora española que se llama María Elena Simón, eh en una María Elena Simón se refiere a las profesoras, a las docentes mujeres, yo le voy a leer el texto y usted me va a dar una opinión sobre el texto que es una opinión de esta autora española sobre las docentes mujeres y que lo hace en el contexto de España pero que uno podría mirar si es aplicable a las docentes mujeres de nuestro país, de nuestro contexto. Dice la escritora María Elena Simón: “Las profesoras no discriminan –dicen ellas- y, como no discriminan, no distinguen ni se distinguen. No identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente a sus alumnas. No someten a crítica su situación ni la de las alumnas. Las profesoras atienden más a las exigencias de los varones de la escuela: alumnos y profesores, padecen más faltas de respeto y sufren más depresiones o estrés; sin embargo, reproducen pasivamente el sistema, se resisten a mandar, a representar y a representarse, a plasmar por escrito sus logros y sus ideas, a actuar de portavoces.”; eh eso lo dice en un capítulo que se llama

convivencia y relaciones desiguales de un texto que se llama género y currículo: ¿está usted de acuerdo o en desacuerdo con la apreciación de esa escritora?

Docente No 3: No en verdad no estoy de acuerdo en lo que dice, para mí una docente, una profesora es una compañera activa en el trabajo de la educación; para que alcance un gran progreso la educación yo creo que hay que destacar bastante la labor de las profesoras en las enseñanzas, en el aprendizaje hacia los niños, eh la mujer se dedica: hay que reconocerlo, la mujer se dedica más a los niños y a las niñas que los hombres, los hombres siempre hacemos una labor más fuerte, más rígida, en cambio las mujeres son más maternas y se acercan más a los sentimientos de sus alumnos, eh para mí la mujer, la docente, eh hay que destacarla en la labor de la educación, en el proceso de la educación de nuestro país, no debe ser pasiva, no debe estar, debe ser participativa, activa, eh siempre lo ha demostrado en su labor, se ha destacado a la par de los profesores y ha expresado sus ideas, son luchadoras, no se dejan, no se rinden tan fácilmente y siempre tratan de conducir al niño y a las niñas hacia el conocimiento, hacia el saber, eh dirigirlos para que ellos cambien por medio de los valores que hace falta mucho en nuestra sociedad y la mujer, la docente eh siempre debe ser una persona activa, dinámica en el trabajo de la educación del país. No estoy de acuerdo con lo que dice la escritora, creo que no se debe mirar todavía de esa forma aquí en Colombia a la mujer, aquí tanto el profesor como la profesora trabajan de la mano para que avance eh las instituciones educativas y para que alcancen los logros los estudiantes.

Investigador: Bueno eh cuando ella dice que las profesoras no identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente a sus alumnas, pienso que la autora está hablando de situaciones como la discriminación, la desigualdad entre hombres y mujeres y que quizás la más indicada para crear conciencia sobre esas desigualdades son las profesoras mujeres eh, porque ellas han sufrido por ejemplo todas las situaciones de estigmatización y de desigualdad y pareciera que cuando entran al salón de clases eh, eso dejó de existir y no su experiencia personal de vida y cómo se vieron enfrentadas a situaciones de desigualdad nunca, nunca sirven de ejemplo, es decir, entiendo yo que la autora se refiere a que un docente no solamente imparte unos conocimientos sino que también tiene que fomentar actitudes, valores, luchar contra prejuicios, estereotipos y si esas profesoras han sufrido en carne propia los piropos cuando van por la calle donde se cosifica su cuerpo como mujer, eh si esa mujer en algún momento de su vida y muy seguramente que sí ha sucedido así, porque hace 20, 30 o 40 años atrás la discriminación era mucho mayor, entonces guardarse todo eso y no mostrarlo, no expresarlo para convertirlo en motivo de conciencia y de

diálogo y de argumentación y de análisis, pues, básicamente creo que la autora lo mira como un pecado, un pecado de las docentes mujeres, porque son ellas las primeras llamadas a concientizar sobre las desigualdades de género, parece que cuando la docente llega al aula de clase, pues, desarrolla unos contenidos como si fuera un hombre y nunca muestra ni hace que se discuta sobre eso y su historia de vida con todas las cosas que ella ha pasado no las somete a consideración para generar unos cambios en las actitudes. De todos modos esta es una entrevista donde usted está dando sus conceptos, su punto de vista eh, me gustaría leerle de la misma autora una apreciación que ella tiene sobre las estudiantes mujeres y quisiera saber si usted está en acuerdo o en desacuerdo. Dice María Elena Simón: “La mayoría de alumnas participan poco en clase pero no paran de hablar en voz baja, en las aulas, los pasillos, los descansos. Tienen buenos o aceptables resultados, ayudan a compañeros, se resisten a los esfuerzos físicos, ocupan pocos espacios y consumen pocos tiempos, no suelen ser expulsadas de las clases ni de los centros, no protagonizan acciones violentas salvo cuando hay un chico en medio de dos, en esos casos protagonizan peleas de gallinas airadas por los celos y las venganzas. En caso de fallar, se reconducen con cierta facilidad, sueñan con historias perfectas de amor romántico, no piensan en ser madres enseguida, eligen especialidades feminizadas, aspiran a un empleo digno y sin excesivas exigencias, acceden a las urgencias sexuales de sus parejas hombres, se fijan en la ropa y desean vestir marcas y modelos uniformizados, envidiando los cuerpos famélicos de las modelos, pero no hacen mucho deporte y no tienen muchas ganas de realizar tareas domésticas, de modo que liberan tiempo para salidas y ayudan un poco en casa. Sí que saben que los estudios les ayudaran a ser independientes y saben también que son sujetos de derechos, aunque no sepan descifrar muy bien lo que ello significa”

Docente No 3: Bueno en esa parte de la escritora que expresa un pensamiento acerca de las estudiantes, yo creo que en la mayoría de los casos si estoy de acuerdo con lo que dice, las niñas en estos momentos solamente piensan en la moda, en divertirse, eh no han tomado una verdadera seriedad acerca del estudio pero tengo que decir que no todas las niñas son así, hay que destacar también, hay que mostrar que hay entre grupos de niñas hay dos o tres que si quieren sobresalir, que si participan, expresan sus ideas, eh sus pensamientos, son críticas en la práctica de la educación, eh hay que destacarlas a ellas y hay que animarlas para que sigan así en su vida eh, pero es verdad lo que dice la escritora: no todas son así de esa manera, son críticas, son reflexivas, eh la mayoría de las niñas en estos momentos solo piensan en tener novios y se pelean por los

novios, pero a pesar de eso, nosotros como la labor del docente es orientar a nuestros estudiantes, nosotros tenemos que por medio de los valores eh, mostrarle una nueva imagen a esas niñas que están en ese mundo, en ese mundo donde no quieren participar: hay que animarlas a que participen, así como lo hace una, todas deben participar y esa es la labor del docente, buscar que las niñas en estos momentos sean personas pensantes, críticas y reflexivas en una aula de clase y también fuera de la clase; eh nuestra labor es de los docentes, ante todo en estos procesos pedagógicos es muy difícil pero nosotros tenemos que continuar, fomentando una calidad, formar al ser humano con la práctica de los valores y alcanzar un desarrollo en las competencias eh, debemos animar a esas niñas que están encerradas en ese mundo y animarlas porque en verdad no estoy de acuerdo en parte porque entre ese grupo de niñas hay niñas que sí se destacan, hay niñas que participan, son reflexivas y quieren saber más, investigan de la realidad de los sucesos de la historia del mundo, de por qué ocurre eso, por qué discriminan a la mujer. Entonces en esa cuestión no estoy de acuerdo que sean todas las niñas sino que también hay que destacar un grupo de niñas que sí sobresalen entre ellas.

Investigador: Bueno, eh la parte con la que comenzaba la frase la profesora es “la mayoría de alumnas”, entonces eh, si ella habla de la mayoría significa que existe un grupo pequeño que escapan a esa definición, a esa apreciación que tiene ella sobre las estudiantes, eh, ya como para ir finalizando profe quiero preguntarle si usted considera que existen enfoques de género en los lineamientos y estándares básicos de aprendizaje de ciencias sociales de sexto a noveno, eh pues parto de la base que usted conoce lo que es el enfoque de género, eh precisamente el enfoque de género se puso de moda cuando en los acuerdos que se iban a firmar con las FARC estaba el término enfoque de género y el Centro Democrático habló de ideología de género confundiendo dos conceptos totalmente contrarios o de pronto no contrarios pero que no tienen nada que ver el uno con el otro y entonces se asemejó enfoque de género a ideología de género y bueno eso conllevó a que mucha gente votara no en el plebiscito para refrendar los acuerdos de paz de la Habana, pero bueno, partiendo de la base que usted tiene claro lo que es el enfoque de género le pregunto: ¿existe enfoque de género en los lineamientos y estándares básicos de aprendizaje de ciencias sociales en la básica secundaria?

Docente No 3: Bueno en los textos que he estado trabajando también se habla mucho acerca de esos temas, del enfoque de género, de las desigualdades que se presentaron en ese contexto y siempre he enseñado a los estudiantes de la manera en que podemos sobresalir, cómo podemos

salir de ese problema que siempre ha estado cohibiendo la labor en nuestra sociedad; esa desigualdad nos ha dividido, nos ha ocasionado problemas, crisis en todo momento y debemos ya mirar de una forma de que todos somos iguales, eh me gustó una vez el niño cuando le hablé de esos temas y el niño siempre dice profesor todos somos iguales, no debe existir esa discriminación si el otro es diferente o si piensa diferente de mí no debe existir esa discriminación y no hay que apartar, hay que cambiar ese pensamiento y los jóvenes, ellos cuando uno les da una información, un conocimiento, ellos se toman eso a pecho y eso es lo que uno busca, que no solamente quede en la cabeza sino en los sentimientos de las personas, que si hay un niño que entra con una religión diferente usted ¿cómo lo trataría?, no profesor yo lo respetaría, yo respeto sus pensamientos religiosos, no lo atacaría, al contrario, hablaría con él para saber qué es lo que él sabe y le hablaría de lo que yo sé, entonces hay que enseñarle a los niños a aceptar, a aceptar esas, esas personas y tratar de quitar esa mentalidad de que los seres humanos somos diferentes, hay que mirar de una forma de que todos somos iguales, de que todos somos seres pensantes y merecemos respeto.

Investigador: Eh, bueno usted dice que todos somos iguales entonces ¿dónde quedan las diferencias sexuales?, eh una niña en una clase puede sufrir de cólicos menstruales, a un niño difícilmente no, nunca le van a dar cólicos menstruales a un niño; ahí hay una diferencia biológica; la maternidad: una niña, una estudiante puede quedar embarazada, un muchacho no, entonces, inclusive entre dos mismos muchachos, un muchacho es de piel blanca, otro es de piel morena, otro es de piel obscura, son diferentes etnias, razas, diferentes sexos, diferente estrato social, entonces usted me dice que todos somos iguales pero bueno, yo le estoy contra-argumentando que todos somos diferentes, es más no existen dos personas así sean del mismo sexo que sean iguales excluyendo de pronto a los gemelos, los gemelos estos, unos gemelos que dicen que genéticamente son idénticos: gemelos idénticos, entonces eh la pregunta es en aras de buscar usted una justicia social, no está usted olvidando que la justicia social precisamente se fundamenta en las diferencias y no en la igualdad porque Hitler trató de que solo la raza aria era la más importante, las demás razas trató de exterminarlas, o sea él buscaba la igualdad en cuanto a una raza, una raza única, entonces la búsqueda de la igualdad y de la homogeneidad no va en contravía de la realidad y es que todos somos diferentes y que debemos buscar no la igualdad porque nunca va a haber igualdad sino un concepto diferente a la igualdad que es la equidad, que es la igualdad en la diferencia, porque si usted me habla de que todos somos iguales y no somos diferentes entonces dónde están

las diferencias étnicas, de raza, de credo, de género: ¿qué dice al respecto profe? O quizá ¿fue que yo entendí mal su argumentación?

Docente No 3: eh, bueno eh es verdad lo que usted dice, existen diferencias, no todos somos iguales en nuestro cuerpo, en nuestro pensamiento pero por esas diferencias eh se han formado muchos, muchos tropiezos, eh la cuestión de la raza: el hombre blanco contra el negro, eh contra los homosexuales, eh contra la mujer, esas diferencias en vez de unirlos lo que ha hecho es separarlos, yo lo que trato de enseñarle a los niños es que a pesar de nuestras diferencias, a pesar de que tengamos la piel diferente somos iguales como personas, como seres humanos, eh ante todo somos personas y merecemos respeto, tanto el hombre blanco como el negro, tanto el homosexual, tanto la mujer, todos merecemos respeto porque por medio del respeto es que nosotros vamos a alcanzar esa unión, vamos a alcanzar esa fraternidad que nos hace falta en nuestra vida, eh lamentablemente es difícil, hay países donde existen barrios donde solamente viven negros y hay barrios donde viven blancos y yo trato de enseñarles a los jóvenes que eso hay que cambiarlo, que ustedes son el futuro del país, ustedes son los que tienen que cambiar esto por medio de acciones, no mirar al otro con discriminación y apartarlo sino mirar al otro y respetar las diferencias, por medio del respeto es que uno va a alcanzar la felicidad y la verdadera paz del país, eso es lo que yo trato de enseñar a los jóvenes y yo siempre les hablo y si entra un niño negro, ¿usted lo trataría?, no, si profe yo lo trataría, sería mi compañero, haría trabajos con él como hay otros que no y ellos me dicen que principalmente una niña me dice: no yo no lo trataría, yo trato de orientar a la niña de que está equivocada, de que tenemos diferencias pero somos seres humanos, somos seres humanos, eso es lo que no pensó Adolfo Hitler al matar 6 millones de judíos por una diferencia racial donde él se creía superior, donde la raza blanca era la que tenía que dominar al mundo, he tratado de enseñarle a los niños lo que ocasionó la segunda guerra mundial, todo lo que ocasionó, todas las muertes que ocasionaron solamente por las diferencias de la raza y trato de enseñarles a los niños el respeto hacia lo diferente, hacia lo diferente porque tanto el blanco como el negro y el indígena, todos somos seres humanos y merecemos respeto.

Investigador: Muy bien profe, nuestra común humanidad, eh una última pregunta para cerrar ya esta entrevista: en la parte de los lineamientos, perdón de los estándares observé que hay ocho ejes y dentro de los ocho ejes si la memoria no me falla eh que lo relacionan con preguntas, cada eje lo relacionan con unas preguntas científicas, eh pero observo que no hay una coherencia en cuanto a desmenuzar ante el estudiantado el origen de las desigualdades de género, la misma

historia de las desigualdades de género, las desigualdades de género en la civilización griega y romana, las desigualdades de género en nuestra civilización occidental, entonces no hay un planteamiento histórico, no hay un análisis riguroso que pueda permitir al estudiante entender cómo la desigualdad de género no es algo que surgió gratuitamente sino que en diferentes sociedades, en diferentes civilizaciones se ha dado y cómo la búsqueda de la equidad de género que ha sido más que todo en nuestra civilización occidental y contemporánea tiene unos antecedentes, simplemente hay como que temas aislados, por ejemplo: la trata de mujeres, eso lo incluye dentro de, eso está ahí dentro de la parte de los estándares, una parte que tiene que ver con la venta de niños y niñas y de mujeres: comercio de personas, pero, pero encuentra uno que obviamente el comercio de mujeres es un tema que tiene que ver con el género, con ver a la mujer como un objeto sexual pero bueno, es un tema aislado, o sea no hay unos antecedentes que le digan al niño por qué se originaron las desigualdades, fundamentos históricos, cómo se ha desarrollado a lo largo de la historia, no, o sea hay un tema ahí sobre trata de niñas y trata de mujeres y ya con eso parece como si dentro de los estándares y los lineamientos ya con eso ya es suficiente para que el estudiantado tome conciencia de lo que es la desigualdad de género, cómo enfrentarla y cómo superarla, entonces le estoy dando mi concepto, mi opinión que no soy un experto en la materia. Usted como experto en ciencias sociales ¿qué me tiene que decir sobre los lineamientos?, ¿promueven o no promueven los lineamientos un enfoque de género que pueda servir para superar las desigualdades de género?

Docente No 3: Bueno, según hemos tratado en el área de ciencias sociales, los textos nos han mostrado temas, conceptos acerca de las diferencias y las desigualdades que han existido pero no profundizan mucho en el tema, solamente hablan sobre qué es eso, lo que está pasando pero no profundizan de dónde se originó el problema, la labor como docente, la labor como profesor y orientador de los estudiantes es profundizar sobre esos temas porque hay cosas que uno se pregunta: ¿de dónde vino eso?, ¿de dónde se originó esa desigualdad tan grande que existe en estos momentos en nuestra sociedad?, eh y eso ha venido desde el comienzo de la historia, acuértese que en Grecia, principalmente en la ciudad de Atenas nació la democracia. Yo le digo a los estudiantes que no todos participaban en la democracia: solamente los ciudadanos hombres que nacían ahí eran los que tenían derecho a participar, apartaban a la mujer, la mujer la apartaban de ese momento, no participaba en la construcción de una sociedad. Desde ahí ha empezado la mujer en su lucha para ella mostrarse ante la sociedad y lamentablemente eso en otros países no lo han

logrado, no lo han logrado y todavía en estos momentos la mujer está luchando por mostrar su identidad, por mostrarse ante los demás su participación. Eh los textos hablan de que solamente aparecen más imágenes de hombres que de mujeres, los textos destacan personajes hombres que mujeres, eso hay que tratar de cambiarlo, eh enseñarle a los niños, enseñarle a los niños que eh la labor de construir un país no solamente se debe al hombre, sino también a la mujer, que la mujer es también un ente activo de nuestra sociedad, es un ente participativo e importante para la construcción de nuestro país. Siempre le he enseñado eso a los niños eh tratando de profundizar los temas que le hacen falta mucho: hay que, parece que hay que cambiar mucho acerca de esos temas sobre la trata de personas, de dónde se originó eso y más que todo se debe a la desigualdad que existe entre el hombre y la mujer, se ha originado desde ahí y la mujer siempre ha estado completamente aislada de nuestra sociedad y debemos mostrarle a nuestros estudiantes la labor que ella ha tenido y tratar de cambiar esos textos, buscar la manera de profundizar más los temas para que los niños analicen y piensen de porqué se originan tantas desigualdades en el mundo.

Investigador: Bueno, muchas gracias profe, le agradezco el tiempo que me ha concedido, hasta una nueva ocasión

Anexo G. Entrevista No 7.

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	La desigualdad de género en los libros de texto de Editorial Santillana y la visión sobre el mundo subjetivo y de relaciones de sus alumnas y de las mismas colegas.
Objetivos de la entrevista	Verificar de qué modo actúa el docente frente a la desigualdad de género y su nivel de naturalización de situaciones de desigualdad en su práctica curricular
Modalidad de la entrevista	Informal
Criterios de selección del entrevistado	Docente del área de ciencias sociales
Número de entrevistas previsto	Dos (2)
Temporalización	52 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: miércoles 6 de julio de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Buenos días, profesora Dubis Balcázar Carpintero.

Docente No 1: Buenos días

Investigador: Eh pasó a realizarle esta entrevista complementaria de la entrevista anterior eh formulándole algunas preguntas. La primera pregunta es: ¿qué explicación podría dar usted frente a la escasa visibilidad de las mujeres en las imágenes y fotografías de los textos de ciencias sociales, específicamente los de editorial Santillana que se utilizan acá en el San Juan del Córdoba. Eh haciendo un recorrido por los textos de sexto, séptimo, octavo y noveno encontré los siguientes datos que los tabulé en tablas: para el libro de sexto grado de ciencias sociales eh las imágenes o fotografías sin seres humanos que solo tienen paisajes son 246 imágenes, las que contienen seres humanos las dividí en fotografías o imágenes donde aparecen solo hombres e imágenes y fotografías donde aparecen solo mujeres. Donde aparecen solo hombres hay 139 imágenes, donde aparecen solo mujeres hay 16 imágenes, esto en el libro de sexto grado: 139 imágenes de solo

hombres, 16 imágenes de solo mujeres; en el texto de séptimo grado encontré que había 181 imágenes de solo hombres, 14 imágenes de solo mujeres; en el texto de octavo grado encontré que había 214 imágenes o fotografías con solo hombres, 17 imágenes con solo mujeres; en el de noveno grado encontré que habían 168 imágenes con solo hombres y 26 imágenes con solo mujeres. Entonces eh la diferencia en la parte gráfica de las imágenes, de las fotografías es una diferencia bastante significativa, eh en términos de porcentaje estamos hablando de un 97% de fotografías o de imágenes donde aparecen imágenes masculinas versus un 3% donde aparecen imágenes femeninas: 97 contra 3, entonces ¿a qué atribuye usted esa falta de visibilidad del género femenino en los textos de ciencias sociales de básica secundaria?

Docente No 1: Bueno profe ahí tenemos por ejemplo que tener en cuenta eh lo que: los historiadores, los que hacen la historia. Eh no hay, podríamos decir así, no hay sino hasta el siglo este que estamos viviendo: siglo XXI, donde ya vemos un protagonismo de mujeres en el campo de la historia y de las ciencias sociales, ¿sí?, porque teniendo en cuenta los historiadores y las directrices que llevan para el conocimiento de las ciencias sociales en general siempre se ha manejado con hombres ¿sí?, la escuela de los anales de la historia, la escuela de ..., bueno, ahora no recuerdo bien el nombre, pero sí hemos visto que la mujer no ha estado insertada en el campo de la investigación, de la investigación, las universidades, las universidades tampoco han brindado esa oportunidad de que invertir en investigación, tengan en cuenta por ejemplo o estimulen por ejemplo la participación de la mujer ¿sí?, digamos que ha sido en ese aspecto también el machismo de considerar que como en política ha sido también bajita esa participación de la mujer, entonces sería eh una razón por la cual existe esa gran diferencia entre la participación de la mujer en los textos de secundaria.

Investigador: Bueno, entonces creo entender que usted habla que la historia tradicionalmente ha sido escrita por hombres y pues, entonces quiere eso decir que los textos incorporan una visión androcéntrica de la historia eh, de hecho le mencionaba las imágenes pero resulta que no solo en las imágenes, en cuanto a la parte textual cuando ya mencionan a los personajes históricos ya no en fotografías sino en texto con nombre y apellido: Simón Bolívar, Antonio Nariño, Camilo Torres, etcétera, cuando mencionan a los hombres me tomé el trabajo también de contar cuántos personajes son mencionados a nivel textual. En el de sexto grado menciona 144 personajes históricos hombres y 4 mujeres: 144 hombres, 4 mujeres; en el de séptimo en la parte textual menciona a 362 hombres y 17 mujeres; el de octavo grado eh aparecen 302 referencias masculinas y 12 referencias

femeninas: 302 versus 12; en el de noveno aparecen referenciados en su parte textual eh 504 hombres que representan el 96%, 22 mujeres que representan el 4% en noveno, o sea que no es solamente a nivel de imágenes y a nivel gráfico, también en la mención que se hace del personaje histórico, eh usted me habla de que últimamente las mujeres han conseguido logros y que antes no, pero entonces donde queda Hipatia de Alejandría, ¿no existió Hipatia de Alejandría?, por cierto en los libros de sexto a noveno no menciona a Hipatia de Alejandría: en ningún libro y cuando destruyeron la biblioteca de Alejandría, ella era la que presidía la biblioteca de Alejandría y la despellejaron viva por ser mujer, entonces este hecho histórico de la destrucción de la biblioteca de Alejandría a cuentas de que quien dirigía la biblioteca era una mujer y la forma como la mataron que la despellejaron viva eso no lo relata ningún libro de sexto, séptimo, octavo ni noveno, eh la matemática que descubrió el teorema de Noether que es apellido Noether, ese teorema tiene mucho más de 100 años, pasa de los 100 años pero esa matemática no la mencionan, eh menciona diferentes premios nobel, en los libros de sexto a noveno se mencionan premios nobel, le pongo el caso de Chile, en uno de los textos, no me acuerdo cuál de sexto a noveno menciona a Pablo Neruda como premio nobel de literatura, un personaje para la historia, por el solo hecho de haber ganado el premio nobel de literatura ya es un personaje histórico y es referenciado pero parece que fuera el único premio nobel de Chile porque no se acordaron de mencionar a Gabriela Mistral que también fue premio nobel de literatura igual que Neruda, chilena pero solo mencionan a Neruda que es hombre y a Gabriela Mistral no la mencionan por ninguna parte, entonces la pregunta va a lo siguiente: ¿qué tanto se ve influida la práctica curricular del docente cuando los contenidos de los textos están sesgados hacia una visión si no patriarcal por lo menos androcéntrica?, ¿qué tanto influye en su práctica pedagógica y curricular el hecho de que los contenidos no visibilicen de manera adecuada a la mujer en la historia?

Docente No 1: Bueno, seguimos con la misma mentalidad de que la mujer es para desarrollarse en el hogar como madre de familia ¿sí?, entonces eso se ha visto reflejado en los textos también y en educación. Hay un libro de editorial Parson donde resalta la biografía de mujeres ¿sí?, tiene en cuenta por ejemplo todas las mujeres que se han destacado en el ámbito sindical, en el ámbito de la literatura y las heroínas que hicieron parte del proceso de independencia acá en Colombia. No he visto otro, otro texto que haya destacado a la mujer ¿sí?, ese texto lo voy a traer para, para mostrárselo al profesor Román y él se dé cuenta, fíjese como ese texto está editoriado por unos norteamericanos ¿sí?, de ahí los de Santillana, los de Norma, los de Educar,

no resaltan el papel de la mujer en la historia y podríamos decir en general, todo el ámbito del conocimiento no lo destaca, entonces eh cuando veo por ejemplo alguna digamos temática, alguna temática donde se vea el protagonismo de la mujer, trato de incentivar, trato de elogiar ¿sí?, esa participación y motivar a las niñas que van a ser el futuro de este país para que entren ellas también a participar de nuestra historia podríamos decir.

Investigador: eh, bueno eh para cerrar esta partecita eh hay un listado, yo me he dado a la tarea de buscar un listado de mujeres y el listado de mujeres que he encontrado que son muy importantes dentro de la historia no diría que triplica ni quintuplica, creo que son docenas y docenas de mujeres que no están referenciadas para nada en los libros de historia: Valentina Tereshkova, la primera mujer en salir al espacio en una nave soviética no existe, en la historia de sexto a noveno no existe Valentina Tereshkova; cuando se creía que el sexo lo producían cuestiones medioambientales hubo una mujer que se dio cuenta que habían unos cromosomas que hoy llamamos X y Y, que cuando eran cromosomas diferentes producía un macho y cuando eran cromosomas iguales producía una mujer y descubrió como el sexo tenía una base científica y a partir de ahí hubo unos desarrollos inmensos en la biología y podríamos seguir citando, el hecho es que yo quisiera preguntarle a usted que es mujer y que usted fue estudiante, fue alumna: ¿cómo se sentía usted en clase cuando sus profesores solo le hablaban de hombres y usted lo único que veía era al hombre dentro de la historia y la mujer no aparecía por ninguna parte?, este ¿qué sintió en esa época de niña cuando estaba en sexto, séptimo, octavo, noveno donde igual que hoy no hay visibilidad para la mujer? Y ¿qué hace usted con respecto a esa situación que vivió con respecto a sus alumnas mujeres, hoy en día?, o simplemente usted ha tapado esa parte de la historia y simplemente desarrolla unos contenidos y no exterioriza, no visibiliza ante sus estudiantes mujeres cómo ha sido su proceso de enfrentarse a un mundo dominado eh hecho, ideologizado por hombres.

Docente No 1: Bueno, de, en universidad, una universidad pública como la Universidad del Atlántico, fue duro para mí eh, digamos que adaptarme a ese ambiente machista en que me encontraba eh, de hecho, de primípara tuve que ponerme a la altura de los compañeros que leían textos de izquierda, eh me hice muy amiga de un estudiante que le llegaban revistas de Rusia, estuve militando un tiempcito en la izquierda y ese ambiente, ese ambiente fue lo que me permitió a mí, ponerme más o menos a la altura de los compañeros que manejaban una, un discurso político para yo entender y comprender por qué ese rezago y ese opacamiento de nosotras las mujeres. Hoy

como docente he mirado por ejemplo que me faltó a mí, pienso ahora, ahora como docente y los años de práctica docente que tengo, me pongo a reflexionar y digo: ¿qué fue lo que me faltó a mí para alcanzar la preparación que brindaban los profesores y algunos compañeros que se destacaban?; entonces, esa inquietud, esa inquietud que todavía manejo eh trato de comunicársela a las niñas y las mujeres de hoy, hoy en día eh las comunicaciones y la tecnología ha cambiado tanto que es más fácil para la mujer eh estar como protagonista a la par del hombre, entonces, mi papel hoy es arduo en el sentido que a veces no encuentro digamos que una mujer o unas alumnas hoy en día, digamos que ¿cómo sería la palabra?, eh abiertas hacia el conocimiento, hacia un protagonismo ¿sí?, porque todavía como que la cultura crea, crea eh cadenas hacia el rezago de nosotras las mujeres. De pronto, si miramos la cultura europea y el desarrollo de Europa y la cultura de Europa, todavía los latinos o las latinas todavía no, no damos como que el paso firme hacia nuestra emancipación ¿sí?, nos toca todavía un camino largo todavía por recorrer que si hemos visto algunos pasos de mujeres porque ya entramos a política, somos elegidas, elegimos y somos elegidas también pero yo veo ese camino todavía lento; aquí por ejemplo en Colombia yo todavía lo veo lento pero si me gusta y trato de poder actualizarme y ponerme al tanto de lo nuevo y si es una mujer la que está al frente, pues investigar eh, nutrirme de cosas que estamos haciendo las mujeres para transmitir las en mi práctica docente.

Investigador: Muy bien profesora Dubis, ahora que usted habla de Europa eh le traigo a colación una española que se llama María Elena Simón, esta europea (española) es una investigadora y ha realizado investigaciones en diferentes centros educativos eh, particularmente en centros educativos españoles de lo que en nuestro contexto sería algo así como la básica secundaria y la media y ella eh que se ha interesado por el tema del género nos hace una descripción sobre las mujeres docentes, obviamente esa descripción corresponde a lo que ella ha encontrado en España. Yo le voy a leer la descripción que ella hace de las mujeres docentes en España y usted va a por un lado a decirme qué opina sobre esa descripción, por otro lado también quiero que me diga si acá en nuestro contexto esto es válido o si en nuestro contexto colombiano, latinoamericano, cienaguero, nada de esto es aplicable. Entonces quiero por un lado que me haga una comparación entre las docentes mujeres europeas que nos describe María Elena Simón y lo que usted conoce por sus vivencias de las docentes mujeres acá en nuestra costa caribe colombiana. Dice María Elena Simón lo siguiente: “Las profesoras no discriminan –dicen ellas- y, como no discriminan, no distinguen ni se distinguen. No identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente

a sus alumnas. No someten a crítica su situación ni la de las alumnas. Las profesoras atienden más a las exigencias de los varones de la escuela: alumnos y profesores, padecen más faltas de respeto y sufren más depresiones o estrés; sin embargo, reproducen pasivamente el sistema, se resisten a mandar, a representar y a representarse, a plasmar por escrito sus logros y sus ideas, a actuar de portavoces.”

Docente No 1: Bueno, según el pensamiento de la docente española digamos que no está tan lejos de la situación latina ¿sí?, porque todavía la experiencia docente acá cuando miramos las mujeres que estamos en este papel de educadoras cometemos esos errores todavía ¿sí?, no sé por qué a veces preferimos ¿sí?, el estudiante hombre, su pensamiento, su participación que en mayoría se viene dando eh con alumnos y no con alumnas, digamos que el espacio docente debe ser eh ese espacio el que logre una equidad de hombres y mujeres en educación. Si como maestras, como docentes nosotros reflexionamos y conocemos eh la docente española nosotras reflexionáramos ¿ya? Y otra situación y otras vivencias se presentarían con el papel de la mujer.

Investigador: Ok profesora Dubis, creo entender entonces que está usted en líneas generales de acuerdo con la descripción sobre las docentes eh de María Elena Simón pero en su caso personal mire que ella aquí dice “no identifican su origen de género y por eso no lo desmontan frente a sus alumnas”; usted tiene un origen de género femenino, o sea usted fue una niña, usted fue una adolescente, usted fue una señorita eh, supongo yo que alguna vez, alguna o algunas muchas veces iba por la calle y los famosos piropos eh, hasta dónde esos piropos cosifican a la mujer, la mujer como objeto sexual eh, en una entrevista con una estudiante de acá del colegio me decía que ni si el piropo era bonito, que el piropo era una forma de acoso y quedé asombrado por la definición que me dio la niña: que todo piropo por muy bonito que fuera era un acoso y obviamente nunca he visto a una mujer lanzándole piropos a un hombre por la calle: “Oye papito...”, o sea cosas así, quizás porque el cuerpo del hombre no es visto como objeto sexual y precisamente la situación de objeto sexual de la mujer desde cuando está allá en los 10, 11, 12 años, 14, 15 y mucho más, 16 todavía más, esa situación de objeto sexual parece que nuestras docentes mujeres no ponen a reflexionar a las niñas y a los niños sobre cómo esa, ese considerarlas como objeto y no como sujeto es parte de la desigualdad de género: la falta de reconocimiento como persona, como sujeto donde se le considera como un objeto, entonces este, situaciones, vivencias tuyas, este no sé si de pronto eso es muy difícil eh hacer un desmantelamiento de lo que ha sido mi vida ante un público pero no sé si eso de alguna manera puede colaborar a crear conciencia entre el estudiantado,

entonces le pregunto ¿alguna vez usted se ha descubierto con las cosas que le han pasado con la finalidad de que niños y niñas se den cuenta de lo malo que es la desigualdad, las situaciones de sufrimiento, de estigmatización, todas las cosas por las cuales pasa una mujer?, le pregunto ¿usted eso lo ha convertido dentro de su clase? o ¿usted se limita al contenido de la conquista, la colonia, la época republicana?, o sea usted su vida, todo eso, ¿no lo trae al aula de clase con la idea de cambiar mentes, de cambiar actitudes, de cambiar prejuicios?, le pregunto: ¿lo hace? ¿no lo hace?, si lo hace ¿cómo lo hace?, si no lo hace ¿por qué no lo hace?

Docente No 1: Bueno, esto está bastante interesante y, y hay que extrovertirse para dar respuesta ... risas ..., bueno en, en el aula de clase los estudiantes mujeres, niñas por ejemplo, algunas consideran que, que el ser admiradas en la calle por hombres las orgullece ¿sí? Pero dado, como, digamos la sociedad que estamos viendo ahora hay mucho, mucho, mucha vulgaridad eh, hay mucho, de pronto los medios de comunicación también muestran la figura de la mujer como objeto ¿sí?, los comerciales, a veces uno reflexiona y dice bueno, pero si el objeto es vender el producto que están vendiendo no tenían por qué utilizar a la mujer, sí porque no, uno reflexiona y a veces dice bueno pero ¿qué relación guarda el cuerpo de la mujer con ese producto?, entonces ahí miramos por ejemplo cómo la mujer sigue siendo todavía eh considerada como un objeto, un objeto que vende, un objeto que tiene que mostrar para vender, entonces eh, como docente, como amiga, como maestra, como educadora trato de cambiar esa posición que todavía algunas niñas tienen eh, porque son criadas dentro de un ambiente machista ¿sí?, entonces ¿cómo lo hago?, ¿cómo lo hago con las niñas en clase?, eh cito casos en que la mujer ha sabido defenderse, ha sabido sentar una posición ¿sí? Y le ha ido bien, le ha ido muy bien eh, aquí, aquí las latinas, nuestro cuerpo es que el derriére o el trasero como le llaman de la costeña es protuberante ¿sí?, entonces el hombre cuando mira, nos mira es esa parte ¿sí?, entonces es objeto de, de, no de burla sino como objeto de galantería, de como que el hombre eh, eso le crea un, una vista como que agradable ¿ya?, y lo hace ver, entonces eh, ¿qué tenemos que hacer?, tenemos que enseñar que nuestro cuerpo como sea, como esté nos tenemos que sentir orgullosas ¿sí?, valorar lo que tenemos y, y quitar esas imagen de los estereotipos que presenta eh hasta el mismo sistema económico porque alguna, algún interés económico le brinda y nosotras las mujeres estamos siendo plato que, digamos fácil para que esa publicidad, digamos así, mal llamada de ganancia, donde nosotros somos siendo objetos ¿ya?, entonces eh, el capitalismo, el capitalismo nos utiliza, nos utiliza, utiliza a la mujer, entonces ¿cuándo despertamos de eso?, cuando seamos conscientes que no es

cuerpo solamente sino es mente ¿ya?, es inteligencia, es desarrollar nuestro, nuestra capacidad de razonamiento, nuestra capacidad de reflexión ¿sí?, para, para de verdad ejercer un papel, un papel protagónico ante, ante esa mentalidad del hombre.

Investigador: Muy bien profesora Dubis, siguiendo con nuestra autora María Elena Simón eh, le voy a leer otra apreciación de ella, pero no ya sobre las mujeres docentes, ahora sobre las mujeres estudiantes eh, la pregunta es similar a la anterior: una comparación entre el contexto español y nuestro contexto a nivel de nuestras mujeres alumnas; dice, dice la señora Simón: “La mayoría de alumnas participan poco en clase pero no paran de hablar en voz baja, en las aulas, los pasillos, los descansos. Tienen buenos o aceptables resultados, ayudan a compañeros, se resisten a los esfuerzos físicos, ocupan pocos espacios y consumen pocos tiempos, no suelen ser expulsadas de las clases ni de los centros, no protagonizan acciones violentas salvo cuando hay un chico en medio de dos, en esos casos protagonizan peleas de gallinas airadas por los celos y las venganzas. En caso de fallar, se reconducen con cierta facilidad, sueñan con historias perfectas de amor romántico, no piensan en ser madres enseguida, eligen especialidades feminizadas, aspiran a un empleo digno y sin excesivas exigencias, acceden a las urgencias sexuales de sus parejas hombres, se fijan en la ropa y desean vestir marcas y modelos uniformizados, envidiando los cuerpos famélicos de las modelos, pero no hacen mucho deporte y no tienen muchas ganas de realizar tareas domésticas, de modo que liberan tiempo para salidas y ayudan un poco en casa. Sí que saben que los estudios les ayudaran a ser independientes y saben también que son sujetos de derechos, aunque no sepan descifrar muy bien lo que ello significa”.

Docente No 1: Bueno, la situación que plantea la señora María Elena Simón no está muy lejos de la situación que se vive en, en Colombia y en la cultura latina. Es cierto que las niñas poco participan, es cierto que las niñas eh entran a destacarse de pronto en la convivencia ante alguna situación de diferencias entre estudiantes ¿sí?, diferencias por ejemplo que no están de acuerdo con algún planteamiento eh que ellos consideren sobre música, sobre la misma temática de la clase ¿sí?, casi las mujeres, las niñas eh les da pena intervenir, se cohíben de intervenir, pocas son las niñas que siempre, siempre, siempre están participando, nosotros en el fondo esa situación es que todavía nos tienen que enseñar a que aunque nos equivoquemos, aunque nos equivoquemos en un planteamiento, lo importante es eh participar ¿ya?, un ejemplo: las niñas en clase, lo digo ya en forma particular, las niñas en clase de un tema digamos de ..., que se presta, por ejemplo, ahora mismo los temas sobre democracia, sobre derechos humanos ¿sí?, hemos visto que en algo hemos

ganado en cultura con respecto a los derechos humanos, hoy en día eh como maestra nos tomamos a la tarea de darle a ellas, darle a la mujer, a las niñas, las herramientas para defenderse ¿sí? Porque si son ofendidas, si son ultrajadas por el hombre entonces una manera de crear conciencia hacia la defensa de nuestros derechos, de nuestros intereses, de nuestras aspiraciones es, es fundamental ¿sí?, si partimos de ahí, de pronto vamos como que sentando los pininos para que la mujer despierte ¿sí? Y en cuanto a la equidad de género eh la misma cultura eh la misma sociedad da pie, da lugar a que nos dediquemos a personalizar, a prestar atención a situaciones de la casa, a situaciones vividas de ellas con sus novios, con sus parejas ¿sí?, entonces todo eso, todo eso da lugar a que la mujer tenga nuevas herramientas o tengamos nuevas herramientas para ir sentando las bases de que en años posteriores esta generación mejore en oportunidades y mejore en la tan anhelada equidad de género.

Investigador: Muy bien profesora Dubis eh, vamos para una pregunta final porque aquí estoy tratando de eh entender a partir de sus apreciaciones eh cómo su práctica pedagógica y su ejercicio curricular de manera consciente y a veces inconsciente podría servir para reproducir desigualdad de género y el currículo del área de ciencias sociales tiene una fuente en los lineamientos y estándares básicos de aprendizaje que da el Ministerio de Educación Nacional. En los estándares observé que hay ocho (8) ejes y pude apreciar en uno de los ejes en uno de los grados trae una parte que tiene que ver con el comercio, tráfico de niños y de mujeres, entonces trae al escenario curricular el problema de la compra y venta de mujeres para uso sexual pero si bien es cierto que esta problemática del comercio y tráfico sexual de niños y de mujeres está íntimamente relacionada con la desigualdad de género eh no observo que haya un enfoque histórico de lo que tiene que ver con los problemas de género, no se analizan las sociedades griega y romana desde el punto de vista del género, no se hace un recorrido a través de la historia sobre el género, no se hace un análisis de la teoría feminista, las corrientes feministas: la primera ola, la segunda ola, la tercera ola, qué defiende el feminismo, los diferentes tipos de feminismo que existen entonces pareciera que el problema de desigualdad entre los géneros queda reducido a una temática que es el comercio y trata de personas eh, si eso es así entonces quiere decir que a partir de las mismas políticas del Ministerio en cuanto a los lineamientos y los estándares eh no se conectan con un enfoque de género que permita crear conciencia sobre la problemática de la desigualdad de género entre nuestros estudiantes varones y hembras eh, ¿qué concepto le merece a usted lo que nos dictamina los lineamientos y los estándares en cuanto al enfoque de género en el área de ciencias sociales?

Docente No 1: Bueno, sí, es cierto, leyendo los ítems que nos propone el Ministerio de Educación Nacional eh, no hay un, un, unos estándares así señalados donde se resalte el papel de la mujer. Dentro del ítem sobre culturas, la cultura y el hombre como protagonista del desarrollo de las culturas, allí solamente es cierto hablamos de hombres, sí, heroínas las hay pero el currículo no desarrolla eh una temática especialmente dirigida hacia las heroínas, no la desarrolla, entonces como docente lo tocamos pero por encima, no nos dedicamos tampoco a ampliar, no nos dedicamos tampoco a ampliar el papel de mujeres que se hayan destacado en los diferentes ámbitos que corresponden a las ciencias sociales, entonces el Estado y las digamos que las políticas y los organismos ideológicos del Estado colombiano y de otros Estados están todavía muy lejos de lograr eh la equidad de género y resaltar también el sexo y la historia del sexo ¿sí?, porque es un desarrollo normal ¿sí?, podríamos decir que no solo los médicos son los expertos para desarrollar todo lo que el cuerpo humano es capaz de realizar y desarrollar; entonces eh las políticas del Estado en educación, los lineamientos curriculares no están todavía diseñados para desarrollar una política de género.

Investigador: Bueno, muchas gracias profesora, ha sido usted muy amable, le agradezco inmensamente esta entrevista.

Anexo H. Entrevista grupal No 1

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Equidad de género
Objetivos de la entrevista	Profundizar en las concepciones sobre equidad entre los géneros
Modalidad de la entrevista	Semi-Estructurada
Criterios de selección del Grupo	Estudiantes que asistieron a un evento programado por la Alcaldía Municipal sobre equidad de género
Número de entrevistas previsto	Dos
Temporalización	8 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: martes 21 de marzo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Eh, ya pueden empezar: ¿Qué hablaron sobre la equidad de género?

Estudiante No 1: Hablaron acerca de la participación que tenían las mujeres en el ámbito o en el campo político. Hablaron, nos comentaron qué derechos creíamos nosotras que nos deberían dar en cuanto a participación, en cuanto a participación se trata, que porqué nos tienen digamos alejadas o nos cohiben de tomar ciertas decisiones o de estar en algún campo que sea digamos que de bastante interés, que porqué siempre eligen más a los hombres y pues hasta cierto punto donde yo estuve.

Estudiante No 2: Bueno y hablaron sobre la igualdad de los derechos de las mujeres: a que no siempre son los hombres quienes tienen derecho, como que son, por decirlo así son los que mandan en la casa, ¿ya?, entonces no solamente son ellos: también las mujeres tienen derecho a tomar decisiones, a trabajar, porque muchas veces los hombres no quieren que las mujeres trabajen porque ellas tienen que estar en la casa haciendo oficios, haciendo los deberes, entonces hablaron de que las mujeres también tienen derecho a, a hacer y a practicar lo que ellos hacen: trabajar y eso: trabajar y sacar adelante a su familia como ellos lo hacen.

Estudiante No 3: Nos dijeron también que, que, siendo de que los hombres y las mujeres tengan el mismo trabajo y lo estén teniendo en práctica, las mujeres ganan menos que el hombre

y es algo injusto porque se supone que están haciendo lo mismo: ¿por qué las mujeres deben tener menos sueldo?.

Estudiante No 4: También de que hubo un tiempo en que las mujeres no tenían derecho a estudiar por lo que dijo mi compañera de que debían estar en la casa encargándose de los quehaceres de la casa. Otra cosa que nos dijeron fue ...

Estudiante No 5: También, también hablaron sobre el acoso callejero hacia las mujeres, ¿ya?: que con solo pasar por alguna calle donde hayan hombres y que los hombres nos echen piropos, muchas de las mujeres eso lo cogemos como que es algo lindo ¿ya?, si uno sale y no nos tiran un piropo: no, estamos feas, estamos mal vestidas, entonces cuando nos tiran un piropo, mejor dicho! Hay muchas que se ponen ...

Estudiante No 4: Depende del piropo!

Estudiante No 5: Exacto!, ¿ya?, si es un piropo grosero estamos sufriendo de acoso callejero

Estudiante No 3: O así sea lindo, también es acoso!

Estudiante No 5: Claro!, cualquier tipo de piropo que nos echen es acoso

Investigador: ¿Quién más quiere decir algo?

Estudiante No 6: Nos hablaron de la falta de liderazgo que nos daban a las mujeres porque siempre la prioridad eran los hombres, los hombres y la mayoría de las cosas la dijeron ellas ...

Estudiante No 5: Los ..., también hay algo muy común que es muy machista también en los hombres: de que como dice ella de que hay más hombres líderes en lo que es el trabajo, la comunicación con los demás y eso, entonces también en el tema de las ..., de la política: hay más hombres que mujeres: ¿por qué? Porque dicen que una mujer a veces no puede con tanto peso, con tanta responsabilidad, entonces a veces cogen a los hombres porque ellos son más responsables, porque ellos son esto ...; al igual que los hombres, nosotras las mujeres podemos y hacer lo mismo que ellos hacen porque nada nos quita que lo hagamos.

Investigador: Me dijeron lo que allá dijeron. ¿Qué dices tú?, ya no lo que allá dijeron sino lo que tú piensas.

Estudiante No 1: ¿Sobre el feminicidio?

Investigador: Sobre el tema que trataron allá: no lo que dijeron ellos sino lo que tu personalmente, lo que tu personalmente crees.

Estudiante No 1: Nosotras las mujeres tenemos valor, fuerza y liderazgo para salir adelante por nosotras mismas sin ningún hombre, sin tener en cuenta el acoso porque el acoso siempre va

a estar así luchan contra: no que si la mujer sale a la calle siempre va a haber acoso: nosotras podemos luchar con eso y llevar eso de manera moderada y así tomar eso como una escala o alguna prueba hacia lo que nosotras verdaderamente queremos demostrar, lo que verdaderamente somos, lo que verdaderamente podemos sin que otra persona piense que no que porque ella es mujer: una mujer si puede llegar a ser alcaldesa o presidenta porque si se puede sino que siempre los hombres, los hombres, pero hay que demostrar que nosotras las mujeres si podemos.

Estudiante No 2: Pues yo pienso que las mujeres también somos capaces de liderar, de tener responsabilidades fuertes como tienen los hombres, podemos llegar a ser eh emprendedoras, eh, tenemos las mismas capacidades de los hombres, solamente que a ellos los tienen como con más ... los tienen más sobrevalorados ¿ya?, o sea, a ellos los privilegian más por el hecho de ser hombres y no hay una igualdad con las mujeres porque creen que nosotras no somos capaces. Ajá, creen que nosotras somos débiles, que porque somos mujeres no podemos donde es todo lo contrario porque todos somos iguales y sí podemos y ..., pues yo pienso que hay es como estigmatizadas las mujeres por ser mujeres: es eso.

Estudiante No 3: Bueno, nosotras las mujeres tenemos las actitudes y aptitudes para eh, para sabernos desenvolver en cualquier ámbito en el que sea, ya sea en un cargo empresario, ya sea algo ejecutivo, lo que sea.

Estudiante No 4: Nosotras las mujeres tenemos la misma fuerza y voluntad que tienen los hombres: no por el simple hecho de ponernos polleras, dejarnos el cabello largo o maquillarnos nos deben ver débiles o deben eh hacernos como a un lado cuando hay que tomar decisiones de gran importancia: no deben dejarnos a un lado, pienso que deberíamos nosotras como mujeres pues hacer campañas o hacernos sentir ante la sociedad de que somos más porque no es justo de que somos más del cincuenta por ciento en el mundo y nos tengan como que lo menos o nos tengan menos en cuenta para estar en ciertos roles

Estudiante No 5: Pues, también de que nosotras también podemos salir adelante sin tener un hombre al lado porque muchos dicen, por eso hay muchas que estudian, que salen adelante para no tener que valerse de un hombre ¿ya?, para que cuando ellas se separen que el hombre no le venga a tirar en cara las cosas que ellos hicieron por ellas sino que ellas se puedan hacer valer por sí mismas y sin un hombre al lado que le esté diciendo qué es lo que tiene que hacer y qué es lo que no tiene que hacer.

Estudiante No 6: Este, bueno, al igual que ellas yo pienso lo mismo, pero es que habemos algunas mujeres: no voy a generalizar porque obviamente no todas que hacen de que, o sea nos tengan donde nos tienen literalmente porque hay mujeres que hablan y pueden decir lo que piensan y eso pero no colocan nada en práctica, o sea, y eso como que nos va como que, ajá ¿ya me entiendes?

Investigador: Bueno, muchas gracias

Anexo I. Entrevista grupal No 2

Esquema de planificación de la entrevista	
Tema de la entrevista	Equidad de género
Objetivos de la entrevista	Profundizar en las concepciones sobre equidad entre los géneros en un grupo mixto de estudiantes.
Modalidad de la entrevista	Semi-Estructurada
Criterios de selección del Grupo	Estudiantes seleccionados de la jornada tarde
Número de entrevistas previsto	Dos
Temporalización	38 Minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: jueves 4 de mayo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Sala de C. Sociales).

Investigador: Buenas Tardes. Eh, nos encontramos acá para realizar una entrevista con un grupo de estudiantes en la sección tarde de la Institución Educativa San Juan del Córdoba. Eh, ustedes hace poco tiempo diligenciaron un test eh donde había que seleccionar eh según la columna de la izquierda si consideraban que se aplicaba a un hombre o a una mujer o si se aplicaba a ambos marcaban X en ambas palabras. Eh, vamos, por ejemplo, eh, observo acá esta: afectivo, que también puede ser afectiva: afectivo o afectiva, entonces aquí éste le coloca los dos, o sea que un hombre puede ser afectivo y una mujer puede ser afectiva: mostrar afecto, eh, aquí observó que también seleccionaron las dos X, o sea, tanto los hombres como las mujeres pueden ser afectivos. Aquí solo le pusieron afectiva a la mujer porque aquí al hombre no le pusieron. Este otro solo puso una O o una A según fuera hombre o mujer: afectivo; pusiste O, o sea que para ti, bueno, comienzo contigo: Para ti las mujeres no son afectivas: no muestran afectos; ¿solo los hombres muestran afectos?

Estudiante No 1: No.

Investigador: No ¿Qué?

Estudiante No 1: Los dos, los dos pueden mostrar afecto.

Investigador: Pero aquí pusiste una O: afectivo, cuando yo digo es afectivo me refiero a un hombre, porque si me refiriera a una mujer hubiera puesto una A, afectiva: ella es afectiva. Entonces, ¿Por qué colocaste O diciendo que afectivo es de los hombres, es una cualidad de los hombres? Y descartaste a las mujeres como, como seres afectivos, ¿Cuál sería la razón?

Estudiante No 1: Es que ...

Investigador: Contesta que estoy grabando. Es que ¿qué?, o sea, ¿cuál fue la razón de que colocarás O? ¿cuál fue la razón de que colocarás O?

Estudiante No 1: Porque me sonaba más O

Investigador: ¿Te sonaba más que los hombres son más afectivos que las mujeres?; en el caso de ustedes colocaron tanto a hombres como a mujeres, ¿cuál es la razón de que tu coloques tanto a hombres como a mujeres con la cualidad de afectivo?

Estudiante No 2: Porque cualquiera de los dos puede ser afectivo, ya sea demostrando cariño.

Investigador: Correcto, ¿y tú?

Estudiante No 3: También

Investigador: Lo mismo. Bueno, vamos ahora a otro que es agresividad: aquí agresividad colocaron una X en mujer, o sea que las mujeres son agresivas; aquí este otro, agresividad, colocó al hombre, que los hombres son agresivos. Miren como piensan de diferente dos personas. Para el que contesto este, como aquí no está el nombre de quien contestó, pero para la persona que contestó aquí puso que consideraba que las mujeres eran agresivas. El que contestó acá puso que los hombres son agresivos. Son dos maneras de pensar diferente; hay alguien que piensa que las mujeres son agresivas, hay otra persona que piensa que los hombres son agresivos; aquí hay otro que piensa que los hombres son agresivos, las mujeres no. Y aquí, este no marcó nada, o sea que ni hombres ni mujeres son agresivos porque aquí no marcó nada, me imagino que fuiste tú. Eh, ¿por qué no marcaste nada?, o sea, ¿tu consideras que ni los hombres ni las mujeres son agresivos?. Bueno, eh, tú ¿qué consideras?

Estudiante No 4: Yo consideré hombre.

Investigador: ¿Por qué razón piensas que los hombres son agresivos?

Estudiante No 4: Como ser humano, pues, creo que la agresividad viene de un hombre, eso viene del valor que nos ha dado nuestra familia, en nuestros hogares, creo que eso lo lleva uno en el interior, como se vaya desarrollando uno, y pues cuando uno es agresivo es porque alguna razón hubo o no hubo. Hay mujeres que no son, son más calmadas y un hombre, pues a veces se le sale de las manos a uno.

Investigador: ¿Qué dices tú al respecto?, respecto a la agresividad.

Estudiante No 2: Que se podría presentar en los dos, pero se presenta más en los hombres.

Investigador: ¿Por qué razón?

Estudiante No 2: Ellos son como que más impulsivos, más agresivos.

Investigador: Ajá, Tú ¿Qué dices?

Estudiante No 1: Que los hombres son agresivos, pero también las mujeres, pero más los hombres.

Investigador: ¿Por qué los hombres son más agresivos que las mujeres?, ¿Qué causa esa agresividad?

Estudiante No 3: Un acto de rabia.

Investigador: Y las mujeres ¿No cogen rabia?

Estudiante No 1: Entre veces pero no como los hombres

Investigador: ¿Qué hace que no sea como los hombres?

Estudiante No 1: Que las mujeres son más calmadas que los hombres

Investigador: ¿Por qué las mujeres son más calmadas que los hombres?, ¿Qué hace que ellas sean más calmadas?, ¿Quién quiere complementar eso?, él dice que la razón es que las mujeres ...

Estudiante No 2: Yo digo que tal vez los hombres porque los hombres reaccionan de distinta manera a las mujeres

Investigador: ¿Por qué los hombres reaccionan de distinta manera?

Estudiante No 2: Porque los hombres no reaccionan a dialogar sino enseguida a pelear, a discutir, en cambio las mujeres somos un poco más calmadas y tratamos de arreglar las cosas dialogando, no peleando.

Investigador: Y eso ¿a qué se debe?

Estudiante No 2: Porque así es.

Investigador: ¿O sea que se nace con eso?

Estudiante No 2: No. Es como algo que ya le han inculcado de pequeño, no sé, tal vez ha visto de otras personas.

Investigador: Ok. Aquí pusieron romántica y colocaron mujer, romántica; aquí colocaron romántico, o sea, siempre como que hay dos con el polo opuesto: uno cuando aquí colocan mujer, aquí colocan hombre.

Se ríen algunos estudiantes

Investigador: Entonces van empatados, o sea que son románticos los hombres pero son románticas las mujeres; este dice que son románticos los hombres, van ganando los hombres en romanticismo y este también dice que los hombres son románticos, o sea que solo una persona

habla que las mujeres son románticas. Uno de ustedes dice que las mujeres son románticas, los hombres no, y hay tres de ustedes que dicen que los hombres son los románticos y las mujeres no, entonces vamos con todos, tú ¿qué dices al respecto?

Estudiante No 3: Porque románticos desde mi punto de vista como ser humano, como hombre eh siempre eh somos, o sea, buscamos más allá de un romántico para enamorar al ser más querido o a una novia para que, pues para uno brindarle lo que el pensamiento de uno y pues, este, o sea, vivir y siempre estar en armonía y respetarnos, entonces de ahí viene la palabra romántico.

Investigador: Por eso, o sea que tú piensas que los hombres son por naturaleza románticos pero que la mujer no es romántica: ¿no puede ser romántica una mujer?

Estudiante No 3: Algunas

Investigador: ¿Algunas?

Estudiante No 3: Algunas tienen su punto de vista y su punto de pensar si son románticas o no. En el caso de una compañera, pues, para mí sí es romántica.

Investigador: ¿Quién es romántico? ¿Un hombre, una mujer o los dos o ninguno?

Estudiante No 1: El hombre

Investigador: ¿Por qué los hombres son románticos y las mujeres no?

Estudiante No 1: Las mujeres a veces son románticas, los hombres son más románticos, risas.

Investigador: ¿Qué hace que el hombre sea más romántico que la mujer?

Estudiante No 1: Pues no sé, eh.

Investigador: ¿Cuál es la causa?

Estudiante No 1: Por ejemplo que se enamore.

Investigador: Las mujeres ¿no se enamoran?

Risas del estudiante No 1

Estudiante No 1: ¡También se enamoran!

Investigador: Entonces, entonces si me dices que la causa es que se enamoran, pues las mujeres también, entonces no veo que eso sea la causa porque ambos se enamoran, o ¿tienes otra explicación?

Silencio ...

Investigador: Di algo

Se ríe el estudiante No 1

Investigador: Bueno tú

Estudiante No 4: Pa mí que los dos, los dos porque cuando están enamorados...

Investigador: Pero los dos y tu aquí contestaste uno solo, o sea que ¿cambiaste de opinión?

Estudiante No 4: No, porque también es el hombre el que trata de ¿cómo es que se llama?, trata más de ro, ro, ro ...

Investigador: Romanti..., ser romántico.

Estudiante No 4: Si, ser más romántico frente a la mujer

Investigador: Ajá, y las mujeres ¿nunca son románticas?

Estudiante No 4: A veces, también

Investigador: Eh, ¿qué dices tú?

Estudiante No 2: ¡Que modo de pensar tan errado!

La estudiante No 2 se ríe con muchas ganas.

Investigador se contagia con la risa y pregunta: ¿por qué dices que es errado?

Estudiante No 2: No, si, porque, o sea, tal vez, ajá, todos son románticos

Investigador: ¿Hombres y mujeres son románticos?

Estudiante No 2: ¡Claro!, pero tal vez en los hombres tal vez sea como dice mi compañero que sería de, cuando le van a decir a la novia, a la persona que le gusta o algo así, en cambio las mujeres siempre tienen su punto de romanticismo.

Investigador: ¿Siempre?

Estudiante No 2: Si

Investigador: ¿y los hombres a veces?

Estudiante No 2: A veces, ¡exacto!, solo cuando les conviene. Se ríe.

Investigador: A ¿Cuándo les conviene?, o sea que los hombres no son románticos: ¿fingen ser románticos?

Estudiante No 2: Exacto.

Investigador: Y las mujeres ¿sí son románticas?

Estudiante No 2: O sea, sí, para mi punto de pensar sí.

Investigador: y las mujeres ¿si lo son?

Estudiante No 2: Sí

Investigador: y ¿qué causa que las mujeres si lo sean y que los hombres no lo sean y solo finjan? ¿Cuál es la causa?

Estudiante No 2: Es como el caso de la agresividad. Ello tiene su causa, ya sea por rabia o por lo que sea, por una discusión o algo, en cambio las mujeres son más calmadas, como que más amorosas, tienen más cariño

Investigador: y ¿qué hace que las mujeres sean así? ¿Por qué el hombre no puede ser así?

Estudiante No 2: No sabría decir.

Investigador: No sabrías decir, ok, entonces no importa que no sepas decir, bueno, como ustedes ven esta conversación gira sobre hombres y mujeres, eh, ustedes son estudiantes y ustedes ven diferentes asignaturas y diferentes áreas del conocimiento. A mí me gustaría preguntar ya no con las hojas sino unas cosas nuevas, me gustaría preguntar: en esas materias que ustedes ven en clases ¿qué diferencias sienten ustedes entre ser un alumno hombre o una alumna mujer?, eh, desde el punto de vista de las cosas que usted está aprendiendo, desde el punto de vista de cómo lo mira el profesor o la profesora, eh, ¿es lo mismo ser estudiante hombre que estudiante mujer? O ¿Hay diferencia entre ser un estudiante hombre o ser un estudiante mujer? Y si hay diferencia ¿cuál sería la diferencia?

Estudiante No 2: Yo digo que serían las mismas condiciones.

Estudiante No 1: No hay diferencias

Investigador: No hay diferencias entre ser estudiante hombre y ser estudiante mujer, desde el punto de vista del estudio, de las materias

Estudiante No 4: Pues como estudiantes crecemos

Investigador: En el trato ¿tampoco hay diferencias?, por ejemplo, que yo sea un estudiante hombre ¿me trata igual la profesora? ¿me trata igual que trata a mi compañera? O ¿hay alguna diferencia en el trato por el hecho que yo sea hombre o que yo sea mujer en el trato del docente con el estudiante?

Estudiante No 3: Pues es lo mismo.

Estudiante No 2: El docente tiene que tener igualdad de condiciones para todos los alumnos.

Investigador: ¿Tiene?, pero ¿eso se da en la realidad con todos los docentes?, eh, ¿ustedes ven ciencias sociales? ¿sí?, dentro de ciencias sociales, en lo que tiene que ver con la parte de la historia, eh, generalmente se ven unos contenidos sobre personajes famosos, ejemplo: Cristóbal Colón, Simón Bolívar; ¿pueden mencionarme de esos personajes famosos algunos de los que les hayan dado en sus clases de historia y de sociales, filósofos?

Estudiante No 2: William Shakespeare

Investigador: Shakespeare, ajá ¿cuál más?, que no sea los dos que yo mencioné; yo mencioné a Colón y a Bolívar. Que no sean ni Colón ni Bolívar porque estarían repitiendo lo que yo digo. Shakespeare es válido, William Shakespeare. En tu sexto, séptimo, octavo, noveno, has debido ver gente, no solo a Shakespeare, me imagino que has debido ver gente.

Estudiante No 3: Gabriel García Márquez

Investigador: García Márquez, dos, van por el lado de la literatura: Shakespeare y García Márquez, eh, Don Quijote lo escribió ¿Quién?

Estudiante No 2: William Shakespeare

Investigador: ¡No!

Estudiante No 2: ¿No?

Investigador: Miguel de Cervantes Saavedra, entonces miren que hasta ahora llevan tres, pero todos son de la literatura, escritores: William Shakespeare, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes Saavedra, eh, además de escritores creo que ustedes han visto presidentes, revolucionarios, eh, filósofos, por ejemplo, en filosofía, ¿tú ves filosofía?, ¿no?, ¿nunca has visto? ¿no te han mencionado ni un solo filósofo en las clases de filosofía?

Estudiante No 2: Pues la verdad, apenas hemos visto Juan Gabriel, Miguel de Cervantes, Shakespeare.

Investigador: No, pero eso es en literatura, porque Shakespeare fue un dramaturgo, eh, García Márquez fue un narrador, eh, Miguel de Cervantes Saavedra también fue un narrador, pero ¿filósofos?, llevas febrero, marzo, abril, estamos en mayo, ¿no has visto a ningún filósofo? Y ¿qué has visto en filosofía?

Estudiante No 2: Lo de William Shakespeare

Investigador: Y ¿en qué se relaciona William Shakespeare con la filosofía?

Estudiante No 2: A no, perdón. Eso nos lo dieron en inglés, sí, estoy equivocada, pues nos dieron ...

Estudiante No 4: Eh, en filosofía no nos dan, eh, historia, eh, que sucedieron, cómo los filósofos narran o que lo que fue, ¿me entiende?, lo que hubo, ellos tratan de decirte la verdad, ¿me entiende?, eh.

Investigador: Pero ¿no dan nombres de filósofos?

Estudiante No 4: No

Investigador: O sea que ¿ustedes no conocen ningún filósofo?

Estudiante No 2: Pues la verdad yo ...

Estudiante No 4: La verdad, le diría que no.

Investigador: ¿No?, pero ¿será porque no te acuerdas?

Estudiante No 4: No nos acordamos de pronto.

Investigador: Porque yo dudo mucho de que a estas alturas no les hayan mencionado algunos filósofos.

Risas

Estudiante No 2: Profe, tal vez se nos escapa un nombre ...

Estudiante No 4: Se nos escapa un nombre, sí.

Investigador: Bueno, entonces no lo cojamos por la filosofía, gente, gente que ha hecho historia.

Estudiante No 2: Policarpa Salavarrieta.

Investigador: Policarpa Salavarrieta, ¿Quién más?, o sea, has mencionado a Shakespeare, García Márquez, Miguel de Cervantes, Policarpa, van cuatro, mencionen ustedes a alguien

Estudiante No 1: Ricardo, nojoda no me acuerdo el nombre.

Investigador: y él ¿qué hacía?, ¿a qué se dedicaba?, ¿por qué es conocido?, ¿por qué es importante?, para poder ayudarte con el apellido: si me dices qué hacía o ...

Estudiante No 1: Yo creo que narraba

Investigador: ¿Era escritor?, Ricardo, No me suena ningún Ricardo y ¿tu?

Estudiante No 3: A mí en Sociales me dieron unas clases también de, de ¿cómo se llama?, de, de Francisco de Paula Santander.

Investigador: Francisco de Paula Santander, ¡bien!, ¿Quién más?

Estudiante No 3: Es que no me acuerdo

Investigador: Científicos, ¿nunca les han mencionado científicos?, eh, deportistas, deportistas ¿tampoco?

Estudiante No 4: Fredy Rincón, el Tino Asprilla

Estudiante No 3: El Pibe Valderrama, eh ...

Estudiante No 1: Pambelé

Investigador: Bueno: ¿cuántos hombres mencionaron?

Estudiante No 3: Cuatro

Investigador: Shakespeare, García Márquez, Miguel de Cervantes, eh, ¿quién fue que dijiste tú?, Francisco de Paula Santander, yo había mencionado a Colón, a Bolívar, eh deportista mencionaste un poco de deportistas hombres: Rincón, Pambelé

Estudiante No 2: Mariana Pajón

Investigador: Bueno, tenemos Mariana Pajón y Policarpa Salavarrieta. La pregunta: ¿por qué tantos hombres y tan poquitas mujeres?

Estudiante No 4: Porque en el deporte eh participan más los hombres que mujeres y ...

Investigador: ¿por qué los hombres participan más que las mujeres en deportes?

Estudiante No 4: Porque no le estaban dando la oportunidad a las mujeres pero ahora sí se la están dando, ahora en lo que estamos viendo. Mire, pues ya sacaron un equipo de fútbol que pueden ya jugar a ..., tienen su propia liga, pues antes casi no se veía eso como se está viendo ahora.

Investigador: y ¿por qué ahora si se ve y antes no se veía?

Estudiante No 4: Porque ahora tienen el apoyo

Investigador: y ¿por qué antes no tenían el apoyo?

Estudiante No 4: Pues, desde mi punto de vista pues no sé, de pronto no le veían tanto a las mujeres como a los hombres que le ven en forma de juego, ¿me entiende?; ahora a las mujeres están viendo que tienen talento, entonces por eso, de ahí existió el apoyo a las mujeres y creo que se lo están dando y me parece bueno que las mujeres también participan en todos los juegos porque todos somos seres humanos y todos pertenecemos a los derechos y ..., pues, o sea, creo que las mujeres tienen otro punto de vista y nosotros los hombres también.

Investigador: Bueno, eso en los deportes, y tú ¿qué dices sobre los deportes?

Estudiante No 2: Que las mujeres se inclinan más por otros oficios ya sea como el derecho, la secretaría, contabilidad, cosas así, en cambio los hombres son como que más deportistas.

Investigador: ¿Por qué los hombres son más deportistas?

Estudiante No 2: Porque son como más arriesgados.

Investigador: Eh, o sea que ser arriesgado es una condición de ser hombre y una mujer ¿no puede ser arriesgada?

Estudiante No 2: Claro que sí.

Investigador: entonces ¿por qué?; me has dicho que es porque los hombres son más arriesgados, eso excluye a las mujeres.

Estudiante: No: Más arriesgados

Investigador: ¿Por qué las mujeres no pueden ser más arriesgadas? ¿Qué es lo que causa que las mujeres no puedan ser más arriesgadas?: La causa

Estudiante No 3: ¿La causa?

Investigador: Sí, ¿cuál es la causa?; cuando nace un bebé niño o una bebé niña, ellos nacen ya que ¿este va ser arriesgado y esta no va a ser arriesgada?, o sea, ellos de nacimiento ya traen eso de que ¿este tiene que ser arriesgado y esta no tiene que ser arriesgada?

Estudiante No 3: No

Investigador: Entonces ¿qué es lo que los hace a medida que pasa el tiempo que uno sea arriesgado y la otra no sea arriesgada?, ¿qué es lo que causa eso?

Estudiante No 4: ¿También se puede hablar de Constitución Política?

Investigador: De lo que quieras, tu contesta ...

Estudiante no 4: Porque antes, antes nada más podían llegar al cargo los hombres y las mujeres antes no votaban, ¿Me entiende?, hicieron un ..., ¿cómo es que se llama eso?, un ..., como una protesta para que aprueben que las mujeres también pueden votar, entonces desde ahí llegó y las mujeres ahora tienen el derecho de votar, ahora una mujer también puede coger un cargo, antes no lo podía coger, antes un cargo para una mujer era ..., no, no le parecía, ahora sí.

Investigador: Y ¿por qué se daba eso?, ¿por qué antes era así?

Estudiante No 4: Porque eso viene de ...

Investigador: ¿Qué era lo que hacía que eso fuera así?

Estudiante No 4: Porque eso viene desde los antepasados.

Investigador: Pero ¿por qué ellos eran así?

Estudiante No 4: Señor, para mí, para mí eh, profe: creo que ERAN MACHISTAS, son machistas

Investigador: Y tú ¿Qué dices?, entonces la situación de ser arriesgado no. ¿Es por el machismo?

Estudiante No 2: No, eso va desarrollándose poco a poco, o sea, tal vez la persona es tímida, cosas así.

Investigador: ¿Qué hace que las mujeres lleguen a ser tímidas y no se desarrollen a plenitud como lo hace el hombre?, bueno, pero hay hombres tímidos también

Estudiante No 2: Sí, hay hombres tímidos también, claro

Investigador: ¿Qué es lo que limita?, ¿Qué es lo que hace que la persona se limite?

Estudiante No 2: El temor, o sea, el temor de enfrentarse al mundo, no saber lo que hay, el miedo, cosas así.

Investigador: Y ¿tú crees que para las mujeres hay más temor que para los hombres?

Estudiante No 2: Sí (Risas)

Investigador: ¿Por qué?

Estudiante No 2: O sea, no sé, porque por decir una mujer está más débil hacia un hombre, cosas así, tal vez en el sentido de que ..., ¿cómo le explico? ..., porque le pueden hacer algo, no sé: violarla, cosas así.

Investigador: ¿A un hombre no lo pueden violar?

Estudiante No 2: Sí, pero tal vez un hombre, tal vez un hombre tiene como que más cosas para defenderse que una mujer.

Investigador: ¿Por ejemplo?, ¿Qué cosas tiene para defenderse?

Estudiante No 2: Tiene fuerza

Investigador: o sea que una mujer ¿no tiene fuerza?, una mujer no ..., si yo salgo y me encuentro con una mujer que es cinturón negro.

Estudiante No 2: Pero es distinto porque ...

Investigador: Yo ¿puedo violar a esa mujer que es cinturón negro?

Estudiante No 2: O sea, de pronto no porque ella está entrenada, pero tal vez las que son tímidas y no quieren ni siquiera entrar a Karate ni nada de eso, o sea, serían como más temerosas en cosas así.

Investigador: Ajá, bueno en la parte de la historia, regresamos nuevamente, eh, Cristóbal Colón, Américo Vespucio, Alonso de Ojeda, Juan de la Cosa, eh, Rodrigo de Bastidas que fundó Santa Marta, eh, Gonzalo Jiménez de Quezada, eh, seguimos avanzando después a la parte de la Edad Media: Copérnico, Galileo Galilei, eh, una serie de científicos, seguimos avanzando después a ya la Edad Moderna, eh, todos estos políticos: Jorge Eliécer Gaitán, eh, Luis Carlos Galán el que mataron en los años noventa, Bernardo Restrepo que también lo mataron, eh, de cien hay noventa y cinco hombres, por lo menos, entonces cuando usted va a dar sus clases de historia desde sexto grado le empiezan a hablar de hombres porque solo mencionan, en filosofía: Platón, Aristóteles, Sócrates, Carlos Marx, Emmanuel Kant: hombres, ¿dónde están las mujeres?, ¿por qué no aparecen las mujeres en las clases?, ¿cómo te sientes tú que eres mujer cuando en tus clases solo te hablan de hombres y la mujer no aparece por ninguna parte?, ¿cómo te sientes tú?

Estudiante No 2: O sea, no sé, porque la mayoría de filósofos y ..., quienes hicieron historia como dice mi compañero fueron de la Edad Antigua. En la Edad Antigua ...

Investigador: No y no solo la Edad Antigua, o sea, el Medioevo también, la Modernidad también.

Estudiante No 2: Por eso, pero ...

Investigador: Si te vas a la época actual y miras los presidentes, eh, el ochenta por ciento o quizás el ochenta y cinco o noventa por ciento son hombres, entonces ¿cómo te sientes tú como mujer cuando asistes a unas clases donde te están hablando de la historia de los hombres y no te están hablando de la historia de las mujeres?

Estudiante No 4: Si el cargo estuviera eh, le voy a hablar de lo actual: si el cargo lo cogiera una mujer, para mí cambiaría todo, cambiaría todo el Estado, porque ...

Investigador: Ciénaga nunca ha tenido, bueno si ha tenido: Patricia Bermúdez fue alcaldesa, pero ha tenido pocas alcaldesas Ciénaga, el noventa y cinco por ciento han sido alcaldes hombres.

Estudiante No 4: Yo no soy de aquí

Investigador: ah, tú tienes ¿qué tiempo de estar aquí en Ciénaga?

Estudiante No 4: Yo tengo tres años y medio

Investigador: Tres años y medio y de ¿dónde eres?

Estudiante No 4: De Bolívar

Investigador: ¿Cartagena?

Estudiante No 4: Sí, pero me crié en Córdoba (Bolívar), eso queda por los lados del Cesar.

Investigador: Bueno y allá cuando te criaste ¿hubo muchas alcaldesas?

Estudiante 4: No, hasta ahora que llegó. Porque allá nada más coge un cargo una sola familia de ...

Investigador: Pero en esa familia ¿solo los hombres?

Estudiante No 4: Solo los hombres y ahora hay una mujer.

Investigador: ¿De la misma familia?

Estudiante No 4: De la misma familia. Allá no puede coger más cargos más nadie.

Investigador: Porque ¿son los que más dinero tienen?

Estudiante No 4: No, no lo veo yo así. Porque la gente se le arrodilla a esa gente, a las comodidades que le dan ellos, no a las comodidades que nosotros queremos tener ¿sí?, eh y yo,

pues mi familia fue revolucionaria que no nos gusta que nos de ellos porque nosotros tenemos también, prácticamente nosotros trabajamos y todo el pueblo trabaja para ellos.

Investigador: Pero ¿es un pueblo pequeño?

Estudiante No 4: Es un pueblo pequeño, ¿sí? Y esos pueblos a nivel son los que más plata llega pero son los que menos beneficios tiene, ¿por qué? Porque está primero la corrupción, porque ellos primero cogen para su bolsillo y después la chichigua que queda es lo que se lo van a dar al pueblo y así no es, entonces ahora más o menos está la mujer cambiando: más o menos, está metiendo pavimento porque ya la gente se cansa entonces necesita otro cargo, entonces creo que si una mujer fuera presidente de Colombia, para mí cambiaría todo, para mí creceríamos como colombianos, como seres humanos que somos.

Investigador: O sea que ¿no hay hombres honestos?

Estudiante No 4: No.

Investigador: ¿Ningún hombre es honesto?

Estudiante No 4: Para mí no, para mí todos tienen su guardadito.

Investigador: ¿Qué es lo que hace que un hombre no sea honesto?

Estudiante No 4: Este, creo que se ..., para mí, para mí ellos ...

Estudiante No 2: ¿Tú no eres hombre? (Risas)

Investigador: Espérate, yo iba para allá, pero no te me adelantes... (Risas)

Estudiante No 4: O sea, nosotros ... (risas), podemos ser honestos hasta un punto de vista, porque cuando ya se habla de mucho dinero parece que se nos ...

Investigador: Eso ¿Te incluye a ti?

Estudiante No 4: ¡A pues!, a todos los hombres

Investigador: ¿A todos?

Estudiante No 4: Si cogéramos el cargo.

Investigador: O sea que es una cuestión biológica.

Estudiante No 4: Claro

Investigador: Es decir todas las mujeres son lo contrario: ninguna se ve afectada por el dinero, o sea: ¿ninguna es corrupta?, ¿No hay mujer corrupta?, ¿Qué dices tú?

Estudiante No 2: Yo diría que sí

Investigador: Que sí ¿qué?

Estudiante No 2: Que hay mujeres corruptas.

Investigador: ¿Si hay mujeres corruptas?

Estudiante No 2: Sí, tal vez interesadas, las atrae el dinero y cosas así.

Investigador: Allá en Brasil ahora hace poquito destituyeron a la presidenta Dilma Rousseff, está presa ¿no?

Estudiante No 2: Sí

Investigador: Y la expresidenta de Argentina la están investigando por corrupción de Odebrecht.

Estudiante No 2: Sí, tal vez, yo no diría que aspirarían a un cargo tan alto si no tuvieran algún interés, o sea ya un interés bien o interés de cambiar al país, pero, o sea, para mí si hay mujeres corruptas: tenemos igualdad de condiciones.

Estudiante No 4: O sea ahí se ve menos corrupción que a un hombre que a los hombres que han cambiado como el Estado.

Estudiante No 2: Estás cambiando, ahorita dijiste que si y luego que no.

Estudiante No 3: Para mí, entre hombre y mujer todos son corruptos porque, porque cuando ven la plata es que, es que ¿cómo es que se llama?

Investigador: Se llenan de ambición, de avaricia, tú ¿qué dices?

Estudiante No 1: También que cuando ven plata, eh, se quieren coger todo para ellos y (Risas).

Investigador: Ajá, ¿hombres y mujeres?

Estudiante No 1: Ajá, sí.

Investigador: Bueno, pero terminamos en una cosa diferente, yo quiero cerrar que cada uno me diga, te voy a dejar a ti de última. Tú ¿eres hombre? ¿No?, eh, cuando tú ves tus clases donde solo te hablan de hombres, tú ¿te sientes bien? O ¿te sientes mal?, cuando te hablan de Bolívar, del Mariscal Sucre, de Francisco de Paula Santander, de Pablo Morillo, de todos los que te hablan que son hombres en la historia, en la economía, en la ciencia, en la filosofía. ¿Eso te hace sentir mal? ¿Te hace sentir bien? ¿Te da lo mismo?

Estudiante No 3: A mí normal.

Investigador: ¿Normal? Y ¿tu?

Estudiante No 1: A mí normal, me siento bien

Investigador: Ajá, ¿y tú?

Estudiante No 4: Me siento totalmente bien

Investigador: ¿y tú? ¿Cómo te sientes?

Estudiante No 2: O sea, yo digo que tal vez ellos hablan más de los hombres porque son como que los más importantes, o sea no ...

Investigador: Pero y realmente ¿piensas que los hombres son más importantes que las mujeres?

Estudiante No 2: En esos cargos sí

Investigador: Pero, o sea que las mujeres ¿nunca han hecho nada en la historia?

Estudiante No 2: Sí

Investigador: Y ¿por qué no las mencionan?

Estudiante No 2: Porque son muy pocas, o sea ...

Investigador: ¿Estás totalmente segura que son muy pocas?

Estudiante No 2: Menos que los hombres sí

Investigador: Y ..., bueno son menos que los hombres, pero ¿sí las mencionan a todas?

Estudiante No 2: No, tal vez no a todas.

Investigador: ¿por qué no las mencionan a todas?

Estudiante No 2: No sé

Investigador: ¿Quién escribió la historia?, la historia ¿quién la escribió?, o sea, la historia de Colombia, la historia de los antepasados: ¿la escribieron hombres? O ¿la escribieron mujeres?

Estudiante No 2: Risas ... No sé

Estudiante No 1: Para mí que hombres.

Investigador: La mayoría de la historia ha sido escrita por hombres, por eso se han centrado en una parte de la historia que son las guerras, las batallas, por eso es que ustedes en la historia encuentran muchas guerras y en la guerra encuentra a Carlo Magno, Alejandro eh, infinidad de guerreros porque es una historia contada por los hombres, donde a los hombres les interesaba mostrar su historia, por eso la mujer quedó relegada.

Estudiante No 2: Opacada

Investigador: Bueno, ustedes son los entrevistados, de todos modos voy a dar por concluida ahí la entrevista, les agradezco mucho.

Anexo J. Grupo de Discusión

Esquema de planificación de la Discusión

Tema del Grupo de Discusión	Estereotipos de género
Objetivos de la Discusión	Mediante una elaboración escrita previa poder sacar a flote posteriormente a través de la palabra oral actitudes, prejuicios y estereotipos de género
Modalidad del Grupo de Discusión	Grupo de 6 estudiantes reunidos en la Rectoría
Criterios de selección del Grupo	Participantes de un foro sobre equidad de género
Número de reuniones previstas	2
Temporalización	13 minutos
Registro de la información	Grabadora

Fecha: martes 21 de marzo de 2017; Lugar: I.E. San Juan del Córdoba (Oficina de Rectoría).

Investigador: Eh, tratando de mirar por qué razón dieron las respuestas eh que consignaron acá en estos papeles. Observo que prácticamente todas pusieron lo mismo en la primera, en la primera respuesta: pusieron lo mismo todas: ¿No se copiaron?, ¿No?, ¿No hubo copia?, bueno, entonces ya que no hubo copia yo quiero preguntarles ¿cuál es la razón de que hayan colocado ese enunciado?, ustedes pusieron: No hay peor enemiga de la mujer que otra mujer. Eh, entonces, eh, quiero que me lo expliquen. Comencemos.

Estudiante No 1: Hubo un error, yo en la respuesta quise poner que no hay peor enemigo de la mujer que uno mismo, que una misma y puse que no hay peor enemigo de la mujer que otra mujer y no es otra mujer es uno mismo porque uno a veces se deja llevar por las inseguridades, por las preocupaciones y a veces se hace una misma se hace menos o toma a veces decisiones equivocadas por las inseguridades

Investigador: Pero entonces aquí: ¿No hay peor enemigo de uno mismo que otro mismo?

Estudiante No 1: Aunque ahí tampoco estaba la opción de ponerla.

Investigador: Por eso, pero es que no te entiendo porque aquí tú dices que no hay peor enemigo ¿de quién?

Estudiante No 1: Nosotras pusimos de la mujer que otra mujer porque era que ahí aparecía. Por lo que a mí respecta o lo que he escuchado o lo dicho o lo que sé es que no hay peor enemigo de una mujer que uno mismo pero eso es lo que a mí concierne

Investigador: Pero eso solo con las mujeres, entonces ¿los hombres no son enemigos de sí mismos?

Estudiante No 1: Pues entonces en los hombres también puede aplicar profe

Investigador: Entonces ¿por qué te refieres a las mujeres?

Estudiante No 1: Porque no se podía poner arroba (@) ja ja ja ja,

Investigador: No se podía poner ¿qué?

Estudiante No 1: No se podía poner arroba

Investigador: No, pero mira: No hay peor enemig_ de _____ que otr_____; si fueras a contestar ahora ¿qué llenarías aquí en esta raya?: No hay peor enemigo de _____, ¿de qué?

Estudiante No 1: De la mujer, profe

Investigador: que otr_____. Comienza con OTR; entonces tiene que ser otro u otra; ¿entonces que otra o que otro?

Estudiante No 1: Que otra: ¿cómo se va a poner que otro?

Investigador: Que otra ¿Qué?

Estudiante No 1: Mujer

Investigador: Entonces vuelves a dar la misma respuesta

Estudiante No 2: Yo opino, yo pienso que no hay peor enemigo de la mujer que otra mujer porque uno como mujer conoce las actitudes, el pensamiento o las maniobras que puede tener otra mujer, por eso uno, uno, uno, uno sabe con lo que está tratando, porque no es lo mismo tener, o sea, es ilógico que una mujer tenga un enemigo hombre ¿ya?, porque el hombre siempre es diferente!, tiene personalidades diferentes, actitudes diferentes, entonces por eso la frase: no hay peor enemiga de la mujer que otra mujer.

Investigador: Tú ¿qué dices?

Estudiante No 3: Bueno, pues así como el enemigo de una mujer es otra mujer al igual no podemos decir de que un hombre es enemigo de una mujer porque así como el hombre tiene un enemigo hombre porque sabe lo que es capaz de hacer, sabe cómo va a reaccionar ante tal situación entonces así somos nosotras ¿ya?, entonces al tener una amiga, una enemiga mujer una sabe de lo que es capaz de hacer ¿ya?, entonces una misma se conoce ¿ya?, de lo que puede llegar a hacer.

Investigador: O sea que, según tú, en el caso del hombre no hay peor enemigo de un hombre que otro hombre

Estudiante No 3: De un hombre que otro hombre: exacto

Investigador: ¿Eso es correcto?, Ok

Estudiante No 4: Así mismo: ya está dicho, ja ja. No hay enemigo, no hay peor enemigo de una mujer que otra mujer porque las mujeres nos conocemos, sabemos cómo somos, o sea, cómo se tratan las mujeres, cómo piensan, cómo reaccionan, los gestos, o sea, todo, todo se nota en una mujer cuando tratamos con una mujer, todo se nos nota, entonces no hay enemigo de otra mujer que otra mujer.

Investigador: Te hago una pregunta: si eso es cierto ¿por qué entonces no pusieron no hay peor enemigo con o de un hombre que otro hombre? ¿Por qué no escogieron esa respuesta?

Hablan varias al tiempo y suena más duro la estudiante No 3 que dice:

Estudiante No 3: Exacto, estamos hablando de las mujeres ¿ya? Como exaltando el tema de lo que estamos ...

Estudiante No 5: En ese caso estamos siendo feministas y no estamos aplicando la equidad de género

Estudiante No 3: Claro

Investigador: Bueno: “El centro del hogar es: el amor”, “el centro del hogar es el amor”, o sea, se copiaron, ahí si vi que se copiaron: “el centro del hogar es el amor”, no, no puede haber tal coincidencia al cien por ciento, porque alguien hubiera podido poner “el centro del hogar es la mujer”, otra hubiera podido poner “el centro del hogar es el hombre”

Hablan varias estudiantes al tiempo

Investigador: Pero el amor, ¿cómo así que el centro del hogar es el amor?

Siguen hablando al mismo tiempo y una de ellas dice:

Estudiante No 1: Si no hay respeto, no hay tolerancia, o sea, si no hay amor ¿ya?, sin eso ...

Estudiante No 6: Porque ¿de qué sirve que el centro del hogar sea el padre o el hombre si no tiene amor hacia una mujer, hacia su hogar?, ¿de qué sirve?

Investigador: Bueno aquí hay otra, la voy a dejar así: ¡no hay problemas!

Todas ríen satisfechas

Investigador: Yo estoy indagando, yo estoy indagando cómo piensan ustedes y esa es la manera como ustedes piensan y yo se las respeto. Eh, otro: “La mujer es la (cabeza) del hogar”, la otra contestó: “La mujer es la (fortaleza) del hogar”, esta se copió: “La mujer es la (fortaleza) del hogar”; “La mujer es la (luz) del hogar”; “La mujer es la (líder) del hogar”, eh, ¿qué las lleva a pensar eso?

Estudiante No 5: ja, ja, ja, ¿por qué la mujer es la líder del hogar?: yo pienso que la mujer es la líder del hogar porque es la que sabe controlar el carácter de ella, el de sus hijos y sabe cómo tratar el de su esposo y es líder en el momento de que al tomar una decisión hace que el resto de la familia se sujete a ello.

Investigador: Entonces el hombre no es líder

Estudiante No 5: Puede que sí sea líder, pero no es igual, o sea, no es que sea feminista, pero no es igual.

Investigador: ¿Por qué no es igual?

Estudiante No 5: porque es que ..., ja, ja, ja,

Estudiante No 3: A veces los hombres son machistas

Investigador: Déjala a ella, déjala a ella, ella dice que la mujer es la líder del hogar, le pregunto por qué el hombre no es líder del hogar

Estudiante No 5: El hombre puede ser líder, el hombre puede ser líder, pero ..., a ..., de que puede, puede solo por ser hombre, yo digo solo por ser hombre, yo pienso que la mujer es la líder del hogar: el hombre puede, el hombre sabe cómo hacerlo pero no va a ser igual escuchar que tu papá vaya a tomar un liderazgo igual que lo va a tomar tu mamá porque no va a tener la misma actitud, no va a saber manejar esa situación igual que la mujer: la mujer es más serena, más compleja, más ..., o sea, ¿cómo es la palabra?: la mujer es más, más sensible ante cualquier tipo de situación, sabe cómo llevarla, el hombre muchas veces no.

Investigador: Ok, ¿Quién más?

Estudiante No 1: Este, bueno, en mi caso, pues yo me he criado literalmente sola, o sea, mi mamá es la que me ha, me ha, desde um, ¿tengo qué? Dieciséis años y desde mis dieciséis años es la que ha estado pendiente de mí, es la que me ha dicho que cosas hacer y que no, ¿ya me entiendes? Y así como ella lo dice, la mujer es la líder del hogar porque el hombre no sabe manejar esas situaciones ¿ya me entiende?

Investigador: ¿Por qué el hombre no sabe manejar esas situaciones?, ¿por qué?

Estudiante No 2: O sea, por lo menos, yo lo vivo a diario, mi ..., bueno en mi caso pues es mi tía la que se queda en la casa, mi tío trabaja y es así ¿ya me entiende?

Investigador: ¿Por qué tu tío no se queda en la casa y tu tía trabaja? ¿Por qué?

Estudiante No 2: No lo sé, ja, ja, ja

Estudiante No 4: Porque son cosas que ha visto desde antes o son cosas que le han inculcado en su casa

Estudiante No 2: O sea, pues es lo que uno va viendo a lo que uno va creciendo

Estudiante No 3: No está bien, no está bien, porque como decíamos anteriormente tanto hombre como mujer tienen derecho de aportar, de trabajar y de llevar a cargo o el liderazgo de su hogar

Estudiante No 6: En cuanto a lo que decía la compañera: ambos son líderes, solo que algunos son más sensibles ante eh algunas situaciones: a veces los hombres toman decisiones pensando en ellos, en su ego, en su hombría, en el momento de que le vayan a comentar a una persona lo que la persona vaya a decir; los hombres a través del tiempo siempre les han dicho que ellos son los líderes, que ellos son los que mandan, que ellos son los que tienen que gobernar en sus casas por el simple hecho de ser hombres, entonces, a veces de esa manera en la manera que piensan actúan, digo yo, pero al igual tanto el hombre como la mujer son líderes, solo que tienen maneras de liderar o de gestionar ciertas actitudes y pues, este ... eh aceptaciones dependiendo la situación y de manera diferente.

Investigador leyendo: Toda mujer debe trabajar para mantener a su hogar, es muy curiosa: toda mujer debe trabajar para mantener a su hogar ..., se copiaron, esta dice para mantener a su familia: toda mujer debe trabajar para mantener a su familia. Pensé que quizá podía alguna de ustedes poner: todo hombre debe trabajar para mantener a su familia pero ninguna escogió todo hombre, todas escogieron toda mujer. Me explican por qué hacen esa afirmación.

Varias ríen

Estudiante No 5: Bueno, todas elegimos la, como la opción de la mujer porque es como que el tema que estamos centrando ahora mismo de que al igual que los hombres nosotras también podemos ¿ya?, entonces por eso elegimos siempre la mujer porque nosotras también somos capaces.

Estudiante No 1: El hombre trabaja para mantener su hogar: él es el que lleva el dinero, él es el que trabaja, es el que suda ¿ya?, pero la mujer también trabaja, la mujer también ..., también puede como lo hemos dicho porque cualquier día amanece el hombre aburrido, se va, consigue otra, la deja y ella está trabajando para mantener su hogar ¿sí?, o sea, es independiente de ese hombre.

Estudiante No 5: O hay muchas ocasiones en que el hombre no ha tenido la oportunidad de encontrar un trabajo y la mujer lo respalda en ese caso o le colabora

Estudiante No 1: Exacto.

Investigador: Ok. ¿Alguien más?, ¿no?, entonces muchas gracias por la colaboración que me han sabido prestar.

Anexo K

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>O</u>	X	
Intrépido <u>A</u>		X
Romántico <u>A</u>		X
Leal	X	X
Valiente	X	
Belleza		X
Fortaleza		X
Agresividad	X	
Secretari <u>A</u>		X
Insegur <u>O</u>	X	
Eficaz		X
Inteligente	X	X
Tiern <u>A</u>		X
Débil	X	X
Segur <u>A</u>		X
Afectiv <u>@</u>	X	X
Intuitiv <u>@</u>	X	X
Temeros <u>A</u>		X
Sumis <u>O</u>	X	
Coquet <u>@</u>	X	X
Histéric <u>@</u>	X	X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig O de Una persona que otr a persona
- El centro del hogar es La Unión
- La mujer es la Jefe del hogar
- Tod a Persona debe trabajar para mantener a su Integridad.

Anexo L

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>A</u>		<u>X</u>
Intrépido <u>O</u>	<u>X</u>	
Romántic <u>O</u>	<u>X</u>	
Leal		<u>X</u>
Valiente	<u>X</u>	
Belleza		<u>X</u>
Fortaleza		<u>X</u>
Agresividad		<u>X</u>
Secretari <u>A</u>		<u>X</u>
Insegur <u>O</u>	<u>X</u>	
Eficaz		<u>X</u>
Inteligente	<u>X</u>	
Tiern <u>A</u>		<u>X</u>
Débil		<u>X</u>
Segur <u>O</u>	<u>X</u>	
Afectiv <u>A</u>		<u>X</u>
Intuitiv <u>O</u>	<u>X</u>	
Temeros <u>A</u>		<u>X</u>
Sumis <u>A</u>		<u>X</u>
Coquet <u>A</u>		<u>X</u>
Histéric <u>A</u>		<u>X</u>

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig o de conocido que otr o conosido
- El centro del hogar es la familia
- La mujer es la madre del hogar
- Tod o hombre debe trabajar para mantener a su familia

Anexo M

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>O</u>	X	
Intrépido <u>A</u>		X
Romántic <u>O</u>	X	
Leal		
Valiente	X	
Belleza		X
Fortaleza	X	
Agresividad	X	
Secretari <u>A</u>		X
Insegur <u>O</u>	X	X
Eficaz		X
Inteligente	X	X
Tiern <u>O</u>	X	
Débil	X	
Segur <u>O</u>	X	X
Afectiv <u>O</u>	X	X
Intuitiv <u>O</u>	X	
Temeros <u>O</u>	X	
Sumis <u>O</u>	X	
Coquet <u>O</u>	X	X
Histéric <u>O</u>	X	

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig O de uno hombre que otr a persona
- El centro del hogar es Familia
- La mujer es la dueña del hogar
- Tod O hombre debe trabajar para mantener a su Familia

Anexo N

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>O</u>		
Intrépido <u>O</u>		
Romántico <u>O</u>		
Leal		
Valiente		
Belleza		
Fortaleza		
Agresividad		
Secretario <u>O</u>		
Inseguro <u>O</u>		
Eficaz		
Inteligente		
Tierno <u>O</u>		
Débil		
Seguro <u>O</u>		
Afectivo <u>O</u>		
Intuitivo <u>O</u>		
Temeroso <u>O</u>		
Sumiso <u>O</u>		
Coquet <u>O</u>		
Histórico <u>O</u>		

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig O de un hombre que otro hombre
- El centro del hogar es la mujer
- La mujer es la protectora del hogar
- Todo hombre debe trabajar para mantener a su mujer

Anexo O

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad [@]	X	
Intrépido [@]	X	
Romántic [@]		X
Leal	X	
Valiente	X	X
Belleza		X
Fortaleza		X
Agresividad	X	X
Secretari [@]	X	
Insegur [@]		X
Eficaz	X	
Inteligente	X	
Tiern [@]		X
Débil		X
Segur [@]		X
Afectiv [@]		X
Intuitiv [@]		X
Temeros [@]		X
Sumis [@]		X
Coquet [@]		X
Histéric [@]		X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig~~a~~ de Una mujer que otra mujer
- El centro del hogar es el Amor
- La mujer es la cabecera del hogar
- Todas las mujeres debe trabajar para mantener a su familia.

Anexo P

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>A</u>		X
Intrépido <u>O</u>	X	
Romántico <u>A</u>		X
Leal <u>A</u>		X
Valiente <u>@</u>	X	X
Belleza <u>@</u>	X	X
Fortaleza <u>@</u>	X	X
Agresividad <u>O</u>	X	
Secretari <u>A</u>		X
Insegur <u>@</u>	X	X
Eficaz <u>@</u>	X	X
Inteligente <u>A</u>		X
Tiern <u>A</u>		X
Débil <u>A</u>		X
Segur <u>@</u>	X	X
Afectiv <u>@</u>	X	X
Intuitiv <u>A</u>		X
Temeros <u>@</u>	X	X
Sumis <u>@</u>	X	X
Coquet <u>@</u>	X	X
Histéric <u>A</u>		X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig SI de una mujer que otra mujer
- El centro del hogar es el amor
- La mujer es la Fortaleza del hogar
- Toda mujer debe trabajar para mantener a su Familia

Anexo Q

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad @	X	X
Intrépid @	X	X
Romántic @	X	X
Leal		
Valiente		
Belleza		
Fortaleza		
Agresividad		
Secretari @	X	X
Insegur @	X	X
Eficaz		
Inteligente		
Tiern @	X	X
Débil		
Segur @	X	X
Afectiv @	X	X
Intuitiv @	X	X
Temeros @	X	X
Sumis @	X	X
Coquet @	X	X
Histéric @	X	X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig a de la mujer que otra mujer
- El centro del hogar es el amor
- La mujer es la Fortaleza del hogar
- Tod a mujer debe trabajar para mantener a su familia.

Anexo R

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad @	X	X
Intrépido a		X
Romántico @		
Leal		X
Valiente @	X	X
Belleza @	X	X
Fortaleza		X
Agresividad	X	
Secretari @		
Inseguro a		X
Eficaz @		
Inteligente @		
Tiern a		X
Débil @	X	X
Seguro @	X	X
Afectivo @	X	X
Intuitivo a		X
Temeroso a		X
Sumiso a		X
Coquet @	X	X
Histérico a		X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemigo a de la mujer que otra mujer
- El centro del hogar es el amor
- La mujer es la luz del hogar
- Toda mujer debe trabajar para mantener a su hogar

Anexo S

TEST

Marque con una X en la segunda y/o tercera columna, según la opción que considere más adecuada para los atributos de la primera columna. Nota: En el caso que escoja Hombre deberá marcar una O en la casilla de subrayado y si escoge mujer, entonces deberá marcar una A en dicha casilla, cuando así se requiera; en el evento que el enunciado sea aplicable tanto a hombres como a mujeres deberá colocar sendas X en la segunda y tercera columna y llenar la parte con el subrayado con el símbolo arroba (@) en los casos que se requiera.

ATRIBUTO O ENUNCIADO	HOMBRE	MUJER
Arriesgad <u>A</u>		X
Intrépido <u>O</u>	X	
Romántic <u>A</u>	X	X
Leal		
Valiente		
Belleza		
Fortaleza		
Agresividad		
Secretari <u>A</u>		X
Insegur <u>O</u>	X	X
Eficaz		
Inteligente		
Tiern <u>A</u>		X
Débil		
Segur <u>O</u>	X	X
Afectiv <u>A</u>	X	X
Intuitiv <u>A</u>		X
Temeros <u>A</u>		X
Sumis <u>A</u>		X
Coquet <u>A</u>		X
Histéric <u>A</u>		X

2. Complete los siguientes enunciados de acuerdo a lo que usted crea es lo correcto:

- No hay peor enemig a de mujer que otr a hijo.
- El centro del hogar es el amor
- La mujer es la dueña del hogar
- Tod a hijos debe trabajar para mantener a su hogar