

**PENSANDO EL GÉNERO: UNA APUESTA PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR
LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y PROPENDER POR LA IGUALDAD EN LAS AULAS**

**PAOLA ANDREA ESCOBAR VEGA
ERIKA PAOLA ULLOA VANEGAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2016**

**PENSANDO EL GÉNERO: UNA APUESTA PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR
LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y PROPENDER POR LA IGUALDAD EN LAS AULAS**

**PAOLA ANDREA ESCOBAR VEGA
ERIKA PAOLA ULLOA VANEGAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**TUTORA
LILIANA PATRICIA CHAPARRO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DE JURADO

JURADO

JURADO

2016 BOGOTÁ, D.C

AGRADECIMIENTOS

*De manera especial ofrecemos nuestra gratitud a:
Nuestras familias por su apoyo y amor incondicional
A la Universidad Pedagógica Nacional por forjar en nosotras
un espíritu crítico y político como maestras
A Dios por todas las oportunidades y bendiciones
que a lo largo de la vida nos ha permitido disfrutar
A nuestro ánimo constante de mejorar y de luchar día a día
A nuestras amigas y colegas por su apoyo
A nuestra tutora por habernos guiado durante todo este proceso.*

Solo nos resta decir que la batalla apenas comienza, el recorrido se torna complejo, lleno de avatares y epopeyas, por eso, nunca es demasiado tarde para dar las gracias, más allá de un título o de un aparente logro, experiencia es lo que nos llevamos, fuerza de vida y sabiduría humana, esa que florece como primavera en cada espíritu rebelde.

Hoy las ambiciones desvanecidas se desdibujan y reinventan, los sueños y aspiraciones incontenibles se yuxtaponen y empieza la verdadera aventura, infinitas gracias familia, compañeras y docentes, por lo enseñado, lo aprendido y lo compartido, quizás el camino se nos bifurca pero la historia continua.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN- RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Pensando el género: una apuesta pedagógica para transformar las prácticas docentes y propender por la igualdad en las aulas
Autor(es)	Escobar Vega, Paola Andrea; Ulloa Vanegas, Erika Paola
Director	Liliana Patricia Chaparro
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 136 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	GÉNERO, INTERSECCIONALIDAD, DISCURSO, TEXTO ESCOLAR, ANDROCENTRISMO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de investigación corresponde a un análisis de contenido desarrollado a partir de las cartillas de ciencias sociales de Escuela Nueva para el grado quinto, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, cuyo desarrollo se realiza con el propósito de evidenciar las apuestas que se hacen a la construcción de la identidad por medio de diversos elementos discursivos, y formular algunas orientaciones pedagógicas que propicien reflexión por parte de maestros y maestras para generar sus propias acciones incorporando la perspectiva de género.</p>

3. Fuentes
<p>Aliaga, J. (2007) orden fálico, androcentrismo y violencia de género en las prácticas artísticas del siglo XX, prefacio (pp. 9-28). Madrid, España: Editorial AKAL S.A; Alison Simington (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Revista Género y Derechos; Amoros, C. (1995). 10 palabras clave sobre mujer. Estella, Provincia: Editorial Verbo Divino; Bordieu, P. (2000). La dominación masculina. Barcelona, España: Editorial Anagrama; Beauvoir, S. (1949). El segundo sexo. Introducción (pp. 2-12), Francia: Editorial Catedra; Cook y Cusack (2010) Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales. Editorial University of Pennsylvania Press; Covacevich, C. Quintela, G. (2014) Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares Chilenos. Banco Interamericano de Desarrollo; Fernández, F. (2002, Junio) El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales, volumen 2, número 96; Gargallo, F. (2007, Junio) Feminismo Latinoamericano. Revista venezolana de Estudios de la Mujer, volumen 12, número 28; Hernández, Y. (2006) Acerca del género como categoría analítica. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas; Huarcaya, G. (2012) “Análisis crítico de la ideología de género en los textos escolares de educación secundaria de Perú” Universidad de Piura; Lamas, M. (2000, abril) Diferencias de sexo, género y diferencia sexual, Revista Cuicuilco, volumen 7, número 28; Lamas, M. (2000) El género, la construcción cultural de la diferencia sexual,</p>

México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa; Lamas, M. (1996) Problemas sociales causados por el género; Lameiras, M. (2004). El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia, Revista anuario de sexología; Lerner, G. (1990) La creación del patriarcado, introducción (pp. 3-9), Barcelona, España: Editorial Critica S.A; Londoño, M (2004). Retos de la educación con perspectiva de género: hacia el nuevo milenio En G. Castellanos. Textos y prácticas de género (pp. 83-124). Cali, Colombia: Editorial manzana de la discordia ; Lugones, M. (2008, Junio) Colonialidad y Género, Revista tabula raza, número 9; Lugones, M. (2010, diciembre) hacia un feminismo descolonial, Revista la manzana de la discordia, volumen 6, número 2; Mayobre, P. (2007) La formación de la identidad de género – Una mirada desde la filosofía, Revista Venezolana de estudios de la mujer, volumen 12, número 28; Mendoza, B. (2014) La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala (pp. 91-103), Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca ; Millán, M. Alarcón, L. (2009) Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo, Tolima, Colombia: Editorial U. Nacional de Colombia; Ministerio de Educación Nacional (2010), Ciencias Sociales Grado Quinto, primera cartilla ; Ministerio de Educación Nacional (2010), Ciencias Sociales Grado Quinto, segunda cartilla; Ministerio de Educación Nacional (2010), Tomo de orientaciones pedagógicas de segundo a quinto; Ministerio de Educación Nacional (2010), Manual de implementación, Escuela Nueva, generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado, tomo 1; Ministerio de Educación Nacional (2014), Escuela Nueva-Mineducación; Ministerio de Educación Nacional (2016) Cartilla ambientes escolares libres de discriminación; Murillo, P. Santos M. (2012) Sobre el currículo oculto escolar, biblioteca virtual OMEGALFA; Curiel, O. (S.f) De porqué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad, Olmo, M. Hernández, C. (2006) identidad y enseñanza. En R. López, Construcción de identidades y enseñanza de las ciencias sociales (pp. 14-21) España: GRAÓ, de IRIF, S.L; Osorio, Z. (1999) sexismo y educación: guía para la producción de textos escolares no sexistas. Santafé de Bogotá, Colombia: UNICEF; Páges J y Santisteban A (1999) La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (Ed.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 187- 208), España: Diada Editorial, S.L; Scott, J. (1990) El género una categoría útil para el análisis histórico. En: J. Amelang, M. Nash. *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). España: Editorial Reviews; Serret, E. (2008) Que es y para que la perspectiva de género. Oaxaca, México: IMO, Instituto de la Mujer Oaxaqueña ediciones; Torres, J. (1998) Las teorías de la reproducción, El curriculum oculto (pp. 49-112) Madrid, España: Ediciones Morata; Van Dijk. T (1999) Ideología una aproximación multidisciplinaria, Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A; West C, Lazar M y Kramarae C (2000) El género en el discurso. En T. Van Dijk (Ed.) *Discurso como interacción social* (pp. 179- 205), Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

4. Contenidos

Nuestro trabajo de grado se encuentra elaborado de acuerdo a tres capítulos, en el primero se aborda una breve introducción que da cuenta los contenidos a tratar durante la lectura de este documento, seguido a esto, se desarrolla el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, como elementos fundamentales que permiten identificar la necesidad de una investigación como esta y describen a profundidad las situaciones que originan nuestro interés por abordar la perspectiva de género, después se enfatiza en los antecedentes que dan cuenta de investigaciones de tipo similar, cuyos desarrollos emergen de lugares y épocas diferentes, lo cual nos permitió establecer una mirada

general en torno a aquellos aspectos que orientan estudios de este tipo; de igual manera se aborda la contextualización del material elegido, a fin de evidenciar los elementos que lo caracterizan, las apuestas que sustentan su elaboración y nuestra postura frente al mismo.

En la segunda parte, se retoma el diseño metodológico y cada una de las fases que caracterizó nuestro ejercicio investigativo, asimismo se abordan diversos postulados teóricos que permitieron generar reflexiones y construcciones frente a las categorías y subcategorías elaboradas a lo largo del proceso, además de forjar criterios y posicionamientos que más tarde otorgarían sentido a los hallazgos encontrados.

En un tercer momento presentamos el análisis del corpus textual elegido a partir de los postulados teóricos y críticos que guiaron nuestro estudio, los cuales arrojaron elementos de reflexión en torno a las normas de género que demandan una específica construcción de identidad en las personas. Finalmente, presentamos algunas orientaciones pedagógicas a partir de los hallazgos encontrados, las cuales pretenden proveer diversas reflexiones a maestras y maestros con el fin de transformar sus apuestas a la educación y a su accionar pedagógico.

5. Metodología

Para el desarrollo del presente ejercicio investigativo, se partió de una metodología basada en el análisis de contenido desde un enfoque cualitativo, destinado a estudiar y proponer frente a la lógica implícita en cada una de las cartillas estudiadas. Para ello, nos valimos de cinco unidades de análisis, estas son: presencias de cada sexo, espacios de socialización de las personas, roles desempeñados, protagonismo de personajes y relación con los seres vivos; la información encontrada en cada una de estas se sistematizó de acuerdo a fichas de registro que hicieron las veces de ordenadores y posibilitaron volver a los hallazgos una y otra vez.

6. Conclusiones

En conclusión, consideramos importante señalar que el análisis de las cartillas de Escuela Nueva en ciencias sociales para el grado quinto, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, nos permitió extraer una serie de elementos y contenidos de género importantes, que se llegan a convertir en modelos de representación del mundo y buscan incidir desde una visión determinada en variadas dimensiones de nuestra vida cotidiana, pues la exploración de las manifestaciones de estos dispositivos arrojó un sinnúmero de imágenes que nos ordenan como hombres y mujeres y realizan determinadas asignaciones a nuestra identidad.

En ese sentido, todo el estudio nos condujo a evidenciar que la normatividad de género se conecta con diversos constructos fundamentales en los sistemas de poder, los cuales se legitiman a partir de diversos aspectos simbólicos circundantes en nuestra cotidianidad, de ahí que, la identificación de ausencias, presencias, roles, énfasis y frecuencias, hayan permitido ver la ocultación y el silencio de mujeres y minorías colectivas como aspectos que conducen a una dominación implícita y sutil que da lugar a la construcción de determinados significados, y por ende a la complejidad para resistirse a la colonialidad del género.

Por todo ello, el diseño de las orientaciones pedagógicas, se constituye como insumo para la reflexión de maestras y maestros, además se convierte en recurso para la generación de otras alternativas e investigaciones que permitan el estudio de los contenidos de género en diferentes materiales educativos y demás elementos con los cuales tienen contacto los y las estudiantes.

Para finalizar, hacemos una cordial invitación a todas las maestras y maestros a seguir generando diversas propuestas para incorporar en sus prácticas pedagógicas y discursos la perspectiva de género, asimismo los y las invitamos a diseñar sus propios recursos a fin de abanderar una escuela y una sociedad justa, libre de estigmatización, hostigamiento, sexismo y racismo. De igual manera, hacemos un especial llamado a posibles los lectores y lectoras de este trabajo y en especial a las mujeres, a reflexionar respecto aquellas estructuras de poder que designan lo que debemos ser y hacer, y generar políticas y estrategias transversales e interdisciplinarias que transformen la realidad, las relaciones sociales y las dinámicas del mundo.

Elaborado por:	Escobar Vega, Paola Andrea; Ulloa Vanegas, Erika Paola
Revisado por:	Liliana Patricia Chaparro

Fecha de elaboración del Resumen:	04	11	2016
-----------------------------------	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. Una mirada hacia los elementos ideológicos y discursivos transmitidos en los textos escolares utilizados para la enseñanza	11
1.1 Introducción	11
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivo general.....	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
1.4 Justificación.....	18
1.5 Antecedentes.....	23
1.6 Contextualización: Cartillas de Ciencias Sociales Escuela Nueva- MEN	26
2. La exploración de los contenidos no manifiestos del texto y la conceptualización de la perspectiva género: una apuesta para develar preceptos androcéntricos y sexistas	32
2.1 Diseño metodológico	32
2.1.1 Fases de la investigación.....	33
2.1.2 Fase de revisión, organización y selección del material	34
2.1.2.1 Selección del material de estudio.....	34
2.1.2.2 Selección de la muestra.....	34
2.1.3 Fase de selección de las unidades de análisis.....	35
2.1.4 Fase de codificación	35
2.1.5 Fase de categorización	36
2.1.6 Fase de análisis e interpretación.....	37
2.1.7 Fase de producción y diseño de orientaciones pedagógicas	37
2.2 Marco teórico	38
2.2.1 Género	38
2.2.1.1 Interseccionalidad de género.....	44
2.2.2 Diferencia sexual y conocimiento	48
2.2.2.1 Roles de género.....	55
2.2.2.2 Estereotipos de género	59
2.2.2.3 Sexismo.....	64
2.2.2.4 Androcentrismo.....	67
2.2.3 Discurso textual escolar	71

2.2.3.1 Currículo oculto	76
2.2.3.2 Enseñanza de las ciencias sociales	79
3. De la reproducción de realidades androcéntricas a la construcción de ambientes emancipadores e inclusivos	84
3.1 Un mundo construido desde la exclusión y el silencio	84
3.2 Orientaciones pedagógicas	108
3.2.1 Manifestaciones de la lucha social de las mujeres en la historia	110
3.2.1.1 Interrogar la realidad	110
3.2.1.2 Elección de los materiales educativos a utilizar	111
3.2.1.3 Trabajo en equipo de todo el cuerpo docente.....	112
3.2.1.4 Promoción de actividades semestrales de sensibilización.....	113
3.2.2 Deconstrucción de estereotipos sociales presentes en el imaginario escolar.	114
3.2.2.1 Interrogar la realidad.....	114
3.2.2.2 Exploración de las percepciones estudiantiles	115
3.2.2.3 Discusión sobre los materiales que circulan en la cotidianidad	116
3.2.2.4. Vínculo con las familias.....	117
3.2.3 Lenguaje como núcleo de significación de la realidad educativa.	118
3.2.3.1 Interrogar la realidad.....	118
3.2.3.2 Exploración de otras formas de nombrar	119
3.2.3.3 Divulgación desde la institución escolar hasta la comunidad	120
3.2.3.4 Geografía del espacio.....	120
3.2.4. Reconocimiento de identidades no hegemónicas para construir desde la diversidad	121
3.2.4.1 Interrogar la realidad	121
3.2.4.2 El buzón institucional.....	123
3.2.4.3 Invitación a personas de la comunidad LGTBI y de grupos culturales.....	124
3.2.4.4 Mesas de trabajo intercambio.....	124
4. Conclusiones	126
5. Referencias.....	130
6. Anexos	134

1. Una mirada hacia los elementos ideológicos y discursivos transmitidos en los textos escolares utilizados para la enseñanza

1.1 Introducción

El presente trabajo tiene como fin investigar las cartillas de Escuela Nueva en ciencias sociales propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, en clave de género, por ello, se utiliza una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido que buscó develar aspectos de corte estructural, significados implícitos, interpretación de mensajes e identificación de aquellas formas en que se emiten los discursos que albergan los textos propuestos para el grado quinto.

En ese sentido, manifestamos la importancia de investigaciones como esta, ya que permiten comprender aquellos elementos de orden simbólico y discursivo presentes en los materiales utilizados para la enseñanza, con fines a entender la influencia del texto escolar en la socialización de las infancias, y los patrones socioculturales que emergen de su interior y demandan formas de ser y estar en la realidad, lo cual, supone desarrollar acciones que posicionen el acto educativo como un proceso emancipador que posibilite la toma de decisiones y el desarrollo de ciudadanías activas comprometidas con su entorno, transformando así las relaciones sociales y estructuras de poder.

De este modo, la presente investigación se desarrolla en tres partes, en un primer momento se presenta el planteamiento del problema, el cual esboza aquellos elementos presentes en la realidad y en los materiales educativos, que conllevan a postular la necesidad de estudiar este tema, también se trazan los objetivos que orientaron el desarrollo de este trabajo, y se plantea una justificación que tiene como fin delinear la pertinencia de acciones que apunten al desarrollo integral de la persona y el vínculo con toda la comunidad educativa para lograrlo, asimismo, se indaga sobre trabajos de tipo similar a fin de dibujar un panorama que situé elementos importantes para el análisis y la reflexión sobre el texto escolar, esta parte termina con la contextualización de las cartillas que conformaron el objeto de esta investigación.

La segunda parte, se compone de la ruta metodológica, la cual permitió definir los momentos de desarrollo e instrumentos para el análisis, reflexión y organización de la información, además, se postulan reflexiones teóricas que sirvieron de base para generar categorías y subcategorías que sustentaron dicha investigación y la posterior interpretación de los hallazgos.

Por último, se presenta la reflexión y el análisis de la investigación, lo cual posibilitó extraer elementos para formular orientaciones pedagógicas para maestras y maestros a partir de los resultados producidos durante el ejercicio investigativo, finalmente, se presentan las conclusiones a las cuales se llegaron y algunas invitaciones que pretenden dar continuidad a lo desarrollado en este trabajo de grado.

1.2 Planteamiento del problema

El interés por desarrollar el presente tema surge a partir de la observación y reflexión de una realidad evidenciada en el transcurso de nuestro accionar pedagógico, pues a lo largo de nuestra práctica, hemos evidenciado el uso de herramientas y dispositivos que tienen como fin configurar la identidad de los niños y las niñas, es decir, la escuela se basa en textos escolares y contenidos que buscan reforzar comportamientos y apostarle a la construcción de determinada persona y ciudadanía, esto, en conformidad con el orden social que se ha establecido.

A pesar de que existen discursos políticos y educativos que pretenden situar a mujeres y hombres en el plano de la igualdad, pocos se han logrado trasladar al ámbito simbólico y cultural, lo cual hace cada vez más difícil transformar lenguajes y comportamientos que lleven a contemplar la igualdad de género a lo largo y ancho de proyectos y materiales institucionales, por ello, el análisis del material proporcionado a los y las estudiantes, permite comprender aquellas lógicas que han perpetuado la subordinación y el rechazo de las personas, y así emprender el camino hacia la transformación y la igualdad.

A partir de esto, se puede apreciar que los comportamientos diferenciados y a la vez complementarios siguen estando presentes a través de textos que funcionan como dispositivos de control y homogeneización fundamentales para transmitir ideas, así, el desenvolvimiento de cada niña y niño está permeado por ideas sociales definidas como roles tradicionales y estereotipos, que emergen de textos que postulan lo se considera apropiado para cada quien. Nuestro propósito, es desnaturalizar y hacer evidente que la realidad y algunas de las dinámicas que se tejen a partir de la utilización de estos materiales, arrojan una perspectiva de hombre y mujer inscrita en determinado esquema de características, esto, teniendo en cuenta que los sistemas sexo/género y el estereotipo binario confinados allí, propenden acciones basadas en lenguajes e imágenes que pueden inhibir o potenciar marcos discriminatorios entre mujeres y hombres, y coartar la expresión y el desenvolvimiento pleno.

Sin duda, estas apuestas se presentan bajo un formato y unos contenidos que se disfrazan bajo la deformación de los hechos o su ocultación definitiva, por ende, estamos ante un potente

instrumento de estructuración del pensamiento, que regula la propia conducta e influencia la visión que construyen las personas, los textos privilegian la emergencia de significados compartidos y constituyen un mecanismo de construcción discursiva, cuya utilización permite a los y las estudiantes producir y reproducir estos mismos discursos, siguiendo las lógicas que se plantean los intereses conscientes e inconscientes, jerárquicos y divisorios de quienes elaboran estos materiales.

En concordancia con esto, las narrativas, los lenguajes gráficos y los lenguajes escritos marcan diferencias y supresiones en cuanto al género, al estar inscritos en el marco de una perspectiva androcéntrica del conocimiento, teniendo en cuenta que en ocasiones estos se organizan bajo las ideas de una supuesta neutralidad que invisibiliza el papel de la mujer, de las razas y de las clases sociales, reviven los ámbitos privados y públicos asignados respectivamente, animan los preceptos sexistas, racistas y clasistas para que se articulen con la vida cotidiana de las personas, y hacen que algunas prácticas estén condicionadas por visiones esencialistas y universalistas que marcan la forma en que se deben socializar las personas como mujeres o como hombres, entonces se hace necesario reflexionar sobre el simbolismo que circula en la realidad, porque solo así conseguiremos desnaturalizar percepciones y generar prácticas que realmente aseguren acciones que incorporen la perspectiva de género.

Por tanto, el análisis del lenguaje y las imágenes sexistas son elementos fundamentales para comprender contenidos y adentrarnos en percepciones que definen creencias y modos de relación entre las personas, pues en el lenguaje se encuentran factores sutiles con diferentes sesgos sexistas, y en efecto, en las herramientas de aprendizaje también se pueden recoger esquemas tradicionales de género, que atentan contra el desarrollo integral al favorecer la potenciación de unas capacidades frente a otras, y propiciar la exclusión de las personas en algunos ámbitos. Todos estos materiales evidencian la falta de preparación y conocimiento de algunas instituciones que en consecuencia optan por la no intervención, rechazo o desconocimiento en cuanto al tema y sus implicaciones.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en factor cultural y estereotipado que subordina el nombramiento femenino frente al masculino y legitima lo que debe hacer cada quien, es así, como

el discurso proyecta modos específicos de organización social que asignan status y sesgos ideológicos fundamentales para interpretar el mundo, lo cual manifiesta prácticas lingüísticas que no son neutrales y responden a lógicas de poder, del mismo modo, se aprecia en el lenguaje una conceptualización normativa que hace determinadas caracterizaciones en relación con la construcción de la feminidad y la masculinidad, ya que categoriza a las mujeres y a los hombres mediante nominaciones diferentes.

Así pues, el discurso exhibe a las mujeres como identidad ausente, ignorada y trivializada, pues la no existencia de vocablos para designar sus cualidades hace que estas no sean definidas a partir de atributos no tradicionales, es decir, no existen léxicos o terminologías que adjudiquen características como viril, hombría y caballerosidad a una mujer, de igual manera, muchas de las palabras que las vinculan las nominan en relación con su estado civil, como señora o señorita, así se les niega una existencia autónoma y se fortalece la prevalencia de un discurso que en ocasiones las lleva a definirse en conformidad con las imágenes imperantes y las expectativas ofrecidas por la lingüística.

Todo ello hace que el lenguaje se articule con las prácticas sexistas que emergen de la cotidianidad, de ahí que los textos escolares, sean ante todo, fuentes que proveen una sola visión, un solo modo de ser, de conocer, y de observar, por lo cual se inscriben en elementos que fortalecen la jerarquización y la reproducción de desigualdades sociales, esto, valiéndose del discurso, las imágenes, el lenguaje y los aspectos simbólicos para realizar apuestas en conformidad con las construcciones que se esperan, por ello, los consideramos como elementos de poder, control y homogenización que se han naturalizado y emergen de prescripciones e imposiciones arbitrarias que demandan el ordenamiento de un mundo acorde a intereses androcéntricos, etnocéntricos y excluyentes.

De acuerdo con lo anterior, parecería que la legislación educativa la cual promueve intervenciones pedagógicas con materiales que no posean estereotipos y asignaciones excluyentes entre niñas y niños, aún no es acoplada, pues la dimensión sexista y portadora de valores, actitudes y saberes sigue estando presente y latente en muchos textos y contenidos escolares abordados en las

instituciones, ya que de los textos escolares emerge un marco normativo que demanda la construcción de las personas de acuerdo a imperativo patriarcal legitimado en la práctica.

Investigar esta situación no es tarea fácil, conlleva varios desafíos, uno de ellos tiene que ver con la comprensión de las lógicas que se tejen alrededor del género, lo cual implica que agentes educativos se sensibilicen y reflexionen sobre sus discursos y prácticas, todo ello en aras de transformar subjetividades de acuerdo a principios básicos como el respeto y la igualdad entre estudiantes y la comunidad en general.

Se hace necesario entonces, investigar la categoría de género partiendo desde una comprensión polisémica y dinámica, que permita que los hallazgos encontrados conlleven a grandes transformaciones, no solo en el ámbito educativo sino en todos los sectores de la esfera social, en aras de posicionar nuevas miradas e interpretaciones para concebir el mundo, un mundo que no debe ser considerado desde principios excluyentes, así, la escuela ya no tendría que verse enfrentada a la resolución de problemas concernientes a la identidad sin el debido conocimiento y posicionamiento.

De acuerdo con lo anterior nos planteamos la siguiente pregunta: **¿Cuáles contenidos de género se transmiten a las y los estudiantes a partir del uso de las Cartillas de Escuela Nueva en ciencias sociales para grado quinto, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Generar un análisis de los contenidos de género y las apuestas para moldear identidades y prácticas que se transmiten a los y las estudiantes a partir del uso de las cartillas de escuela nueva en ciencias sociales para grado quinto, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar de forma detallada las diferentes apariciones, ausencias, roles, frecuencias y espacios atribuidos a la masculinidad y a la feminidad a través de las representaciones gráficas, escritas e implícitas de las cartillas estudiadas.
- Interpretar los hallazgos encontrados para develar significados androcéntricos, sexistas y etnocéntricos presentes en la lógica discursiva de los textos elegidos.
- Formular orientaciones pedagógicas desde la perspectiva de género e interseccional dirigidas a maestras y maestros con el fin de generar reflexión y transformación en torno a sus prácticas y al uso de los textos escolares.

1.4 Justificación

La preocupación por desarrollar el presente tema se ha nutrido con varias voces, observaciones e interacciones, que dan contexto a un trabajo de investigación en torno a la construcción de género, dicha construcción supone factores de dominación ideológica, participativa y socio estructural, en los cuales la interacción juega un papel importante pues a partir de esta se logran interiorizar prácticas, costumbres y concepciones que inciden en la forma en que se socializan las personas como hombres o mujeres. Llama la atención como este tema ha sido reconocido desde diferentes perspectivas y enfoques y aun así no logra entrar de forma explícita en las dinámicas que ocurren en algunas escuelas, de ahí nuestro principal interés por volverlo objeto de intervención pedagógica.

En ese sentido, en el acto educativo son múltiples y variados los factores que inciden, por ello es de vital importancia visibilizar los aportes de los distintos materiales educativos, los cuales reflejan modos de participación y organización social; esto es entender cómo se expresa en el discurso textual escolar el orden y funcionamiento estructural del género para desnaturalizar las percepciones y prácticas sexistas que se erigen gracias a este, a la vez otorgar un lugar privilegiado al tema en el ámbito escolar y permitir que la persona se exprese sin discriminación o censura, logrando vivir plenamente su personalidad en términos de preferencias, capacidades físicas, emociones o talentos, que se quieran manifestar sin importar si se es hombre o mujer y sin estar inscrito dentro de este referente binario.

De acuerdo con lo anterior, se vislumbra la construcción de género como un aspecto de índole social y cultural, producido de acuerdo a relaciones específicas en contextos particulares, desde esta perspectiva, es decir, partiendo del género como una construcción dialógica que responde a lugares y momentos dados, se pretende generar una propuesta con carácter de igualdad que se base en el reconocimiento de roles alternos, en donde hombres y mujeres puedan tomar responsabilidades compartidas y oportunidades comunes, y se logre construir cada vez más una sociedad justa y equitativa, eliminando así las barreras generadas por la discriminación.

De ese modo, nos hemos centrado en el análisis detallado de los textos escolares por considerar su contribución a la construcción de género, por ello, pretendemos sumergirnos en aspectos como el lenguaje escrito e icónico, pues estos ofrecen modelos de imitación y representación de la feminidad y de la masculinidad, lo cual permite institucionalizar y unificar conductas para cada sexo, ya que los modos particulares de utilizar el lenguaje contienen relaciones de poder implícitas que demandan la división y jerarquización de la sociedad.

Sin lugar a duda, el género ha sido objeto de estudio desde diferentes disciplinas, todas ellas, en su mayoría han teorizado el tema por considerar su aporte al entendimiento o la pregunta sobre cómo se construyen las identidades y se estructura la realidad. Género parece haberse convertido en una categoría de análisis útil, ya que comprende la construcción de las relaciones y la extrapolación hacia diferentes sistemas y fenómenos vinculados indirectamente con él, es decir, el género debe ser entendido desde la clase social, la etnia, la religión, la interculturalidad, entre otras.

Pero demos un paso más, los estereotipos y prejuicios sociales que emergen del análisis de esta categoría, sitúan a la persona en etiquetas y parámetros sociales que la obligan a definirse en conformidad con lo que la sociedad ha dispuesto, es decir, esta tiene que definir su personalidad y su desarrollo de acuerdo a las características otorgadas según su sexo. En todo esto, vemos como la lógica del género opera de acuerdo a prácticas y elementos de orden cognitivo que hacen que cada persona deba definirse constantemente bajo determinado esquema de características.

Sin duda, los problemas sociales originados por esta reglamentación del género tienen que ver con la lógica binaria que maneja el pensamiento occidental, la cual integra ejes complementarios pero a la vez excluyentes, de ahí que todo se clasifique en: blanco y negro, alto y bajo, dentro y fuera, hombre y mujer, dominante y dominado, etc. De esta lógica reduccionista se desatan situaciones que rechazan identidades de género que no sean masculinas o femeninas, y orientaciones sexuales que no se inscriban dentro de la heterosexualidad.

Desde nuestro lugar como educadoras infantiles, reconocemos la necesidad de abordar este tipo de estudio, ya que los textos se constituyen como dispositivos legitimados de alto impacto en la construcción de la identidad de género, es decir, estos forman parte del funcionamiento cotidiano

de las aulas y poseen modos de afectación sutiles que generan formas de percibir y estar en la realidad, esto, generado tanto en estudiantes de educación básica como de educación inicial, entonces, como docentes podemos cumplir un papel de reflexión y transformación importante para que las niñas y los niños puedan construirse en un contexto de relaciones equitativas, democráticas e incluyentes. Este precisamente es el propósito que anima esta investigación, ya que la creación de las orientaciones pedagógicas que se ofrecerán a lo largo de la misma, permitirán el posicionamiento del maestro o la maestra frente a la perspectiva de género, sin importar el grado con el cual se desempeña, pues es de apreciar que desde los primeros años de escolaridad también se generan ciertos repertorios culturales y materiales educativos que buscan incidir en el desarrollo temprano y los modos de relación entre pares.

De esta manera, la búsqueda de igualdad y equidad no solo se circunscribe al trabajo con las niñas y los niños, también supone reflexionar sobre el ordenamiento de la escuela y las y los agentes que hacen parte de la misma; por consiguiente se deben generar espacios de reflexión y participación a nivel macro, que den cuenta de nuevas formas de pensar y construir políticas públicas incorporando la perspectiva de género en el país, logrando así que estas se desplacen realmente a todos los espacios institucionales y sociales, haciendo de nuestras prácticas docentes un compromiso político que difunde los discursos de igualdad y el trabajo colectivo entre pares académicos.

Por su parte, el análisis de las cartillas en el área de ciencias sociales, permite estudiar los diversos cambios a nivel cultural, social y político que han surgido en la sociedad a través de los años, evidenciar las variaciones que han incidido en las representaciones sociales respecto a los roles y formas de percibir a los géneros, y el estudio de los desarrollos de la cultura, las tradiciones, los modos de vida y los valores que aportan a visibilizar cómo se han construido y sustentado ciertas imágenes en torno al género. Todo ello, teniendo en cuenta que esta área se debe fomentar un espíritu de creatividad, búsqueda y compromiso frente a la realidad, lo cual permite tomar conciencia sobre el papel de mujeres y hombres en la historia, la economía, la política y la cultura.

De acuerdo a ello, ponemos de manifiesto que, la elección de las cartillas se enfatizó en aquellas que pertenecían a las ciencias sociales, teniendo en cuenta que el estudio de esta asignatura, provee

un análisis de los diversos elementos que nacen en el seno de toda cultura, en ese sentido, el abordaje de textos en esta área de conocimiento, corresponde con nuestro especial interés de promover el conocimiento de la historia en función de una educación que mantenga una relación íntima con las circunstancias y la sociedad en la que tiene lugar nuestro desenvolvimiento y desarrollo social; en otras palabras, consideramos preciso abordar textos escolares en el área de ciencias sociales, porque la enseñanza de las mismas, permite comprender de donde nacen los acuerdos, la discriminación y las diferencias, y así establecer un proceso que presente y confronte diferentes puntos de vista. Sin duda, estamos ante una tarea compleja pero necesaria, fundamental para imaginar y construir una Colombia sin estereotipos ni sexismo, por ello, este trabajo está dirigido tanto a las personas que trabajan dentro de los planteles educativos como a todas aquellas, que desde diferentes ámbitos e instituciones trabajan por una educación libre de restricciones y parámetros normativos.

En cuanto a la elección de cartillas para grado quinto, sostenemos que este es un grado que de acuerdo a los contenidos presentados, los estándares básicos de competencias y la organización de los currículos, abarca temas de historia nacional, culturas americanas y conformación de territorios, lo cual permite desplazar aquellas visiones eurocéntricas y occidentales que opacan las construcciones latinoamericanas y no posibilitan reconocernos propiamente dentro de nuestra historia, por ello, es necesario trabajar en pro de una enseñanza decolonizadora que desplace las miradas hegemónicas institucionalizadas partiendo de la revisión y análisis de los hechos históricos tomados como verdades dadas e incuestionables.

De acuerdo con lo anterior, hacemos notar que este ejercicio investigativo, aporta a nuestra formación como educadoras infantiles, debido a que forja cimientos para reflexionar sobre la enseñanza que queremos emprender con niños y niñas en edades tempranas, de igual manera, genera en nosotras una actitud investigativa constante, que nos invita a crear espacios y nuevas formas de pensar a las infancias, cuya mirada ha estado colonizada por aquellas formas totalizantes que coartan el libre desarrollo desde la educación inicial, por ello, es menester adentrarnos en aquellas lógicas que en su totalidad rigen los procesos formativos de cada estudiante y así emprender transformaciones que se extiendan a todas las edades y campos de la educación.

Para finalizar, le apostamos al desarrollo de acciones concretas que posibiliten la transformación de las percepciones sociales y las autopercepciones que tienen las personas sobre sí mismas y sobre las demás en relación al género, pues consideramos pertinente desentrañar las lógicas normativas presentes, acudiendo a un análisis crítico, ético y político que permita explicar cómo se constriñen las relaciones sociales en el ámbito del poder y la subordinación, entonces, partimos de reflexionar sobre el papel que estas juegan en los diversos planos en los que se desenvuelven las niñas y los niños a fin de generar discursos que den cuenta de la necesidad de cuestionar y proponer prácticas más igualitarias y equitativas.

Al mismo tiempo, consideramos necesario abordar la perspectiva de género desde una apuesta por la formación humana, pensada para construir una sociedad más justa y equitativa para todas las personas, de modo que se entablen relaciones de respeto partiendo de las diferencias y el diálogo, y de esa forma contemplar los derechos, la libertad de cada persona y una práctica política que permita que cada quien tome sus decisiones de forma autónoma. Las estrategias y proyectos basados en todas estas características son la base de una verdadera sociedad organizada por la justicia, entonces se hacen indispensables diversas actuaciones que contribuyan a acabar con las desigualdades estructurantes que no permiten la emancipación de las personas, pues aunque existen derechos reconocidos en el ámbito nacional e internacional, estos no son suficientes para dar respuesta a la heterogeneidad y a las situaciones de vulneración, por ello se necesitan acciones que posibiliten la comprensión sobre la realidad social a fin de cuestionar y abrir alternativas frente a las diversas formas de reconocer e indagar las relaciones de género e identidad.

1.5 Antecedentes

El campo de estudios de género y educación es bastante amplio, por lo cual se han desarrollado numerosas investigaciones desde distintos países, perspectivas y campos de conocimiento, permitiendo desarrollar teorías, reflexiones y discusiones que anteceden este trabajo, por ello, al realizar un mapeo general nos encontramos con variadas investigaciones que apuntan a describir y proponer frente a la forma como son significados los hombres y las mujeres, aquellas propuestas nos sirvieron de base para reflexionar sobre la elección de los materiales educativos y los elementos ideológicos transmitidos en la enseñanza.

En consecuencia, es necesario buscar diversos caminos para sacar a la superficie todos aquellos elementos ideológicos y discursivos que se encuentran en la base profunda del texto escolar, por ello como primer referente de investigación encontramos un estudio denominado *el sexismo en los textos escolares de centro América*, llevado a cabo por el proyecto Unicef-Unifem en el año 1996, esta investigación establece como punto de partida la reflexión sobre el tratamiento diferenciado que reciben niños y niñas desde el inicio de sus vidas y tiene como fin promover el cambio en las imágenes y mensajes que estructuran desigualdades de género a través de los contenidos escolares, su aporte es valioso, ya que establece hallazgos en términos de jerarquías y poder, es decir, el estudio evidencia una realidad caracterizada por múltiples desigualdades y un sexismo sutil pocas veces reflexionado, dibujando así un panorama de actuación que busca promover el cambio en los contenidos y con ello en las interacciones que se gestan en el aula; propuesta que también se llevará a cabo en el desarrollo de esta investigación, de modo que las y los docentes puedan contar con orientaciones que les permitan diseñar estrategias de acción e identificación del sexismo en cualquier material escolar.

Es claro reconocer entonces, que algunos materiales educativos albergan contenidos y articulan discursos que contribuyen a la construcción de estatus diferenciales entre los distintos géneros, lo cual crea jerarquías y asignaciones de poder que marcan presencias, ausencias o atribuciones en cuanto a los aportes de cada quien en la historia, las prácticas y las áreas de conocimiento, por ello con la intención de esbozar algunas representaciones respecto de los géneros en los materiales escolares y el papel de opresión e invisibilización que ocupa la mujer, también aparecen

publicaciones como: *Imagen de la mujer en los textos escolares* (s.f), *Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares Chilenos y Cubanos de la historia* del año 2015, *El papel de las mujeres en las imágenes de los libros de educación primaria* del año 2009, estas investigaciones establecen diversos análisis en los libros de texto pertenecientes a diversas asignaturas escolares, señalando que estos materiales operan sobre lógicas basadas en múltiples dicotomías, es decir, activo-pasivo, público-privado, emocional-racional, debilidad-fortaleza, etc. Por esta razón, se ahondan y problematizan los textos a fin de conceptualizar e identificar los imaginarios que principalmente se tejen alrededor del ser mujer y su incidencia en la perpetuación de preceptos sexistas.

Así pues, en este camino hacia la comprensión de las estructuras simbólicas que rigen las producciones discursivas del texto escolar, también identificamos otras investigaciones como: *Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares Chilenos* del año 2014, *Incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares* publicada en el año 2008 y *Análisis crítico de la ideología de género en los textos escolares de secundaria de Perú* del 2012, los cuales reflexionan sobre las condiciones en que estos materiales se han producido, vislumbrando así la existencia de determinadas visiones de género que buscan moldear nuestra vida cotidiana, y así reafirmar posiciones, relaciones y concepciones, que se encuentran condicionadas en gran parte por distintos escenarios, entre ellos la escuela, en donde predomina el uso de un lenguaje sexista que se convierte en dispositivo de representación y jerarquización de los géneros, perpetuando así una mirada androcéntrica en donde prevalecen formas de poder y autoridad, por ello, estas investigaciones son insumo para el análisis no solo de los textos escolares sino también de las prácticas, proyectos y documentos sobre política educativa.

En cuanto al destacado y necesario desarrollo de propuestas dedicadas a maestros y maestras, se consolidan materiales pedagógicos tales como: *Edu Género*, una cartilla desarrollada por Carlos Iván García en el año 2002 y *herramienta pedagógica para una educación no sexista en Bogotá, estrategia para avanzar en la transversalización de la igualdad de género en instituciones educativas distritales*, propuesto por la secretaría de educación del distrito en el año 2015, ambas propuestas pretenden concretar acciones que le permitan a las personas abordar distintos temas de género con miras a ofrecer a docentes y estudiantes una sociedad que busque transformar las

relaciones y jerarquías establecidas, promoviendo entonces el cambio de las percepciones que se tienen en torno al tema los y las agentes partícipes en el acto educativo.

Lo anterior, nos permite afirmar que es necesaria una transformación en las relaciones de género, lo cual implica un proceso de reflexión y crítica sobre el ordenamiento y la construcción de los textos escolares, ya que solo de esa forma podremos romper los límites y fronteras asignados a hombres y mujeres, y así emprender la búsqueda hacia relaciones de igualdad, basadas en la formulación de propuestas que permitan desnaturalizar la transmisión y refuerzo de estereotipos generados a través de los textos escolares.

En este contexto de trabajo maestros y maestras tiene el deber de reconocer el papel modelador de los textos y de las manifestaciones de estos en diferentes escenarios, ya que se constituyen como dispositivos potentes que inciden en la subjetividad de niños, niñas y adolescentes, además de contener mecanismos sutiles que se logran invisibilizar en la cotidianidad, por ello tenemos el compromiso de realizar una retrospección de nuestras prácticas a fin de transformarlas y generar nuevos procesos pedagógicos sustentados desde nuestro compromiso ético frente a la construcción de ciudadanías y subjetividades.

1.6 Contextualización: Cartillas de Ciencias Sociales Escuela Nueva- MEN

La finalidad de esta contextualización, es abordar desde una perspectiva más detallada, las características de los textos que se desean analizar en el presente ejercicio investigativo. Para tal propósito se alude a las necesidades que dieron lugar a su creación, la ubicación del tiempo histórico en el que surgieron, las poblaciones a las que principalmente van dirigidos y la implementación del modelo educativo Escuela Nueva en Colombia, al mismo tiempo, se elabora una descripción de las cartillas en términos de organización y estructura, es decir se consideran las partes en que se dividen y subdividen, y los tópicos fundamentales que se tienen en cuenta a la hora de abordar cada tema.

Ahora bien, las cartillas de Escuela Nueva, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010 se crean a partir del programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a aprender”, cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes de los y las estudiantes de básica primaria pertenecientes a establecimientos educativos que muestran bajos desempeños, esto, por medio de diversas acciones que buscan favorecer las prácticas pedagógicas en las aulas, delinear objetivos claros de aprendizaje y contribuir al uso de materiales educativos de calidad para docentes y estudiantes (MEN, 2010).

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta la importancia de la educación en los primeros años de escolaridad, el Programa *Todos a Aprender* se plantea una propuesta dirigida a la escuela multigrado de zonas rurales, por ello, el Ministerio de Educación Nacional a partir de este programa pone a disposición de diversos establecimientos educativos un material de apoyo, centrado en la enseñanza y el aprendizaje por medio del modelo educativo Escuela Nueva, el cual toma forma en textos escolares que se construyen teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, pero además, integrando estrategias curriculares de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria, esto en aras de dar respuesta a la heterogeneidad y diversidad de orígenes culturales de los y las alumnas pertenecientes a zonas rurales del país (MEN, 2014).

En ese orden de ideas, se hace indispensable señalar que el modelo educativo Escuela Nueva, también surgió en Colombia como alternativa a las necesidades y particularidades educativas de

las zonas rurales, dado que las características que presentaban estos contextos se vinculaban con la baja escolarización y dispersión de la población en diversos niveles, con lo cual se buscó implementar nuevas estrategias y materiales que contribuyeran a mantener a todos y todas las estudiantes en el sistema escolar, mejorar la calidad y la cobertura de la educación y prevenir la deserción estudiantil. Por ello, este modelo educativo introdujo diversos cambios en la educación rural, y logró la implementación de cartillas conformadas de acuerdo a principios de aprendizaje autónomo y colectivo que contribuyen a la construcción de conocimientos, el trabajo de los y las docentes y la mejora de la calidad educativa (MEN, 2010).

En términos amplios, todo el material propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, contiene 43 cartillas que abarcan todos los cursos que conforman la primaria; tres fichas destinadas para grado primero en las áreas de lenguaje, sociales, y ciencias naturales; una serie orientaciones pedagógicas para docentes, tales como: el manual de implementación dirigido a transición y primero, el cual contiene diversos antecedentes, bases pedagógicas, metodológicas y didácticas sobre la escuela nueva, como un modelo educativo fundamental para el desarrollo de potencialidades de las niñas y los niños más pequeños, y dos tomos de orientaciones pedagógicas destinadas a los demás grados que constituyen la educación primaria y contienen elementos pedagógicos para el desarrollo de las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Educación Física, en cada una de ellas se contempla el desarrollo conceptual de la disciplina, la didáctica y la descripción de los contenidos específicos, además se propone una bitácora de seguimiento a los desempeños de cada estudiante, que es construida de acuerdo a la ayuda brindada por sus familiares y docentes, y tiene como fin registrar los avances y dificultades presentes en el desarrollo de las actividades planteadas por las cartillas (MEN, 2010).

Por su parte, las cartillas comprenden las áreas de: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, cada una se divide en unidades que refieren a los temas que se abordarán durante todo el proceso, estas a su vez se subdividen en guías enumeradas desde el uno hasta al cuatro, cada una contiene una parte A, en la cual los niños y niñas deben solucionar diversas situaciones problema con ayuda de sus pares, además de investigar y crear sus propias soluciones; una parte B, en donde las y los estudiantes pueden ampliar sus conocimientos a partir de cuentos, historias

y juegos, esto, de manera individual y colectiva; una parte C, que contiene actividades que precisan y amplían lo construido en los momentos anteriores, y finalmente una parte D, que alberga una serie de ejercicios que pueden ser aplicados a la vida diaria, es decir, las cartillas no solo se circunscriben al ámbito escolar, dado que involucran otros y otras agentes pertenecientes a la familia, y la comunidad, tales como vecinos, agricultores y demás agentes que desempeñan diversos oficios.

Además, este material contiene una serie de iconos que indican a las niñas y niños las acciones a desarrollar y las personas con las cuales pueden compartir y trabajar en las diferentes actividades que proponen dichas guías, entre estos se encuentran: trabaja solo, trabaja en el tablero, muestra tu trabajo a tu profesor, trabaja en tu cuaderno, trabaja en pareja, y trabaja con tus compañeros, entre otros.

Es importante señalar además, que varios ejemplares de estas cartillas se distribuyeron en diferentes zonas rurales del país, además se realizaron capacitaciones a cargo del Ministerio de educación Nacional, dirigidas a maestros y maestras que desempeñan su accionar pedagógico en distintos planteles educativos rurales, esto, a fin de proporcionar el material e informar sobre los componentes e utilización de dichas cartillas. Actualmente, estos textos se encuentran en línea, por ello están a disposición de todos y todas las maestras que quieren consultar e incluirlas en su proceso de enseñanza sin importar si pertenecen a establecimientos educativos rurales o urbanos.

Por otro lado, el material propuesto para el área de ciencias sociales que convoca el presente estudio, parte de la concepción sobre la formación social de las y los estudiantes como un proceso en constante construcción, que requiere el desarrollo de habilidades y competencias para la comprensión y reflexión de los diferentes fenómenos sociales y culturales, todo esto a fin de promover ciudadanías participativas y subjetividades autónomas que realicen una valoración positiva de lo propio; entonces, la formación social pretende tener en cuenta la cotidianidad de los niños y niñas, dotarlos de herramientas y espacios que les permitan el diálogo con personas de su comunidad y la implementación de sus conocimientos en diferentes situaciones (MEN, 2010).

De igual manera, los referentes conceptuales de las cartillas objeto de estudio establecen una serie de dimensiones para la formación en ciencias sociales: temporal, espacial, procesos identitarios y formación ético política, por ello, se concibe que la configuración de la subjetividad es un proceso alimentado por la construcción de identidades colectivas e individuales que conciernen a varios aspectos, de allí su carácter dinámico y complejo, pues las diversas experiencias en el medio social y cultural y los procesos conscientes e inconscientes que viven las personas a lo largo de su vida, les permiten reafirmar, construir y hallar posibles respuestas sobre quiénes son y quiénes son las y los demás, todo esto con el fin de identificarse y significar el mundo en el que viven. Por su parte, la dimensión ético-política propone que las y los estudiantes valoren positivamente su cultura, sus tradiciones y las de los demás grupos poblaciones que habitan en su espacio, con el fin de promover en ellas y ellos una postura reflexiva, participativa y activa en los temas sociales, culturales y políticos de su contexto (MEN, 2010).

Desde el punto de vista del Ministerio de Educación Nacional, la formación en ciencias sociales propende por la valoración positiva de las diferencias, la participación activa de los y las estudiantes en la sociedad, la promoción de un pensamiento crítico, el desarrollo de ciudadanías comprometidas con el cuidado de sí mismas, de la otredad y de la naturaleza, el fortalecimiento de los derechos humanos, el respeto a diversidad y la toma de decisiones.

Al llegar a este punto, es preciso decir que la prioridad atribuida a la construcción de una sociedad incluyente y respetuosa, que le apueste a la transformación política y educativa, y que posibilite la construcción de identidades activas y participes en los ámbitos sociales, económicos y culturales de la sociedad, ha sido reconocida desde el Ministerio de Educación y el gobierno Colombiano, no solo a través de la elaboración de cartillas o materiales para mejorar la calidad educativa y los aprendizajes, también se ha hecho visible, a partir de leyes y proyectos que permitan erradicar la exclusión y discriminación de aquellos materiales. Sin embargo, en todas estas propuestas existen ciertas limitaciones que tienen que ver con el cambio de gobierno, la baja inversión que se hace en iniciativas de este tipo, docentes que no asumen este compromiso en sus prácticas, o actos que no pasan de reconocer que la diversidad está impedida de ejercer sus derechos y no proponen acciones para eliminar tales obstáculos.

Algunos aspectos de este contexto político colombiano, se dan en virtud de acuerdos internacionales preocupados por incluir la perspectiva de género en la educación, uno de ellos, tiene que ver con la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) reglamentada en el año 1990, mediante la cual los estados que se suscriben, se comprometen a modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con el fin de lograr la eliminación de cualquier idea basada en la inferioridad de los sexos, para tal propósito, esta medida incluye la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles desempeñados por mujeres y hombres en todas las formas de enseñanza, lo cual incluye explícitamente los textos escolares (Londoño, 2004).

Según Londoño (2004), se encuentran también, diversos compromisos que el gobierno Colombiano ha adquirido con las principales cumbres mundiales desde los años 90, y el consenso de Lima realizado en el año 2000, entre estos se señala la importancia de elaborar libros de texto y material didáctico libres de estereotipos sexistas, en aras de promover la igualdad, la cooperación y el respeto mutuo entre niños y niñas, lo cual se plantea acompañado de la necesidad de elaborar módulos educativos para fomentar la igualdad y responsabilidad compartida entre hombres y mujeres.

Por su parte, el plan decenal de educación (1996-2005), que definió algunas metas para la educación Colombiana, propuso en una de sus estrategias la promoción de la equidad en el sistema educativo, por ello, desarrolló el programa de *equidad de género*, y planteó la eliminación de imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares para garantizar la igualdad y el ejercicio pleno de derechos, comprometiéndose así con la mejora de la calidad de vida para las personas. (Londoño, 2004)

Desde esta perspectiva, vemos la preocupación de diversos organismos nacionales para contribuir a la equidad de género, por lo cual también se genera la publicación de la cartilla *mi mamá me mima, mi papá fuma pipa. Por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas*, desarrollada por el Área Mujer de la Consejería Presidencial para la Juventud, la mujer y la familia en el año 1995, este material se propone ofrecer reflexiones frente a la producción de textos escolares desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género; además, el Ministerio de

Educación Nacional, también se hizo presente en las acciones que promueven la igualdad con miras a eliminar prejuicios y prácticas sexistas presentes en la realidad escolar, por ello, participo en la creación del comité de educación no sexista en 1996, en compañía de la dirección nacional para las mujeres y la UNICEF, con el fin de eliminar los contenidos sexistas de los textos educativos, cuya iniciativa también incluyó un plan de sensibilización de empresas editoriales. (Londoño, 2004)

Así los avances en materia de igualdad de género, se han constituido como mecanismos orientados a eliminar cualquier forma de transmisión de desigualdades, que en algunos casos llegan a plantear responsabilidades y retos en el marco de proyectos y decretos que en su mayoría no son acoplados, o no se tienen en cuenta, tal y como se evidencia en la producción de textos con sesgos androcéntricos y sexistas, pues a pesar de que todas estas iniciativas consagran que estos no deben incluir tales sesgos, se sigue evidenciando la recurrencia de patrones estereotipados.

De esta manera, es preciso decir que el conocimiento del material propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, nos permite establecer un análisis de contenido más profundo, ya que posibilita relacionar las necesidades e intencionalidades con las que se crean las cartillas, el grado de integración frente a las políticas que regulan su producción, y el tipo de apuestas que realizan en términos de formación y construcción de ciudadanías, además facilita la comprensión de los contenidos implícitos y explícitos del texto y las posibilidades de mediación ofrecidas al maestro o maestra en cuanto a su influencia en la formación de identidades.

Para finalizar, afirmamos que la posición de nuestra investigación frente a las cartillas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, no se circunscribe en el desplazamiento o la utilización exclusiva de los textos escolares, por el contrario, busca favorecer y enriquecer la mirada histórica que estos poseen, a través de la sugerencia de diversos criterios pedagógicos y didácticos, para así acoger este tipo de materiales y volverlos objeto de discusión, reflexión y acción educativa, en clave de una reinterpretación histórica alimentada por los aportes teóricos realizados a propósito de la colonialidad, el género y el racismo.

2. La exploración de los contenidos no manifiestos del texto y la conceptualización de la perspectiva género: una apuesta para develar preceptos androcéntricos y sexistas

2.1 Diseño metodológico

La presente investigación tuvo como objeto el análisis y la reflexión de textos escolares en ciencias sociales para el grado quinto, pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva y propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, para ello, se desarrolló un enfoque de investigación cualitativo destinado a explorar e interpretar aquellos aspectos manifiestos en los textos de forma implícita, de igual manera se recurrió a la metodología de análisis de contenido para develar los significados y las representaciones construidas a partir de estos materiales; asumiendo que las relaciones de poder están permeadas por elementos discursivos y que esos mismos elementos contribuyen a la construcción de la sociedad y de la identidad.

Desde este punto de vista, nuestra investigación buscó cuestionar la inteligibilidad de los elementos textuales y mostrar aquellos aspectos no directamente percibidos, y sin embargo presentes, por ello, nos basamos en una postura epistemológica interpretativa que buscó estudiar de manera detallada los elementos que aparecen en las cartillas, para ello recurrimos a un análisis inscrito en datos categorizados, registrados y codificados que permitieron extraer significados importantes en relación con la investigación, es decir, el enfoque cualitativo permitió elaborar e interpretar datos relevantes sobre los elementos y condiciones emergentes de aquellos textos, y así identificar posibles contradicciones, ausencias, presencias, énfasis, frecuencias, intenciones y destinatarios, para después involucrar aquellos elementos en procesos que generaron transformaciones, significaciones y reflexiones orientadas a interpretar y proponer frente a la lógica implícita del discurso.

Dadas estas precisiones, nos adentramos en aquellos aspectos simbólicos que rigen las producciones discursivas, y logramos identificar que los textos remiten a un universo de prácticas sociales y simbólicas, donde cualquier interacción cobra unos límites y unas posibilidades que

pueden ser mediadas por estos mismos materiales, esto, entendiendo que, cualquier texto se incorpora en la base del discurso social y forja representaciones y formas de mirar, de ahí que, perspectivas androcéntricas del conocimiento puedan tener lugar en los textos escolares y luego en la realidad; es por esto que, dada la complejidad de investigar sobre lo escondido y las dimensiones no manifiestas de los textos, se hizo necesario incluir un análisis de contenido desde un enfoque cualitativo, a fin de que el texto cobrará el sentido requerido para las investigadoras y se generarán transformaciones en los discursos y las prácticas pedagógicas.

2.1.1 Fases de la investigación

Nuestra investigación se desarrolló en seis fases que permitieron generar el estudio y la reflexión del material elegido para formular propuestas posteriores, cada fase se desarrolló teniendo en cuenta las aportaciones de diversos autores y autoras, así como el surgimiento de elementos en conformidad con el rumbo que marcó nuestro estudio, por tanto, no se desarrollaron de forma lineal y secuencial, cada una se dio simultáneamente y en virtud de las elaboraciones realizadas y las reflexiones teóricas construidas.

Para identificar si los resultados que arrojó la investigación presentaban sesgo de género, se recurrió al índice de paridad de género (IPG), esta es una técnica utilizada por organismos internacionales como la UNESCO, y permite evidenciar relaciones entre los valores correspondientes a los sexos, para obtenerlo se debe dividir el valor femenino obtenido de un indicador determinado por el valor masculino, así los resultados que se derivan permiten establecer paridades o sesgos, siendo los valores alrededor del 1 aquellos que indican paridad entre hombres y mujeres, los valores menores a uno los que refieren la desigualdad hacia las mujeres y valores superiores a 1 desigualdad hacia los hombres.

2.1.2 Fase de revisión, organización y selección del material

2.1.2.1 Selección del material de estudio

Dadas las cualidades que parecen caracterizar los textos escolares, y los condicionantes que operan sobre estos, nos basamos en materiales cuya utilización tuviera gran recurrencia en las aulas de clase, por tanto, la selección de los elementos escritos susceptibles de ser analizados, tuvo en cuenta su potencial de significados en términos formativos y de contenidos; siendo el modelo educativo Escuela Nueva, un material de estudio potencialmente enriquecedor al ser una vía privilegiada de acercamiento al conocimiento tanto individual como colectivo, y uno de los modelos más reconocidos en la enseñanza actual, en ese sentido, nuestro objeto de estudio se constituye por las cartillas pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010.

2.1.2.2 Selección de la muestra

Dada la imposibilidad de estudiar todo el objeto de estudio, delimitamos la muestra con base en criterios precisos a partir de una rejilla que los organizó de la siguiente manera:

- Frecuencia de las apariciones de hombres y mujeres en los textos
- Espacios en donde se desarrollan las acciones (privado/doméstico o público/productivo)
- Roles desempeñados
- Presencia de adultos mayores (abuelos/abuelas)
- Protagonismo de los actores (nivel primario o secundario)
- Presencia de diferentes razas, clases y géneros
- Inclusión de todas las identidades en el lenguaje
- Connotaciones y énfasis en las historias y los relatos de los textos

La lectura preliminar de los aspectos básicos anteriores, permitió la revisión y organización de los textos y posibilitó la elección de las dos (2) cartillas en ciencias sociales, dirigidas al grado quinto,

pertenecientes al modelo educativo Escuela Nueva y propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010; esto, teniendo en cuenta que la rejilla arrojó aspectos que corresponden a nuestros intereses y nos ofreció diversos elementos para el análisis interseccional desde la perspectiva de género, además de reconocer la importancia de las ciencias sociales como disciplina que evidencia la historia, los acontecimientos sociales y permea la construcción de la realidad.

2.1.3 Fase de selección de las unidades de análisis

Una vez delimitados los materiales textuales a investigar, realizamos el estudio detallado de las dos cartillas elegidas y dimos paso a la creación de unidades o ejes de análisis para desarrollar la investigación, estas nos permitieron focalizar y profundizar aquellos aspectos que se encontraban en la base profunda de los textos escolares, de acuerdo con Fernández (2002) “ las unidades de análisis, son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos (...)” (p. 38), de esa forma, podemos decir que nuestro análisis de contenido se realizó partiendo de 5 unidades de análisis, fruto de la observación y estudio de las cartillas, así como de las reflexiones teóricas estudiadas a lo largo de la investigación, estas son: presencias de cada sexo en los textos estudiados, espacios de socialización de las y los agentes, roles desempeñados, protagonismo de las/los actores y relación con los seres vivos.

2.1.4 Fase de codificación

Esta fase consistió en la organización de las unidades de análisis identificadas de acuerdo a momentos anteriores, de tal forma que se permitiera la organización de la información para su ubicación en categorías y posterior análisis, es decir, se hizo uso de matrices o cuadros que permitieron sistematizar la información, los énfasis, los contenidos, el lenguaje, los papeles y protagonismos ofrecidos a las personas que aparecen en los textos; por ello, es en esta fase donde se produjo el registro de elementos y datos a partir de lo que nosotras llamamos fichas de registro, que hicieron las veces de ordenadores, esto, con el fin de posibilitar y facilitar la comprensión y atribución de significados e interpretaciones que las investigadoras realizaron en momentos posteriores.

Estas fichas registraron las presencias y frecuencias identificadas en cada una de las unidades de análisis, lo cual hizo visible la recurrencia, los sesgos y las predominancias de los contenidos y énfasis que albergan los textos estudiados, cada una posee el número de página en donde se encuentran los segmentos y contenidos que se mencionan, esto con el fin de facilitar el análisis, dar curso a nuestra investigación y favorecer la comprensión de nuestros lectores y lectoras.

2.1.5 Fase de categorización

En esta etapa nos dedicamos a construir categorías que reflejaran las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adaptadas (Fernández, 2002), con ello identificamos y clasificamos las unidades de análisis en categorías a fin de posicionarlas como elementos que dieron sentido y guiaron la investigación, así, la creación de estas se hizo con base en elementos teóricos y en aquellos aspectos que queríamos estudiar y problematizar de las cartillas elegidas de manera a priori. De esa forma se construyeron 3 categorías y 7 subcategorías que orientaron el desarrollo de la investigación, estas fueron:

- *Género*
 - Interseccionalidad
- *Diferencia sexual y conocimiento*
 - Roles de género (masculinidad y feminidad)
 - Estereotipos de género
 - Sexismo
 - Androcentrismo
- *Discurso textual escolar*
 - Currículo oculto
 - Enseñanza de las ciencias sociales

2.1.6 Fase de análisis e interpretación

En este momento, luego de haber codificado las distintas unidades de análisis, obtener y elaborar las categorías de investigación, se realizó la interpretación y análisis de los hallazgos producidos, haciendo mayor énfasis en el enfoque cualitativo, ya que éste permite describir, comprender e interpretar diversos aspectos de la sociedad, pues “le apunta a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción, por ende desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Casilimas, 2002, p. 11) , lo cual fue clave en este proceso, ya que permitió darle sentido a los datos y comprender aspectos de forma dinámica y relacional. Esto con el fin de indagar, interpretar y analizar los resultados a la luz de las categorías y subcategorías de la investigación, por lo cual se trabajó detalladamente sobre la implicación e importancia de los elementos discursivos presentes en las cartillas elegidas.

2.1.7 Fase de producción y diseño de orientaciones pedagógicas

A partir del análisis de los contenidos y los elementos discursivos que se generaron en los momentos anteriores, se desarrolló desde esta fase, la formulación y construcción de una serie de orientaciones pedagógicas que incorporan la perspectiva de género, con el fin de convocar a los maestros y maestras a reconocer la importancia de dialogar y proponer frente a la reflexión y el análisis crítico de este tema, por ello, este momento vinculó otro de los materiales pedagógicos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, este se refiere a la cartilla nombrada *Ambientes escolares libres de discriminación*, que aborda la construcción de herramientas pedagógicas que apuntan al trabajo con los maestros y maestras; cabe aclarar que aquel aporte tomado para el diseño de las orientaciones solo se basa en su estructura en términos de formulación de las preguntas, dado que los momentos que se describen posteriormente corresponden a una creación propia.

2.2 Marco teórico

Para el desarrollo de este trabajo sobre las lógicas discursivas presentes en la construcción de género, se retoman autoras y autores que desarrollan la relación que existe entre esta categoría y la forma en cómo se estructura y jerarquiza la sociedad, por lo cual se abordan postulados que aluden a la configuración de la persona, las relaciones de poder y las transformaciones históricas que a partir de este concepto han surgido, es por esto que desarrollaremos las categorías y subcategorías que guiaron la investigación de una forma vinculada y relacional, entendiendo que no se trata de pretender llegar a una formulación definitiva al estilo de un glosario de términos, sino de establecer convergencias y relaciones entre los principios que orientaron nuestro estudio.

2.2.1 Género

Así formulado, el tema exige definir inicialmente qué entendemos por la primera categoría del proyecto, cuya conceptualización hace alusión al género, porque solo así podremos precisar factores teóricos e históricos que permitan comprender su influencia en el pensamiento social y político de las personas, además del acercamiento a diversas preguntas de amplio espectro sobre los elementos que modelan las percepciones sociales. Por todo esto, ningún grupo social sin importar cuál sea su política, puede darse el lujo de ignorar aquellos aspectos, teniendo en cuenta que dentro de diversos campos, los estudios de género han sido responsables de nuevos cuestionamientos y perspectivas, por esta razón, las posturas que se desarrollan a continuación, se argumentan a favor de un análisis explícito que defiende la indisociabilidad que existe entre la categoría género y cultura, está como una relación negociable y modificable que responde a factores históricos, espaciales y característicos del contexto.

Para ilustrar nuestras premisas postularemos un recorrido que conceptualice la transición del concepto, pero antes se debe precisar que inicialmente, se asoció el dato biológico como aspecto único y determinante que definiría la forma en cómo debían construirse las personas (Scott, 1990), lo que convirtió al estudio en algo desafiante y potencialmente enriquecedor, ya que la aceptación de esta premisa nos situaba ante tres realidades: la masculina, la femenina y la intersexual (identidad biológica que vino a ser reconocida recientemente), si esto fuera así ¿qué sucede

entonces con las demás identidades que también pasan por un largo y ancho proceso de socialización? ¿Podemos explicar la identidad de la persona solamente desde una visión biológica y no social? Sin duda, el uso de esta perspectiva comprende reglas que solamente se conformaban de posibilidades inexploradas. Por eso hacía falta modificar esta noción e insistir en la cualidad social en el proceso de construcción de las personas.

Entonces el desafío que planteaba esta definición, era de carácter teórico, requería el análisis no solo desde la biología, sino también desde la experiencia social, por ello, Hernández (2006), sostiene que los aportes de Stoller y Money, constituyeron un recurso fundamental en la primera aparición del concepto de género, la cual se dio en la década de los sesenta del siglo XX dentro del ámbito de la psicología social en su corriente médica, y se utilizó para destacar que existen factores que se encuentran más allá del sexo biológico que inciden en la identidad, el comportamiento y la construcción que la persona hace de sí; estos dos psicólogos insistían en atributos meramente sociales y culturales como elementos clave en la socialización de las personas, lo cual los llevó a proponer una distinción conceptual entre sexo y género.

En ese sentido, fue a partir de este descubrimiento que se pone de relieve el proceso de socialización como aquel que influye en la construcción social, histórica y simbólica que genera cada persona, gracias a este hecho, la categoría género se incorpora al feminismo desarrollado en el contexto estadounidense en la década de los setenta, principalmente con el fin de resolver problemáticas que este no podía explicar fácilmente, y contribuir a la búsqueda de su legitimidad académica (Hernández, 2006).

De manera destacada, el aporte de la psicología, significó para las feministas un elemento que podría socavar el argumento biológico y les permitiría organizar nuevas luchas y teorías a favor de la igualdad, parafraseando a Hernández (2006) la acogida política de esta categoría en el ámbito feminista, se relaciona con los cuestionamientos teóricos que se empezaron a gestar en su interior, es decir, inicialmente el movimiento se encontraba reproduciendo los mismos sesgos que criticaba, dado que estaba universalizando y esencializando a las mujeres, además de reproducir sesgos androcéntricos y etnocéntricos y la tendencia hacia modelos universales; entonces, se agrega y desarrolla la categoría género, ya que al insistir en características sociales permite hablar de las

mujeres como seres múltiples en realidades y como personas que hacen parte de un constructo cultural, lo cual conlleva a que se gesten diversas formas de construirse como tal.

Así, el movimiento feminista de la década de los setenta, incorpora el concepto de género para insistir en el atributo social como principio guía en el proceso de construcción de la identidad, y como elemento que facilita una nueva comprensión de la posición de las mujeres en las diversas sociedades. De esa forma, esta noción desde sus primeros desarrollos se manifestó como sinónimo de mujeres, de hecho, muchos libros cuya materia es la historia de la feminidad, sustituyeron en sus títulos la palabra mujeres por la palabra género, así, esta nueva definición se relacionaba con el recibimiento político del tema, y el concepto llegaría para ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales e incluir a las mujeres sin nombrarlas (Scott, 1990).

No obstante, los sistemas de género, sin importar su periodo histórico son sistemas que comportan la inclusión de todas las identidades, por ello, se hizo necesario reflexionar en torno a la redefinición y ampliación de las nociones tradicionales, pues aunque la definición anterior suponía rechazo al determinismo biológico como aspecto que estructura la forma de ser persona, en ella no se contemplaba la inclusión de otras identidades que no fueran aquellas que definían a las mujeres, por ello se hizo ineludible resaltar dentro de esta misma categoría, otros aspectos que tienen que ver con la inclusión de los hombres y más tarde de otras identidades, pues el estudio de una persona supone el estudio de las otras (Scott, 1990). Sin duda, el desarrollo del concepto de género se dio en conformidad con los requerimientos de cada momento histórico, pero su siguiente cambio estaría vinculado a postulados que privilegian la realidad sociocultural de todas las personas y los aspectos económicos y políticos que circulan en el medio.

Con base en lo anterior, afirmamos que la categoría género varía en respuesta a factores de diversa índole, por ello, ha resultado en nuevas perspectivas con respecto a la transición del mundo, donde se refleja una historia y un posicionamiento político más que una evolución natural, lo cual permite evidenciar que al revisar conceptos se puede ampliar percepciones y dar cuenta de una postura que permite ver procesos sociales y culturales muy complejos.

Pero demos un paso más, para la historiadora y feminista Joan Scott (1990)

El núcleo de la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder” (p. 23).

Las palabras de Scott, ponen de manifiesto que el género se relaciona con significados culturales y simbólicos, doctrinas religiosas, instituciones educativas y familiares, y sistemas de parentesco, todo ello producto de un funcionamiento social que se organiza bajo ciertas lógicas; igualmente los factores de dominación, aluden a las nociones de género que estructuran la percepción social a tal punto de imponer distribuciones de poder y jerarquizaciones sociales, así, la procreación o reproducción se vincula a un ámbito privado y menos importante, en cambio, las formas de producción se asocian a un espacio público que lleva inmerso el reconocimiento social, y que tiene la facultad de dominar sobre el primero, pues ambos roles son destinados a determinadas personas.

En estos términos, se pasa a emplear la noción de género como una forma de denotar las construcciones culturales, las formas de dominación y subordinación y la creación de ideas o representaciones sobre la forma más apropiada en cómo deben construirse las personas. Por ello, vale la pena preguntarnos si ¿es posible construir una sociedad desde la convivencia social y la colectividad, si se siguen presentando premisas a propósito de la jerarquización y categorización?, Sin duda no, entonces sostenemos que este concepto atañe a diversas influencias sociales, y hace referencia a un conjunto de rasgos culturales, interiorizados por las personas gracias a instituciones y prácticas que los legitiman, en donde juega un papel importante la influencia del texto escolar, cuyas significaciones arrojan una imagen reconocida como social y culturalmente válida; por ende, un análisis de contenido a propósito de desentrañar aquellas lógicas nos permite generar formas de pensamiento y construcciones alternas, a fin de construir una sociedad libre de etiquetas y preceptos reglamentadores de género.

Con el planteamiento anterior, no pretendemos mostrar generalizaciones, pues la interacción que la persona establece con el mundo hace que está se defina constantemente ante sí misma, por ello

se pueden presentar vivencias y construcciones de género que escapen del poder social que emerge de algunas instancias, pues:

Las instituciones no siempre tienen éxito en su tarea de inculcar conductas culturalmente aceptables o comportamientos convencionales. No parece que los individuos simplemente acepten o reflejen las designaciones normativas. Más bien las ideas que tienen acerca de su propia identidad de género y su sexualidad se manifiestan en sus negativas, reinterpretaciones o aceptaciones parciales” (Lamas, 2000, p.14).

A partir de esto, podemos argumentar que cada cultura fija su percepción de género de acuerdo a sus costumbres, creencias, formas de vida e interpretaciones, por lo cual existen diversas vivencias que se tejen alrededor de esta categoría, ya que al estar involucrados/as en el tejido cultural también estamos inmersas e inmersos en las valoraciones y prácticas que estructuran el mismo, así como también estamos en disposición para transformar o redefinir las ideas tradicionales en nuestro propio proceso de socialización.

El estudio que plantea todo esto, está enfocado en analizar una sociedad que está dividida simbólicamente en varias formas de ser persona, una sociedad que está construida sobre preceptos de desigualdad, que muchas veces se justifican y legitiman gracias al legado patriarcal, a la tradición judeocristiana y al reparto de roles que “se hallan tan arraigados a nuestra conciencia que condicionan nuestra forma de pensar hasta un punto tal que muy pocos de nosotros estamos dispuestos a reconocerlo” (Cobo, 1995, p.66).

Con todo y esto, hemos evidenciado que nuestra realidad social funciona de acuerdo a una división entre géneros que muchas veces es proyectada por los textos escolares, por ende cualquier análisis debe partir de la reflexión sobre las repercusiones y desigualdades políticas y sociales que establecen parámetros y reglamentan lo que deben ser las personas y las identidades, la forma en cómo deben participar y la valoración que se otorga al trabajo y los aportes desempeñados por cada quien, sin duda el reparto y la estratificación de todo esto se definen bajo mecanismos ideológicos que recurren a estereotipos y prejuicios sociales.

De esta manera, afirmamos que la categoría género ofrece una lectura polisémica y dinámica que no solo responde a los aspectos que configuran la identidad de la persona, ya que también se permea por factores jerarquizadores que llegan a privilegiar unas identidades en detrimento de otras, por ello, asumimos una postura política que nos lleve a reafirmar la consecución de diversos objetivos que tienen como fin, visibilizar a las mujeres en el ámbito social, y no otorgar papeles eternizantes que encasillan la identidad masculina y femenina. En ese sentido, destacamos que esta construcción no es inmutable o fija, por el contrario, atraviesa todos los periodos de socialización de la persona, así como las instituciones en las cuales se involucra, por lo tanto, siempre se van a generar nuevas conceptualizaciones que dan cuenta de los aspectos enraizados en esta categoría.

De acuerdo al debate anterior, destacamos que la categoría género es, en primer lugar, un elemento de análisis desarrollado en virtud del debate feminista y su preocupación por la condición de subordinación que poseen las mujeres, la cual nutre dicho movimiento y sitúa su construcción desde inquietudes políticas claras que intentan responder a cuestionamientos acerca de la injusticia. Así, defendemos que todas las relaciones sociales se ven permeadas por elementos simbólicos de dominación provenientes de la cultura amplia en la que está inserta la persona, lo importante es, que aquellos imaginarios que circulan en la realidad conforman un modo de leer el mundo fuertemente arraigado y no siempre visible, lo cual condiciona modos de actuar que se constituyen en contextos y marcos que refuerzan la concepción de ideas tradicionales que son muy pocas veces confrontadas.

Podemos ver, entonces, el encaje estructural entre los elementos que constituyen el surgimiento de esta categoría, por lo cual, las fronteras del género, operan no sólo en términos culturales, sino también en un modo de entender la vida de aquellas personas que no se encuentran en la cima de aquellas jerarquías, de esa forma, “ las feministas han sumado su interés por el estudio de las experiencias de la mujer, al tradicional interés de los investigadores sociales por entender las vidas de aquellos que se hallan fuera de las estructuras sociales de poder” (Lamas, 2000, p.3)

En ese sentido, sustentamos que algunas de estas académicas trascienden los límites de la historia para incorporar técnicas y perspectivas que permitan revalorar el campo teórico, a fin de trazar un panorama que incluya la intercepción de diversos modos de ser, pensar y estar en la realidad.

Entonces, las transformaciones que surgen de esta categoría siguen presentándose, teniendo en cuenta que en la actualidad no solo se concibe desde el plano social, histórico y cultural, también se vincula con la existencia de múltiples identidades que conducen a diversas opresiones y discriminaciones, las cuales se trasladan a todos los planos de la realidad.

2.2.1.1 Interseccionalidad de género

Como hemos mostrado, hablar de la perspectiva sociocultural del género aporta también, la necesidad de atender a los distintos aspectos que confluyen en la construcción de las personas, por ello esta categoría se ha sofisticado progresivamente, dando lugar a una serie de transformaciones epistemológicas y conceptuales que generan nuevas miradas y perspectivas sobre otros campos de la identidad, dichos campos se han articulado a tal concepto evidenciándose desde la clase, la etnia y la raza; según los diferentes contextos algunas de estas nociones pueden tener mayor relieve y visibilidad que otras, pero en todo caso de este entrecruzamiento de identidades se produce el surgimiento de una de nuestras subcategorías definida como *interseccionalidad de género*.

Este término, aborda múltiples discriminaciones y nos ayuda a entender la manera en que conjuntos de diferentes identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades, por ello, la interseccionalidad de género aparece como una herramienta de análisis crítico y político, y como un movimiento de resistencia a aquellos modelos hegemónicos del saber y del ser, el cual pretende entender y responder frente a la maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio (Revista Género y Derechos, 2004).

Podemos señalar entonces, que esta noción surge a partir de diversos campos de estudio en los cuales se evidencia la necesidad de pensar un feminismo descolonial, es decir, un feminismo preocupado por develar que aquellos preceptos occidentales que hacen parte de la realidad y los movimientos sociales, existen junto con los aportes que también han generado las minorías y colectivos que hacen parte del contexto latinoamericano, entonces su intención es forjar una cultura de resistencia que instituye otras lecturas sobre el mundo, y tener en cuenta la voz y el voto de las mujeres negras e indígenas, para dar cuenta de las múltiples y variadas clases de opresión

producidas debido a diversos entrecruzamientos entre el género, la clase, la raza, y otro tipo de determinantes de orden social y cultural; esto, con base a ideas compartidas que exigen contraponerse a la existencia de modelos coloniales de subordinación y jerarquización de carácter blanco/ burgués, que denotan la separación de los elementos constitutivos de la identidad de las personas.

Tal preocupación feminista y con ello la aparición del concepto de interseccionalidad, se genera gracias a la reflexión frente a las secuelas heredadas del colonialismo, el cual se sustentó como modelo de aculturación de los pueblos indígenas que pretendía la formación de una persona acorde a los preceptos religiosos, políticos y sociales, por ello, la evidencia de cualquier conducta contradictoria debía ser desarraigada, pues esto podría ser el detonante de un desequilibrio en lo ya instaurado como predominante y jerarquizador, de ahí que el legado occidental haya devastado ciertas prácticas y concepciones para institucionalizar premisas y actitudes inscritas en modelos androcéntricos y patriarcales (Gargallo, 2007).

De acuerdo con lo anterior, hay que mencionar que el proceso de colonización logró instaurar ciertas formas de percibir y ser persona en correlación con los designios de lo que debería ser un hombre o una mujer, admitiendo entonces la conformación de una mirada hegemónica y coercitiva colonial, en la cual persisten representaciones sociales dicotómicas sobre los roles y espacios excluyentes para cada sexo, reduciendo al máximo todas aquellas prácticas, formas de vida y concepciones socioculturales propias de los grupos sociales colonizados, lo cual generó la instauración de un sesgo androcéntrico y sexista en la mayoría de las sociedades.

Es así como la reflexión sobre este debate, conduce a un pensamiento que reconoce a la persona desde todas sus identidades, así lo interpretamos desde el caso de los pueblos colonizados, los cuales no fueron reconocidos solamente desde la lógica binaria hembra y macho, también fueron subordinados a partir de su tradición, sus creencias y su cultura, lo cual deja ver diversas identidades y opresiones.

La aparición de este término, se enmarca en una construcción colectiva que se ha creado y consolidado desde generaciones, y comienza con postulados basados en las múltiples identidades

que viven las personas, las cuales se derivan de las pertenencias y las relaciones sociales que dan lugar a estructuras de poder, generando así mecanismos que ponen de relieve beneficios, discriminaciones y desventajas como consecuencia de dicha combinación de identidades, es decir, una mujer negra de clase baja no solo puede ser discriminada a partir de su condición de mujer, también puede serlo a partir de su raza, sus costumbres y su posición económica, por lo cual se ve atravesada por múltiples discriminaciones producto de sus diferentes condiciones o situaciones sociales e identitarias, por ende, notamos que el surgimiento de este concepto se constituye a través de un movimiento que lucha por los derechos humanos en general por medio de la construcción de planteamientos de igualdad.

Revelar el alcance y las consecuencias de esta subcategoría, nos lleva a entender por qué algunas mujeres que han sido víctimas de sujeciones de poder y ocultamiento han creado análisis críticos frente al feminismo hegemónico, dado que las relaciones no se pueden transformar si se sigue ignorando la interseccionalidad entre raza, clase, sexualidad y género, de ahí que las indiferencias perpetuadas no permitan una verdadera deconstrucción en las estructuras sociales de poder.

Entrelazar todas estas hebras de análisis implica el reconocimiento de la participación de los sectores oprimidos en movimientos de liberación, así como en aquellos que contemplan aportes a la sociedad, entendiendo los problemas entre diferentes categorías de personas como problemas sociales en general, pues “ la indiferencia a la violencia contra la mujer en las comunidades de color, se entiende como una indiferencia hacia transformaciones sociales profundas en las estructuras comunales y por lo tanto totalmente relevantes al rechazo de la imposición colonial” (Lugones, 2008, p. 76).

De acuerdo con esto, se hace evidente que la colonialidad de género resulta ser un concepto teórico importante, puesto que, entre otras cosas, enuncia la necesidad de otras formas de representación en el orden de la construcción de la historia, por ello, María Lugones (2008) trabaja sobre el término de la colonialidad del poder acuñado por Aníbal Quijano y posiciona junto a este, la existencia de una colonialidad del género, explicando así que la idea de raza históricamente se ha conjugado con la de género, para someter a las personas a partir de una serie de ideas y prácticas que estructuran desigualdades que marginan y restringen el acceso a diversas oportunidades y

formas de participación, todo ello es producto de un colonialismo europeo que nos ha heredado una sociedad patriarcal, racista y discriminatoria.

En todo ello, vemos cómo las relaciones sociales se organizan bajo preceptos de poder, dando lugar al racismo, la desigualdad y la marginación, entonces, las asignaciones jerárquicas se rigen bajo las características de la colonización, características que comienzan a ser cuestionadas por parte de los movimientos feministas Latinoamericanos, que empiezan a deshacerse de preceptos impositivos y a reconocerse dentro de la historia, otra forma de deshacerse de tales preceptos sugiere el análisis en torno a los textos escolares, pues este permite estudiar la conjunción de discriminaciones y la forma en la que han sido visibilizadas las identidades, por ello, en nuestro accionar como docentes es fundamental preguntarnos ¿Cómo emprender un trabajo de desplazamiento de los modelos hegemónicos para construir la propia historia de América y su riqueza cultural?, y con ello generar prácticas educativas que tengan como base la valoración y el reconocimiento de lo propio.

Pero demos un paso más, según Francesca Gargallo (2007) “(...) el sistema de género y guerra y el sistema de género y colonialismo, se acompañan y refuerzan uno a otro, porque tienen un mecanismo de jerarquización común en su base” (p. 17), en ese sentido se evidencia cómo el sistema de género se conjuga con otros sistemas que confieren el lugar inferior a determinados colectivos de personas, entonces el no reconocimiento de la intersección de género, pasa a ser una herramienta funcional para la reproducción de las mismas relaciones jerárquicas.

Son muchas las razones que han generado la opresión femenina a lo largo de la historia, por ello, cambiar la forma en la que pensamos socialmente lo que somos las personas, y reflexionar sobre el discurso dominante, se convierte en un imperativo social que contribuye a que dejen de primar aquellos modelos impositivos que establecen una sola forma de ser persona, solo de esa manera podremos generar la destrucción de las huellas que heredamos del colonialismo.

En este momento, diremos simplemente que hemos integrado una concepción interseccional de género que como bien afirma Francesca Gargallo (2007) “está abierta a la articulación con otros movimientos sociales y socio sexuales” (p. 14), así las luchas por los derechos humanos dejan de ser vistas como luchas fragmentadas que defienden los derechos de algunos y algunas a expensas

de otras y otros, lo cual permite un verdadero esfuerzo por alcanzar la igualdad en toda su amplitud generando libertad, respeto y autonomía.

Son precisas, por tanto, variadas investigaciones que permitan entender cómo las personas, según sus múltiples pertenencias a determinados grupos sociales, asimilan los discursos con los que entran en contacto y crean significaciones, por lo tanto, hacen falta amplios estudios que contemplen tales intersecciones y, que entre otras cosas nos lleven a distinguir los marcos que hacen posible la internalización y la reproducción de realidades, entonces se trata de identificar los mecanismos que permiten llevar a término tales reproducciones y generar reflexiones y resistencias contra las imposiciones socio simbólicas generadas a partir de la interpretación que se hace de los cuerpos sexuados, esto como un movimiento de lucha colectivo que propenda por la igualdad en todos los ámbitos de la identidad.

Llegar a la transformación de aquellas estructuras de orden social para permitir un verdadero reconocimiento de las personas desde todos los aspectos que confluyen en su identidad, y no caer en visiones esencialistas y deterministas, se hace posible también recurriendo a la reflexión sobre la interpretación y las representaciones que se tejen alrededor de los cuerpos, por ello hay que entender que las estructuras sociales también hacen parte de las construcciones individuales y psicológicas que integran los conflictos que la persona genera consigo misma.

2.2.2 Diferencia sexual y conocimiento

Por ello, al llegar a este punto, se hace imprescindible también destacar la categoría que alude a la diferencia sexual y conocimiento, entendida desde una connotación psicoanalítica que pone de relieve la interrelación dinámica que existe entre los factores constituyentes de la identidad, los cuales no sólo distinguen el ámbito social y biológico, dado que también atañen a cuestiones relacionadas con el campo de lo psíquico, entonces, se hace necesario conceptualizar la diferencia sexual desde representaciones implícitas, las cuales simbolizan y construyen ideas inconscientes que posteriormente se van a reflejar en las acciones que genera cada persona.

En ese sentido, es necesario precisar principalmente que las diferencias de sexo hacen alusión a aquellas características físicas y anatómicas distintivas de los cuerpos sexuados (Hembra- Macho), cuyas clasificaciones se hacen en función del dato biológico, por ello, la diferencia sexual está directamente vinculada con aquellas representaciones subjetivas que estructuran psíquicamente a las personas y las construyen desde el inconsciente y los deseos (Lamas, 2000).

Así, la definición de esta categoría, nos permite apuntar algunos principios necesarios para reconocer que la simbolización y la experiencia cotidiana y educativa juegan un papel importante dentro de la construcción de la diferencia sexual, por ello, uno de estos principios refiere a la naturaleza simbólica imbricada en la construcción de esta determinación, ya que gracias a esta “se entretreje un conocimiento tácito que da lugar a la interacción social ordenada y rutinaria con la que las personas comparten significados no verbalizados, ni explicitados que toman por verdades dadas” (Lamas, 2000, p.2).

Este simbolismo, se ve relacionado con las influencias tácitas del texto escolar, dado que gracias a múltiples lenguajes y reiteraciones demanda en cada persona, la interiorización de determinadas nociones de una forma implícita y poco visible, es decir, este tipo de materiales generan construcciones que escapan del razonamiento de las personas, y en consecuencia se configuran representaciones de la sexualidad desde aprendizajes específicos que incorporamos inconscientemente.

Por ello, es claro destacar que, el orden social impuesto obedece a condiciones sociales, culturales y educativas que permean el acceso que las personas puedan tener a las ciencias y al conocimiento, entonces, históricamente las formas de acercamiento al saber, han sido diferentes según el colectivo al que se pertenece, siendo la diferencia sexual, aquella que marcó que los hombres en un principio fueran los sujetos privilegiados para ingresar a la educación, y las mujeres aquellas que debían guardar una estrecha relación con las labores domésticas, por lo que se les excluía de este campo.

Pensar la diferencia sexual en esta forma, permite ver que ningún modo de conocimiento puede ser ajeno a la problemática de la subordinación, siendo el saber un elemento que atraviesa todos

los ámbitos de la vida cotidiana, en especial los educativos, pues en el seno de todo espacio de socialización e interacción, como lo es el escenario relativo a la escuela, se encuentra el papel de la diferencia sexual interpretado como la desigualdad entre los géneros.

Dicho esto, podemos afirmar que la construcción de la persona se genera desde perspectivas biológicas, psicológicas y sociales, que al conjugarse generan representaciones simbólicas diversas, esto, teniendo en cuenta que las características de cada cultura tienen carácter de variabilidad, por ello, todos los elementos que circulan en el entorno de la persona son diferentes según el lugar, pero en cualquier circunstancia enriquecen la voz y mirada propia, ya que se enmarcan como un contexto que nutre o influye la experiencia individual de cada una, entonces todos y todas somos producto y productoras/es de aquel orden simbólico.

En ese sentido, vemos como la recepción de esta categoría fue imprecisa y registró altibajos que no fueron lineales, estos se dieron en virtud de las reflexiones generadas por las intelectuales preocupadas por los estudios de la mujer, por ello el concepto de diferencia sexual abarcó elaboraciones que se manifestaron desde dos posturas, las académicas que sostenían que la diferencia sexual se reducía a las diferencias anatómicas en función del sexo, y prescindían del psicoanálisis como herramienta para dar cuenta de diversos interrogantes; y aquellas que incorporaron el deseo y el inconsciente desde una perspectiva lacaniana y psicoanalítica de la diferencia sexual (Lamas, 2000).

En consecuencia, este debate nos llevó a asumir la postura que evidencia el alto impacto que juega la subjetividad y el inconsciente en la estructuración psíquica de la diferencia sexual, ya que por medio de está las personas dotan de significado todas sus experiencias y su autoimagen, lo cual convoca a pensar ideas implícitas o tácitas no sólo en términos de sí mismas, sino también en términos de las representaciones que se realizan respecto de las y los demás; desde nuestro punto de vista, esta categoría permite dar sentido a la vivencia humana, ilumina nuestra propia identidad como personas y como parte de un grupo, y conlleva a aceptar una relación cooperativa entre la construcción individual y el contexto, relación que hace llamamiento a una socialización específica de la persona en virtud de la estructuración psíquica de la diferencia sexual.

Por ello diversos movimientos de mujeres, se imponen a las demandas realizadas en función de la interpretación de la diferencia sexual, ya que las formas de interactuar y conocer varían de acuerdo a las significaciones que se le asignan, de modo que cuando se produjo la entrada de las jóvenes a la educación, se impartían programas diferenciales que preparaban para la vida en el hogar o para el trabajo productivo según la pertenencia a determinado sexo, lo cual hizo que la instrucción en hombres y mujeres se condujera de manera diferente, pues “su inclusión en el espacio académico, incluso ha sido tortuosa y accidentada” (Serret, 2008, p. 68).

Lo anterior se puede evidenciar aun en visiones tradicionales que buscan perpetuar una exclusividad en las disciplinas, por medio de su separación, tal como lo sugiere Martha Lamas (2000), al observar el caso particular de América del Norte cuando señala que:

Con el resultado de los avances en relación con la educación superior para las mujeres y la resultante aceptación de un trabajo remunerado fuera del hogar para aquellas de clase media; se crearon nuevas fronteras para separar las nuevas profesiones para mujeres relacionadas con la prestación de servicios tales como la enseñanza, la enfermería y el trabajo social, de aquellas profesiones de mayor prestigio destinadas a las hombres, tales como la ingeniería, el derecho y la investigación científica (p.3).

Entonces, se insiste en que “la diferencia sexual implica no solo anatomías distintas sino también subjetividades diferentes” (Lamas, 2000, p. 7), se trata de diversos elementos que se encuentran profundamente arraigados en nuestras conciencias, por lo cual, Bourdieu citado por Lamas afirma que “la forma en la que las personas aprenden esta división es mediante las actividades cotidianas imbuidas de sentido simbólico, que estructuran la percepción y la organización concreta de la vida social” (p.10).

Desde este marco conceptual, afirmamos que la diferencia sexual incluye dimensiones características del contexto, que conllevan a un aprendizaje autónomo, definido por las especificidades que posee cada persona y las circunstancias que la llevan a construirse tácitamente durante todo su proceso de socialización, esto, posibilita la adquisición de disposiciones y formas de abordar el conocimiento, lo cual permite ver una construcción individual permeada por posibilidades adquiridas y construidas de forma indirecta gracias al entorno.

En efecto, es esta influencia del contexto y el imaginario sobre lo que implica la diferencia sexual, lo que nos permite señalar aspectos cotidianos que dan cuenta de los sesgos y la predominancia de determinado conocimiento en la educación, por ejemplo: cuando en las escuelas aprendemos los principios básicos de anatomía, el cuerpo que se muestra siempre es aquel que pertenece al hombre, este caso similar se repite en la mayoría de los aprendizajes, como la teoría de la evolución por ejemplo, que muestra un primate macho que evoluciona hasta convertirse en hombre (Serret, 2008). Todo esto, únicamente da cuenta del papel desempeñado por los hombres, excluyendo así a las mujeres de la historia, y con ello las aportaciones que realizan al campo del conocimiento, lo cual sugiere, reflexionar y cuestionar las formas de control explícitas e implícitas que han prevalecido, y toman forma a partir de modos de exaltación u ocultación en relación con determinados aprendizajes y conocimientos.

Podemos entender por esta vía el surgimiento de un elemento importante que contribuye a explicar la categoría de diferencia sexual y los esquemas de pensamiento que se forjan por medio de esta, tal elemento refiere al *habitus*, concepto que es desarrollado ampliamente por Bourdieu y se explica como “un esquema no pensado de pensamiento”, que funciona mediante preceptos anclados a nuestros inconscientes y “sistemas perdurables y trasponibles de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos” (Bourdieu citado por Lamas, 2000. p. 12), es por medio de todos estos principios que se generan construcciones y percepciones que muchas veces escapan de nuestro razonamiento; en ese sentido, destacamos que las bases de esta categoría posicionan una persona que no es pasiva y hace sus propias interpretaciones frente a su identidad, pero también hacen énfasis en esta, como aquella que además realiza elaboraciones tácitas que escapan de su reflexión directa y la llevan a establecer determinados modos de interacción con el conocimiento y la realidad.

Por todo lo anterior, no debe extrañarnos que la construcción de la diferencia sexual, su naturalización y la aceptación de diversos tipos de discriminaciones, dominaciones u opresiones, sea posible gracias a las elaboraciones inconscientes, así, el *habitus* se traduce también en un mecanismo que promueve influencias sociales implícitas que se asumen con un carácter genuino, en palabras de Bourdieu “existen ciertas normas y valores profundamente tácitos dados como

naturales, (...) el habitus se convierte en un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma (se encarnan) en la actividad de la sociedad” (citado por Lamas, 2000,p.12).

Es este marco de la psiquis individual el que hace entendible que los deseos y las representaciones implícitas estructuren a las personas y se sumerjan en sus esquemas corporales y de pensamiento, de ese modo se hace presente la notable complejidad que existe en la adquisición de la diferencia sexual y su posterior posicionamiento en los imaginarios colectivos, esto es lo que Lamas (2000) llamaría “cuerpos sexuados y psiques sexualizadas”, en donde la construcción de la masculinidad y la feminidad se explican cómo expresiones culturales y posiciones psíquicas elaboradas en el inconsciente, lo cual consiste en una operación simbólica que posiciona la asunción de ambas

Sin embargo, las reflexiones de Lamas (2000) también ponen de manifiesto que:

Es crucial comprender que la diferencia sexual no es cultura (como sí lo es el género), y por tanto no puede ser situada en el mismo nivel que los papeles y las prescripciones sociales, el conflicto del sujeto consigo mismo no puede ser reducido a ningún arreglo social (p.20).

Desde nuestro punto de vista afirmamos que en la construcción de las personas entran en juego factores culturales y sociales, límites, posibilidades, formas de asumirse y percibirse, en tanto que construcciones individuales, por lo cual se realizan de manera autónoma, entre otras cosas, porque la construcción de la diferencia sexual, opera bajo el deseo, el placer y otro tipo de condicionantes que no pueden ser enseñados o aprendidos socioculturalmente, y siguen siendo vividos por las personas gracias a su experiencia y sentir individual. Con esto queremos decir que, aunque las personas se enfrenten casi que a las mismas disposiciones culturales, la elaboración y estructuración psíquica se realizará de manera diferente en cada una, si esto no fuera así, podríamos hablar de una uniformidad cultural, que en ningún caso es posible dadas las interpretaciones y esquemas de pensamiento que cada persona construye.

Los defensores o defensoras de la irreconciliable diferencia entre el orbe biológico, social y psíquico, deben reconocer la existencia de una persona sexuada que asume la formación de su

identidad desde formas complejas, inconscientes e imaginarias que también llegan a estructurar percepciones que carecen del consenso racional, y se posicionan en la estructura mental de una manera no directamente percibida, entonces, la importancia de entender este concepto, radica en la posibilidad de no separar la identidad de la persona en compartimentos estancos, sino de concebirla como aquella que puede y debe ser estudiada desde todas sus dimensiones, las cuales no son opuestas ni excluyentes, dado que viven y se complementan entre sí.

Explorar todas estas determinaciones desde dimensiones relacionales, activas y vivenciales conlleva a ver que detrás de todas estas construcciones también se encuentran inmersas marcas ideológicas y relaciones de poder que escapan de la reflexión humana, por ello Lamas (2000) sostiene que la diferencia sexual no puede ser traducida en términos de desigualdad social, ni mucho menos en relaciones inequitativas entre hombres y mujeres, puesto que no existe una diferencia sexual ni ética entre los sexos, así como características psíquicas exclusivas para cada uno.

Asumir y recoger la relevancia de estas reflexiones no agota los razonamientos que se adentran entre la violencia, la dominación y la subordinación que se desprende de todo este análisis teórico, tampoco disminuye la importante reflexión sobre el imaginario simbólico que circula en la mente de las personas, por ello, se debe apostar a la articulación de disposiciones y teorías que permitan esclarecer y modificar esquemas mentales tradicionales que no continúen ratificando la inferioridad de la mujer, así como de las diferentes identidades de género que muchas veces no pertenecen a los habitus asignados. Pues todas estas representaciones implícitas generadas en la estructura mental contribuyen a generar la situación disminuida de unas personas en comparación con otras, por ello se hace imprescindible desnaturalizar aquellas formas de mirar y de mirarnos, a fin de alcanzar posiciones justas que no se traduzcan en diferencias sociales y que tampoco se interpreten a la luz de discriminaciones que obedecen a valores y jerarquías.

Todo esto, deja ver que el conocimiento se constituye como una oportunidad a la que muy pocas y pocos tienen acceso, pues su construcción se permea gracias a influencias sociales, y estructuraciones psíquicas e ideologías que llevan a unas personas a manifestar sus desacuerdos e ingresar a campos prohibidos, y a otras a aceptar aquel conocimiento de orden social que la

diferencia sexual les impone y que muchas veces se trasmite por medio de textos escolares. Pero esto no es todo, las realidades que se tejen a partir de los ámbitos educacionales nos presentan una mirada superflua de la realidad, del saber y de las personas, en donde se hace necesario evidenciar cómo estas formas de pensamiento y dominación se han trasladado concretamente a otros aspectos de la ciencia y la educación.

2.2.2.1 Roles de género

Este tema, conlleva a reflexionar sobre la manera en que la enseñanza es pensada y abordada en la escuela, además de reconocer el impacto del texto escolar en los saberes adquiridos y los distintos comportamientos y prácticas, entendiendo que toda interiorización y aprendizaje da lugar a unos modos de actuación social. Por ello, el siguiente paso ahora, es mostrar cómo el orden social se establece bajo parámetros que filtran el conocimiento, y utilizan premisas biológicas y genéticas como principios guía de la conducta humana, es decir, las personas asocian comportamientos y códigos de participación definidos como roles de género, en conformidad con las características físicas y biológicas que posee cada quien, pero también teniendo en cuenta la construcción de las nociones que le ha posibilitado su proceso de socialización; en la mayoría de las sociedades esto se precisa de manera natural pero en realidad corresponde a construcciones, saberes y concepciones culturales que obligan a interpretar el mundo desde ciertas perspectivas.

Desde nuestro punto de vista, los roles de género constituyen una de nuestras subcategorías, porque prescriben formas de pensar y estar en la realidad en función del sexo, lo cual lleva a consideraciones que avalan una concepción determinista de la identidad y delata visiones de carácter normativo y restrictivo concentradas en los materiales educativos, así, las ideas que subyacen a esta forma de razonar extrapolan a cualquier ámbito o situación, dado que la educación acopla a todo el conjunto de experiencias que constituyen a las personas; pero, comprender los roles de género como una subcategoría teórica y compleja, requiere definir que no todas las personas responden de la manera esperada ante estos, por ello “hay múltiples respuestas ante estímulos forzados u obligados en la educación y socialización” (Aliaga, 2007, p.9), por lo tanto la anatomía condiciona pero no determina la construcción que la persona hace de sí.

Entonces debemos preguntarnos ¿de qué forma podemos incluir a todas las identidades de género en los textos escolares y las prácticas educativas sin recurrir a prejuicios o estereotipos?, pues, pese a que toda la sociedad considera que las personas desempeñan labores diferenciadas, de acuerdo a sus características biológicas, estas en realidad se generan siguiendo criterios socializadores que manan de la interacción y la educación, por lo que el uso de textos escolares puede llevar a la construcción de lógicas divisorias que se inscriben en un plano cotidiano e implícito de la realidad, con ello, se entiende que la configuración de tales pautas y comportamientos dependen de la diversidad de factores formativos que se encuentran en la vida de cotidiana de los y las estudiantes, entonces es menester incorporar el conocimiento sobre todas las identidades a fin de generar un ambiente libre que dé lugar a diversas formas de ser y estar en la realidad.

Bajo esta perspectiva, se consideran los roles de género como la internalización de pautas, conocimientos y formas de participación en la sociedad, las cuales se aprenden de manera espontánea y resultan en “representaciones socio simbólicas que terminan ancladas en la vida cotidiana de hombres y mujeres como un modelo regulador, manifiesto en cada una de las acciones e interacciones que establecen en las relaciones sociales” (Millán Alarcón, 2009, p. 50). Por ende ser etiquetado como femenino o masculino acarrea una serie de connotaciones tanto negativas como positivas, pues sugiere actuaciones en concordancia con determinados comportamientos y atributos asignados para cada sexo.

Se aprecia de esta manera, que este marco cultural que destina y condiciona respectivamente el que hace entendible la aparición del sistema sexo-género, utilizado por primera vez por la antropóloga Estadounidense Gayle Rubin en 1975, para esta autora este concepto refiere a “un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas” (p.44). Así interpretamos que, lo que esta autora define es la producción social de roles de género en donde el actuar se atribuye con base a la interpretación que se hace del cuerpo de la persona, entonces este tipo de apreciaciones retrata una visión de mundo comprendido desde la diferencia, una sociedad separadora preocupada por mantener aquellas demarcaciones y excluir la diversidad.

Hemos regresado así al origen del que partíamos al inicio, en donde aparece la estratificación de género como aspecto fundamental para señalar la desigual distribución de espacios, labores y reconocimientos entre las personas, por lo cual, existen problemas sociales que se originan por esta reglamentación del sexo-género, puesto que da lugar a preceptos binarios y dicotómicos que segregan y clasifican, entendiendo que “toleramos poco la ambigüedad, no comprendemos la equidad y nuestro afán clasificatorio está regido por un ánimo jerarquizador, por lo que traducimos diferencia por desigualdad” (Lamas, 1992, p.2).

Por lo tanto, con la idea de roles de género, aparecen también construcciones sociales que no otorgan libertad a la persona y se basan en principios heteronormativos, que muchas veces precisan formas esencialistas y totalizantes preocupadas por definir un solo modo de ser en conformidad con la significación que se hace de la pertenencia al sexo. Esta noción y su presencia en la sociedad puede ser modificada, pero requiere grandes retos, ya que:

El sujeto, y valga la redundancia, está sujeto, preso en el lenguaje, en las leyes y normas sociales, vehiculadas mediante estrategias de poder, que son de orden fálico. Pero la persona mediante la resistencia a las imposiciones y al dominio, es capaz de generar poder, y por lo tanto, cambios y transformaciones, otras formas de ver la vida (Aliaga, 2007, p.11).

Es así como los roles de género pautan la conducta y las relaciones que debe asumir cada persona, lo cual hace que se potencien unas capacidades frente a otras, esto en virtud de preservar el funcionamiento característico de la sociedad divisoria, es decir, normalmente no somos conscientes del impacto de los roles de género, por lo cual, podemos fortalecer determinadas capacidades en las personas basándonos en el desenvolvimiento que creemos estas deberían mostrar, y que muchas veces logra privar el potencial, los deseos y el desarrollo humano. Es así como Lamas (S. f.) alude a estos como aquel orden que produce acciones específicas sobre las masculinidades y las feminidades e intenta normar la convivencia; gracias a algunos de sus trabajos abstraemos una visión de roles como aquella que rige nuestras relaciones sociales y a la vez está constituida como “un filtro a través del cual miramos e interpretamos el mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas” (p.1).

De este modo, afirmamos que dichas representaciones en ocasiones conducen a una serie de interpretaciones en donde la idea de estereotipo no se corresponde con la de rol, es decir, la prescripción social o visión que se espera sobre el desenvolvimiento de la persona, no se adecua al comportamiento generado por la misma, de ahí, la aparición de discriminaciones y censuras que se desarrollan por considerar inaceptable que esta no socialice de acuerdo al orden social estipulado e impuesto.

Así, el concepto de feminidad y masculinidad ha sido objeto de múltiples disputas que pretenden dar respuesta al ser hombre y mujer como resultado del proceso de socialización, entendiendo que “los individuos no nacen psicológicamente hombres o mujeres sino la constitución de la masculinidad o feminidad es el resultado de un largo proceso que se teje en el medio familiar y social” (Mayobre, 2006, p. 1), el cual arroja a las personas una serie de imágenes y nociones que se recrean y reafirman constantemente a través de la materialización cultural.

Por otro lado, hacemos notar que estas concepciones entorno a lo que es propio de las mujeres y de los hombres, han logrado dividir en dos esferas el mundo simbólico formando relaciones desiguales y jerarquizadas, en donde la primacía masculina es sinónimo de poder, virilidad, fuerza y centro de todo, y se otorga a lo femenino enmarcarse en lo opuesto, es decir, en lo emocional, débil y pasivo; todo esto propone divisiones que caracterizan no sólo las relaciones sociales sino también formas de percepción frente al cuerpo, la sexualidad, el trabajo y el conocimiento.

El cuerpo entonces, se convierte en la base de los conceptos de feminidad y masculinidad que se construyen a partir de aquellos significados culturales, pero también de acuerdo a demandas e ideales de belleza que se otorgan al cuerpo sexuado, y que sin lugar a duda, dan pie para que las personas puedan reinterpretar aquellas nociones, en palabras de Lamas (2000) es necesario reflexionar en“(…) los efectos conscientes de la simbolización y el condicionamiento del cuerpo de las personas, pensar sobre las fugas, resistencias y rupturas que los sujetos llevan a cabo frente a la imposición cultural” (p. 15), permitiendo que todas y todos optemos por transformar nuestra apariencia física según deseos y formas de percibirnos, retando a aquellas representaciones tradicionales e incluso dando cuenta de que existen diversas feminidades y masculinidades, así como otras identidades de género.

Con todo y esto, consideramos de vital importancia argumentar que cada experiencia de feminidad y masculinidad e incluso de aquellas que no están sujetas a estos dos parámetros normativos, están en toda la libertad de rechazar o retomar aquellas prescripciones físicas, emocionales y psicológicas instauradas en el entramado sociocultural, por lo cual, cada persona es libre en la formación de su identidad, debido a que no existe una única forma de ser hombre o mujer, o de relación entre ellos, entonces, podríamos afirmar que, la heterosexualidad también forma parte de aquel poder, debido a que los roles y atribuciones realizadas tanto a hombres como a mujeres les obligan a adherirse a dicho modelo, cohibiendo la libre expresión de su orientación sexual y limitando todos aquellos componentes que conforman la sexualidad de las personas. Por ello, la presencia de los roles de género en la educación, convoca a pensar de manera particular en torno a ¿Cuáles son aquellos aspectos normativos que como maestras y maestros legitimamos frente a la socialización de cada estudiante? y ¿De qué manera estos han obstruido o favorecido el desarrollo humano, la reproducción de jerarquías y sistemas de poder entre niñas y niños?

2.2.2.2 Estereotipos de género

En este mismo marco notamos cómo la apropiación de los roles de género definidos en párrafos anteriores, se relaciona con generalizaciones o visiones por parte de los y las agentes sociales, teniendo en cuenta que aquellas prescripciones comandan la concepción correspondiente de la identidad, por ello es necesario hablar de la subcategoría que alude a los estereotipos de género y hacer énfasis en la construcción de las representaciones compartidas y los hechos sociales que se hayan inscritos en las creencias que los forjan. Para Cook y Cusack (2009) los estereotipos se perciben como visiones o concepciones socialmente aceptadas que fijan una forma de ser persona de acuerdo a lo establecido para él o ella en virtud de su pertenencia a determinado grupo social, esto conlleva a restringir sus deseos y capacidades en conformidad con las representaciones sociales, los modos de actuación y las vivencias concretas que fijan los estereotipos asignados.

Lo anterior nos conduce a otra tesis fundamental, dado que los estereotipos se inscriben dentro de una noción de actores sociales y por lo tanto, en relaciones espaciales y temporales, entonces, este concepto varía según las épocas y las culturas, por ello, suelen existir creencias de que los sexos

son diferentes de acuerdo a una serie de características variadas que son atribuidas a categorías de personas, y fijadas de acuerdo a las tradiciones y creencias que se establecen según el contexto; pero según Cobo (1995) estas definiciones no sólo se ocupan de señalar naturalezas o divisiones específicas para cada persona, dado que también han proyectado a la sociedad en ámbitos que se jerarquizan y dividen. De esa forma argumenta que:

El mecanismo ideológico, burdo pero eficaz, que apunta a la reproducción y reforzamiento de la desigualdad por género, es el estereotipo. Este puede definirse como un conjunto de ideas simples, pero fuertemente arraigadas en la conciencia, que escapan al control de la razón. (p.66).

En ese sentido, Cobo (1995) lo define como un conjunto de rasgos compartidos dentro de un grupo que en ocasiones pasan desapercibidos, de modo que se instauran de manera inconsciente en las prácticas y los discursos que giran en torno a los roles, concepciones y espacios en los que se deben desenvolver las personas, por lo cual consiguen eliminar la singularidad de cada una por medio de la limitación de identidades y las formas de pensar y vivir el género.

A nuestro modo de ver, el problema que sustentan aquellas premisas, se vincula con la existencia de determinados filtros que ofrecen una forma de significar la realidad, los cuales son naturalizados y generan mentalidades rígidas que tienden a conservarse debido al no reconocimiento de los efectos y consecuencias que se producen al observar a partir de las lentes de visiones generalizadas, por ello debemos reflexionar ¿de qué forma las prácticas educativas se constituyen como modelos reglamentadores o reproductores de los estereotipos de género?, esto, teniendo en cuenta que las características atribuidas a determinados grupos de personas generan múltiples clasificaciones y segregaciones, las cuales hacen que estas interpretan el mundo desde la diferencia y no conciben su relación o el verdadero acercamiento con quienes no conocen.

De acuerdo a los planteamientos de Cook y Cusack (2009), para que una generalización sea considerada como estereotipo, no es necesario que aquellas características correspondan con la situación particular de la persona que etiquetan, es decir, se pueden presentar preconcepciones que no son comunes a aquellas conductas que manan de la persona, pero que sirven de base para dar significado o intentar simplificar aquel mundo que percibimos.

Esta noción también requiere como marco el intercambio interpersonal, lo cual, genera que en ciertos casos, los estereotipos progresen poco a poco a partir de ámbitos superficiales hacia capas más profundas de la identidad de agentes individuales, en palabras de Cook y Cusack, “la perpetuación de estereotipos depende en parte, del grado en que un grupo, comunidad o cultura los integre a sus estructuras y significaciones sociales” (p. 39), así, en la medida en que estos estereotipos se asientan en la estructura social, las personas realizan ajustes de su propia imagen y del comportamiento que demuestran, bien sea para adecuarse a dicha etiqueta o para deconstruirla. De ahí la posibilidad de que existan discrepancias entre la imagen que forjamos de nosotros y nosotras mismas y aquella que tienen las y los demás.

Sin embargo, según las autoras estas etiquetas no siempre se vinculan con connotaciones negativas, dado que en algunos casos estas generalizaciones no pertenecen a presunciones desaprobadoras, es decir, en su mayoría se presentan estereotipos que reflejan e intentan mantener estatus jerarquizadores y subordinadores, pero muchos otros se basan en una correlación estadística frente a los hechos sociales o las recurrencias que no necesariamente proyectan la inferioridad de personas, en todo caso todos ellos son producto de una asignación y cumplimiento de criterios culturales.

La premisa anterior explica cómo existen hechos sociales que nos llevan a generar estereotipos, por tal razón se asegura la existencia de una clasificación en este concepto, la cual hace referencia a una categoría estadística y otra normativa, la primera tiene que ver con los promedios y las estadísticas que sustentan la frecuencia o ausencia de las apariciones de determinados sexos frente a los roles prescritos; la otra alude a la normatividad social y las designaciones provenientes de las tradiciones, la religión y la herencia patriarcal, las cuales también delimitan identidades e incluyen aspectos desde el desenvolvimiento de la persona hasta las características físicas y apariencias que esta debe poseer (Cook y Cusack, 2009).

De lo dicho se infiere que los estereotipos, sean estadísticos o normativos pueden imponer aseveraciones o decisiones que niegan el beneficio de una persona por pertenecer a un grupo en concreto. Lo cierto es, que la identidad de cada quien resulta siempre de negociaciones,

asignaciones, reinterpretaciones y autodefiniciones, que aunque sean generalizadas no siempre satisfacen las expectativas de otros u otras, por ello, las personas reconfiguran o confieren nuevos sentidos en el proceso de construcción de sí mismas.

El análisis de la anterior clasificación, nos permite considerar el estereotipo desde el punto de vista de las personas que lo interiorizan y lo convierten en referente de la conducta humana, el cual tiende a perpetuarse con el tiempo y a generar problemas en cuanto a su desnaturalización y deconstrucción, entonces debemos centrarnos en identificar en qué forma se organiza la cultura, como planificamos y llevamos a cabo nuestro accionar educativo, y que significaciones acarrea el uso de textos escolares en tanto reglamentadores de un orden simbólico y social, mostrando así, que la asociación imaginaria de los hombres y las mujeres en determinados roles, lleva a la estructuración de sistemas de dominación.

Pero demos un paso más, de aquellos estereotipos de género pueden desprenderse otros que también son compartidos y duraderos ya sea a nivel histórico o social, estos son: estereotipos de sexo, estereotipos sexuales y estereotipos sobre los roles sexuales, el primero se refiere a una noción generalizada sobre los atributos físicos o biológicos que poseen los hombres y las mujeres, el siguiente alude a las relaciones, el deseo y características sexuales que tienen las personas, el último describe una noción normativa de los roles o comportamientos adecuados para cada uno (Cook y Cusack, 2009).

Por lo tanto, afirmamos que el concepto de estereotipos no solo enmarca visiones y significados, también de comportamientos que de todos modos se constituyen como dimensiones de análisis y reflexión de los roles, teniendo en cuenta que estos construyen un mundo y unas significaciones que son inherentes a todas las prácticas; pues todas las relaciones sociales están atravesadas por sistemas que interpretan e imponen modos de socialización a las personas en función del colectivo al que pertenecen, su apariencia y sus modos de expresarse.

Con todo y lo anterior, podríamos deducir que son múltiples y variadas las razones por las cuales las personas son estereotipadas pues las prácticas cotidianas suscitan de manera tácita el valor de las normas androcéntricas, el sexismo, la asignación hostil o benevolente de los estereotipos, que

de manera consciente e inconsciente justifican el encasillamiento de las personas en determinados preceptos de la sociedad, como también acreditan todo tipo de violencia ya sea directa o sutil, que deriva una de serie injusticias que se concretan a través de la aceptación social y contextual que se le otorga a las mismas, lo cual logra legitimar y perpetuar ciertas conductas y costumbres que construyen formas de subordinación.

Es claro decir entonces, que la eliminación de los estereotipos de género conlleva al estudio riguroso de las lógicas que operan en estos, pues solo al desentrañar sus funciones e impactos reales, a partir de cuestionamientos sobre ¿Cómo el estereotipo de género afecta la autoestima y constriñe las oportunidades laborales, sociales y políticas de las personas?, podemos terminar con los medios utilizados que los han perpetuado durante generaciones, por ello, según las autoras se hace necesario nombrar, proclamar y hacer visibles aquellas opresiones a las cuales han sido sujetas las personas, pues solo así se desnaturalizan aquellas concepciones que se consideran “naturales” de cada grupo social y que inmovilizan el pensamiento y la transformación de acciones comunes que posibiliten la abolición de dichos estereotipos.

A continuación abordaremos de una forma más breve nuestra postura frente al tema de estereotipos, esto, en aras de entender la problemática que plantean y analizar posibles implicaciones, ya que aparece como una noción normativa que es producto de una realidad culturalmente construida, lo cual le posibilita a la persona la construcción de su identidad y la edificación de relaciones de poder que nutren y complejizan sus propias posiciones éticas, políticas y sociales, y que a su vez le designan ciertas jerarquías que excluyen o incluyen en ciertos espacios de la esfera social.

Por lo tanto, consideramos que la noción de estereotipos de género se articula también con otras connotaciones referentes a las demás identidades que construye la persona, tales como la raza, etnia, clase, entre otras, las cuales le permiten participar en espacios de opresión o privilegio, teniendo en cuenta que esta asignación no solo se enmarca en efectos negativos para ellas, ya que estos también pueden otorgar beneficios o reconocimientos en función de su pertenencia a determinado colectivo.

Hasta aquí, hemos dibujado un panorama conceptual frente a muchos de los aspectos que permean la existencia social y posibilitan el surgimiento de identidades circunscritas a varios campos y dimensiones psicológicas, sociales, culturales y biológicas; ahora, es menester profundizar en las relaciones de opresión y poder que hemos mencionado en párrafos anteriores, por ello, en adelante nos ocuparemos de aquellas expresiones más efectivas de la dominación e inferiorización social, las cuales toman forma a partir del sexismo y el androcentrismo, dos subcategorías fundamentales que se despliegan a lo largo de nuestra investigación.

2.2.2.3 Sexismo

Entonces, es crucial comprender cómo las lógicas de poder se inscriben en marcos que también atañen a preceptos basados en la biología, es decir, los indicadores biológicos tienen un gran impacto en la construcción socio mental de las personas y en la posición jerarquizacional que se espera debe ocupar cada una, esto, deja ver un mundo construido e interpretado desde aspectos que develan asignaciones y valoraciones en función de determinadas características, lo cual nos permite hablar de sexismo, definido por María Lameiras (2004) como “ una actitud dirigida a las personas en virtud de su pertenencia a determinado sexo biológico para reafirmar su posición subordinada” (p.92).

Es este factor fundamental el que envuelve ideas y actuaciones referidas a establecer jerarquías entre los sexos, generalmente dejando a las mujeres en un plano o lugar de subordinación y desigualdad ya que se erige desde la afirmación de la diferencia sexual, lo cual, según nuestras experiencias cotidianas, nos permite afirmar que, su carácter trascendente se confirma en parte gracias a la inculcación generada por la interacción social y educativa, por ello debemos preguntarnos ¿en qué medida se ofrecen representaciones que ratifican las relaciones de dominación, por medio de los contenidos escolares?, esto a fin de derrocar las barreras impuestas por esta subcategoría.

Lo anterior, teniendo en cuenta que la definición del sexismo, lejos de ser una verificación simple del orden o las relaciones sociales, se constituye como una compleja forma de actuar, producto de los factores que intervienen en la construcción social de las personas, y de las lógicas binarias

utilizadas para interpretar el mundo. Esta primera aproximación al concepto está constituida por diferentes dimensiones que según Lameiras (2004), suponen el tratamiento diferencial, perjudicial y desigual de las mujeres, situación que persiste y adquiere varios matices que se incorporan a diversos ámbitos de formas visibles o encubiertas, pero siempre con el fin de afianzar la supremacía masculina.

Siguiendo la afirmación anterior, esta autora cita a Glick y Fiske (1996), para señalar que el sexismo se operativiza con la presencia de un dúo de elementos con cargas afectivas antagónicas que producen la presencia de dos tipos de sexismo vinculados, estos son el hostil y el benevolente, el primero hace alusión a una ideología que caracteriza a las mujeres como un grupo subordinado y legitima el control social que ejercen los hombres a partir de actitudes de aversión, abusos y agresiones directas; el segundo, se basa en ideas tradicionales que las destacan como frágiles e indefensas esposas, madres y objetos románticos, las cuales necesitan el apoyo de un hombre para su cuidado y protección.

Podemos ver entonces, que en ambos casos se caracterizan las relaciones a partir de una representación piramidal que sitúa a las mujeres en la base y propende por su permanencia en aquella posición disminuida y subordinada, así estas dos formas de sexismo, es decir el hostil y el benevolente, se vinculan y generan lo que María Lameiras (2004) llama “sexismo ambivalente”, caracterizado por la influencia simultánea de dos tipos de sexismo que buscan la producción de connotaciones negativas o inferiores hacia las mujeres.

A partir de esto, podemos interpretar la existencia de una clasificación social con base en la pertenencia a determinado sexo, lo cual enuncia a las personas que tienen poder y a aquellas que carecen de él, entendiendo así una lógica estructural que se refiere a la búsqueda de control por medio de relaciones que se desplazan a todos los ámbitos de la vida y contribuyen a mantener jerarquías y poseer el dominio.

Pero demos un paso más, el sexismo ambivalente es capaz de reconciliar las creencias sexistas hostiles y las benevolentes sin sentimientos conflictivos, puesto que existe una correlación entre ambas, todo ello, lleva a establecer que los hombres pueden despreciar a algunas mujeres y amar

a otras, por lo cual, sus manifestaciones sexistas se realizarán de distinta forma según sea el caso, pero también se pueden presentar los dos tipos de sexismo frente al tratamiento que se establece con una misma mujer, de manera que se ven ambos modos conjugados (Lameiras, 2004).

Así, se pueden presentar el sexismo hostil y el sexismo benevolente “como un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad” (Rudman y Glick 2001, citados por Lameiras), sin embargo, aunque los dos conllevan al mismo fin, que es el de mantener las prácticas masculinas de poder y reafirmar la desigualdad social, el sexismo benevolente es mucho más difícil de percibir, pues “su esencia se desdibuja bajo su tono afectivo positivo” (Lameiras, 2004. p.100).

Cabe aclarar todavía que el sexismo adquiere varios matices, ya que no solo se sitúa en la relación o el tratamiento que se establece entre hombres y mujeres, también, realiza atribuciones de conductas y características que los y las obligan a definirse bajo las visiones y comportamientos que se tienen para cada uno, haciendo que la dominación se renueve constantemente y no solo traiga consecuencias favorables para los hombres, ya que estos también son víctimas de aquel dominio, dado que tienen que obedecer a tributos de virilidad que además les demandan ciertas exigencias, teniendo en cuenta que:

La condición masculina supone un deber ser que se impone (...) que le demanda una manera especial de comportarse, de mover el cuerpo, de mantener la cabeza, una actitud, un paso, una manera de pensar y de actuar, un ethos, una creencia (Bordieu, 2000, p. 67).

De esa forma, sostenemos que también existe una sanción o exclusión de aquellos hombres que no manifiestan las actitudes esperadas, y se les castiga con etiquetas que tienen como fin poner en cuestión su condición masculina, por lo tanto, afirmamos que el sexismo no sólo se vive en relación con la subordinación de las mujeres, ya que los hombres que también hacen parte de tal relación, están envueltos en imágenes esclavizantes que deben cumplir al pie de la letra.

En consecuencia, todas estas interpretaciones que se imponen a los cuerpos sexuados, hacen que el sexismo se naturalice, y aparezca como una condición aceptable dentro de las sociedades, lo

cual garantiza la pervivencia una de organización social basada en preceptos subordinadores y a la vez esclavizantes.

Pero, la afirmación anterior no hace referencia únicamente a unos elementos de control y poder que permanecen ocultos, dado que siempre queda lugar para la reflexión a propósito del sentido y los aspectos que rigen el mundo, lo cual permite tomar conciencia de aquellas realidades abusivas e injustas, y conducirse por modos de actuación o pasividad frente a estas, la actuación se puede apreciar fácilmente gracias a la resistencia y las propuestas del movimiento feminista contra cualquier tipo de imposición y sistema jerarquizacional, la pasividad ante estas relaciones de dominación puede ligarse a varios aspectos, como por ejemplo, a la afirmación de Bourdieu (2000) cuando sostiene que nuestros esquemas de pensamiento se configuran bajo esos mismos elementos de dominación, o al argumento de Simone de Beauvoir (1949) cuando enuncia que, “las mujeres se diferencian de la situación que existe entre negros o judíos porque tienen un vínculo que las une a sus opresores” (p. 6).

En estos términos, vemos cómo se puede llegar al reconocimiento de tal opresión, pero también a la inercia frente a este hecho, pues cambiarlo contempla las relaciones sentimentales y de parentesco que se hayan podido establecer en ese mismo orden social y supone la transformación de las visiones que han predominado durante la socialización de la persona, por ello es necesaria la formulación y puesta en marcha de propuestas que integren la perspectiva de género en los textos escolares y la realidad social, haciendo énfasis en una educación que no incluya aquellos códigos que perpetúan el dominio y la posición disminuida de las mujeres.

2.2.2.4 Androcentrismo

Dichas prácticas, construidas y acordadas colectivamente también operan sobre la lógica del androcentrismo, subcategoría que igualmente posibilita el despliegue de un diálogo sobre la compleja problemática que atañe a la subordinación de las mujeres y la esclavitud de ambos en imágenes eternizantes, por ello, elaboraremos el concepto a partir de las aportaciones de Bordieu, después realizaremos algunas precisiones que permitan entender las dimensiones que lo hacen diferente al sexismo, pero también aquellas que lo relacionan a él, esto, con el fin de proponer un

esquema que ponga de relieve los principios que perpetúan la dominación y la necesidad de una transformación profunda en la educación y las estructuras sociales.

Es así como, hacemos referencia al androcentrismo como aquel concepto que posiciona el orbe masculino como el centro y la visión de todo, lo cual genera significaciones y representaciones sociales que tienen gran impacto en la construcción de las personas, de ahí que, se genere una serie de disposiciones que hacen llamamiento a que los hombres se impongan ante cualquier perspectiva e interpretación, relegando a las mujeres a un plano inferior y menos importante.

En ese sentido, vemos una serie de construcciones arbitrarias que consagran un orden social en conformidad con la dominación masculina, la cual se legitima a través de las dinámicas y la estructuración del mundo y se impone como una perspectiva completa y perfecta, pues

La fuerza del orden masculino se describe en el hecho de que prescinde de cualquier justificación, la visión androcentrista se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya (Bordieu, 2000, p. 22).

Por todo lo anterior, sostenemos que el pensamiento androcéntrico no solo conduce a formas de dominación social, también a formas de dominación mental, haciendo que los esquemas de pensamiento de las personas se vean permeados por ideologías, valores y significaciones que le apuestan a la exaltación de las características masculinas, haciendo que la mujer sea ocultada o mencionada sólo en aquellos casos que se quiere recordar su inferioridad.

Por todo esto, podemos apreciar un sistema que más en la categorización, se centra en la neutralización, esto, por medio de lógicas excluyentes que pretenden englobar toda la existencia humana en la condición de hombre, pues “la humanidad es macho y el hombre define a la mujer no en sí misma, sino en relación a él, no la considera como un ser autónomo, la mujer es el ser relativo (...) el hombre se piensa sin la mujer, ella no se piensa sin el hombre” (Beauvoir, 1949, p. 4)

En estos términos, conceptualizamos nuestra visión de androcentrismo como aquellas representaciones, formas de pensamiento y sesgos que posicionan al hombre como centro y medida de todo y a la mujer como objeto de violencia, discriminación e invisibilización, así, lo típico de esta subcategoría es ser capaz de hacer que la visión masculina se reconozca como una mirada universal.

En ese sentido, existen unos mecanismos e instituciones que propenden por la eternización de dicha forma de dominación, entre estas la familia, escuela, iglesia y estado (Bourdieu, 2000), las cuales por largo tiempo han reproducido prácticas y discursos que suscitan formas de percepción y de pensamiento a las distintas generaciones, ya que recrean de manera explícita o implícita control respecto a las posiciones, representaciones y atribuciones que se tienen socioculturalmente sobre los sexos, entonces, esto nos sugiere deducir que el androcentrismo metafóricamente funciona como una casilla ideológica que engloba a la humanidad en el concepto de hombre.

Por otro lado, la dominación masculina encuentra su explicación y legitimación en representaciones y cosmovisiones míticas que recrean oposiciones tales como la superioridad e inferioridad que se encuentran presentes en percepciones sobre los actos sexuales, en los cuales tradicionalmente la imagen y el movimiento hacia arriba del hombre le atribuye un poder, una forma de dominación ante un dominado, en este caso la mujer, (Bourdieu, 2000), todo esto nos permite afirmar que dichas representaciones sustentan connotaciones negativas sobre las mujeres, pues las ubica en una posición de incompletud y de susceptibilidad para ser menospreciadas y ocultadas.

En este foco de análisis, podemos ver que la dominación masculina adquiere varios matices, ya que tiene la facultad de aparecer en distintos espacios como una condición genuina y poco visible, pues “la definición de la excelencia está cargada, en cualquier ámbito, de implicaciones masculinas que tienen la particularidad de no aparecer como tales. La definición de un puesto, sobre todo investido de autoridad, incluye toda suerte de capacidades y de aptitudes sexualmente connotadas” (Bourdieu, 2000, p. 82), de allí que, la significación de las palabras cuyas características se relacionan con aspectos superiores o destacados, se asignen de forma implícita a los atributos tradicionalmente esperados como masculinos, y las representaciones asociadas al cuidado, la

protección y el cariño, aparezcan definidas a partir de las características que se esperan de la feminidad.

De este modo, afirmamos que el lenguaje también está compuesto por una fuerza simbólica con cargas androcéntricas, que operan bajo lógicas que involucran a las personas en la producción y reproducción de una segmentación vertical, que impone una interpretación de mundo y de persona a la luz de un orden socio simbólico en donde impera la autoridad masculina, esto se evidencia en algunos materiales educativos, entre ellos el texto escolar, pues en su mayoría las imágenes y significaciones que engloba se basan en la neutralización masculina y el olvido intencional de las mujeres.

Aquí hemos de argumentar, el papel de la violencia simbólica como eje articulador del sexismo y el androcentrismo, pues esta se configura como un elemento imperceptible que impone coacciones que escapan de la reflexión directa y representan complejidad para ser combatidas, puesto que comportan lógicas que son muy difíciles de desentrañar, entendiendo así que:

Es completamente ilusorio creer que la violencia simbólica puede vencerse exclusivamente con las armas de la conciencia y de la voluntad, la verdad es que los efectos y las condiciones de su eficacia están duraderamente inscritos en lo más íntimo de los cuerpos bajo forma de disposiciones (Bourdieu, 2000, p. 55).

Entonces, consideramos que estas dos subcategorías nacen de la interpretación de los cuerpos sexuados y las posiciones sociales, sexuales y simbólicas atribuidas a cada quien, apuntando a la ocultación e inferioridad de la mujer, así, ambas conllevan a un mismo fin pero asumen formas diferentes, entendiendo que el sexismo actúa en el terreno de las prácticas y los comportamientos sociales, y el androcentrismo opera en materia de ideologías y construcciones mentales, por ello ambas se refuerzan y ejercen una relación recíproca que las hace producto y productoras de sí mismas, ya que el pensamiento androcéntrico puede dar lugar a prácticas sexistas, y estas últimas pueden generar sesgos y visiones que ratifican la objetividad masculina.

Con base en lo anterior, es importante reflexionar en torno al género como campo transversal, que permite la construcción y diálogo multidisciplinar a partir de las lógicas simbólicas que han perpetuado tales formas de dominación y pensamiento androcéntrico, por ello, se hace necesario un amplio trabajo entorno a la comprensión e interpretación de los distintos materiales que circundan en la realidad escolar, pues una de las formas para combatir la dominación simbólica, es reflexionando sobre los elementos de este índole encontrados en los textos escolares, ya que estos han mantenido unas formas de pensamiento y conocimiento centradas en miradas universales y desiguales.

2.2.3 Discurso textual escolar

Por lo cual, se hace necesario profundizar en la tercera categoría que guío nuestro ejercicio investigativo, la cual se basa en el discurso textual escolar, esto, teniendo en cuenta que la construcción de género gira alrededor de la cultura, encargada de legitimar ciertas acciones y pensamientos que se pretende que las distintas personas construyan, y entendiendo también que los recursos didácticos, se constituyen como filtros culturales que ofrecen determinadas lecturas del mundo, las cuales se originan desde intereses e intencionalidades que buscan preservar o establecer un orden social en correspondencia con ciertas lógicas y beneficios.

En primera instancia, es fundamental delinear un breve recorrido que nos permita contextualizar el surgimiento del texto escolar, además, conviene puntualizar cómo se presenta la inclusión de las mujeres en el mismo y en los discursos emitidos, por ello nos proponemos evidenciar cómo desde el surgimiento de los textos escolares a mediados del siglo XIX, hasta concepciones más recientes, la feminidad aún sigue siendo objeto de invisibilización, además de resaltar que en un primer momento dicho material se centró en los contenidos, puesto que las portadas contenían imágenes en relación con las asignaturas que la escuela instruía y allí primaba solo lo académico; posteriormente, gracias a un pensamiento político centrado en la preocupación por la educación de la infancia, los títulos se cambian, y se pasan a utilizar en sus portadas el genérico de niño o nombres concretos en masculino, estos enfatizaban en gran medida en la visión del ciudadano o hombre que se quería formar, esto se ejemplifica en títulos como: el pequeño soldado, el niño

culto, el buen escolar, entre otros, luego aparecen de manera esporádica las primeras imágenes de niñas y adultas pero con la asignación y nombramiento en roles tradicionales (Osorio, 1999).

De acuerdo a lo anterior, señalamos que, en este periodo de tiempo las imágenes, los escritos, los personajes y el lenguaje utilizado también referían en su totalidad a la masculinidad, así albergaban en su interior un tinte androcéntrico y sexista, que emitía la no importancia y no existencia de un público femenino que también era parte de la audiencia a la que iban dirigidos, entonces al realizar una revisión frente a la génesis de los textos escolares, notamos como las premisas de Osorio (1999) establecen que estos poseían (y aun poseen) un estrecho vínculo con los roles e imágenes estereotipadas emanaban de unos discursos y representaciones que constantemente invitaban al no reconocimiento y nombramiento de las niñas en los textos.

Continuando con el análisis de los textos escolares y la inclusión de las mujeres en ellos, con el acceso de las niñas a la educación, subyace el interés por ofrecer dichos materiales exclusivos para ellas, aunque “existía el temor de que los niños se sintieran excluidos si el protagonismo del texto lo tenía un personaje femenino” (Osorio, 1999, p.50), por ello, esta afirmación no permitía reflexionar desde otra lógica, pues solo se presenta aquella en la cual las niñas experimentan una serie de frustraciones o exclusión al observar e identificar que su identidad no participa en sus textos escolares, dado que solo la presencia de personajes masculinos era relevante, entonces sustentamos que dichos materiales educativos deben posibilitar a las personas la identificación equitativa de ambos sexos, sin el privilegio o detrimento de uno sobre otro.

En consecuencia, la inclusión de las mujeres en el lenguaje e imágenes en los libros de texto fue escaso, ya que solo fueron tenidas en cuenta en algunos contenidos e ilustraciones en donde se asociaba su imagen con palabras como: espejo, uña, cariño etc. Seguido de esto, se populariza las imágenes de niño y niña, tanto así, que las portadas fueron cambiadas, aunque los contenidos no fueron reelaborados (Osorio, 1999).

Con base en el recorrido que hemos realizado en párrafos anteriores, podemos deducir que la estereotipación de los sexos e invisibilización de las mujeres no es un problema que nace en la actualidad, por el contrario ha transcurrido a lo largo del tiempo y aunque se han realizado varias

acciones para eliminar todo tipo de discriminación y desigualdad está aún persiste, pues si bien debemos reconocer que los textos responden a unas lógicas de mercado y a unos intereses sociales, también es necesario plantearnos que impactos y connotaciones positivas y negativas tiene para los niños y niñas el usos de estos materiales.

Pues, desde las premisas de la reproducción cultural, encontramos materiales escolares que se erigen desde las ideas que se plantean las clases y los grupos sociales dominantes, los cuales fijan un modo de significar el mundo, en palabras de Torres (1998), los recursos didácticos “desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado (...) por consiguiente, un análisis de sus contenidos nos permite ver también cuáles son esos intereses que plantea la cultura dominante” (p. 99).

Esta perspectiva teórica, enfatiza en la trascendencia de los contenidos ideológicos transmitidos en la enseñanza, pues se debe destacar que los libros de texto develan y omiten significados que entran en contacto con los alumnos y alumnas y generan visiones superfluas de la realidad, por ello, se pueden encontrar estereotipos, visiones y distorsiones que promueven mentalidades y normatizan actuaciones, buscando así un ajuste entre los contenidos presentados y el desenvolvimiento de las personas a quienes van dirigidos, en otras palabras, se trata de reflejar realidades para pasar a crearlas haciendo énfasis en la degradación de los contenidos y en determinados significados y prácticas.

Sin embargo, no siempre se posee la facilidad para transformar los significados de la realidad que aparecen en los textos, por lo cual hace falta un tratamiento que permita hacer de estos conceptos o ideas que no entren en objeción con las lógicas sociales establecidas, parafraseando a Torres (1998) se debe contar con opciones que permitan silenciar estos significados, y una de las opciones que se acostumbra a tomar para que no lleguen a entrar en contradicción con las valoraciones y proyectos más decisivos de la cultura dominante, es volverlos a reinterpretar, o relatarlos de forma tal que no se facilite la comprensión de su verdadero significado, o que esta se dé de manera opuesta.

De esta manera, se posibilita la construcción de una realidad desde preceptos invisibles, o implícitos y pocas veces manifiestos de manera directa, lo cual hace que los y las estudiantes aprendan ciertas pautas, códigos y normas sin tener conciencia de ello; desde esta visión la escuela se nos presenta como la encargada de presentar un cúmulo de conocimientos y prácticas posicionados con carácter objetivo, los cuales buscan que aquellas selecciones se instauren en la memoria, el pensamiento y el accionar social de las personas, privilegiando así una sola concepción, un solo modo de ser, sentir y pensar como únicas formas válidas, lo cual legitima una sola visión de cultura.

En este punto, también se hace necesario destacar el lenguaje utilizado en algunos de estos libros de texto, el cual en su mayoría emplea términos masculinos que invisibilizan a la mujer con preceptos basados en la neutralidad, así el androcentrismo también toma forma en este material a partir de discursos e imágenes que privilegian la aparición y valoración de determinados colectivos o personas en detrimento de otras, siendo así el lenguaje un factor determinante que estructura nuestra forma de ver la realidad.

Según el análisis realizado por Torres (1998), las brechas sociales, la discriminación, la ocultación y los problemas presentados en las clases bajas se visibilizan de manera superficial, en cambio, muchos capítulos y páginas contenidas en los libros de texto, hacen hincapié en dimensiones positivas, que no describen con detalle los aportes de algunos actores sociales y minorías colectivas dentro de los acontecimientos, y su importancia dentro de las esferas económicas, políticas y sociales; presentándose así en un mayor porcentaje la labor de inventores y grandes grupos empresariales. Anyon (1998) citado por este mismo autor, nos confirma que “la versión de la historia que estos manuales difunden, sirve para convertir en natural e inevitable lo que es consecuencia de un proceso social e histórico en el que están implicados y enfrentados personas, clases y grupos sociales” (p. 102).

Todas estas ideas sustentan que, implícitamente se le apuesta a perpetuar ideas y connotaciones constituyentes de la identidad, además de distorsiones, anécdotas y silencios que pretenden desproblematizar o negar situaciones conflictivas, por ello son estos silencios los que el profesorado debe tratar de hacer manifiestos, si pretende en realidad facilitar a sus estudiantes una

formación rigurosa e impedir una distorsión de la realidad, donde la presencia de la ideología se haga visible y se potencie una formación crítica frente a los sucesos sociales, de lo contrario, los asuntos se convierten en algo anónimo, puesto que se desanima a los alumnos y alumnas a vincularlos activamente con su vida diaria (Torres, 1998).

De este modo, el texto escolar se convierte en un elemento que acarrea connotaciones sociales y culturales que más tarde se pueden evidenciar en el accionar y las prácticas de las personas, esto debido una visión de mundo retratada desde significaciones inmersas en concepciones compartidas que se manifiestan como verdades o formas de proceder, lo cual permea subjetividades, modos de interiorizar e interpretar la realidad.

En nuestra opinión, deben ser múltiples y variadas las perspectivas que se deben tener en cuenta para contextualizar la implicación del texto escolar y los fines desde los cuales se plantea, por ello, es importante tener en cuenta lo que se busca con la utilización de aquellos materiales así como las realidades que estos reflejan en términos de identidades, nombramientos, reconocimiento de las personas en la historia, cuestionamiento de los hechos y construcción de contextos, todo esto aportando a verdaderos cambios en la educación que permitan a las personas tener relación con materiales que propicien su participación y verdadero contacto y posicionamiento frente a la historia y los acontecimientos sociales.

Evidentemente, muchas de las intenciones e intereses desde las que se construye el texto escolar, sólo son posibles bajo mecanismos o herramientas que aseguran su ocultación, es decir, este tipo de materiales aparecen en los contextos educativos incluyendo un océano de significados y representaciones connotadas, cuyas elaboraciones son acordes a preceptos injustos, desiguales y coercitivos, por tanto, se requiere de elementos que aminoren su evidencia, pero no su impacto en la inculcación que se pretende que hagan las y los receptores, pues aludirlos de un modo explícito y directo resultaría ineficaz, dado que todas las personas podríamos interpretarlos y manifestar negativas de una manera más fácil.

Así pues, existen variados significados ideológicos y representaciones sociales compartidas, que designan, categorizan y jerarquizan a las personas a partir del uso del lenguaje, lo cual manifiesta

una producción y reproducción social poco reflexionada y transmitida desde la interacción sociocultural, de ahí que la construcción de identidades y significaciones propias de los grupos, se produzcan gracias al uso compartido de la lengua, esta última como articuladora de las relaciones de poder, en donde la sanción y normatividad también se expresan a partir de comportamientos e interacciones colectivas, mostrando así al lenguaje como una práctica social compleja que a su vez se relaciona con otras prácticas para influir en la construcción de la subjetividad (Van Dijk,1999).

En ese sentido, existe cierto tipo de control que subyace de las ideologías y se legitima, vive y expresa a partir del discurso, pues es el lenguaje el medio por el cual articulamos nuestros pensamientos e ideas para interpretar la realidad, por ello, sostenemos que el discurso construye nuestra mentalidad y a su vez esta última se conforma gracias al discurso, así “ (...) un ámbito fundamental en el que se construye el género es el uso del lenguaje” (West, 2000, p.180) al ser este un factor inmerso en determinado contexto social.

Desde este punto de vista, podemos apreciar diversas relaciones de poder que se expresan tanto implícita como explícitamente mediante las prácticas discursivas, pues el lenguaje designa modos de organización y participación social, transmite tácitamente aprendizajes y forja determinadas maneras de aprender y de leer a las personas, institucionalizando y generando una subordinación sistemática frente a las mujeres y distintos grupos étnicos.

2.2.3.1 Currículo oculto

Aceptar este cúmulo de implicaciones, supone considerar que en la construcción del texto escolar se mezclan muchas veces aspectos que pretenden transmitir ideologías de una manera invisible y pocas veces reflexionada, lo cual nos permite hablar de la existencia de un currículo oculto en los textos utilizados para la enseñanza, éste definido como “aquel que se transmite de manera implícita, y es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores” (Murillo, 2012, p.3).

Dadas estas precisiones, la elaboración conceptual de esta subcategoría, nos permite apuntar a un panorama que permita reflexionar sobre los contenidos presentes pero invisibles en aquellos materiales, esto, teniendo en cuenta que los textos combinan el valor formativo con el valor instructivo, ya que no solo están centrados en materia de contenidos, sino también en la apuesta por determinadas disposiciones vinculadas a intereses que refuerzan el ámbito cultural y la construcción de personas en correspondencia con ese ámbito.

La determinación de los condicionantes que han actuado y actúan sobre el corpus de los textos susceptibles de ser considerados como materiales efectivos, y válidos para tener en cuenta en el acto de enseñanza y aprendizaje, permite observar que “en función del currículo oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel del alumno” (Murillo, 2012, p.4), por lo cual, existen en efecto, dentro de todos estos elementos imbuidos en los textos, aspectos que reproducen y perpetúan un orden social establecido como dominante, único y válido.

Esta situación conduce a las y los estudiantes a interpretar, construir y representar el mundo de acuerdo a los aspectos que les son presentados, pues todos estos contenidos ocultos se inscriben en el marco de una referencia de la cual cada receptor/a hace uso para desenvolverse cotidianamente, pues la transmisión de determinados contenidos ideológicos provee a las personas de formas de actuación y percepción adquiridas de manera inconsciente pero efectiva.

Nótese también, que por receptores y receptoras no solo nos referimos a estudiantes, “también los profesores y las profesoras, aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento” (Santos, 2012, p.7), a partir de las dinámicas y los materiales utilizados en el día a día del aula, pues “los aprendizajes que se derivan del currículo oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados” (Santos, 2012, p.7), por tal motivo, ningún agente social está exento o exenta de incorporar dichos valores y modos de apreciación, los cuales se objetivan y se convierten en significados compartidos.

Esto resulta indiscutible si admitimos que, durante generaciones se ha buscado moldear varias de las dimensiones de nuestra vida cotidiana a partir de una sola visión, constituyéndose así, el

objetivo central de la socialización, en una forma de afectar las subjetividades por medio de influencias sutiles que se estructuran a partir de todos los elementos que figuran en la sociedad, contemplando desde el lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones hasta los elementos simbólicos o culturales y demás aspectos que pueda incluir el desarrollo de nuestra personalidad. Esto, nos lleva a asumir que existe un funcionamiento social que comporta ciertas lógicas y hace que determinadas disposiciones se presenten repetidamente pero asuman varias formas, por lo cual, siempre se le apuesta a las mismas premisas y modos de socializar a las personas.

Nos encontramos así, con la perspectiva de Santos (2012) cuando afirma que algunas peculiaridades del currículo oculto lo destacan como: subrepticio, porque influye de manera no manifiesta y del todo oculta; omnipresente, ya que actúa en todos los momentos y en todos los lugares; omnímodo, dado que reviste múltiples formas de influencia, y reiterativo, pues se presenta de manera diaria o rutinaria.

Así vemos, como el currículo oculto se conjuga con el texto escolar para imponer ideologías arbitrarias por medio del control, o la coacción de ciertos contenidos y valores que refuerzan determinado tipo de pensamiento y desenvolvimiento social, esto en aras de negar la libertad y la construcción de posturas y actuaciones democráticas, por ello, se hace imprescindible reflexionar sobre aquellas disposiciones que no aparecen de manera explícita, pues solo así, podremos elaborar posturas profundas que nos lleven a someter a revisión constante y crítica aquellas estructuras de opresión y poder ofrecidas en los materiales escolares, así como a establecer que “no todo lo que se deriva del currículo oculto es negativo, porque algunas prácticas institucionales se pueden asentar también sobre la racionalidad y la ética (Santos, 2012, p. 11).

En ese sentido, el currículo oculto también acarrea influencias positivas, que de alguna manera traen consigo elementos de transformación y cambio, por ello el papel de cualquier maestro o maestra, entre muchas otras cosas se debe centrar en reflexionar sobre los textos escolares y sus influencias tácitas, las cuales también pueden estar concebidas desde imperativos justos e integradores que le apuestan a la libre expresión de las personas en todas las dimensiones de su vida.

Esta forma de entender la situación, nos lleva a mencionar que planificar y reflexionar sobre la enseñanza de todas las asignaturas escolares se convierte en un elemento imprescindible, puesto que la educación conlleva a formas de entender el mundo y contemplar la identidad propia, así como a apreciar los elementos de poder que subyacen en el ámbito escolar en particular y en la sociedad en general, por ello, plantearnos en qué medida podemos posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan a las y los estudiantes la posibilidad de cuestionar el mundo y las estructuras que lo conforman, permite contribuir al campo de los estudios y las actuaciones de género.

2.2.3.2 Enseñanza de las ciencias sociales

Ante esta percepción, posicionamos nuestra última subcategoría enseñanza de las ciencias sociales, como uno de los tantos caminos que se pueden elegir, su importancia radica en que comprende fenómenos de la realidad social e influye en las interpretaciones que se puedan generar frente al mundo, pues contempla amplios temas tales como los derechos humanos, las oportunidades, las dificultades y situaciones de vulneración de diversos grupos poblacionales, así como la diversidad de costumbres, tradiciones, orígenes, cosmovisiones y formas de vida, entre otros; por ello se ha de dejar la visión tradicional frente a la enseñanza de esta asignatura, aquella visión lineal “que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia” (Pagés, 2010, p. 283).

En ese sentido, la enseñanza de esta área del conocimiento se constituye como una forma de construir, comprender y contribuir a los cambios sociales, políticos y culturales de una sociedad, pues por medio de visiones y posicionamientos críticos, se puede forjar una cultura que propenda por el respeto hacia los derechos, la eliminación de percepciones negativas frente a otros y otras, y la disolución de las barreras que hemos generado frente a la diversidad, lo cual nos lleve a un fin común, que es la configuración de una persona crítica, constructiva y reflexiva de la realidad social en la que está inmersa, por ello “debemos pensar al otro desde una perspectiva diferente, donde las expectativas estén guiadas no desde las diferencias, convertidas a veces en deficiencias, sino

por las posibilidades, debemos apostarle a una forma diferente de percibir la diversidad creciente en las aulas” (Olmo y Hernández, 2006, p.16).

Así, esta noción también requiere como marco, una enseñanza de las ciencias sociales que tenga en cuenta el conocimiento desde una visión del mundo integrada y con gran riqueza, que no divida a las personas por sus diferencias, sino que las una por sus mismos derechos, capacidades y oportunidades, por ello se debe posicionar el entorno como fuente de reflexión que nos incluye como un solo grupo, cuyos integrantes atraviesan situaciones diferentes, pero no por ello merecen valoraciones con este mismo carácter, de ahí la importancia de conceptualizaciones sociales inclusivas, pero también de lenguajes y discursos con esta misma característica, por ello, nos corresponde plantear diversas metas en aras de asegurar ambientes y climas de aprendizaje amenos, integradores y constructores de sí mismos, en donde todos los aportes y visiones enriquezcan la construcción colectiva de conocimiento entre estudiantes.

Por tal razón, debemos hacer de esta subcategoría una disciplina que vincule un propósito de construcción desde realidades diversas, como la vida cotidiana, la vida familiar y la historia de una nación, pues siempre se ha creído de manera ingenua, que las ciencias sociales y en particular la historia, existen al margen de las personas que las describen y protagonizan, y en consecuencia, la conceptualización que se hace de estas en los materiales curriculares y en la enseñanza es deudora de una racionalidad positivista (Pagés, 2010).

A causa de ello, la enseñanza de esta asignatura aparece desde un panorama objetivo, que hace que las y los alumnos se sientan ajenos y ajenas a las situaciones, personajes y acontecimientos que se estudian, por ello, debemos hacer presente que la enseñanza de esta área del conocimientos se debe ligar al contexto de cada estudiante, pues los nexos con lo que se aprende se hacen imprescindibles, y todo proceso de aprendizaje, en su sentido más amplio debe aludir también, a las características étnicas, culturales y sociales de todos los niños y las niñas, esto, abordado de forma equilibrada, sin sesgos, recurrencias o predominancias, se trata de crear dinámicas que nos lleven a contemplar la igualdad a lo largo y ancho de materiales escolares, instituciones educativas, actores pedagógicos y áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva entendemos que:

Las ciencias sociales contribuyen a crear imágenes y percepciones de nosotros y de los otros y es importante replantearse de qué forma se llevan a cabo, cómo y cuáles son las categorías, roles y status individuales que se asignan a unos y otros y cómo inciden en los procesos de identidades individuales y sociales (...), por tanto, una de las primeras reflexiones a tener en cuenta es si a través de los discursos con los que pretendemos enseñar geografía e historia, incluimos a todos los alumnos presentes en el aula (Olmo y Hernández, 2006, p. 19).

Por ello, debemos permitir que los y las estudiantes se reconozcan e identifiquen en los discursos que estamos emitiendo, se sientan protagonistas y parte de la historia, la cual se construye constantemente y se puede develar de una forma crítica, incluyente y acorde a todas las características constituyentes de la identidad y de los grupos de personas. Debemos centrar nuestro esfuerzo en escenarios que incorporen a las niñas y los niños como agentes de acción plena, sin ocultar ni devaluar grupos, personas y aportes, un esfuerzo que no busque homogeneizar, sino propiciar el aprendizaje de diversos puntos de vista, tradiciones y conceptualizaciones, por tanto se debe partir del presente y de los cuestionamientos que genera cada estudiante, dado que “la historia que se enseña, en muchas ocasiones es una historia que solo existe en los libros de texto y en la escuela, desde luego, una escuela que no tiene relación con su futuro” (Pagés, 2010, p. 192).

De acuerdo a todo esto, hacemos notar que para transformar las realidades primero hay que entrar en ellas, por ello se hace necesario posicionarnos como personas preocupadas por interpretar la realidad histórica y hacernos parte de esta, pues sin duda lo somos, entonces es indispensable realizar una lectura que se circunscriba en la comprensión de las y los demás para poder convivir y construir en colectivo, se trata de identificar los cambios y permanencias a lo largo de nuestra construcción individual y social, por ello, debemos vincular iniciativas que nos permitan cuestionar aquellas realidades que se presentan desde lo hegemónico, debemos empezar a visibilizar y comprender nuestra propia historia, y ante todo, debemos tener en cuenta una concepción clara de las propuestas que podemos ofrecer a las niñas y los niños.

En ese sentido, Evans citado por Pagés (2010), sugiere que el desarrollo de los temas desde una perspectiva crítica no sea trabajado desde el seguimiento de aquella estructura cronológica que

caracteriza a las ciencias sociales, pues la enseñanza de esta asignatura supone relacionar los problemas sociales del pasado y del presente; además, este autor ilustra sus propuestas de acuerdo al trabajo de temáticas tales como, la raza y etnicidad como obsesión americana, las clases sociales en América, el género y la sexualidad en la vida americana o, el poder en América, entre otras; desde su punto de vista, estas temáticas ejemplifican un currículo dirigido a la educación para la acción social, objetivo que primordialmente debemos buscar con la enseñanza de las ciencias sociales.

De esa manera, vemos como la influencia de esta área del conocimiento “aparece como un medio que se dibuja con unas connotaciones concretas” (Olmo y Hernández, 2006, p. 18), por ello las ciencias sociales configuran un conocimiento que puede ser positivo, pero que también puede ir en detrimento de otras personas, con lo cual se pueden crear situaciones que amplían las brechas sociales y desfavorecen el acceso de tales personas a diferentes ámbitos y oportunidades, entonces, detrás de todas estas concepciones pueden incluirse aspectos ocultos, que aunque inconscientes dan lugar a representaciones y circunstancias concretas que pueden generar un mundo equitativo y diverso, o uno caracterizado desde premisas estereotipadas, injustas y desiguales.

De acuerdo a todo ello, hacemos notar que esta asignatura como cualquier otra, debe dar respuesta a las demandas de cada estudiante, por ello, debe incorporar el estudio de ese presente tan ambiguo y complejo que se muestra frente a cada uno de ellos y ellas; asimismo, toda propuesta e iniciativa por parte de docentes ha de tener en cuenta que esta área se hace interesante en la medida en que surgen de un interés personal, pues, la construcción de hombres y mujeres también ha afectado la construcción de las ciencias sociales.

Para finalizar, es importante mencionar que el androcentrismo y todas sus expresiones y matrices de discriminación como los estereotipos de género o étnico raciales, el sexismo y el racismo han presentado seres desde el anonimato, la ocultación y el silencio, y en consecuencia han generado modelos hegemónicos producto y productores de escenarios históricos y discursivos que tienen su origen en la asignación de valores a la identidad, logrando así consolidar la experiencia de cada una y cada uno desde ideas impositivas y desiguales, estos escenarios requieren grandes modificaciones, diversos cambios en los horizontes desde donde se construye la socialización, por

ello debemos propender por pensamientos y acciones que no ocasionen modos de exclusión cultural, se trata de verdaderas propuestas que incorporen derechos, oportunidades y diversas maneras de ser y de sentirse, así como anchos caminos que no opten por alternativas injustas y segregadoras.

En estos términos, se hace indispensable señalar que todas y todos los docentes tienen el compromiso ético en la construcción de subjetividades, por ello, es de vital importancia asumir una práctica pedagógica que conlleve a la reflexión frente a todas las asignaturas escolares, pues es desde el aporte que realiza cada una de estas disciplinas, que se generan construcciones asimétricas y divisorias que no permiten develar ciertas problemáticas y avanzar hacia la construcción de acciones que conlleven a la formación de una sociedad justa para todas las personas.

3. De la reproducción de realidades androcéntricas a la construcción de ambientes emancipadores e inclusivos

El presente capítulo hace énfasis en la interpretación de los hallazgos encontrados a partir de los contenidos presentes y latentes en las cartillas estudiadas, para tal fin, nos proponemos atribuir significados y establecer relaciones por medio de un análisis reflexivo que tiene en cuenta las categorías y subcategorías construidas en momentos anteriores, es decir, las posturas teóricas elaboradas en este ejercicio investigativo, constituyen una base fundamental para desentrañar aquellas apuestas a la formación de identidades, además de contribuir a la comprensión de los elementos estructurales que hacen parte de la realidad que proyectan los textos escolares. A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron en cada una de las unidades de análisis, la interpretación cualitativa de las mismas y la formulación de propuestas para maestras y maestros de acuerdo a las necesidades evidenciadas en los textos, para ampliar los hallazgos encontrados y los indicadores en que nos focalizamos para elaborar cada una de las unidades de análisis, se pueden consultar los anexos 1, 2, 3, 4, y 5.

3.1 Un mundo construido desde la exclusión y el silencio

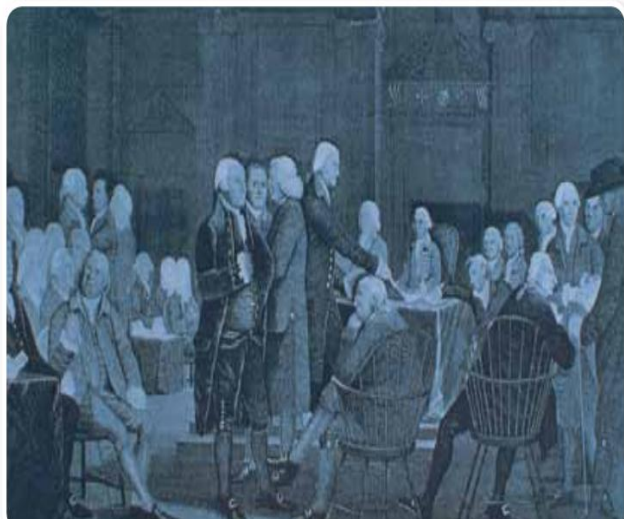
Los textos estudiados, nos permitieron reflexionar sobre algunos de los aspectos que marcan las relaciones que se establecen a propósito de la identidad y la construcción del conocimiento, concebidos además, como elementos fundamentales en relación con los hitos que dinamizan la construcción histórica y sociocultural de la realidad, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje, y las disposiciones que estudiantes y docentes generan respecto de sí mismos/as y de las y los demás. En este capítulo pretendemos mostrar cómo la construcción del género se realiza desde elementos discursivos, que posteriormente encaran relaciones de desigualdad y ocultamiento, para ello nos valdremos de los resultados que arrojó el análisis de los textos escolares elegidos y los aportes teóricos abordados durante el desarrollo de la investigación.

Sin duda, todos los escenarios a los que se enfrentan las personas durante su proceso de socialización, se encuentran permeados por elementos que ofrecen una educación diferente que depende de las atribuciones realizadas a la identidad, y en consecuencia se producen influencias

hegemónicas que buscan instituir un orden cultural impreso sobre escalas ligadas a la homogeneización y la reproducción, por ello se hizo habitual encontrar sesgos o predominancias asociadas a expectativas e imposiciones sociales que vislumbran indudables jerarquizaciones y relaciones penetradas de imposiciones, oposiciones y castigos.

Desde esta perspectiva, se condensan unas formas que buscan el control de las personas, esto por medio de lenguajes escritos y visuales presentados como elementos únicos, autoritarios y normativos, en ese sentido, la gran presencia de los personajes de género masculino da cuenta de una visión androcéntrica que no solo ha construido el pasado, y contribuye al presente, dado que también busca formas de proyección social que aseguren su permanencia en el tiempo, lo cual se logra por medio del lenguaje, elemento que estructura nuestro pensamiento y nuestros modos de actuar, y se encuentra tan arraigado a nuestras conciencias que se presenta como un aspecto de compleja modificación. A continuación se presenta el análisis cualitativo de los textos en el mismo orden en el que se desarrollaron las unidades de análisis durante el ejercicio investigativo.

Así, para el indicador *sustantivos propios* se identificaron 18 nombres de personajes femeninos y 47 de personajes masculinos, lo que da un índice de paridad de género (IPG) de 0,3, que significa que por cada 3 nombres propios femeninos hay 10 masculinos, esto, evidencia una disparidad específicamente marcada o sesgada a la posición masculina, y reafirma la visión que enmarca a los hombres como padres de las ciencias,



MEN (2010). El congreso de los Estados Unidos vota la independencia del periodo inglés, cartilla 1, p. 23

las letras, las invenciones sociales y los acontecimientos importantes, lo cual pone de relieve una relación androcéntrica que se insiste en ver como natural, y unos contextos públicos que silencian a las mujeres y son adjudicados genuinamente a los hombres.

Al respecto, es preciso reflexionar sobre aquellas significaciones que engloba la palabra hombre, ya que ésta puede posicionarlos como víctimas o protagonistas, como ausentes o destacados, pues el término no incluye en realidad a todos los varones, solo menciona a los que su contexto ha favorecido, por ello “no basta haber nacido varón, para ser nombrado y reconocido como niño, aunque el uso genérico de la palabra así lo haga parecer” (Osorio, 1999, p. 21), es decir, la palabra se ha utilizado en un sentido que no solo oculta la realidad sociocultural de las mujeres, también la de hombres pobres, indígenas, afrodescendientes y discapacitados, cuya ocultación se hace en virtud de una realidad discriminatoria y degradada, que alude al termino varón partiendo de significaciones de hombres blancos, ricos, fuertes, etc.



MEN (2010).Administración de Santander, cartilla 1, p. 29

En el indicador *sustantivos comunes* que abarca profesiones, oficios, gentilicios y posiciones sociales, se identifican 34 sustantivos femeninos y 199 masculinos, por lo que se observan valores más bajos, de solo 1 mujer por cada 10 hombres, por ello, en los dos textos, se arroja una visión que condena a las mujeres a un ámbito invisible o pocas veces mencionado, un mundo construido desde la exclusión y el silencio, un orden simbólico que convoca a construir y significar la realidad desde su olvido intencional, y un universo de significados imbuido en la desigualdad social y cultural. Por todo esto, se hace ineludible destacar que las diferencias sexuales se convierten también en

diferencias sociales, esto, por medio de representaciones simbólicas que toman forma a partir de dispositivos de instrucción y formación tales como los textos escolares estudiados.

Sin embargo, el énfasis en lo masculino no solo contribuye a la desigualdad sociocultural de las mujeres y grupos minoritarios, también permite observar a los hombres desde un ámbito que los encasilla y los posiciona como seres notables y dominantes, con una creciente demanda por reafirmarse como tales (Bordieu, 2000), por lo cual, las cartillas encierran una visión que de alguna manera busca controlar la identidad y el pensamiento tanto de mujeres como de hombres, pues en cualquiera de los dos casos, le apuestan a un prototipo de persona caracterizada por la sumisión, bien sea de las mujeres frente a los hombres, o de estos últimos frente a un deber ser, un sujeto

ideal que siempre debe aparecer bajo clasificaciones notorias y fuertes, de esta suerte, se desprende una lógica que marca la vida de las personas en pensamientos dominados, ideologizados y subyugados.

Por lo tanto, sostenemos que aunque las cartillas entran a las escuelas en forma de promotoras de aprendizajes, en realidad dan lugar a formas de control individual y social, esto, por medio de la incorporación de ideas que presentan énfasis y recurrencias, entonces este panorama envía una alerta sobre la persistencia de una segmentación vertical que impide la verdadera participación de todas las identidades en los ámbitos simbólicos, históricos y discursivos, sin duda, todos los elementos que se arrojan en los textos provienen de enunciados que posicionan formas de decir, pensar y hablar para las personas, lo cual forja unas mentalidades construidas desde lo implícito, tendientes a lo escondido, y por tanto a conservarse.

Cuando de hablar de figuras históricas se trata, se logra reflexionar sobre la alusión directa a los hombres, lo cual segrega a las grandes luchadoras y combatientes que hicieron parte de diversos movimientos sociales y políticos, se dedican varias páginas a los acontecimientos que tienen que ver con personajes masculinos, estos, presentados como autónomos, independientes y completos, en cambio las pocas mujeres que se mencionan se hacen visibles en relación con ellos, es decir, a algunas de las figuras femeninas aludidas se les dedica poco énfasis y se muestran en relación con los acontecimientos que de todas maneras protagonizan los hombres, esto se evidencia en afirmaciones que tienen como fin desvirtuar la participación femenina para dar paso al heroísmo masculino, tales como:

Bolívar suspendió de su cargo al vicepresidente Santander y este acto produjo una reacción violenta de los santanderistas, quienes organizaron varios atentados contra él, el más conocido es el de la noche septembrina, que tuvo lugar el 25 de septiembre, y del cual Bolívar logró escapar con ayuda de Manuelita Sáenz (cartilla 1, 2010, p.31).

De igual manera, cuando se quiere presentar algunos de sus éxitos, se les contextualiza como personas que lograron determinados triunfos a pesar de su condición de mujeres, como si los logros solo fueran propios de los hombres o como si ellas no tuvieran la capacidad natural para hacerlo,

así, vemos cómo se degrada la realidad por medio de la negación de la existencia de personajes, o el tratamiento de los contenidos para desdibujar el significado y la importancia que tienen algunas de las personas y los acontecimientos, esto se evidencia en apartados que manifiestan un sexismo sutil tales como “María Cano siendo mujer y a pesar de no ser obrera, se comprometió con la lucha obrera (...) por lo que leyó muchos textos que inspiraron sus ideas comprometidas con la equidad y la justicia social (...)” (cartilla 1, 2010, p.53).

Todo esto, evidencia la relación conflictiva de las mujeres con la historia, dado que las apuestas narrativas e interpretaciones históricas que se han realizado a lo largo del tiempo, han insistido constantemente en volverlas objeto de inadvertencia y de descuido, pues la historia de la humanidad es contada y construida por y para ellos, de ahí que, los registros del pasado fueran elaborados por historiadores quienes determinaban los hechos que consideraban importantes para su sexo y lo declaraban historia universal, sin considerar que las mujeres junto con ellos también han construido la memoria histórica y colectiva de las civilizaciones (Lerner, 1990).

Así, la visión de hombre se traspasa de los textos a la realidad actual, y en definitiva, los museos de historia, los billetes, los monumentos, la conmemoración de fechas y los calificativos de diferentes lugares de nuestro territorio, aparecen en su mayoría enmarcados bajo los nombres de varones, obviando así la lucha y participación de hombres y mujeres pobres, pertenecientes al campesinado y a las clases populares, cuyas manifestaciones y movimientos sociales si vislumbran lo que es América, y muestran las acciones políticas de lucha que hoy en día nos han dado diversas oportunidades, las que verdaderamente han cambiado la realidad.

Asimismo, todo esto emite una influencia implícita a las mujeres para hacerlas considerar como suya la historia de los hombres, de ahí que el pensamiento patriarcal haya logrado oscurecer y olvidar la existencia de su historia propia, hecho que ha afectado la psicología femenina y masculina (Lerner, 1990), pues, se evidencia que las acciones y concepciones regidas por el patriarcado, determinan formas exclusivas de ser o de pensar, y su perpetuación a lo largo del tiempo logra resistirse a toda forma de pensamiento alterno, pues su representación como modelo “ natural” demanda ideas en conformidad con el poder y la historia como legados exclusivos de los hombres, y la invisibilización y subordinación como el destino natural de las mujeres.

Todo ello, conduce a reflexionar sobre la participación e inclusión de las mujeres en las narrativas históricas, por ello, es imprescindible reconocer que gracias a los aportes realizados por distintos colectivos se ha logrado obtener buena parte de la historia de las mismas, aunque todavía persisten formas sutiles y explícitas de sexismo hacia ellas, entonces, afirmamos que una de las formas para combatirlo está en correlación con los objetivos de esta investigación, pues insistimos en que es necesario nombrar y hacer visibles a las mujeres en la historia de la humanidad, ya que esto, nos conduciría en gran medida a derrocar aquellas barreras del sexismo, el androcentrismo y el patriarcado que han consolidado concepciones e imaginarios que favorecen constantemente la violencia contra las mujeres y entre los mismos hombres.

En ese sentido, la transformación de las narrativas históricas sobre las mujeres atañe a la alteración y el cambio en la forma en que es pensada la historia, se trata de hacer visible aquello que ha sido oculto, darle voz y participación a los grupos minoritarios, favorecer la emancipación y la liberación de las mujeres de aquellos sistemas de opresión que rigen su subordinación, y conducir las a luchar en contra de aquellos modelos que las condenan en parámetros normativos, esto no solo en términos de acciones, sino de pensamiento y de cambio de aquellas estructuras mentales que han ocasionado que ellas sean en gran medida las reproductoras del patriarcado; parafraseando a Lerner (1990) una forma de derrocar el patriarcado alude a la manera en como este es contado, por ello, debemos reconstruir la historia, y reflexionar sobre nuestros esquemas de pensamiento, ya que el sistema patriarcal está tan imbuido en nuestros procesos mentales que no podemos desnaturalizarlo y transformarlo hasta que no seamos conscientes de ello.

Con respecto al indicador *espacio productivo* se observan 27 presencias femeninas y 79 masculinas, y en el correspondiente al *espacio doméstico* se reflejan relaciones de paridad entre ambos sexos, ya que se manifiesta 1 aparición por cada uno. Tal y como la tabla número 2 lo refleja (ver anexo 2), existe mayor participación de personajes masculinos que de femeninos en la esfera productiva, ya que la relación observada es de aproximadamente 3 mujeres por cada 10 hombres, evidenciando que hay un significativo sesgo en las profesiones y oficios que se desempeñan en este ámbito, pues la mayoría aparece con rótulos genéricos masculinos tales como: jornalero, pescador, maestro, médico, artesano, abogado, escritor, empresario, diputado, alcalde, celador, economista, arquitecto, etc. Los cuales no solo superan en gran número las profesiones atribuidas a las mujeres, sino que además presentan algunas variabilidades por sector de la economía o área

de conocimiento, dado que en su mayoría se hacen referencias femeninas aludiendo a actividades como: tejedora, artesana, partera, cantora, zapatera, costurera, obrera, etc., siendo pocos los casos puntuales en donde se les nombra como científicas, abogadas, escritoras y administradoras.

En todo ello, observamos una clara división sexual del trabajo, pues el género como construcción social, destaca el papel de lo económico y genera un ordenamiento específico que impone que deben hacer las mujeres y los hombres respectivamente, es decir, el mayor protagonismo de los hombres en la esfera productiva y el de las mujeres al cuidado de su familia o en trabajos que poco tienen que ver con la preparación académica, da cuenta de la existencia de acciones concebidas y clasificadas para cada quien, las cuales son herencia del patriarcado, pues “en las sociedades patriarcales, las actividades de reproducción social son asignadas como atributo esencial al género femenino y las actividades de producción visible y activa, asignadas al género masculino” (Hernández, 2006, p.6).

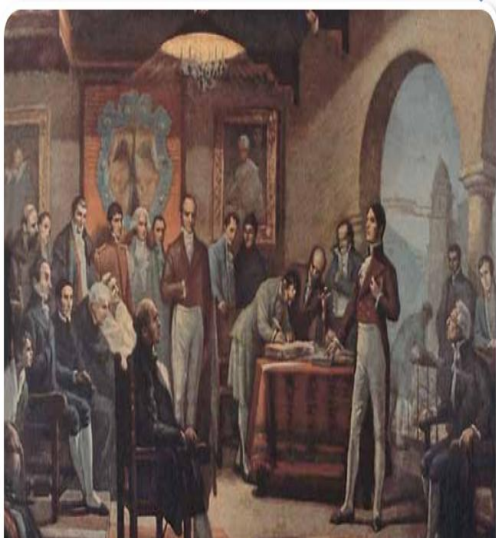
Entonces, dicha división logra un efecto poderoso en la configuración de las acciones sociales de las personas, dado que se presenta como autoevidente y pocas veces cuestionada, así las cartillas erigen modelos determinados para cada quien, cuyas influencias o representaciones no requieren ser justificadas, pues se van visibilizando de manera desigual unas labores más que otras, y se conduce a generar percepciones y jerarquizaciones entorno a los trabajos socialmente relevantes y entorno a quienes deben desempeñarlos según su pertenencia a uno u otro sexo.

Sin duda, los modos de producción históricamente han estado asociados y clasificados según la interpretación que se hace del cuerpo sexuado, pues en gran medida la sexualidad ha condicionado la división del trabajo y las acciones sociales, en ese sentido, se podría afirmar que si bien “el reconocimiento de que los sistemas económicos no determinan directamente las relaciones de género” (Scott, 1990, p.11), estos si “interactúan para dar lugar a experiencias sociales e históricas; ninguno de los dos sistemas fue causal, pero operaron simultáneamente para reproducir las estructuras socioeconómicas dominadas por el varón” (Kelly, citada por Scott, 1990, p. 12).

Cómo es de esperarse, estudios como este muestran que en cualquier sociedad las relaciones que median en la construcción de las personas actúan junto con otras relaciones sociales, se trata de diversas influencias que modelan nuestras identidades y prácticas, por ello, se hace preciso señalar que las mujeres aunque en menor medida mencionadas, se adjudican a escenarios que no corresponden con visiones y roles tradicionales, es decir, aparecen en lugares que en su mayoría tienen que ver con el espacio productivo, pero que de todas maneras le apuestan a un modo de estratificación social inmerso en una sociedad con prácticas de lenguaje androcéntrico.



MEN (2010). Cultivos de caña de azúcar en el valle del cauca, cartilla 2, p.43



MEN (2010) Firma del Acta de Independencia en el Cabildo de Santa fe el 20 de julio de 1810, cartilla 1, p.21

Por ende, si se observa la frecuencia de estos indicadores, también se puede notar que los trabajos productivos adjudicados a los hombres, se presentan de una manera más recurrente o repetitiva que los trabajos atribuidos a las mujeres (ver anexos 9 y 10), Entonces, al manifestar el poder de los hombres como algo “natural” haciendo uso de innumerables reiteraciones, se percibe el desplazamiento de las mujeres de posiciones de poder y participación a papeles secundarios, con un status social irrelevante dentro de la toma de decisiones sociales y políticas, lo que conlleva a inhibir su capacidad de liderazgo, y participación laboral y económica en los diferentes

ámbitos de sociedad, pues aunque su presencia en acciones domesticas es escasa y las actividades sociales y los roles que desempeñan se presentan en espacios productivos, la mayor presencia masculina en estos mismos espacios acapara gran atención y hace que las pocas posiciones

productivas y embestidas de liderazgo que ocupan las mujeres se minimicen o pasen desapercibidas.

Toda esta infra visibilización masculina, ha hecho que el trabajo, el conocimiento, la historia, la sexualidad, el poder, los espacios físicos, el lenguaje y las realidades socialmente relevantes se hayan organizado a partir de la visión de hombre, cuya aceptación también se ha dado en virtud de unos textos que arrojan una imagen legítima, considerada como social y culturalmente válida.

Es por ello, que en este marco el currículo oculto asegura grandes influencias en la transmisión de valores, pues las ideas y creencias sobre lo que deben ser las personas, se expresan en las apreciaciones y características sutiles atribuidas a las y los personajes según su pertenencia a uno u otro sexo, por tanto se generan aprendizajes desde contenidos implícitos, que no se ven, pero se intensifican a partir de variadas recurrencias, de igual manera, el sesgo masculino en casi todas las unidades de análisis, puede conducir a privilegiar como más importante y único el ámbito que se cree solo debe ser para los hombres, es decir, el productivo, entonces los niños y las niñas aprenden mediante estas cartillas y sin darse cuenta, a valorar la esfera pública, dado que la doméstica permanece ignorada.

Todo ello, se hace posible gracias contenidos no manifiestos que dado su carácter oculto permanecen intocados, y en efecto, se generan diversas connotaciones y apreciaciones que integran la visión de mundo de cada persona y desbordan lo previsto por la racionalidad, ya que:

Se traducen en una red de expectativas, apreciaciones y deseos profundos que las personas adultas imponen a las criaturas de manera sutil pero efectiva y que orientan la vida de estas atendiendo más a lo considerado propio o impropio de su ser niñas o niños que a su ser personas y a la libertad que debería acompañar su humanidad (Osorio, 1999, p. 35)

Por tanto, es preciso decir, que a partir de variados materiales y recursos en el ámbito educativo, el campo privado ha aparecido subvalorado, esto, en parte porqué es una acción que no representa remuneración económica, por eso hacemos un llamado a la reivindicación de lo doméstico, y a visibilizarlo en la historia y el desarrollo de la sociedad, para así adoptar posturas que nos permitan

esclarecer porque es tan difícil reconocerlo y posicionarlo como esfera importante en la realidad, se trata de hacer visible que lo doméstico también es parte de nuestra experiencia humana como hombres o como mujeres, pues al interior del ámbito privado se encuentra el seno de la socialización y el surgimiento de vivencias socialmente construidas, relevantes para nuestro desarrollo personal.

Por su parte, en el indicador *roles tradicionales* se obtienen 5 presencias femeninas y 44 masculinas, lo cual evidencia la presencia de 1 mujer por cada 10 hombres, y manifiesta que al mostrar en su mayoría personajes masculinos, los roles atribuidos a estos siguen sesgados en gran medida a nociones tradicionales sobre la masculinidad, es decir, se les exige representar dureza, autoridad, poder y virilidad, lo cual permite reforzar y justificar el poder “natural” de los hombres frente a las mujeres, convirtiéndose dichas representaciones en armas letales para la intensificación de estereotipos de género infundados en visiones erróneas sobre los papeles, las prescripciones y las características que deben desempeñar las personas según el sexo al que pertenecen.

Esto se puede apreciar claramente, en las situaciones educativas que como docentes presenciamos, protagonizamos y generamos diariamente, de este modo, todas las personas se ven inmersas en una realidad que presenta un sinnúmero de expectativas y prohibiciones creadas en virtud de ciertos parámetros normativos, así se empiezan a gestar demandas específicas para cada quien, a las niñas por ejemplo, siempre se les ha ordenado tener una posición delicada y pasiva, lo cual se reafirma con el uso del uniforme diseñado para ellas, de los niños por su parte, se espera que sean rudos y nunca expresen su emocionalidad, de ahí la existencia de dichos como “los hombres no lloran” o “a las mujeres no se les toca ni con el pétalo de una rosa”.

Entonces, es preciso decir que las y los personajes que se encuentran en las cartillas pueden llegar a ser modelos de representación e identificación para los y las estudiantes, pues aquellas imágenes y nociones sobre los roles, papeles y espacios de socialización de los hombres y las mujeres logran ser interiorizadas, ya que los mensajes explícitos e implícitos de los textos demandan ciertas ideas en relación a cada sexo. Todo esto, nos conduce a reflexionar sobre una premisa fundamental, ya que la feminidad y la masculinidad se presentan en estas cartillas como dos modelos arbitrarios que desplazan automáticamente cualquier otra forma de ser persona, de allí nace la importancia de

educar a los niños y las niñas frente a la diversidad de oportunidades y de posibilidades a las cuales se pueden enfrentar al momento de construir y reconstruir su identidad.

Por todo esto, a través del análisis se logra apreciar que no hay variaciones significativas en la representación de lo masculino, dado que la caracterización física de los personajes permanece similar en todas las ilustraciones pertenecientes a los hombres, lo cual refleja una dificultad en abandonar aquellos estereotipos tradicionales adjudicados a la masculinidad. Entonces, la deconstrucción y reflexión sobre aquellos modelos, concepciones y actuaciones sexistas y androcéntricas que son consideradas “naturales”, cobra relevancia para la promoción de diversos cambios en la sociedad, en palabras de Lerner, debemos hacer



*MEN (2010).
Imagen sin título,
cartilla 1, p.32*

visible que “el hombre no es la medida de todo lo que es humano; lo son los hombres y las mujeres. Los hombres no son el centro del mundo” (1990, p.8), es decir, todas las personas participan activamente en la construcción de las civilizaciones, por ello, el accionar educativo, los libros de texto y la sociedad en general, deben visibilizar que todas y todos somos parte de la humanidad y no existen etiquetas o parámetros exclusivos para cada quien.



MEN (2010).Nuestros dilemas, cartilla 2, p. 96

En cuanto al indicador que señala los roles no tradicionales se logra apreciar 7 presencias masculinas y 11 femeninas, lo cual arroja un IPG de 1,5, que indica que hay sesgo de género femenino, es decir, las mujeres en mayor medida se manifiestan en roles que nada tienen que ver con su condición sumisa o pasiva, pero, tampoco hay que perder de vista la significación que deja que los hombres aparezcan minoritariamente en los papeles no tradicionales; aquí la

referencia a ellos, se manifiesta con algunas menciones acerca de su condición de débiles,

incapaces, inferiores y dominados, y la contextualización de las mujeres, desde su capacidad atlética, participativa y de liderazgo.

De acuerdo a esto, podemos afirmar que la caracterización que se logra extraer de los hombres gracias a esta unidad de análisis, se presenta haciendo énfasis en su subordinación e incapacidad, pero solo frente a otros hombres, de esa forma, se observan, batallas, discusiones y derrotas que dejan ver claramente diversas desigualdades sociales generadas frente a lo masculino, lo cual reafirma una vez más el escenario público como un campo de competencia en el que primordialmente están los hombres. En otras palabras, los varones han sido a la vez víctimas y protagonistas de la guerra, pues en la historia de la humanidad muchos han sido asesinados por otros hombres, lo público es parte del destino creado por y para ellos, destino en el cual han aceptado medirse, vencerse y eliminarse (Osorio, 1999).

Aquí se hace preciso decir que la visión de hombre derrotado, dominado y esclavizado, se hace presente en las cartillas aludiendo a indígenas, afrodescendientes y campesinos, por ende, no todos ellos participan por igual en el mundo de la guerra, las disputas y el poder. Entonces, como herencia de la colonización a nuestra sociedad actual, vemos como la idea de raza históricamente se ha conjugado con la de género, para así convertirse en un instrumento de dominación importante en todo proceso de colonización, por ello, estos dos conceptos se inscriben en el marco de un constructo social e histórico que tiene como fin racializar y generizar a las sociedades que se quiere someter (Mendoza, 2014), así este proceso implica la opresión de diversas personas a partir los distintos elementos constitutivos de su identidad, y en aquel mandato que se pretende instaurar, se consolida un orden social que demanda la manifestación del silencio de mujeres, indígenas, africanos y africanas.

En ese sentido, se hace preciso decir que la opresión de las mujeres no representó el mismo sometimiento que se hizo de los hombres que también experimentaron la colonización y pertenecían a estas mismas culturas, pues desde este periodo se evidencia aquella preocupación por reafirmar el poder que únicamente debe ser adjudicado a la masculinidad, por ello hacemos notar que la realidad que emerge de los textos está compuesta por un entretejido de factores que contribuyen a mantener y perpetuar la dominación masculina, se trata de un sistema que busca la

creación de jerarquías permanentes o inmutables, de ahí que, se muestren a los colonos como aquellos que tenían la facultad de dominar a mujeres y hombres nativos de América, y se pierda de vista que los colonizados también sometieron a las mujeres con las que alguna vez compartieron una participación política y social.

En palabras de Breny Mendoza (2014) la colonización no solo “implicó la subordinación de las mujeres frente a los hombres colonizadores, sino también frente a los colonizados, este fue el precio que los hombres colonizados transaron para conservar cierto poder en sus sociedades” (p.94), desde aquí se puede observar aquella disputa masculina por poseer el control, pues aunque los primeros habitantes de América fueron sometidos y dominados, ellos a su vez buscaron también, ejercer cierto dominio sobre las mujeres y contribuyeron a que se empezara a gestar el ordenamiento de un mundo que clasifica y segrega según la clase, la raza, el género y demás elementos de orden identitario occidental europeo.

Desde esta perspectiva, se aprecia también que la guerra se encuentra sexualmente connotada, es decir, las representaciones de actos violentos y desigualdades se manifiestan en gran medida desde la participación de figuras masculinas, lo cual conlleva a gestar una cultura inmersa en una lógica androcéntrica difícil de percibir y erradicar, aquella que demanda a los varones ser sujetos de agresividad y fuerza física para el combate, y únicos encargados de ejercer la autoridad.

Entonces, el vínculo entre la guerra y la masculinidad no solo está caracterizado por un imaginario social y cultural que se encarga de construir un “ destino que repetidamente mujeres y hombres adultos han considerado natural para los varones” (Osorio, 1999, p. 222), también por infundir visiones erróneas que hacen que las mujeres y los grupos minoritarios se auto consideren como personas indefensas que necesitan protección debido a su supuesta condición de debilidad e insuficiencia para el combate, por lo cual vemos como aquel destino injusto y arbitrario se sustenta bajo las tradicionales lógicas de género, y ni siquiera los varones pueden escapar de su dominio, pues “en la historia de la humanidad muchos hombres han muerto en combate, muchísimos más que mujeres” (Osorio, 1999, p. 22).

Así, las imágenes introducidas en los textos estudiados, no sugieren ni la autoridad femenina, ni su participación en contextos que demanden fuerza física o creación, por tanto se evidencia la no

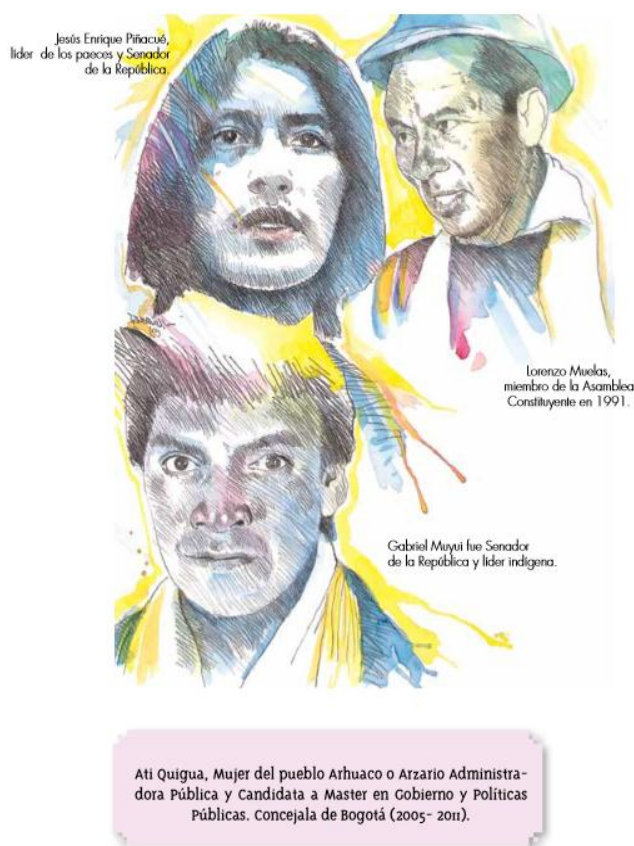
existencia de las mujeres en contextos militares, ejércitos o colectivos amplios, y se arroja una visión de guerra sexualmente connotada, de acuerdo a parámetros que proclaman que la debilidad y fragilidad de las mujeres es una condición que no les permite participar en contextos de este tipo, lo cual sirve de excusa para que el colectivo masculino demande un deber ser de ellas, es decir, la declaración sobre su no participación en los combates debido a su supuesta carencia anatómica, o incapacidad física, ha proyectado una demanda que les reclama ocupar otras actividades, roles y espacios, pues la guerra se presenta exclusivamente designada para los hombres. Esto, se evidencia en algunas situaciones actuales, en donde se presenta hostigamiento y exclusión hacia las mujeres en las filas de grupos militares y armados, todo esto, ha conllevado a que ellas creen sus propios movimientos sociales, revoluciones y teorías, socavando así aquellas ideas sobre su apoliticidad y no participación en la toma de decisiones respecto a los conflictos y acontecimientos sociales.

Sin embargo, se hace necesario destacar que en las cartillas los varones también son contextualizados como personas que cuidan del bienestar de los demás, pero esto es mencionado en pocas ocasiones y las conceptualizaciones que llevan a catalogarlos de esa forma, tienen que ver con su participación en algún cargo político o de gobierno, en donde uno de sus deberes es cuidar del bienestar del pueblo, la unificación entre personas para protegerse y defenderse de cualquier ataque político y social, o la defensoría de las mismas de acuerdo a los intereses y beneficios que trae consigo el hecho de protegerlas, ya sean votos, apoyo o manifestaciones de diverso tipo.

También, es fundamental resaltar que en ninguno de los dos textos se presentan imágenes o contextualizaciones sobre la paternidad, las pocas fotografías de familia que se incluyen acogen exclusivamente el modelo de familias nucleares urbanas y siempre muestran a los hijos e hijas a merced y al lado de su madre, es decir, se manifiestan modelos que únicamente posicionan familias compuestas por madres y padres, y no se tienen en cuenta, aquellas que poseen gran extensión o más integrantes, o las que son de carácter homoparental, por ende, la diversidad como un aspecto inherente en la construcción y conformación de las familias pasa desapercibido y se convierte en un carácter oculto en los textos escolares y la realidad social.

Así queda claro, que las cartillas muestran una visión preocupada por defender un “ordenamiento social que requiere que los padres trabajen y las madres se ocupen de la mayor parte de las tareas de la crianza de los hijos” (Scott, 1990, p.16), lo cual visibiliza una serie de demandas que se imponen a las personas y a su desenvolvimiento en términos de división sexual del trabajo, lo que genera grandes apreciaciones en los receptores y receptoras de estos textos, pues se plantea una organización familiar determinada, que puede introducir mentalidades que justifican la cuestión de la desigualdad, el valor superior de los hombres frente a las mujeres y la complementariedad entre ambos.

Pero demos un paso más, en cuanto a las 11 presencias femeninas imbuidas en roles no tradicionales como: capaz, mediadora, atlética, representante entre otros, se dan al lado de muchas de las hazañas que han logrado los hombres, cuyo tratamiento se acompaña de imágenes que los dan a conocer, en cambio a las mujeres se les menciona en menor medida y no se muestran sus correspondientes ilustraciones.



Por todo esto, hacemos notar que no basta con citar los nombres y aportes de las mujeres, se requiere ir más allá para evitar su ocultación y desvalorización, “pues aunque en la edición de libros de sociales se alega que no se dispone de suficientes fuentes visuales para documentar la vida y presencia de las mujeres, no se intenta compensar esa ausencia” (Osorio, 1999, p. 133), por ello, debemos reflexionar sobre las nociones, las lógicas y las estructuras simbólicas presentes en las disciplinas mismas, ya que estas son las que perpetúan el triunfo de la visión androcéntrica en los textos escolares, y en efecto, dan lugar a la construcción y organización de contenidos, a partir de la transmisión de valores desiguales y coercitivos.

MEN (2010). Imagen sin título, Cartilla 1, p. 105

Sin duda, las identidades que se atribuyen a cada persona presente en los textos, surgen de innumerables influencias que en su mayoría no exaltan roles tradicionales para las mujeres, pero si promueven discursos que hablan de la superioridad de los hombres frente ellas, pues aunque la masculinidad y la feminidad no se significan desde conceptualizaciones excluyentes o complementarias, si se presentan sesgos a partir de discursos que subliman lo masculino y permean la construcción de género desde estructuras de poder, por ello, es necesario establecer un lenguaje inclusivo que nos permita nombrar y ahondar sobre modos de expresión que no marginen e invisibilicen, y que conviertan lo escondido y oculto en algo real, histórico y existente.

En este orden de ideas, también evidenciamos que los relatos de las dos cartillas objeto de estudio, clasificados bajo los indicadores de *protagonistas principales* que arrojó 23 presencias femeninas y 50 masculinas, y *protagonistas secundarios/as* que indica 4 presencias femeninas y 3 masculinas, representan una realidad fragmentada de la historia, ya que en estos predomina una visión que ejemplifica posiciones de invisibilidad o coprotagonismo, en donde el papel principal siempre es adjudicado a los hombres, en particular blancos, europeos y adinerados, entonces es preciso afirmar que las resistencias y las luchas de colectivos indígenas tampoco pueden ser olvidadas e incluso ser objeto de inadvertencia, por el contrario, para la reconstrucción, construcción y nombramiento de la historia es necesario recapitular, desentrañar y mencionar las verdades más ocultas, y las situaciones de opresión a las cuales fueron sometidas mujeres y hombres indígenas y afro, pues solo así se puede reflexionar sobre las causas y efectos que todo esto ha traído consigo para el presente.

Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales debe permitirle a los y las estudiantes comprender, interpretar, reconocer y reflexionar sobre las diferentes situaciones y personas partícipes en la historia, a fin de no desdibujar la totalidad y complejidad de los hechos presentados, pues solo así se forja un verdadero posicionamiento crítico y analítico de los sucesos, además de permitir establecer relaciones entre el pasado y el presente, y fomentar la búsqueda de soluciones y alternativas a los sucesos o las problemáticas actuales.

Por todo esto, hacemos notar que aún hay mucho por hacer en el ámbito de la igualdad de género, pues no es suficiente enunciar un compromiso social y político a favor de la no discriminación en las leyes y los discursos sociales, también debemos preguntarnos por aquel orden simbólico que rige las sociedades y las culturas con el fin de combatir la inercia lingüística y fomentar habilidades expresivas; no basta con creer que los decretos políticos y las acciones pedagógicas son suficientes, debemos ir más allá y cuestionar aquellas ideologías patriarcales que construyen y difunden un pensamiento que arrebató el protagonismo de diversos y diversas agentes en la historia, en las luchas y en la existencia misma. Todo esto, implica realizar un verdadero trabajo colectivo que vincule todos los ámbitos de la sociedad y favorezca la subjetividad personal, subjetividad capaz de atribuir sentido al mundo a través de diversos saberes, sentires, visiones y deseos.

Así pues, los resultados que arroja el análisis de estos dos textos, alertan sobre algunos de los mecanismos de segregación total de las mujeres por medio de asimetrías lingüísticas, así como la historia de grupos sociales que se construyen desde el anonimato, lo cual acaba reproduciendo un orden jerárquico y competitivo que condena de todas formas a hombres, mujeres y grupos sociales y étnicos a ciertas condiciones y expectativas de vida de las que es muy difícil escapar. Por ello, este análisis evita caer en la adscripción incondicional a una u otra persona o grupo, entendiendo que las ideologías tradicionales de género coartan cualquier identidad y demandan una específica construcción sexuada de la persona, estas páginas buscan cobrar sentido en la medida en que reflejan los modelos hegemónicos del saber, del poder y del ser que habitan en el interior de los textos escolares estudiados.

Por consiguiente, es importante señalar que los procesos históricos como el de la Colonia presentados en las cartillas objeto de investigación, arrojaron elementos indispensables para el análisis de la situación de diversos grupos desde la interseccionalidad del género, por ello, comenzamos argumentando que la lectura que se presenta sobre dicho acontecimiento se encuentra marcada por la invisibilización de las luchas y resistencias llevadas a cabo por mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes, pues se enfatiza en una visión en donde predomina el poder español, lo cual conduce a una lectura parcial sobre la diversidad de conflictos que relacionan elementos como raza, género y clase, ya que este periodo marcó la transformación de diversos aspectos sociales, culturales, económicos y políticos, dado que la implementación de instituciones

sociales y modos de dominación y opresión conllevó a determinadas formas de pensar respecto a los roles y trabajos adjudicados a cada sexo.

En efecto, las diferentes trayectorias, enfoques y contextos que hacen parte de los temas que tratan las cartillas, se ocupan de dilucidar la historia de los españoles, aquellos que conquistaron el territorio Americano, se vislumbran sus relatos, sus decisiones y sus modos de proceder, se muestran como grandes héroes, modelos e ideales arquetipos sociales, sus hazañas se posicionan en un escenario immaculado que cosifica lo femenino y a los grupos de nativos y nativas que hacían parte de esas tierras, esto aludiendo únicamente a la historia de los españoles y dejando atrás costumbres, tradiciones, lenguajes y modos de vida constituyentes de la identidad de los primeros pobladores y pobladoras de América, como si todos estos estilos de vida fueran algo malo o que no merece ser tratado.

Algunos apartados que dan cuenta de ello, son: “la explotación de oro y plata se hizo a través de la mano forzosa de indígenas y esclavos africanos”, “los españoles se apropiaron de grandes territorios de indígenas, y los convirtieron en extensas plantaciones de azúcar, algodón, aguardiente y tabaco, cultivadas por mano de obra indígena” (p. 13), “Después de que los españoles conquistaron la totalidad del territorio que hoy conocemos como Colombia (1500 - 1550), se inició un periodo que se conoce como la Colonia (1550 - 1810)” (p.11) o en enunciados “el regidor fue la autoridad encargada de resolver los conflictos con los indígenas que no aceptan la autoridad española en sus territorios” (cartilla 1, 2010, p. 13), todo esto permite afirmar la posición de privilegio que la cultura española ejercía sobre grupos étnicos y la ratificación de espacios y cargos habitados por los hombres, los cuales están estrictamente asociados al ejercicio del poder y no son cuestionados.

Por tal motivo nos encontramos con la exaltación de los valores que vinieron de España, desde tradiciones católicas o arrasadoras fuerzas que despojaron de sus tierras a indígenas y afrodescendientes, hasta abusos, esclavizaciones e imposiciones que no solo buscaban colonizar territorios, también pensamientos, formas de vida y prácticas, y con ello estructurar desigualdades de género, de razas, clases, creencias y demás. Sin embargo, el papel de las cartillas se centra en mostrar la colonización como algo importante, necesario y preciso, por lo cual la situación de

subordinación de indígenas, esclavos y esclavas no es tratada; entonces, afirmamos que el campo de las palabras no solo excluye la identidad femenina, también excluye a aquellos grupos que aunque nombrados no alcanzan a ser tratados desde discursos que representen su verdadera situación desde la trivialización, el abuso y las imposiciones arbitrarias.

De esa forma, en ambos textos se observa la comprensión de los pueblos colonizados desde una perspectiva sin historia, y de alguna manera se refuerza aquel sistema de jerarquizaciones que pone de relieve la supremacía de unas personas frente a otras, pues el tratamiento de algunos contenidos en detrimento de otros, da cuenta de una visión sesgada que busca tratar los hechos de acuerdo a la relevancia que se cree que tiene cada uno, de ese modo, lo considerado más importante y por ende lo mayoritariamente tratado aparece desde el conocimiento europeo, en cambio la comprensión de las personas de las colonias no se aborda ni se ahonda, y aquella construcción del mundo ofrecida en las cartillas vincula una notoria complejidad y desconocimiento frente a nuestra propia historia, lo cual da lugar a una universalización española presente en nuestro conocimiento y en nuestro territorio.

Lo anterior, encuentra plena sustentación en el principio organizador que rige las cartillas, el cual se basa en un sistema dicotómico que insiste en visibilizar el hecho de separar y categorizar a toda la especie humana, es decir, a lo largo de la lectura de los textos se ofrece una lógica inscrita en “oposiciones binarias tales como civilización y barbarie, esclavos y asalariados, pre modernos y modernos, desarrollados y subdesarrollados, etc.” (Mendoza, 2014, p. 93). Es así como este sistema extrapola a todos los ámbitos de la realidad y en consecuencia, nos hallamos inmersas e inmersos en una estratificación social que de algún modo regula nuestro desenvolvimiento y el reconocimiento que se genera de este.

Aceptar este cúmulo de implicaciones, supone considerar la predominancia de una lectura eurocéntrica alrededor de los procesos históricos, y rescatar la nuestra, pues a partir de este análisis se hizo notable la existencia de un ocultamiento de las distintas violencias a las cuales fueron sometidas las personas para esa época, dado que obtener el poder emitió opresiones de raza, género y clase enmarcadas en categorías de superioridad e inferioridad (Lugones, 2008). Por ello se hace necesario posicionar el discurso de aquellas y aquellos que han sido invisibilizados, dado que

contar en los libros de texto la historia en su complejidad, conflictos, rupturas y opresiones permite pensar y reflexionar sobre el pasado y sus efectos en el presente, y asimismo sobre los cambios y permanencias del género a lo largo de la historia

En efecto, la lectura de las cartillas, presenta imágenes de hombres y mujeres indígenas desprovistas de toda contextualización, por ello,

sus ilustraciones se asocian a la naturaleza, a la desnudez, a los accesorios y a las perforaciones, pero se deja de lado, el significado que todo esto tiene para ellos y ellas, para sus rituales, sus teorías de mundo y su existencia misma, ya que su aparición se enmarca en la mera enunciación y requisito y no en un esfuerzo real por comprender sus modos de vida y los legados e



MEN (2010). Los indígenas hablan más de una lengua, cartilla 1, p.9

influencias que permean nuestra construcción histórica como personas que habitan el mundo actual. En ese sentido, también se aprecia que los contenidos permanecen fragmentados, o con ánimos clasificatorios, ya que las páginas que aluden a grupos étnicos, como por ejemplo la conceptualización que se hace de las y los afrodescendientes, tiene un espacio específico destinado, es decir, cada grupo aparece en determinadas partes de las cartillas, como si la historia de la humanidad no tuviera que ver con la interrelación dinámica entre varios colectivos.

Frente a todos estos postulados, el conocimiento presentado en tales cartillas pone en evidencia la existencia de diversos problemas que hoy no han sido reconocidos con amplitud, pues se obtiene desde una mirada parcial que se ordena y clasifica de acuerdo a ciertos intereses, de forma tal que se altera la realidad por medio de frecuencias que difuminan y desvían la atención sobre hechos importantes o no permiten un verdadero tratamiento de los acontecimientos sociales, lo cual apuesta implícitamente a la perpetuación de ideas y prescripciones dirigidas a determinada construcción de la identidad, por medio de representaciones dadas desde un punto de vista único y particular.

En concordancia con esto, aparecen otras connotaciones como las relaciones e interacciones que las personas presentadas en los textos entablan con integrantes de su entorno, en donde el indicador

relaciones entre personas del mismo sexo

establece que hay 3 situaciones que evidencian las relaciones entre mujeres exclusivamente, y 26 entre hombres, por lo cual, se obtiene un IPG de 0,1, esta unidad de análisis deja ver interacciones que se destacan por la representación de ámbitos marcados por personas del mismo sexo, mayoritariamente el sexo masculino, es decir, se muestran diversos lugares y



MEN (2010). Feria ganadera en el llano, cartilla 1, p.42

campos caracterizados por relaciones que acarrear en su totalidad la aparición de los hombres, en cambio, son escasos los contextos que se matizan únicamente por presencias femeninas en tanto que colectivo, esto, demanda la necesidad de incorporar la especificidad de la experiencia de las mujeres en calidad de personas en la misma medida que los hombres, pues todas estas perspectivas nos ofrecen miradas sesgadas por prejuicios de género basados en visiones incompletas y estratificadas que conducen primordialmente a acentuar relevancias, énfasis y exaltaciones en relaciones meramente masculinas.

Esto, conlleva a atribuir mayor importancia a ámbitos y desarrollos masculinos, ya que se les posiciona con frecuencias, reiteraciones y continuidades que desplazan la incursión de los grupos femeninos, sus avances y sus aportes a un ámbito subordinado, poco presente y opaco, que responde a una categorización y jerarquización que pertenece a nociones universalistas e individualistas generadas por visiones tradicionales.

En las relaciones que involucran agentes de ambos sexos, notamos cómo los intercambios que los vinculan no se generan desde el ámbito de la complementariedad, es decir, se evidencian en contextos que los unen por la consecución de un fin, relaciones de trabajo y luchas compartidas, que no adjudican un desenvolvimiento específico para cada quien, pues tanto hombres como mujeres establecen la misma forma de interacción y participación en la situación que los envuelve.



MEN (2010). Carnaval del perdón, valle de sibundoy, cartilla 2, p.40

Esto, simboliza un estado que no se sintoniza con valoraciones meramente segregadoras, pues apunta a la consecución de objetivos comunes, así como a la intervención y cooperación colectiva de todos y todas, sin necesidad de hacer visible a cada persona en una situación que les demanda asistir desde esferas separadas e incluso opuestas, esto se evidencia en imágenes o fotografías como: “carnaval del perdón” (cartilla 2 ciencias sociales, 2010 p. 40), “movimientos sociales en Colombia”(cartilla 1 ciencias sociales, 2010, p.36),”la talabartería” (2010, p.50).

En cuando al indicador *relación entre personas y animales o plantas*, se muestran 3 presencias femeninas frente a un total de 9 masculinas, arrojando un IPG de 0,3, es decir, por cada tres mujeres que se relacionan con seres vivos no humanos hay 10 hombres que establecen estas mismas relaciones, los cuales en su mayoría generan contacto con animales y plantas por condiciones o demandas económicas y laborales, lo que hace, que en el primer caso por ejemplo, se instituyan relaciones de trabajo productivo, cuyo intercambio o extracción de los productos que vienen de las especies conlleva a una remuneración, o en el segundo, cuando las interacciones no solo se dan desde del acercamiento y el contacto positivo, también desde relaciones que demandan destrucción o perdida, como la tala de árboles y la degradación de la naturaleza.



Estas influencias, reafirman aquel poder que se adjudica a los hombres, su dominio de la naturaleza, de las especies, y su capacidad para manejarlas en concordancia con sus beneficios, entonces, se presentan diversas ideologías y simbolizaciones socio estructurales que asignan a los hombres la acción de trascender a la naturaleza a través de sus sistemas de pensamiento y la manipulación que generan respecto de lo que ya está dado.

*MEN (2010). Fotografía sin título, cartilla
2, p.53*

Así, se habla de los hombres, de su inteligencia, su perspicacia y su raciocinio para colonizar la realidad y dominar el ambiente, sacando provecho de él y confirmando que está ahí para servir a los varones, quienes se encargan de trascenderlo y de someterlo de acuerdo a sus intereses, ocasionando así que la historia y la vida se vean inmersas en dinámicas inherentes al juego de la reproducción y el androcentrismo.

Al llegar a este punto, se hace necesario decir que, los textos escolares estudiados presentan grandes contradicciones en su contenido, pues, por un lado podemos apreciar que no solo es reiterativa la presencia de los hombres, dado que también lo es la ausencia de las mujeres y los espacios domésticos, que gracias al currículo oculto, favorecen implícitamente la idea de que aquello que es merecedor de ser aprendido es lo protagonizado por personas, en su mayoría hombres, pertenecientes a un contexto lejano y famoso que poco tiene que ver con lo generado en nuestro propio entorno, y por otro, evidenciamos que aunque invisibilizadas en el lenguaje y excluidas de los acontecimientos históricos que se narran, en algunos apartados se genera una preocupación por incluir a las mujeres desde su situación y sentir individual, de ahí que las cartillas propicien trabajos que tengan como fin contextualizarlas como personas que también hacen parte de la realidad social y cultural.

En otras palabras, se presentan contenidos que pueden reafirmar el diferencial reparto de roles entre hombres y mujeres, esto, evidenciado en apartados tales como:

Los niños indígenas aprenden desde pequeños los oficios propios de su género (...) en muchas comunidades este proceso de educación continua cuando los niños acompañan a los adultos a pescar o cazar, y las niñas acompañan a las mujeres al cuidado y cultivo de la chagra (cartilla 1, 2010, p.102).

No obstante, también se postulan trabajos que tienen como fin realizar entrevistas a mujeres trabajadoras, observar fotos en revistas y programas de televisión para reflexionar sobre los arquetipos e ideales de belleza presentes en el imaginario colectivo, y actividades como:

Imagina que eres una mujer del siglo XIX que elabora sombreros, y que le pagan menos que a cualquier hombre con los que trabaja. Ellos se reúnen todas las semanas para discutir sus ideas políticas pero no te invitan. ¿Qué les dirías para hacerles caer en cuenta de tu situación de exclusión? Escribe la respuesta en tu cuaderno (cartilla 1, p.55)

En ese sentido, podemos ver que la crítica y reflexión sobre el androcentrismo, además de la inclusión de estrategias puntuales para posicionar la igualdad de las mujeres, demanda gestar una cultura diferente, en donde se validen diversas formas de ver el mundo y en donde la no discriminación y reconocimiento sea trabajado de manera transversal y no solo en pequeños apartados o actividades, por ende se requiere llevar a cabo una educación con perspectiva de género que haga que los textos escolares contemplen la situación de las mujeres y los grupos poblacionales sin contradicciones y de principio a fin.

En suma, todo el análisis desarrollado, implicó asumir la historia y la construcción de la ciencia desde las nociones de universalidad y objetividad desde las que han sido caracterizadas, por ello introducimos la importancia de generar alternativas, y experimentar otras posibilidades que no se limiten a repetir las tradicionales normas de género y los tratamientos que constituyen una sola forma de saber por excelencia, por tanto, hacemos un llamado a pluralizar distintas formas de ser persona, y a incorporar el diseño de acciones o proyectos que permitan que las y los docentes,

aborden su accionar pedagógico desde una perspectiva que propicie la reflexión sobre el sexismo y el androcentrismo presente en la educación y socialización de sus estudiantes.

Para finalizar, se hace imprescindible mencionar el enriquecimiento económico que tienen las editoriales al elaborar los textos escolares, pues en estas empresas no existe una reflexión y análisis frente a la repercusión que este tipo de materiales tiene en la formación de identidades y desigualdades sociales, dado que su interés se centra en factores lucrativos que generan el empobrecimiento ideológico de los pueblos y una formación política nula que se extiende a los usuarios y usuarias de las cartillas.

3.2 Orientaciones pedagógicas

Uno de los principales componentes que ha de tener en cuenta la educación, debe estar relacionado con la búsqueda de igualdad por medio de procesos y experiencias significativas que promuevan que todas y todos los estudiantes encuentren en la acción pedagógica formas para reconocer, comprender y aprender la diversidad, por ello, se ha de derrocar la reproducción y segmentación presente en los textos escolares, a partir de diversas estrategias que vayan mucho más allá de la reflexión sobre estos y otros materiales de aprendizaje, permitiendo posicionar el acto educativo como un proceso concebido y movilizado desde los derechos humanos y la convivencia social, lo cual conlleve a que la construcción de la identidad se posicione desde expresiones incluyentes, libres, reflexivas y visibles en prácticas y recursos cotidianos.

Entonces, las propuestas que desarrollaremos no pretenden desplazar la utilización de los textos escolares, sino de volverlos motivo de enriquecimiento y discusión en la medida en que algunos constituyen un testimonio de lo patriarcal y son una fuente susceptible de ser analizada, se trata entonces, de generar unas prácticas que se vinculen con el aprovechamiento que de este material se puede realizar, haciendo que cada estudiante tome una postura frente al mismo y por ende frente a la realidad, en ese sentido, es fundamental reconocer las barreras y los efectos que nuestro ejercicio docente representa en términos de oportunidades, desigualdades y prejuicios, pues muchas veces todos estos aspectos emanan de los textos y se legitiman en las prácticas. Esto entendiendo que la normatividad de género se encuentra fuertemente arraigada a nuestras

conciencias y solo puede manifestarse directamente a través de acciones concretas, que le apuesten a la apertura de espacios de reflexión y transformación, frente aquellas estructuras de poder sustentadas por patrones socioculturales que demandan un deber ser de hombre y mujer en la sociedad.

Nuestra intención es invitar a todos y todas las docentes a que se lancen a generar distintas iniciativas, a proponer acciones de sensibilización en los establecimientos educativos, y ante todo, a confiar en que el conocimiento es la única herramienta que nos puede ayudar a generar realidades que trabajen día a día por una sociedad libre, justa y equitativa, esto entendiendo que la educación es un acto meramente social, político y cultural, por ende, la enseñanza que cada docente imparte sin importar la asignatura, se relaciona con las ciencias sociales, se introduce en un hecho que supone la interacción entre diversos/as agentes y está encargado de formar personas preparadas para la reflexión y acción social. Además, como docentes estamos en el compromiso de conocer la historia y generar un quehacer pedagógico basado en la influencia que ese pasado tiene sobre la realidad actual que ofrecemos a nuestros/as estudiantes, pues nuestra labor no solo se basa en la instrucción frente a contenidos, también en la formación de una ciudadanía comprometida con los valores y el reconocimiento de los derechos.

A continuación se describen algunas orientaciones pedagógicas derivadas del análisis de contenido desarrollado en el apartador anterior, con el fin de brindar herramientas que permitan reflexionar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada maestra y maestro, fortalecer el desarrollo pleno de cada estudiante y reflexionar sobre los recursos elegidos para la enseñanza. Entonces no se trata de llegar a prescripciones definitivas, al estilo recetas o paso a paso, sino de generar reflexiones fundamentales que después permitan a docentes proponer y trabajar sobre un espacio escolar que no obedezca a los prejuicios construidos históricamente o a la normatividad impuesta sobre los cuerpos.¹

¹ Cabe resaltar que para la formulación de las preguntas de estas orientaciones pedagógicas, nos basamos en la estructura planteada en la cartilla Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, por ello, es importante señalar que los momentos que se describen posteriormente corresponden a una creación propia.

3.2.1 Manifestaciones de la lucha social de las mujeres en la historia

3.2.1.1 Interrogar la realidad

Pensar en interrogar la realidad educativa en la que estamos inmersas/os a fin de evidenciar las apuestas que implícitamente generamos sobre los procesos de niños y niñas, supone que maestros y maestras identifiquemos si el ejercicio de enseñanza y aprendizaje que llevamos a cabo se encuentra caracterizado por sesgos y predominancias que posicionan el conocimiento desde un punto de vista particular y fragmentado, por ello se debe visibilizar si las historias, los cuentos, las cartillas escolares y la presentación de los acontecimientos sociales o cualquier asignatura, se hace sin reconocer el papel de las mujeres en la historia y la lucha social. Este hecho androcéntrico puede tener su origen en el imaginario social y las prescripciones culturales que ubican a las mujeres a un ámbito dependiente y poco notorio, todo esto, entendiendo que “los textos escolares tienen que ver con las circunstancias y la cultura en la que se integran” (Osorio, 1999, p.14).

Para ello, uno de los primeros pasos para interrogar la realidad tiene que ver con aquellas reproducciones dadas en virtud de las visiones que docentes tienen sobre estudiantes, ya que la forma en que se eligen y abordan los conocimientos en la escuela, generalmente responden a organizaciones y preceptos asociados a lo masculino, entonces los y las docentes debemos generarnos preguntas como ¿se aborda el conocimiento desde diferentes perspectivas o se posicionan solo aquellas que representan los hombres?, en caso de que la respuesta favorezca la inclusión de las contribuciones de la mujer en la realidad educativa, vale la pena reflexionar sobre otras preguntas como ¿De qué manera han sido mencionadas las mujeres y cuáles son los aportes que las destacan?, ¿son protagonistas principales o secundarias dentro la historia y la construcción del conocimiento?, en caso de que se evidencie el accionar educativo desde una perspectiva androcéntrica, es necesario preguntarse ¿qué materiales consultar para incluirlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿hay aspectos que han invisibilizado a las niñas en la clase así como las mujeres en la historia?, ¿se reconocen y trabajan sus aportes desde el mismo estatus que se abordan los de sus compañeros?

3.2.1.2 Elección de los materiales educativos a utilizar

Posterior al acto de interrogar la realidad y haber generado la respuesta de aquellos cuestionamientos a través de la reflexión sobre nuestras prácticas, la revisión de los materiales que elegimos y demás estrategias planteadas por docentes para contestarlas, los y las maestras se pueden sensibilizar y capacitar en torno a la ocultación como un tipo de violencia simbólica, por lo cual, la literatura puede representar un camino para incluir otras posibilidades de construcción de la identidad y complementar la mediación que se realiza a propósito del texto escolar, entonces se sugiere como alternativa pedagógica, la inclusión en el aula de clase de materiales de alto espectro en términos de perspectiva de género, por ello puede ser de gran provecho consultar los siguientes textos : *colección de antiprincesas, 2015* , *las princesas también se tiran pedos, Ilian Brenman, 2011* ; *la cenicienta que no quería comer perdices, Nunila Lopez, Myriam Cameros, 2009*; *Colorina colorada ¡ya NO quiero ser un hada!*, *Johanna Michelle Molina & otros,2011*; *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, *Raquel Diaz, 2010*; *La princesa listilla, Babette Cole, 1990*; *La princesa rebelde, Anna Kemp,2016*; *Erase dos veces blancanieves, Erase dos veces caperucita, Erase dos veces cenicienta, Belén Glaudes y Pablo Macias, 2013*, *La mitad de Juan, Gemma Lienas, 2008*; *Rosa caramelo, Adela Turin, 2012*; *Arturo y Clementina, Adela Turin, 2014*; *Cuentos para antes de despertar, Nunila Lopez, Myriam Cameros, 2012*; *Elenita, la sopladora de vidrio, Campbell Geeslin, s.f* ; *¿Qué te apuestas?*, *Ana Sagasti y Gloria Sagasti, s.f* ; *Cuentos para Coeducar, Raquel Miguez, Clara Redondo y otros, 2011*; *El príncipe Ceniciento, Babette Cole,1990*; todos estos recursos servirán de base para abrir el aula a nuevas experiencias, formas de conocer la historia y construir el conocimiento, además, este proceso requiere un trabajo que permita a docentes y estudiantes forjar una manera de posicionarse frente al saber y reflexionar sobre los aportes provenientes de las mujeres, lo cuales en su mayoría no han sido incluidos en los textos escolares u otras fuentes que utilizamos para llevar a cabo nuestro accionar educativo.

Del mismo modo, se pueden incorporar conversatorios y socializaciones en el accionar pedagógico, en donde se dé una discusión entre estudiantes con el fin de que ellas y ellos también consigan proponer y participar en la elección de los recursos de aprendizaje que favorecen la visibilidad de la identidad femenina. Para ello, se pueden realizar charlas en donde se muestren materiales de interés, a fin de que cada estudiante se logre sensibilizar y contextualizar frente a las

posibilidades que ofrecen y así establecer consensos que también les permitan tener voz y voto en la elección de los recursos a utilizar, y así hacer explícitos los cambios incluidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2.1.3 Trabajo en equipo de todo el cuerpo docente

Movilizar reflexiones, formas de pensar y acciones, supone un trabajo amplio entre docentes, por ello, recomendamos generar comités y encuentros en donde maestros y maestras discutan la manera más apropiada de enviar mensajes a la comunidad educativa, o acciones de sensibilización en el establecimiento, entonces el equipo docente puede generar espacios de encuentro, planeación y toma de decisiones que muestren a las mujeres más allá de lógicas sexistas y patriarcales, espacios en donde realmente se visibilicen sus aportes y su identidad, por ello al contar con reuniones de profesores y profesoras especialistas en todas las asignaturas, se pueden empezar a transversalizar procesos, e incluir el mundo femenino en todas las disciplinas, materiales educativos y en todo el acto de enseñanza y aprendizaje. En esto también juega un papel importante observar los ejemplos a los que acude cada docente para introducir la explicación sobre algún tema, por ello, hay que revisar si estos son simplistas, estereotipados o incongruentes con las acciones que se están llevando a cabo. Por lo cual, maestras, maestros y directivas pueden trabajar en dichas reuniones temas con preguntas orientadoras que amenicen las discusiones y reflexiones en torno al abordaje de la diversidad, algunas temáticas para dichas reuniones podrían ser: saberes culturales de grupos minoritarios, interculturalidad, decolonialidad, género, diversidad sexual, discapacidades, poder eurocéntrico y demás temas que puedan surgir de la interacción y diálogo entre docentes.

Aquí también se propone incluir narrativas de alumnas y maestras, que traten acerca de logros, anécdotas, y demás aspectos significativos de su vida, a fin de visibilizar su participación en el contexto escolar o en el ámbito cotidiano, y permitir establecer comparaciones entre aquellas representaciones que proyectan los textos escolares y las que emergen de realidades actuales, las cuales después se pueden dar a conocer a través de diversas estrategias de socialización como: la elaboración de murales, galerías, su inclusión en las bibliotecas de las instituciones, o hacerlos

parte de la ambientación y situarlos en las paredes del establecimiento, sus salones, los laboratorios, etc.

Teniendo en cuenta que numerosos tratamientos que invisibilizan a la mujer se generan de manera involuntaria, todo este trabajo propone incluir la no discriminación y el reconocimiento de la identidad femenina como elementos específicos en la realidad cotidiana de la institución, esto por medio de la creación de acontecimientos pedagógicos que abran espacio a la reflexión y transformación frente a los prejuicios de lo que significa ser mujer en la sociedad, por ello, a partir de la construcción de cine foros, talleres, puestas en escena, y la creación de comités estudiantiles también se puede lograr posicionar y discutir la importancia de las mujeres como seres múltiples en realidad diversas, desde ámbitos cotidianos y contextualizar porque ha sido tan difícil reconocerlas a través de los años. De ahí que, cualificar todos los aspectos que emergen de los textos, demande conocer y transformar a fondo las circunstancias que dan lugar a la realidad que proyectan.

3.2.1.4 Promoción de actividades semestrales de sensibilización

Cada semestre o cada año según decida abordarlo el o la docente y la institución, se pueden generar acciones que promuevan la sensibilización sobre la participación de las mujeres en los acontecimientos históricos, por ello, se sugiere abordar la conmemoración de hechos, como la independencia, los movimientos políticos, la revuelta de los comuneros, las huelgas obreras, y demás sucesos sociales que no son profundizados en los textos escolares, etc. cuyo trabajo de investigación previo en cada salón, permitirá generar izadas de bandera, o encuentros entre todas las personas que hacen parte de la institución educativa, para rememorar lo ocurrido en estos hechos, en donde se vislumbren tanto los aportes masculinos como los femeninos, dado que la intención no es tratar identidades en detrimento de otras. Entonces se propone realizar un trabajo de indagación al interior de cada curso, para después presentar los acontecimientos históricos de acuerdo a lo aportado por hombres y mujeres, esto puede tomar diversas formas, obras de teatro, construcciones artísticas, elaboración de folletos, estatuillas o accesorios importantes representativos de las personas que se quieran rememorar, etc.

Para hacer que este tipo de trabajos sea de amplia divulgación, se puede invitar a padres y madres de familia, vecinos/as, amigas/os, etc. a las izadas de bandera, para que conozcan la historia desde otros puntos de vista, acercándose así a los aportes de personas que tal vez no conocieron durante su proceso de enseñanza y aprendizaje; para recoger la información necesaria a fin de presentar este hecho frente a toda la comunidad escolar, también se pueden incluir entrevistas, fotografías y narrativas de abuelos y abuelas, u otras personas y fuentes que puedan aportar a la contextualización del acontecimiento histórico que se haya elegido y su posterior representación en el evento. Todo esto, busca proponer una naturaleza de mediación distinta a la que se ha adjudicado al texto escolar, visibilizando así que su plena participación en la cultura puede integrar o derrocar concepciones sexistas según el uso que de este se realice.

3.2.2 Deconstrucción de estereotipos sociales presentes en el imaginario escolar.

3.2.2.1 Interrogar la realidad

Gracias a los aspectos identificados en el momento anterior, las y los maestros podemos reflexionar sobre los factores y recursos que permean la construcción del conocimiento, y con ello establecer si los materiales y las fuentes que utilizamos también corresponden a los patrones socioculturales de lo que significa ser mujer o hombre. En efecto, son pocos los recursos que incluyen otras expresiones o identidades, ya que la aceptación de la diversidad supone la acción de desafiar las normas de género; entonces otra forma de interrogar la realidad consiste en cuestionar nuestras prácticas y determinar en qué medida, nuestro accionar está reproduciendo estereotipos de género que de alguna forma han favorecido la naturalización de sus manifestaciones en los textos escolares utilizados en la enseñanza. Es decir, la vivencia de la identidad de cualquier persona ha estado sujeta históricamente a unos actos que se determinan de acuerdo a lo que la sociedad designa, aspecto que muchas veces coarta el desenvolvimiento de cada persona y hace que establezcamos diferencias justificadas como naturales, esto, conlleva a la necesidad de construir ambientes que permitan el libre desarrollo de personalidades y la aceptación de formas particulares y propias de expresión de la identidad.

Desde esta perspectiva se sugieren algunos cuestionamientos que permiten que maestras y maestros identifiquemos la existencia de estereotipos y prejuicios en nuestro imaginario, el imaginario escolar y los textos escolares, los cuales muchas veces norman la convivencia y estigmatizan a quienes se salen de la regla, dichos cuestionamientos son ¿se ha apostado a la estratificación y el reparto de roles diferenciados entre niñas y niños en el aula de clases?, si la respuesta es sí, podríamos cuestionarnos sobre, ¿se ha llegado al punto de sancionar conductas porque no pertenecen a aquellas que se esperan tradicionalmente?, ¿los estereotipos son reforzados por la misma comunidad de estudiantes? si la respuesta es no, es necesario reflexionar ¿existen visiones generalizadas que responden a un trato diferencial entre niños y niñas y se han naturalizado en la práctica?, ¿se ha generado un trabajo de sensibilización con estudiantes que permita reflexionar directamente sobre su libertad para construir su identidad?, y en ambos casos partir de acciones que planteen ¿de qué manera se debe abordar un trabajo pedagógico que garantice el derecho a la libre expresión y el favorecimiento de todas las capacidades?, y demás preguntas que en este ejercicio puedan surgir.

3.2.2.2 Exploración de las percepciones estudiantiles

Para responder todas estas preguntas es importante también abordar las percepciones de las y los estudiantes con el fin de que maestros y maestras identifiquemos aquellos estereotipos que legitimamos en nuestras prácticas, en otras palabras, se pueden hacer trabajos en el aula de clase que permitan evidenciar las visiones generalizadas que poseen las educadoras y los educadores y que muchas veces emergen también de los textos escolares, para así reflexionar sobre las apuestas que se hacen a la reproducción de realidades e identidades basadas en estereotipos de género, entonces en el accionar pedagógico se puede propiciar la construcción de relatos por parte de estudiantes para analizar en qué medida se establecen tratamientos diferenciales entre niños y niñas, y cuáles son las apreciaciones que este tipo de actuaciones deja en cada uno y cada una.

El relato puede generarse en torno a un día en la escuela, la descripción de la relación que estudiantes tienen con sus docentes, el uso de preguntas orientadoras o demás criterios que quiera proponer cada maestra y maestro. Cuando estén listos, se pueden comparar aquellas producciones e identificar constantes o divergencias en el trato que de su docente describe cada estudiante y por

su puesto establecer acciones al respecto, las cuales deben estar encaminadas a generar el vínculo de niños y niñas en las mismas actividades y a establecer un trato igualitario para todas y todos. Esto a su vez puede permitir que cada docente se haga consiente de las maneras en que se dirige a cada niño y niña, si utiliza términos como campeón, muñeca, princesa, etc. Así, al asumir el texto escolar como un dispositivo de comunicación, podemos asociarlo a estrategias de socialización como esta, lo cual se puede convertir en una herramienta idónea para impartir una educación que genere conciencia frente a las situaciones de exclusión e invisibilización latentes en la sociedad, se trata de identificar problemáticas a partir de los textos, y de transformarlas a partir de la realidad.

Aquí se puede favorecer la exploración de aquellos relatos a través de la organización de talleres cortos y continuos que insistan en la igualdad de género entre hombres y mujeres, entonces una manera de abordarlos, también puede ser generar un análisis en compañía de las y los estudiantes, en donde se dé la lectura de cada relato y ellos y ellas mismas sean quienes reflexionan sobre los puntos de encuentro o de desencuentro que relata cada quien de acuerdo a lo que vive en su realidad escolar.

3.2.2.3 Discusión sobre los materiales que circulan en la cotidianidad

En el trabajo con las y los estudiantes también se puede incorporar la pregunta por los estereotipos de género presentes en los materiales que circulan en la cotidianidad, y de esa forma adentrarlos a la toma de postura frente a la imagen de hombre y de mujer que ofrece la realidad social y cultural, por ello el aula de clases puede ser un escenario que discuta los programas de televisión, las revistas, los cuentos tradicionales, textos escolares, elementos, accesorios, colores y juguetes que se adjudican a cada quien dependiendo del sexo al que pertenece. Por tal motivo, se debe propiciar la comunicación directa entre niños y niñas, e introducir reflexiones que insistan en que no existen objetos para hombres y para mujeres, sino objetos para personas, esto, entendiendo que un verdadero cambio en el acto educativo no solo supone la transformación de los textos, dado que también debe integrar una posición crítica y analítica frente a la visión de cultura, escuela y medios de comunicación que junto con los textos escolares han forjado determinados imaginarios sociales.

Esto se puede generar a través de acciones de sensibilización en donde se dé lugar a la representación de todas estas realidades, pero partiendo de aquellas negaciones y castigos que

demandan las tradicionales normas de género, por lo cual, se puede generar un trabajo que incorpore la reflexión sobre las cosas que no pueden hacer las y los personajes de los cuentos y los textos, los programas y aún las y los estudiantes mismos en la realidad, esto, de acuerdo a la personalidad que les es atribuida; también se puede generar entre los mismos y las mismas estudiantes un trabajo comparativo entre los cuentos tradicionales y los cuentos con perspectiva de género propuestos en párrafos anteriores, para que sean ellos y ellas quienes establezcan que si puede haber un cambio en las formas en como son concebidas las mujeres y los hombres, todas estas acciones varían dependiendo el énfasis que le quiera dar la educadora o el educador y las edades de las y los estudiantes con quienes se vaya a trabajar.

3.2.2.4. Vínculo con las familias

Como bien es sabido, las familias también son una importante institución que promueve la reproducción de estereotipos de género, por ello, en este punto se propone realizar un ejercicio educativo que tenga en cuenta el trabajo sobre el tema y las vincule de manera activa, para ello, se sugiere la visita de las y los estudiantes a diferentes bibliotecas, librerías, centros de documentación, páginas de internet, etc. Para que sean ellas y ellos mismos quienes dirigen los talleres a realizar con sus familiares en las respectivas reuniones de acudientes que se programan institucionalmente, en este proceso contarán con la asesoría de sus docentes, pero serán ellos y ellas quienes lideran el taller a partir de lo que han consultado previamente y las reflexiones generadas en compañía de sus maestros y maestras.

De esa forma, se promoverán las iniciativas de estudiantes, y las experiencias anteriores servirán de base para generar reflexiones en las y los familiares, haciendo evidente las situaciones y beneficios que representa para sus hijos e hijas, la creación de realidades educativas que aseguren el desenvolvimiento de todas sus capacidades y potencialidades. Esto puede ser expresado a través de creaciones artísticas, propuestas como el desarrollo de juegos de roles por parte de acudientes, dramatizaciones sobre acontecimientos de la vida familiar, y demás acuerdos y momentos que se quieran plantear para el desarrollo del taller y el tema de estereotipos.

3.2.3 Lenguaje como núcleo de significación de la realidad educativa.

3.2.3.1 Interrogar la realidad

Como es bien sabido, a través de la palabra también estereotipamos, construimos la realidad y determinamos nuestro desenvolvimiento en esta, por ello, el trabajo que aquí se debe generar, debe ser riguroso, dado que la mayoría de personas que hacen parte de la realidad educativa desconocen que el sexismo y el androcentrismo también se pueden dar en virtud del discurso, lo cual hace que sea más difícil desnaturalizarlos, ya que estos no solo forman parte del funcionamiento cotidiano de la institución, también acuden al lenguaje y a nuestros esquemas de pensamiento a la hora de actuar e interpretar la realidad, entonces, nuestro ejercicio docente se debe centrar en la creación de situaciones de igualdad, pluralidad y diversidad que incluyan a todas las identidades en el discurso que se genera en el ámbito escolar.

Pero, para lograr todo esto, las y los docentes deben partir de un ejercicio que ponga de relieve la lectura de su contexto, por ello se sugieren algunas preguntas tales como ¿se incluyen todas las identidades en los discursos que generan maestras y maestros en el aula de clase?, ¿utilizan los niños y las niñas genéricos masculinos que engloban la inclusión tanto de mujeres como de hombres?, y por ultimo ¿se dan situaciones de exclusión implícita y explícita en razón del lenguaje y sus significaciones?, para responderlas cada docente puede grabar su discurso durante una clase e identificar si menciona por igual a hombres y mujeres, si se refiere a todos y todas bajo la neutralización masculina, y si las niñas y los niños han adoptado un lenguaje con las mismas características.

De igual manera se debe reconocer que, lo problemático no es tan solo que se utilicen genéricos masculinos para referirse a todas las personas, o la recurrencia y la cantidad de veces en que esto se hace, también se debe analizar si se usan manifestaciones, oraciones o formas de decir abiertamente sexistas, es decir, las lógicas desde las cuales se expresan, que en su mayoría tienden a verse como algo aceptable, natural e inevitable, por ello, es necesario cuestionar, cambiar y asumir críticamente la forma en como hasta ahora hemos manifestado nuestro lenguaje.

3.2.3.2 Exploración de otras formas de nombrar

Como lo hemos venido mencionando, la ocultación e invisibilización de personas y colectivos se ha dado de acuerdo a la forma en que significamos la realidad por medio del lenguaje, entonces se hace necesario desafiar la inercia lingüística y atrevernos a explorar otras formas de nombrar y otros usos alternativos del lenguaje, para tener algunas ideas de cómo hacerlo se pueden consultar teorías y explorar didácticas y experiencias diseñadas desde esta perspectiva. Aquí cobra gran relevancia la capacidad de maestros y maestras para inventar, recrear mundos y construir sus propios materiales, por ello, pueden ser las y los docentes quienes se encargan de diseñar proyectos, textos escolares o lecturas que parten de intereses asociados a los mundos que hasta ahora han estado ocultos, por lo cual también se pueden enfocar las propuestas transversales desde dimensiones cercanas al estudiantado, todo esto supone tener en cuenta que, “(...) imaginar y desear otro tipo de libros, es un deseo que no nace en las páginas de los textos, nace fuera de ellas” (Osorio, 1999, p. 15).

Entonces la invitación, es a que maestros y maestras exploren y diseñen sus propias lecturas, cuentos, imágenes, etc., para así cuestionar aquellas visiones y nombramientos acostumbrados de personajes y acontecimientos, todo ello puede incluir la pregunta por lo doméstico, espacio que ha permanecido ignorado en los relatos y las historias, puede introducir otros modos de hablar y de expresar, y puede además, invitar a sus estudiantes a que también tomen parte en la creación de recursos que permitan conceder un papel privilegiado a las identidades que se ha excluido. En este punto, también se pueden construir narrativas y testimonios de acontecimientos o sucesos que en su mayoría no han sido tratados en los textos escolares o los libros, se trata de indagar la historia y vida de grupos minoritarios, los que en general han sido objeto de inadvertencia, a partir de esto, docentes y estudiantes se pueden inventar sus propias fechas de acuerdo al tiempo alrededor del que haya surgido la situación histórica o la participación del grupo que se desea contextualizar, de ese modo se puede fomentar la creación de fechas importantes y se lograrían trasladar aquellas propuestas para que se conviertan en aspectos que se rememoran institucionalmente.

3.2.3.3 Divulgación desde la institución escolar hasta la comunidad

Como es bien sabido, la escuela logra ser un espacio prominente para la realización de transformaciones sociales, por ello, la implementación de estrategias que favorecen reflexionar e intervenir respecto a la diversidad en las aulas, lograrían eliminar las diferencias sociales existentes, la jerarquización y la discriminación presente en la sociedad, por lo cual se sugiere elaborar revistas o periódicos escolares que contengan producciones de estudiantes y docentes en relación a la diversidad, los estereotipos, la situación de las mujeres, y de los grupos indígenas y minoritarios, esto permitiría informar, sensibilizar y generar acciones comunes que combatan todo tipo de violencia hacia las identidades y los grupos no hegemónicos o subvalorados.

No obstante, las personas que hacen parte del escenario escolar, pueden crear otros materiales como: volantes, pancartas, murales, páginas web, entre otras, que podrían estar acompañados de escenarios de encuentro con las familias y la comunidad para compartir saberes, y construir en colectivo otras alternativas de trabajo en torno a la diversidad, de esta manera se reconocería el valor del diálogo intercultural, para promover una sociedad democrática basada en la importancia y la participación de todas y todos. Se trata entonces, de un proceso que busque establecer las convergencias y divergencias presentes en el texto escolar frente al sexismo y la educación y así establecer un proceso educativo que pueda apoyarse de diferentes recursos y posibilidades.

3.2.3.4 Geografía del espacio

Como hemos mostrado, el lenguaje se constituye como una herramienta fundamental de significación de realidades, entonces, se hace imprescindible ahondar en diferentes formas de nombrar a partir de una variedad de estrategias, por ello, maestras y maestros pueden consultar teorías y trabajos sobre las formas de expresión lingüística recomendables a la hora de abordar diferentes situaciones, y así establecer porque y para qué es necesario cambiar la lengua; así cada docente tendrá los elementos necesarios para adecuar el lenguaje a la existencia o visibilización de nuevos mundos, y crear situaciones que establezcan el nombramiento equitativo de la experiencia de minorías colectivas, personajes sociales y los espacios en donde se desenvuelven, ya que estos últimos también han representado desde un lugar vacío u oculto en el discurso.

Entonces, entendiendo que todas las discriminaciones, entre otras cosas, toman forma a partir del discurso, entre docentes y estudiantes pueden construir otros lenguajes y usos para referirse a los lugares, de forma tal que se transforme la realidad excluyente y se pase a significar una que tenga en cuenta la demanda por un lenguaje no sexista ni estereotipado, entonces una vez hechas estas reflexiones sobre la manera en que nombramos, podemos introducir cambios formales y transformar los espacios de acuerdo a ello, así se pueden utilizar estrategias que nombren y convoquen la presencia de hombres y mujeres de manera igualmente significativa, y reflexionar sobre los lugares y las maneras en que se habita cada uno.

Como hemos visto de acuerdo al análisis de los textos escolares, los espacios domésticos aparecen en una condición desvalorada e irrelevante, hasta un punto tal que no son mencionados, de igual manera, los sitios populares, las calles, los resguardos y los espacios que habitan las mujeres, las personas pobres, indígenas y discapacitadas, en su mayoría no se mencionan en la construcción del conocimiento, por ello, es menester otorgar un lugar privilegiado a todo esto desde los discursos que estamos emitiendo y así pasar a representar una geografía del espacio cotidiano que no solo nos permita nombrarlos, sino también recordarlos, recrearlos y hacerlos parte de lo que creamos diariamente, dado que a partir de estos espacios se puede desatar un sinnúmero de realidades educativas que nos lleven a enseñar y aprender desde todos los lugares que posee nuestro contexto.

3.2.4. Reconocimiento de identidades no hegemónicas para construir desde la diversidad

3.2.4.1 Interrogar la realidad

La violencia en las instituciones escolares se presenta en su forma más ruda y eficaz: la estigmatización y el hostigamiento estudiantil, ambos se emplean bajo mecanismos potentes de transgresión y modos de afectación sutiles e invisibles que encarnan todo tipo de actuaciones y discursos en contra de las personas que poseen identidades diversas, asimismo son fuente de situaciones de agresión y violación de los derechos, por ello, invitamos a la construcción de una educación emancipadora en manos de maestras y maestros que reconozcan y fomenten espacios y

materiales de sensibilización y reflexión a favor de la diversidad, todo esto con el propósito de apostarle a una formación ético-política comprometida con el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la lucha por la eliminación de situaciones de vulneración presentes en la comunidad institucional, promoviendo así, el reconocimiento de la diversidad como principio básico de una educación regida hacia el pleno desenvolvimiento y desarrollo integral de todas las personas

En ese sentido, la educación es una herramienta fundamental para eliminar todas aquellas concepciones y realidades que hacen alusión a la diversidad como anormalidad, enfermedad o defecto, pues “los textos escolares no se inventaron el sexismo: participan plenamente de él en la medida en que están integrados a una cultura sexista, a una visión sexista de la educación y de la escuela (...)” (Osorio, 1990, p. 14). Entonces, el reconocimiento y la reflexión sobre esto, conduce a derrocar las barreras del silencio y la discriminación presentes en nuestras acciones, las cuales posicionan formas de ser, representar y designar a las personas desde estereotipos sexistas, clasistas y racistas que se legitiman en algunos de estos materiales, por ello, hacemos visible la importancia de posibilitar la construcción de una sociedad justa y equitativa a través de un accionar pedagógico que denuncie e intervenga en cualquier situación de estigmatización y hostigamiento presente en la realidad escolar y social. Para lograr todo esto, se debe reflexionar sobre aquel orden heteronormativo que cohibe cualquier otra forma de ser persona y de relación entre las mismas, llegando así a la promoción y capacitación sobre estos temas, pues se ha de tener en cuenta que si la construcción de identidades que escapan de las tradicionales normas de género no se han hecho visibles en las instituciones, puede ser por miedo o represarías frente a lo que podría causar darlas a conocer, de igual manera, si estas definitivamente no se presentan, estaríamos preparando a todos y todas las estudiantes a vivir en colectivo, aceptar la diferencia y construir con esta.

Entonces, para lograr una educación libre de discriminaciones, es de suma importancia que el cuerpo docente reflexione sobre su quehacer a fin de detectar si en sus discursos y acciones cohibe o no el reconocimiento de diversas identidades, para lo cual puede preguntarse ¿son abordadas dentro del aula de clase aquellas identidades de género diversas?, ¿tiene conocimiento respecto a la diversidad sexual y de género?, ¿se presentan situaciones que favorecen el diálogo intercultural desde los saberes provenientes de grupos no hegemónicos? si sus respuestas han sido negativas puede reflexionar acerca de ¿qué acciones a nivel institucional se pueden generar para fomentar el

reconocimiento de las identidades no hegemónicas? y ¿de qué manera se pueden incluir libros, fuentes bibliográficas, textos escolares y demás materiales que contribuyan al accionar pedagógico que se ha deseado promover?, si las respuestas son afirmativas, vale la pena reflexionar sobre ¿cómo se habla de estas identidades y de qué manera se están caracterizando?, ¿Cómo se ha empleado el conocimiento que se tiene frente a estas para la creación de situaciones de reflexión acerca de su vulneración? Y ¿existen opiniones que expresan rechazo por parte de las y los estudiantes cuando se les es presentado este tema?

3.2.4.2 El buzón institucional

En las instituciones escolares circulan diferentes tabús reflejados en miedos y preguntas respecto a la diversidad, los cuales generan en ocasiones situaciones de discriminación arraigadas en la falta de información, asesoría y comprensión respecto a la misma, por ello, sugerimos la creación de un buzón institucional con el fin de recolectar todas las apreciaciones en términos de reflexiones, inquietudes, imaginarios y demás cuestionamientos, que poseen las personas que hacen parte de la comunidad institucional; en este buzón estudiantes y docentes podrán expresar sin censura sus preguntas, valoraciones o denuncias en torno a posibles situaciones de hostigamiento y estigmatización, todo esto, a fin promover estrategias que permitan dialogar y discutir sobre la diversidad y fomentar acciones que prevengan o asesoren cualquier tipo de violencia presente en las aulas.

Además, en el buzón institucional no solo arrojaría información respecto a las valoraciones que tiene la comunidad en relación con la diversidad, también da lugar a posibles reflexiones y estrategias que sirvan de base para la construcción de planes de acción que posibiliten la resolución de conflictos presentes en la escuela, todo esto, puede estar en manos de maestras y maestros, pues a partir de las reuniones que se sugirieron anteriormente, se pueden generar espacios para discutir, reflexionar y crear acciones desde el abordaje de imaginarios, preguntas, inquietudes, tabús o alternativas sobre y a favor de la diversidad.

3.2.4.3 Invitación a personas de la comunidad LGTBI y de grupos culturales

Contextualizar las diferentes identidades que se construyen en la realidad social y cultural, así como los grupos minoritarios que han existido a lo largo de nuestra historia, implica asumir la crítica hacia aquellos modelos universales que cotidianamente se nos han presentado, por ello, se hace necesario abordar la realidad escolar desde el vínculo con personas que han hecho parte de aquellas comunidades o identidades que día a día se segregan o estigmatizan, lo cual sugiere dar lugar a talleres o espacios de sensibilización, en donde aquellas personas, puedan hablar de su situación de discriminación o rechazo y así generar reflexión en todos y todas las estudiantes frente a aquellas nociones esencialistas y totalizantes que muchas veces se han traducido en ocultaciones, opresiones y dificultades.

Sin embargo, antes de introducir cualquier situación que vincule la visita de personas de comunidades de diferentes sectores a las aulas de clases, se hace indispensable que maestras y maestros consulten trabajos críticos que aclaren la situación histórica de estas personas y así dar lugar a experiencias llenas de sentido que realmente generen un dialogo de saberes de carácter cultural; gracias a ello, se puede abordar el tema de la identidad y la ocultación críticamente, y de esa forma, desestabilizar la inmutabilidad y neutralidad de aquellas imágenes y representaciones arbitrarias que demandan un deber ser de hombre y mujer en la sociedad y que muchas veces se encuentran consignadas en los textos escolares.

3.2.4.4 Mesas de trabajo intercambio

La construcción colectiva como forma de reflexión y creación permite conocer y comprender diferentes puntos de vista, por ello, sugerimos la creación de mesas de trabajo que vinculen estudiantes de diferentes cursos en compañía de docentes, para realizar encuentros de discusión, diálogo y elaboración de saberes en relación con la diversidad y las identidades no tradicionales, estas mesas de trabajo pueden estar acompañadas de algunas temáticas, como las que se proponen a continuación, estas pueden ser transformadas según los intereses y procesos que se den a lo largo del tiempo: 1.*Percepciones racistas generadoras de exclusión y hostigamiento estudiantil*, 2.

Tabús e imaginarios sociales acerca de la diversidad sexual y de género, 3. discapacidad: alternativa de trabajo para fomentar el diálogo acerca de la diversidad 4. Derechos humanos en contra de la violencia y la estigmatización social.

Asimismo, para el trabajo en las mesas intercurso se sugiere a estudiantes y docentes participar e informarse respecto a los temas propuestos, por ello, pueden hacer uso de bibliotecas, centros de documentación, e instituciones nacionales e internacionales para amenizar el diálogo y las discusiones, las cuales también pueden estar acompañadas de paneles, reflexiones o ponencias a cargo de la comunidad estudiantil, preguntas problematizadoras y resolución de conflictos en casos reales o hipotéticos en donde se haya presentado algún tipo de discriminación y violencia, todo esto, a fin de sensibilizar y contribuir a la transformación de los escenarios dentro y fuera de la escuela.

4. Conclusiones

En conclusión, consideramos importante señalar que el análisis de las cartillas de Escuela Nueva en ciencias sociales para el grado quinto, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2010, nos permitió extraer una serie de elementos y contenidos de género importantes, que se llegan a convertir en modelos de representación del mundo y buscan incidir desde una visión determinada en variadas dimensiones de nuestra vida cotidiana, así la exploración de las manifestaciones de estos dispositivos arrojó un sinnúmero de imágenes que nos ordenan como hombres y mujeres, y nos lleva a afirmar que la propia cultura escolar es generadora de representaciones sobre las personas respecto a sus características personales, a su participación, interacción y la forma en cómo se relacionan con el conocimiento; esto se basa en el hecho de incluir aprendizajes, pautas de comportamiento y hábitos, considerados como naturales, pero en realidad sociales, ya que se incorporan en la educación de acuerdo a la significación que otorgamos a las características de los cuerpos sexuados.

Es así como desde las primeras aproximaciones a los textos escolares elegidos, se esbozaron algunas representaciones, que sin duda categorizan y jerarquizan espacios, hábitos y valores, siendo los que se esperan de la feminidad, aquellos que tienen menor consideración social y énfasis, lo que nos lleva a afirmar que los lenguajes enunciados, la forma en como estos se utilizan y la transmisión y refuerzo de estereotipos a través de los textos escolares, contribuyen a la construcción de status diferenciales entre los géneros, y en consecuencia, proyectan mecanismos sutiles que señalan fronteras en el aprendizaje y el desenvolvimiento social.

Lo anterior hizo evidente, que existe un sistema estructural de poder, que se encuentra en la base profunda del texto escolar en particular y de la cultura en general, por ello tenemos la necesidad y el compromiso histórico para revertir aquel orden de dominación, que no permite la participación equitativa de todas las personas como agentes de acción plena en la construcción de la realidad y el conocimiento, por lo tanto, con el desarrollo de este ejercicio investigativo se buscó romper aquellos esquemas hegemónicos e invitar a América a buscar su propia historia como colectivo, y a visibilizar que el primer paso para desnaturalizar aquellas estructuras opresivas y normativas del ordenamiento social, consiste en hacer visibles las desigualdades y ausencias que se presentan.

Por ende, gracias al análisis de contenidos desarrollado, se pudo apreciar, que de los textos emana una diferenciación categorizadora y jerárquica, y en efecto, se genera un orden productor de diferencias que impone la heterosexualidad como un aspecto normativo, que se convierte en la base para la comprensión dicotómica del género, aspecto que asigna una sola manera de vivirlo y limita la comprensión y construcción de la experiencia humana.

Todo esto nos lleva a concluir, que los contenidos transmitidos a receptoras y receptores, permiten evidenciar una construcción normativa de lo social, construcción imbuida en la visión androcéntrica, objetiva y universal de la ciencia, lo cual demanda una modificación del lenguaje, de las visiones y nombramientos divisorios, y la neutralidad masculina tradicional, pues aquellas desigualdades e injusticias siempre han estado ahí y como educadores y educadoras nos corresponde discutir las explícitamente para así actuar a favor de toda la comunidad educativa.

Además, es necesario resaltar que nuestra posición frente a los textos escolares elegidos no pretendió desplazarlos, por el contrario, se propuso incluirlos en nuestros procesos de enseñanza como elementos que permiten generar reflexión y discusión frente a los aspectos que como personas nos han construido histórica y socialmente. Por ello, recalcamos su uso y su potencial no solo en términos de didáctica y situaciones de aprendizaje, también en clave de una lectura crítica que reinterprete la historia y las asignaciones de poder que de las lógicas de género han surgido.

En ese sentido, todo el estudio nos condujo a evidenciar que la normatividad de género se conecta con diversos constructos fundamentales en los sistemas de poder, los cuales se legitiman a partir de un sinnúmero de aspectos simbólicos circundantes en nuestra cotidianidad, de ahí que, la identificación de ausencias, presencias, roles, énfasis y frecuencias en los textos escolares estudiados, hayan permitido ver la ocultación y el silencio de mujeres y minorías colectivas como aspectos que conducen a una dominación implícita y sutil que da lugar a la construcción de determinados significados, y por ende a la complejidad para resistirse a la colonialidad del género.

Lo antedicho, nos permitió entender e interpretar que las omisiones, anonimatos y reiteraciones no solo se dan en virtud de nuestro ser hombres o mujeres, también se relacionan con un legado patriarcal, racista y androcéntrico que reclama el espacio productivo y visible para los primeros, y el doméstico e invisible para las segundas, además, develó que la identidad juega un papel

importante en la participación ciudadana y en el acceso que todas y todos podamos tener a derechos y dificultades, por ende, manifestamos que la vulneración e injusticia implícitas presentada en las cartillas corresponde tanto a el tratamiento que se cree que debemos recibir gracias a nuestra pertenencia a determinado sexo biológico, como a nuestra clase social, la etnia a la que pertenecemos y demás elementos que constituyen nuestra identidad.

De acuerdo a ello, también concluimos que los textos se conforman de acuerdo a diversas imágenes, lenguajes y significaciones que copan todo el espectro de interacciones que se pueden generar en la realidad, y en efecto nos llevaron a proponer una transformación en las relaciones de género, cuyo desarrollo se ve vinculado a ámbitos simbólicos, discursivos y prácticos, en otras palabras, el diseño de orientaciones pedagógicas fue fundamental para reflexionar sobre los esquemas tradicionales que han hecho parte de nuestro proceso de aprendizaje y apostarle a la construcción de una realidad en colectivo, que vincule las dos instituciones socializadoras y educativas por excelencia, la familia y la escuela.

Así, el diseño de las orientaciones pedagógicas, se constituyen como insumo para la reflexión de maestras y maestros, y el posible abordaje de estas en las aulas de clase e instituciones escolares, además se convierten en recurso para la generación de otras alternativas e investigaciones que permitan el estudio de los contenidos de género en diferentes materiales educativos y demás elementos con los cuales tienen contacto los y las estudiantes, entonces, manifestamos la importancia de fijar en docentes una mirada crítica, analítica y selectiva respecto a los materiales educativos que imparten para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual manera, los y las invitamos a implementar diversas estrategias que les permitan apoyar los elementos que subyacen en los textos escolares.

Por otro lado, se hace preciso decir que el presente trabajo investigativo también nos permitió transformar varios aspectos de nuestra vida personal, entre estos, reflexionar y modificar la forma en que nos expresarnos por medio del lenguaje, pues el estudio de las lógicas discursivas presentes en las cartillas objeto de estudio, posibilitaron el reconocimiento de este, como modo de desigualdad entre los sexos, entonces, reconocemos que no fue una tarea fácil pero logramos optar por un lenguaje inclusivo que nombrara a las niñas y a las mujeres, pues concluimos que la transformación de este, conduce indudablemente a derrocar aquellos modos sexistas de referirnos

hacia ellas, pensar el lenguaje desde sus diferentes connotaciones negativas facilita socavar la ocultación e invisibilización de algunas identidades.

Asimismo, los postulados teóricos de diferentes autores y autoras, nos permitieron reflexionar respecto a los diversos factores que permean la construcción de género y nos posibilitaron transformar nuestra praxis docente, nuestras acciones cotidianas y modos de pensar nuestra labor, pues concluimos que la construcción o contribución de prácticas pedagógicas, familiares e institucionales deben estar permeadas por la aceptación y trabajo hacia la diversidad, y la transformación de imaginarios sociales respecto a la identidad a fin de eliminar los estereotipos de género y conductas discriminatorias.

Además dicho estudio, nos condujo a reflexionar sobre nuestro ejercicio docente, pues este debe propender por el diseño estrategias y ambientes que permitan incorporar la perspectiva de género con miras a prescindir de las formas de jerarquización y desigualdad entre los géneros y las etiquetas preestablecidas sobre los cuerpos y las mentes de las personas, pues todo esto, nos conduciría a fomentar en las y los estudiantes subjetividades autónomas, participativas y democráticas.

De igual manera, concluimos que la incorporación de la perspectiva de género no se circunscribe solo al ámbito escolar, sino también a otras instituciones sociales como la familia, por ello, la formulación de propuestas que permitan el trabajo con las mismas, es de vital importancia, pues solo así, se forjarían otras formas de pensar la realidad y la consecución de una sociedad más justa y equitativa para todas las personas, pues esto depende en gran medida de la colaboración e involucración de todas las esferas sociales.

Por último, hacemos una cordial invitación a todas las maestras y maestros a seguir generando diversas propuestas para incorporar en sus prácticas pedagógicas y discursos la perspectiva de género, asimismo los y las invitamos a diseñar sus propios recursos a fin de abanderar por una escuela y una sociedad justa, libre de estigmatización, hostigamiento, sexismo y racismo. De igual manera, hacemos un especial llamado a posibles lectores y lectoras de este trabajo y en especial a las mujeres a reflexionar respecto aquellas estructuras de poder que designan lo que deben ser cada una y uno, repensar las implicaciones de la heteronormatividad y la colonialidad del género no solo en la escuela, sino en otros ámbitos de la sociedad, pues de esta forma se podrán generar

políticas y estrategias transversales e interdisciplinarias que transformen la realidad, las relaciones sociales y las dinámicas del mundo.

5. Referencias

- Aliaga, J. (2007) *orden fálico, androcentrismo y violencia de género en las prácticas artísticas del siglo XX*, prefacio (pp. 9-28). Madrid, España: Editorial AKAL S.A.
- Alison Simington (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Revista Género y Derechos. Recuperado de: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21639/1/2_awid_interseccionalidad.pdf
- Amoros, C. (1995). *10 palabras clave sobre mujer*. Estella, Provincia: Editorial Verbo Divino
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Introducción (pp. 2-12), Francia: Editorial Catedra
- Cook y Cusack (2010) *Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales*. Editorial University of Pennsylvania Press.
- Covacevich, C. Quintela, G. (2014) *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares Chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20g%C3%A9nero,%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>
- Fernández, F. (2002, Junio) *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. *Revista de Ciencias Sociales*, volumen 2, número 96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Gargallo, F. (2007, Junio) *Feminismo Latinoamericano*. *Revista venezolana de Estudios de la Mujer*, volumen 12, número 28, Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003
- Hernández, Y. (2006) *Acerca del género como categoría analítica*. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y jurídicas*. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf>
- Huarcaya, G. (2012) “Análisis crítico de la ideología de género en los textos escolares de educación secundaria de Perú” Universidad de Piura. Recuperado de:

- http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1774/analisis_critico_ideologia_genero.pdf?sequence=1
- Lamas, M. (2000, abril) *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*, *Revista Cuicuilco*, volumen 7, número 28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Lamas, M. (2000) *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/inst/evacad/Eventos/2013/0308/doc/20130315.pdf>
- Lamas, M. (1996) *Problemas sociales causados por el género*. Recuperado de: <http://www.cubaenergia.cu/genero/teoria/t46.pdf>
- Lameiras, M. (2004). *El sexismo y sus dos caras: De la hostilidad a la ambivalencia*, *Revista anuario de sexología*. Recuperado de: http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/maria_lameiras/sexismo_anuario.pdf
- Lerner, G. (1990) *La creación del patriarcado, introducción* (pp. 3-9), Barcelona, España: Editorial Critica S.A
- Londoño, M (2004). *Retos de la educación con perspectiva de género: hacia el nuevo milenio*
En G. Castellanos. *Textos y prácticas de género* (pp. 83-124). Cali, Colombia: Editorial manzana de la discordia
- Lugones, M. (2008, Junio) *Colonialidad y Género*, *Revista tabula raza*, número 9. Recuperado de: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/colonialidad-y-genero.pdf>
- Lugones, M. (2010, diciembre) *hacia un feminismo descolonial*, *Revista la manzana de la discordia*, volumen 6, número 2. Recuperado de: <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V6N2/art10.pdf>
- Mayobre, P. (2007) *La formación de la identidad de género – Una mirada desde la filosofía*, *Revista Venezolana de estudios de la mujer*, volumen 12, número 28. Recuperado de: <http://pmayobre.webs.uvigo.es/indexedearticulos.htm#identidad>
- Mendoza, B. (2014) *La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 91-103), Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca
- Millán, M. Alarcón, L. (2009) *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo*, Tolima, Colombia: Editorial U. Nacional de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (2010), *Ciencias Sociales Grado Quinto, primera cartilla*. Recuperado de : http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_estudiantes/CS_Grado05_01.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010), *Ciencias Sociales Grado Quinto, segunda cartilla*. Recuperado de : http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_estudiantes/CS_Grado5_02.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010), *Tomo de orientaciones pedagógicas de segundo a quinto 1*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010), *Manual de implementación, Escuela Nueva, generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado, tomo 1*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2014), *Escuela Nueva-Mineducación*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2016) *Cartilla ambientes escolares libres de discriminación*. Recuperado de: https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf
- Murillo, P. Santos M. (2012) *Sobre el currículo oculto escolar*, biblioteca virtual OMEGALFA, Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JDdmE28PIAwJ:www.omegalfa.es/downloadfile.php%3Ffile%3Dlibros/sobre-el-curriculum-oculto-escolar.pdf+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Curiel, O. (S.f) *De porqué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad*,
- Olmo, M. Hernández, C. (2006) *identidad y enseñanza*. En R. López, *Construcción de identidades y enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 14-21) España: GRAÓ, de IRIF, S.L
- Osorio, Z. (1999) *sexismo y educación: guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Santafé de Bogotá, Colombia: UNICEF

- Páges J y Santisteban A (1999) *La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas*. En T. García (Ed.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 187- 208), España: Diada Editorial, S.L
- Scott, J. (1990) *El género una categoría útil para el análisis histórico*. En: J. Amelang, M. Nash. *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-58). España: Editorial Reviews.
- Serret, E. (2008) *Que es y para que la perspectiva de género*. Oaxaca, México: IMO, Instituto de la Mujer Oaxaqueña ediciones
- Torres, J. (1998) *Las teorías de la reproducción, El curriculum oculto* (pp. 49-112) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Van Dijk. T (1999) *Ideología una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A
- West C, Lazar M y Kramarae C (2000) *El género en el discurso*. En T. Van Dijk (Ed.) *Discurso como interacción social* (pp. 179- 205), Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A

6. Anexos

ANEXO 1.

Tabla 1. Presencias de cada sexo en los textos analizados

Para elaborar y analizar las presencias de cada sexo en los textos estudiados, se utilizaron dos indicadores que dieron cuenta del nivel que se otorga a cada agente, estos se constituyen como sustantivos propios y comunes, los primeros hacen alusión a nombres propios referentes a personajes históricos o característicos de los contextos que se abordan, y el segundo, contempla rótulos que ofrecen designaciones genéricas, las cuales abarcan profesiones, oficios, gentilicios, posiciones sociales, entre otros. Para obtener cada uno de estos se estudió en detalle el lenguaje escrito consignado en las cartillas elegidas.

Indicador	Sesgo/paridad de género	Textos	Presencias femeninas	Presencias masculinas	IPG
Sustantivos propios	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1-Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	13	38	0,3
		Ciencias sociales 2-Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	5	9	0,5
		Total	18	47	0,3
Sustantivos comunes	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1-Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	21	146	0,1
		Ciencias sociales 2-Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	13	53	0,2
		Total	34	199	0,1

Nota. Recuperado de: Covacevich y Quintela, 2014

ANEXO 2.

Tabla 2. Espacios de socialización de las personas.

Esta unidad de análisis contemplo dos indicadores para su elaboración, por un lado, se tuvo en cuenta el espacio productivo, es decir, aquellos escenarios en donde las/los personajes aparecen en puestos investidos de autoridad, trabajos que conllevan remuneraciones sociales y económicas, y otras actividades que se desempeñan fuera del hogar; para el espacio domestico se incluyeron acciones vinculadas al ámbito privado, relacionadas con trabajos no remunerados y la vivienda.

Para llevar a cabo el análisis de la presente unidad se incluyó el lenguaje escrito y las imágenes presentadas, puesto que el texto que acompañaba a algunas de estas permitió contextualizar las significaciones atribuidas a cada personaje; sin embargo, la inteligibilidad de ciertas imágenes y fotografías no permitió un análisis exhaustivo por lo cual no se incluyen en esta parte del análisis.

Indicador	Sesgo/paridad de género	Textos	Presencias femeninas	Presencias masculinas	IPG
Espacio productivo	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	12	44	0,2
		Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	15	35	0,4
		TOTAL	27	79	0,3
Espacio domestico	Paridad	Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	0	0	-
	Mayor presencia femenina	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (MEN).	1	1	1
	Mayor presencia masculina				
		Total	1	1	1

Nota. Recuperado de: Covacevich y Quintela, 2014

ANEXO 3.

Tabla 3. Roles sexuales

Para desarrollar esta unidad de análisis tuvimos en cuenta las características que presentaban las personas en las imágenes, así como las significaciones del texto escrito que las acompaña, por ello se realizó una clasificación de los atributos adjudicados a cada personaje, esta alude a roles tradicionales y no tradicionales, siendo los primeros aquellos que definen la feminidad como objeto pasivo y la masculinidad como ente de autoridad y liderazgo, y los segundos los que hacen referencia a ámbitos que se presentan como alternativos a aquellas visiones que promulgan una separación categorial entre el mundo de la feminidad y la masculinidad, es decir, atributos cuya representación es destinada a ambos sexos y no a uno solo en esencia.

Indicador	Sesgo/paridad de género	Textos	Presencias femeninas	Presencias masculinas	IPG
Roles tradicionales	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	5	33	0,1
		Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	0	11	-
	Total	5	44	0,1	
Roles no tradicionales	Paridad	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	5	6	0,8
	Mayor presencia femenina	Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	6	1	6
	Mayor presencia masculina				
TOTAL			11	7	1,5

Nota. Recuperado de: Covacevich y Quintela, 2014

ANEXO 4.

Tabla 4. Protagonismo de personajes

Esta unidad de análisis contemplo la interpretación de las imágenes y los relatos presentes en las cartillas estudiadas, para ello, se partió de dos indicadores fundamentales denominados como: personajes principales, son aquellos que concentran gran atención en los hechos que se están narrando o las ilustraciones ofrecidas, por lo cual protagonizan los temas que se abordan y se mencionan en repetidas ocasiones; y personajes secundarios que hacen referencia a un grado de participación menor y no albergan tanto énfasis como los anteriores.

Indicador	Sesgo/paridad de género	Textos	Presencias femeninas	Presencias masculinas	IPG
Principales	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1-Escuela Nueva, grado quinto (Men).	14	34	0,4
		Ciencias sociales 2-Escuela Nueva, grado quinto (Men).	9	16	0,5
	Total	23	50	0,4	
Secundarios	Paridad				
	Mayor presencia femenina	Ciencias sociales 1-Escuela Nueva, grado quinto (Men).	4	1	4
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 2-Escuela Nueva, grado quinto (Men).	0	2	-
		TOTAL	4	3	1,3

Nota. Recuperado de: Covacevich y Quintela, 2014

ANEXO 5.

Tabla 5. Relación con los seres vivos

Para esta unidad de análisis se realizó gran énfasis en las imágenes y las fotografías que se ofrecen en los textos, las cuales arrojaron el tipo de interacción que se genera entre las personas y los demás seres vivos, por ello, se contemplan relaciones familiares, territoriales, laborales y de afinidad, así como aquellas que involucran la consecución de un fin, o una meta común, para no caer en repeticiones esta fase no profundizo en el corpus escrito, dado que la unidad de análisis denominada “presencias de cada sexo” da cuenta de relaciones reciprocas (gobernador-gobernados, dirigente-dirigidos, colonos-colonizados, españoles-esclavos, etc.), de igual manera, la unidad que alude a los espacios en los que las personas desempeñan sus actividades sociales permite evidenciar que ciertos ámbitos, cargos y trabajos son adjudicados siempre a determinados colectivos de personas, por lo cual cada relación laboral en su mayoría se encuentra permeada por personas exclusivas que marcan algunas interacciones con este mismo carácter. Para su desarrollo se contó con cuatro indicadores, relaciones entre hombres, relaciones entre mujeres, relaciones entre ambos sexos y relaciones con animales o plantas, incluyendo las de tipo positivo y negativo.

Indicador	Sesgo/paridad de género	Textos	Presencias femeninas	Presencias masculinas	IPG
Relaciones entre personas del mismo sexo	Paridad				
	Mayor presencia femenina				
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	2	16	0,1
		Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	1	10	0,1
	Total	3	26	0,1	
Relación entre personas y animales o plantas	Paridad				
	Mayor presencia femenina		4	1	4
	Mayor presencia masculina	Ciencias sociales 1- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	0	4	-
		Ciencias sociales 2- Escuela Nueva, grado quinto (Men).	3	5	0,4
	TOTAL	3	9	0,3	

Nota. Recuperado de: Covacevich y Quintela, 2014

ANEXO 6.

Ficha de registro de apariciones por cada sexo cartilla 1

Cartilla: ciencias sociales 1, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
SUSTANTIVOS COMUNES							SUSTANTIVOS PROPIOS					
#	MASCULINOS	pág. .	fre	FEMENINOS	Pág. g.	fre	MASCULINOS	pág. g.	Fre	FEMENINOS	pág. g.	fre
1	El gobernante	10-19	4	Reina	22-90	2	Alejo	3-4-4-4-5	3	Mariana	3-4-45	3
2	Gobernador (es)	12-25-72-73	4	Mujeres	16-19-24-32-33-35-50-55-91-93-94-100	24	Jorge Eliecer Gaitán	4-3-5-2	4	Antonia Santos	27	1
3	Rey (es)	10-11-12-15-22-23-25-26-91	16	Amas de casa	46	1	José María Melo	50	3	Manuelita Sáenz	31	1
4	Gobernados	10	1	Abuela (s)	55-56-89	5	Antonio José de Sucre	28	1	María Cano	52-53	2
5	Compañeros	3-4-10-26-34-35-	25	Trabajadoras	56-57	5	Antonio Nariño	1-6-2-6-3-2-	7	Norfalia Carabalí	82	1

		40- 41- 57- 62- 66- 68- 77- 84- 92- 94						9 3				
6	Españoles	4- 11- 12- 13- 25- 23- 27- 83- 89- 90	1 4	Profesora	4- 57- 68- 77	4	Henry Morgan	1 4	1	Leonor González	82	1
7	Funcionario (s)	11- 52- 72- 75- 76- 93	8	Amigas	63	1	Laurens de Graff	1 4	1	Juana Pabla Matamba	90 - 92 - 94	3
8	Productores	43	1	Niña (s)	47- 68- 83- 10 0- 10 2- 10 9- 11 0	9	George Clofford	1 4	1	Sandra Ibarra	87 - 92 - 94	3
9	Propietarios	43	1	Señora	76	1	Francis Drake	1 4	1	María Isabel Urrutia	92 - 93	2
10	Dueños	43	1	Africanas	83		Richard Greenville	1 4	1	Graciela Salgado	93	1
11	Los comerciantes	43	1	Tamborera	93	1	John Hawkins	1 4	1	Placida Lerma	93	1

12	Algunos	43-93-99-100	4	Ganadora	93	1	San Juan	14	1	Ati Quigua	105	1
13	Pasajeros	11	1	Parteras	93	1	José Celestino Mutis	16	1	Policarpa Salavarieta / la Pola	27-33	3
14	Otros	11-16-20-40-48-50-52-65-85-90	10	Medica	93	1	Jorge Tadeo Lozano	16	1			
15	Amigo (s)	41-63-89	3	Otras	93-102	2	Francisco José de Caldas	16-27	2			
16	Bomberos	41	1	Reconocida	93	2	Francisco Antonio Zea	16	1			
17	Colombianos	49-83-94-95	5	Madre (s)	102-104-106	5	Francisco de Paula Santander	27-29-30-31-33	12			
18	Virrey	12-13	2	Concejala	105	1	Carlo IV	25	3			
19	Regidores	12	1	Administradora	105	1	Napoleón Bonaparte	25	2			
20	Vecinos	12-19-68-89	4	Cantora	105	1	José Bonaparte	25	1			
21	Criollos	12-16-19-	6	Candidata	105	1	Fernando VII	25-26	2			

		25- 26										
22	Campeño (s)	42- 43- 45- 46- 52- 53- 54	2 0				Camilo Torres	2 6- 2 7	4			
23	Hijo (s)	12- 25- 43- 56- 83- 85- 89- 10 0- 10 2	1 2				Pablo Morillo	2 7- 3 2	2			
24	Los integrantes	43	1				José María Carbonel	2 7	1			
25	Hacendados	43	2				Simón Bolívar	2 7- 2 8- 2 9- 3 0- 3 1- 3 3	2 1			
26	Los indígenas	3- 12- 13- 14- 18- 19- 82- 96- 98- 99- 10 0-	3 5				Presidente Obando	5 0	1			

		10 1- 10 2- 10 3- 10 4- 10 6- 10 8										
27	El capitán general	13	1				William Matanba	8 2	1			
28	Aparceros	43	1				Pedro Antonio Zape	8 2	1			
29	Jornaleros	43	1				San Pacho	8 5	1			
30	Vicepresidente	29- 31	2				Luis Romero	9 1- 9 2- 9 4	3			
31	Africanos	13- 14- 18- 83- 84- 85- 89- 91	1 5				Adolfo “el tren valencia”	9 2	1			
32	Artesano (s)	5- 39- 46- 47- 48- 49- 50- 53	2 3				Manuel Zapata Olivella	9 2- 9 3	2			
33	Piratas	13- 14	3				Jesús Enrique Piñawe	1 0 5	1			
34	Corsarios	13	1				Lorenzo Muelas	1 0 5	1			

35	Famosos	14	1				Gabriel Muyui	1 0 5	1			
36	Anti franceses	32	1				Felipe	8 7	1			
37	Hombre (s)	16- 19- 24- 32- 33- 35- 50- 55- 91- 93- 94- 10 0	1 7				Miguel	8 9	1			
38	Adulto (s)	3- 35- 93- 10 2- 10 6	5				Joe Arroyo	9 2- 9 3	2			
39	Tamborero	93	1									
40	Niño (s)	18- 33- 35- 45- 62- 67- 68- 83- 87- 90- 92- 99- 10 0- 10 2- 10 3- 10 6-	3 4									

		10 9- 11 0										
41	Religiosos	14- 18	2									
42	Católicos	14	1									
43	Paganos	14- 15	2									
44	Cristianos	15	1 1									
45	Los creyentes	15	1									
46	Dioses	15	1									
47	Abogado (s)	43- 49- 87	3									
48	Varios	15- 87	2									
49	Candidato	15	1									
50	Electo	15	1									
51	Comuneros	15- 16	4									
52	Derrotados	27	1									
53	Todos	3- 33- 34- 43- 54- 62- 67- 68- 76- 87- 89- 91- 94- 95	1 8									
54	Involucrado s	34	1									
55	Los personaje (s)	21- 33- 34- 53- 82- 94	7									

56	Conspiradores	31	1									
57	Fusilados	31	1									
58	Los bolivaristas	31	1									
59	Los centralistas	26	2									
60	Los federalistas	32	1									
61	Un, el líder (es)	16-34-35-105	5									
62	Empleado	35-46	2									
63	Alumnos	35	3									
64	Padre (s)	20-35-47-62-67-68-87-90-99-100-102	15									
65	Legitimo	25	1									
66	Los manifestantes	15	1									
67	El arzobispo	16	1									
68	Colaboradores	16	1									
69	Ciudadano (s)	16-20-23-24-32-51-52-54-	18									

		66- 67- 71- 82										
70	Criollos	12- 16- 19- 25- 26	6									
71	Chapetones	21- 22	2									
72	El representant e	22	1									
73	Elegido	22	1									
74	Los súbditos	23	1									
75	Esclavizados	18	1									
76	Ellos	4- 18- 21- 40- 46- 55- 62- 63- 72- 85- 90- 92- 96- 10 0- 10 1- 10 8	1 7									
77	Convencerlos	18	1									
78	Emperador	25	1									
79	Francés (es)	25	2									
80	Los dirigentes	25- 26	2									
81	Indios	18- 19-	1 4									

		42-101-108										
82	Dirigidos	12-26	2									
83	Esclavos	13-18-66-83-84-90	10									
84	Liderados	26	1									
85	Los patriotas	27	1									
86	Soldados	29	1									
87	Neogranadinos	27	1									
88	Los habitantes	19-85	3									
89	Enemigo (s)	19-33	2									
90	Los militares	19-31-50	3									
91	Desempleados	29-54	2									
92	Libertador	30-31-33	3									
93	Alcalde (s)	20-72-73	4									
94	Encargado (s)	20-71-72-76	4									
95	Los nobles	23	1									
96	Profesor (es)	4-5-9-18-21-26-33-	27									

		34- 35- 38- 39- 57- 60- 68- 77- 10 8- 10 9- 11										
97	Conservadores	30- 49- 53	3									
98	Los santanderistas	30- 31	4									
99	Seguidores	31	2									
100	Venezolanos	31	1									
102	Obreros	46- 48- 50- 51- 52- 53- 54	1 3									
103	Políticos	43	1									
104	Escritor	93	1									
105	Trabajadores	46- 50- 51- 52- 53- 54- 56- 57	2 0									
106	Talabarteros	48	1									
107	Los ebanistas	48	1									

108	Carpinteros	48	1									
109	Zapatero (s)	48	2									
110	Minero	48	1									
111	Universitarios	49	1									
112	Los miembros	25-49-50-53-82-85-105	7									
113	Armados	50	1									
114	Empresarios	51-52	2									
115	Bananeros	52	1									
116	Abuelo (s)	62-87-88-89-90-99-102-103-106-107	11									
117	Anciano (s)	87-99-102-103-107	5									
118	Jugadores	63	2									

11 9	Expertos	63	1									
12 0	Autor	66	1									
12 1	Interesarlos	68	1									
12 2	Los congresistas	71	2									
12 3	Los diputados	71	1									
12 4	Los concejales	61- 71- 11 2	3									
12 5	Ministro (s)	71- 72	5									
12 6	Los jefes	72	1									
12 7	Secretario	72- 73	3									
12 8	Los juez (ces)	73- 74	5									
12 9	Infractores	74	1									
13 0	Magistrado (s)	33- 74	3									
13 1	Procurador (es)	75	2									
13 2	Delegado (s)	75	2									
13 3	Defensor	75	1									
13 4	Ladrón	76	1									
13 5	Personero (s)	61- 77- 11 2	3									
13 6	Afrocolomb iano (s)	82- 83- 85- 86- 87- 91- 93- 94-	1 8									

		95-108										
137	Palenquero	82-86-90-99	5									
138	Muchos	50-51-84-90-91-103	7									
139	Acestros	85	1									
140	Presidente	10-12-22-28-29-31-50-61-64-69-71-72-76-112	19									
141	Maestro (s)	33-93	2									
142	Médicos	93	1									
143	Los mayores	20-98	2									
144	Los raizales	86-89-99	3									
145	Nosotros	88-104	2									
146	Los Borbones	15	1									

ANEXO 7.

Ficha de registro de apariciones por cada sexo cartilla 2

Cartilla: ciencias sociales 2, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
SUSTANTIVOS COMUNES							SUSTANTIVOS PROPIOS					
#	MASCULINOS	pág. .	fr e	FEMENINOS	P á g.	F re	MASCULINOS	p á g.	F re	FEMENINOS	pá g.	Fr e
1	Profesor	5- 11- 38- 75- 10 9- 12 0	5	Chapoleras	6 1	2	Alejo	3- 4	2	Mariana	3- 4	2
2	Gobernador (es)	33	2	Mujer (es)	6 1	1	Antonio	9 8- 1 0 0	3	Ana	17 - 98 - 10 0	5
3	Candidato	49	2	Abogada	7 5	1	Arturo	7 7	1	Teresa Duarte	10 5	1
4	Alcalde	49	3	Costurera	7 6	1	Orlando	7 7	1	Diana	10 5	1
5	Chapoleros	61	2	Escritora	7 7	1	Mauricio Espinel	1 0 5	1	Maria Rodriguez	10 5- 10 7	4
6	Productor (es)	61- 85- 86- 87	7	Pintora	7 7	1	Esteban Sanchez	1 0 5- 1 0 7	4			
7	Cafeteros	61	1	Obrera	7 7	1	Luis	8 7	2			
8	Obreros	74- 75	2	Tia (s)	9 8	2	Pablo	9 6	1			
9	Técnicos	74	1	Abuela	1 0 2	1	Juan	8 7	3			

10	Comerciantes	74	1	Profesora	1 0 5- 1 0 6	4						
11	Maestros	74- 77	2	Compañera	1 0 8	1						
12	Abogados	74	1	Productora	1 7	1						
13	Economistas	74	1	Ganadora	1 0 5	1						
14	Peluqueros	74	1									
15	Los cantantes	74	1									
16	Estibador de puerto	75	1									
17	Recolector	75	1									
18	Arquitecto	75- 76	2									
19	Secretario	75	1									
20	Albañil	76	1									
21	Diseñador	76	1									
22	Creador	76	1									
23	Cocinero	76	1									
24	Tejedor	77	1									
25	Costurero	77	1									
26	Vendedor	85- 74- 84	4									
27	Jornalero	87	1									
28	Los habitantes	40- 43- 45- 59- 61- 99- 10 2	8									
29	Abuelos	77- 10 2	2									

30	Hermano	77	1									
31	Hijos	79-80	2									
32	Nosotros	56-98-99	3									
33	Todos	17-55-63	3									
34	Los kibutz	80	1									
35	Niño (s)	78-79-96-104-105-106-107	1 3									
36	Amigos	33-93-96-109-112	6									
37	Los adultos	39-48	2									
38	Colonos	53-58	4									
39	Llaneros	59	3									
40	Los Colombianos	55	1									
41	Los extranjeros	80	1									
42	Esclavo (s)	82-83	2									
43	Esposo	98-100	2									

44	Hombre	61-79-89	3									
45	compañeros	18-105-108-109	4									
46	Campesinos	15-72-89	4									
47	Vecinos	17	1									
48	celador	98	1									
49	Los demás	101-102-105	3									
50	Otro(s)	73-79-100-108-109	5									
51	miembros	79-80	3									
52	Cansados	99	1									
53	Uno (s)	102-16-18-43	4									

ANEXO 8.

Ficha de registro de actividades sociales desempeñadas por las personas cartilla 1

Cartilla: ciencias sociales 1, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
Productivos							Domésticos					
#	MASCULINOS	pág .	fr e	FEMENINOS	P á g.	F re	MASCULINOS	p á g.	fr e	FEMENINOS	pá g.	Fr e
1	Militares	5-6	2	Artesana	47	7	Cocinero	85	1	Ama de casa	46-96-88	4
2	Personero	61-77-112	3	Tejedoras	49	1						
3	Gobernante	11-32-75	3	Pulpera	49	2						
4	Jornalero	42-43	3	Zapatera	50	3						
5	Ganadero	42-46	2	Barnizadora	50	1						
6	Minero	48	1	Vendedora	78	1						
7	Pulpero	49	1	Pilota	4	1						
8	Zapatero	50-48	3	Médica	93	1						
9	Barnizadores	50	1	Concejala	105	3						
10	Marinero	58	1	Administradora	105	1						
11	Músico	58-93	8	Partera	93	1						
12	Cazador	58	2	Cantora	105	1						

13	Obrero	58- 73- 46- 48- 50- 51- 52- 53- 54	1 5										
14	Leñador	58	2										
15	Celador	66	1										
16	Policía	72	1										
17	vendedor	84- 91	1										
18	Pescador	88	1										
19	Maestro	33- 93	2										
20	Medico	93	1										
21	comerciante	43	1										
22	Bombero	41	1										
23	Capitán general	13	1										
24	Artesano	5- 39- 46- 47- 48- 49- 50- 53											
25	Abogado	43- 49- 87	3										
26	Profesor	4- 5- 9- 18- 21- 26- 33- 34- 35- 38- 39-	1 8										

		57- 60- 68- 77- 10 8- 10 9- 11										
27	Políticos	43- 21- 23- 25- 29	7									
28	Escritor	93	1									
29	Tabalarteros	48										
30	Carpintero	48	1									
31	Ebanistas	48	1									
32	Presidente	12 — 10- 22- 28- 29- 31- 50- 61- 64- 69- 71- 72- 76- 11 2	1 9									
33	Empresarios	51- 52	2									
34	Bananeros	52	1									
35	Congresistas	71	2									
36	Diputados	71	1									
37	Consejales	61- 11 2- 72	3									

38	Ministro	71-72	5									
39	Secretario	72-73	3									
40	Jueces	73-74	5									
41	Magistrado	73-74	3									
42	Procurador	75	2									
43	Delegado	75	2									
44	Defensor del pueblo	75	1									

ANEXO 9.

Ficha de registro de actividades sociales desempeñadas por las personas cartilla 2

Cartilla: ciencias sociales 2, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
Productivos							Domésticos					
#	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	Pág.	Fre	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	pág.	Fre
1	Profesor	5-11-38-75-109-120	5	Abogada	75	1						
2	Gobernador(es)	33	2	Costurera	76	1						
3	Vendedor	85-74-84	4	Escritora	77	1						
4	Alcalde	49	3	Pintora	77	1						
5	Chapleros	61	2	Obrera	77	1						

6	Cafeteros	61-85-86-87	8	Chapolera	61	2							
7	Jornalero	87	1	Profesora	106-105	4							
8	Obreros	74-75	2	Jornalera	43	1							
9	Técnicos	74	1	Tejedora	73	1							
10	Comerciantes	74	1	secretaria	76	1							
11	Maestros	74-77	2	Científica	77	1							
12	Abogados	74	1	Vendedora	87	2							
13	Economistas	74	1	pilota	4	1							
14	Peluqueros	74	1	Productora	17	1							
15	Los cantantes	74	1	Trabaja con flores	98	1							
16	Estibador de puerto	75	1										
17	Recolector	75	1										
18	Arquitecto	75-76	2										
19	Secretario	75	1										
20	Albañil	76	1										
21	Diseñador	76	1										
22	Creador	76	1										
23	Cocinero	76	1										
24	Tejedor	77	1										
25	Costurero	77	1										
26	leñador	16	1										
27	Agricultor	19	2										
28	Cajero	70	1										
29	Cargero	70	2										
30	Lecherhero	71	2										

31	Panadero	71	1									
32	zapatero	71	1									
33	conductor	98	1									
34	Ejecutivo	98	1									
35	celador	98	1									

ANEXO 10.

Ficha de registro de roles sexuales cartilla 1

Cartilla: ciencias sociales 1, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
ROLES TRADICIONALES							ROLES NO TRADICIONALES					
#	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	Pág.	Fre	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	pág.	fre
1	Autoritario	74-66-57-32-6-25-72	11	Cuidado	14-58-59-2-96-29-102-103	7	Cuida del bienestar de los demás	75-20-52	5	Líder	15	1
2	Fuerte	65-59-7-12-13-50	6	Comprometida	53	1	Dominado	23-25	2	Representante	93-105	2
3	Dominador	11-12	3	Ayuda a los demás	31-53	2	Incapaz	25	1	Activa	53	1

4	Líder	10 5- 35- 34- 28- 27- 26- 25- 21- 12- 22- 50	1 5	Delicada	3 0- 4 9- 5 0	3	Débil	2 5	1	Atlética	53	1
5	Malicioso	14	1	Pasiva	3 0	1	Comparte con los demás	4 1	1	Habilidosa	83	1
6	Toma decisiones	32	1				Inferior	8 5	1			
7	Colaborador	16	1									
8	Observador	16	1									
9	Respetuoso	18	1									
10	Tolerante	18	1									
11	Impositor	18- 25	2									
12	dinámico	65	1									
13	Poderoso (s)	21- 23- 71	3									
14	Autónomo	42	1									
15	Protagonismo político	43	1									
16	Atlético	63- 82- 92	3									
17	Ambicioso	25	1									
18	Deseoso	25	1									
19	Retador	25	2									
20	Opositor	26- 30- 31- 43-	6									

		50-51										
21	Emite juicios	27	1									
22	Luchador (es)	27-43	2									
23	Estratégico	27	1									
24	Propositivo	28	1									
25	Triunfante	30-51	2									
26	Aprovechador	31	1									
27	Personalista	31	1									
28	Reacciona violentamente	31	1									
29	Represor	31	1									
30	Conspirador	31	1									
31	Astuto	63	2									
32	Egoísta	61	1									
33	mediador	100	1									

ANEXO 11.

Ficha de registro de roles sexuales cartilla 2

Cartilla: ciencias sociales 2, escuela nueva, grado quinto (MEN)												
ROLES TRADICIONALES							ROLES NO TRADICIONALES					
#	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	Pág.	Fre	MASCULINOS	pág.	fre	FEMENINOS	pág.	fre
1	planificador	33-49	2				Ayuda a los demás	97	1	capaz	75	1

2	Saca provecho	45-53-59	4							Fuerte	89	1
3	Propositivo	49	1							mediadora	96	1
4	Fuerte	53-70-84	3							Atlética	105	3
5	Destructor	53-58	2			1				propositiva	105	1
6	invasor	53	1							participativa	102	1
7	conflictivo	58	1									
8	Competitivo	87	1									
9	Mentiroso	93	1									
10	Toma decisiones	99	1									
11	Atlético	105	2									

ANEXO 12.

Ficha de registro protagonismo de personajes cartilla 1

Cartilla: ciencias sociales 1, escuela nueva, grado quinto (MEN)								
PRINCIPALES					SECUNDARIOS			
#	MASCULINOS	pág.	FEMENINOS	Pág.	MASCULINOS	pág.	FEMENINOS	pág.
1	Imagen firma del acta de la independencia	21	Imagen de revuelta de los comuneros	15	Imagen de revuelta de los comuneros	15	Imagen Manuela Sáenz	30
2	Imagen del congreso de los Estados Unidos	23	Imagen de la niña artesana	47			Frases de personajes de la lucha de la independencia	33
3	Imagen de la libertad de las colonias españolas	25	Imagen de tejedoras	49			Relato de la actividad de integración escolar	33
4	Imagen de Camilo Torres	26	Imagen Maria Cano	52			Fotos de las comunidades colombianas	82

5	Imagen de Antonio Nariño	26	Imagen de la organizacion de campesinos protestando	53				
6	Imagen del nombramiento de Bolívar	29	Relato de una abuela	56				
7	Imagen votantes	29	Imagen pág. 62	62				
8	Frases de personajes de las luchas de la independencia	33	Foto de la niña afrocolombiana	83				
9	Relato de la actividad de integración escolar	33	Foto de las comunidades afrocolombianas	84				
10	Imagen de los movimientos sociales en Colombia	37	Relato de Graciela Salgado	93				
11	Imagen de las juntas de acción comunal	41	Relato Maria Isabel Urrutia	93				
12	Imagen de los movimientos sociales en Colombia	38	Relato de Plácida Lerma	93				
13	Imagen de la feria ganadera en el Llano	42	Foto de la mujer indígena rayando yuca	96				
14	Imagen de un campesino	42	Foto pág.99	99				
15	Imagen de Jorge Eliecer Gaitán	43						
16	Imagen de un niño campesino	45						
17	Imagen de un minero	48						
18	Relato de las leyes que protegen a los trabajadores	54						

19	Imagen pág.65	65						
20	Imagen de la constituyente	66						
21	Imagen de la alcaldía municipal del departamento del Meta	70						
22	Imagen de votantes	72						
23	Imagen de obras publicas	73						
24	Imagen estatua de Bolívar	73						
25	Fotos de las comunidades colombianas	82						
26	Relato página 85	85						
27	Foto de las tradiciones en Colombia	85						
28	Relato Sandra Ibarra	87						
29	Relato de Manuel Zapata Olivella	93						
30	Relato Joe Arroyo	93						
31	Fotos pág.92	92						
32	Foto pág. 98	98						
33	Foto pág.100	100						
34	Imágenes pág 105	105						

ANEXO 13.

Ficha de registro protagonismo de personajes cartilla 2

Cartilla: ciencias sociales 2, escuela nueva, grado quinto (MEN)								
PRINCIPALES					SECUNDARIOS			
#	MASCULINO S	pág.	FEMENINOS	Pá g.	MASCULINOS	pá g.	FEMENINOS	pág .

1	Foto pág. 13	13	Foto 1 pág.13	13	Imagen pág.73	73		
2	Foto pág. 16	16	Foto cultivos de caña de azúcar	43	Imagen pág.96	96		
3	Foto pág.38	38	Imagen pág.73	73				
4	Foto pág. 53	53	Imagen pág. 75	75				
5	Foto conversación en Salento, Quindío..	65	Imagen pág.77	77				
6	Imagen 1. Pág 70	70	Foto pág.83	83				
7	Imagen 3 pág.73	73	Foto Mujer cargando artesanías	89				
8	Imagen 1 pág.71	71	Imagen pág.96	96				
9	Imagen 2 pág.71	71	Imagen pág.106	106				
10	Imagen 3 pág.71	71						
11	Imagen pág.72	72						
12	Imagen pág.75	75						
13	Imagen del trabajo agrícola en un Kibutz.	78						
14	Imagen pág. 84	84						
15	Imagen pág.98	98						
16	Imagen pág.109	109						

ANEXO 14.

Ficha de registro relaciones con seres vivos, cartilla 1

Cartilla: ciencias sociales 1, escuela nueva, grado quinto (MEN)								
#	RELACIONES ENTRE HOMBRES	pág.	RELACIONES ENTRE MUJERES	Pág.	RELACIONES ENTRE AMBOS SEXOS	pág.	RELACIÓN CON LAS PLANTAS O ANIMALES	pág.

1	Imagen	6	Imagen tejedoras de sombrero	49	Imagen	10	Fotografía “Feria ganadera en los llanos” (hombres)	42
2	Imagen	7	Fotografía 1	62	Foto Movimientos sociales en Colombia	36	Fotografía (hombre)	98
3	Imagen	15			Imagen la pulpería	49	Fotografía (hombre)	99
4	Imagen	21			Imagen la talabartería	50	Fotografía (hombre)	100
5	Imagen la libertad de las colonias	25			Imagen barnizadores de pasto	50		
6	Imagen	23			Foto organización de campesinos protestando	53		
7	Imagen El congreso de Cúcuta	28			Imagen las normas, las leyes y la constitución	58		
8	Foto Movimientos sociales en Colombia	37			Imagen las normas, las leyes y la constitución	59		
9	Foto Juntas de acción comunal	41			Fotografía 2	62		
10	Foto Feria ganadera en los llanos	42			Imagen	63		
11	Imagen La constituyente	66			Imagen	65		
12	Foto Alcaldía Municipal departamento del Meta	70			Foto Huellas de África en Colombia	84		
13	Foto Obras públicas	73			Foto Archivo fotográfico Asomujer y trabajo	86		
14	Foto Cambios y permanencias de las tradiciones	85			Imagen Narración de Sandra Ibarra	87		

	africanas en Colombia						
15	Imagen Narración de Antonio Mow	88			Foto La vida de los niños indígenas	10 2	
16	Imagen Narración de Juana pabla Matamba	90			Foto de las familias indígenas	10 3	

ANEXO 15.

Ficha de registro relaciones con seres vivos, cartilla 2

Cartilla: ciencias sociales 2, escuela nueva, grado quinto (MEN)								
#	RELACIONES ENTRE HOMBRES	pág.	RELACIONES ENTRE MUJERES	Pág.	RELACIONES ENTRE AMBOS SEXOS	pág.	RELACIÓN CON LAS PLANTAS O ANIMALES	pág.
1	Fotografía 3	13	Fotografía 1	13	Fotografía 2	13	Foto “tala de árboles” (hombres)	16
2	Fotografía	38			Fotografía “carnaval del perdón”	40	Fotografía (hombres)	53
3	Fotografía	53			Foto “finca cafetera del departamento del Quindío”	42	Imagen 1 (hombre)	71
4	Fotografía “conversación en Salento”	65			Foto “cultivo de la caña de azúcar”	43	Fotografía (mujer)	83
5	Imagen 1	70			Imagen 2	70	Imagen 1 (hombre)	84
6	Imagen “el trabajo manual o intelectual”	75			Imagen “el trabajo como proceso”	73	Imagen (hombres y mujeres)	92
7	Foto “trabajo agrícola en kibutz israelí”	78			Imagen “el mercado en las áreas rurales”	87	Fotografía “cultivos de azúcar en el valle del cauca” (mujer)	43
8	Imagen 2	84			Imagen	88		
9	Imagen	99			Imagen	92		
10	Imagen	109			Imagen	96		

11					Imagen	97		
12					Imagen	10 2		
13					Imagen	10 4		
14					Imagen	10 5		
15					Imagen	10 6		