



El currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales y la reproducción de discursos sexistas; una mirada desde las teorías feministas.

Laura Arango Henao

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Ciencias Sociales

Asesoras

Mónica Marcela Hernández

Luisa Fernanda Ocampo

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Laura Arango Henao, 2022)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Arango Henao, L. (2022). *El currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales y la reproducción de discursos sexistas; una mirada desde las teorías feministas*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Nombres y Apellidos.

Decano/Director: Nombres y Apellidos.

Jefe departamento: Nombres y Apellidos.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Para Claudia, Noelia y Martha. Gracias por su guía y amor ¡estamos rompiendo cadenas!

Agradecimientos

A mi espíritu, por sortear con esfuerzo y amor los altibajos que ha traído el camino de la vida. A mi familia, por su apoyo y amor incondicional. A mis amigas, que fueron soporte en los días grises. A Vanesa Giraldo “La mala madre” quien me acercó a los feminismos, permitiéndome ver la vida con otros lentes; ¡lentes violetas! A Luisa y Mónica por su constante, impecable, y amoroso acompañamiento.

A todas las mujeres que con su lucha me han dado voz.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1.Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	17
2.Objetivos	22
2.1 Objetivo general	22
2.2 Objetivos específicos	22
3. Marco teórico	23
3.1 Coeducación	23
3.2 Educación no sexista.	24
3.3 Currículo prescrito	25
3.4 Competencias actitudinales	31
3.4.1 Actitudes	33
3.4.2 Valores	34
3.4.3 Las normas	35
3.5 Problemas socialmente relevantes	36
4. Diseño metodológico	38
4.1 Ética de la investigación	42
4.2 Ficha referencial	42
4.3 Entrevista semiestructurada	44
4.4 Ficha bibliográfica	47
4.5 Taller Reflexivo	49
4.5.1 Estructura del taller	50

5.Resultados	51
5.1 Coartadores del “ser”.	52
5.1.1 Las competencias actitudinales en los DBA	57
5.1.2 Las competencias actitudinales en los Lineamientos Curriculares.	59
5.1.3 Las competencias actitudinales en los Estándares Básicos en Competencias.	60
5.1.4 Facultades de educación- instituciones formadoras de formadores y el currículo prescrito. - Tensiones con el Ministerio.	62
5.2 Desbordando el molde	65
5.2.1 Ciudadanía como categoría androcéntrica	65
5.2.2 Escala de valores en la sociedad colombiana	70
5.2.3 Igualdad formal más no real	73
5.2.4 Moral institucionalizada: introyectada y estructurante	75
5.2.5 A las universidades y facultades de educación.	81
5.3 El cauce de la corriente	83
7.Referencias	102
8.Anexos	106

Lista de figuras

Figura 1 Diagrama de Venn

27

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DBA	Derechos Básicos de aprendizaje
MEN	Ministerio de Educación nacional
UDEA	Universidad de Antioquia
PEI	Proyecto educativo institucional
CS	Ciencias Sociales
PSR	Problemas Socialmente Relevantes

Resumen

El presente trabajo investigativo, que parte de la identificación de la circulación de discursos sexistas en la escuela, se orienta a realizar un análisis del currículo prescrito colombiano el cual está compuesto por documentos de referencia que hacen parte de la configuración de los planes curriculares de las instituciones educativas del país. Haciendo foco en las competencias actitudinales, las cuales corresponden a esas relaciones ético-políticas, ligadas al “Saber ser” atendido a la triada “saber, saber hacer y saber ser”. Resaltando la necesidad de realizar un escudriñamiento de la política curricular del país, para apostar a una educación no sexista. Para tales fines se realizó un Análisis del Discurso amparado en el paradigma Hermenéutico-Interpretativo, y el uso subsecuente de las técnicas de fichas documentales y entrevistas, así como el desarrollo de un taller reflexivo para docentes que permita brindar herramientas a los y las maestras para problematizar el currículo prescrito a la luz de los Problemas Socialmente Relevantes.

Palabras clave: Currículo prescrito, competencias actitudinales, sexismo, género, coeducación, Lineamientos curriculares, Estándares básicos en competencias, DBA, igualdad, ciudadanía.

Abstract

The following research study, which is based on the identification of the circulation of sexist discourses in institutions, is oriented towards an analysis of the Colombian prescribed curriculum, which is composed of reference documents that belong to the conformation of curricular plans of the country's educational institutions. Focusing on attitudinal competences, which correspond to those ethical-political relations, related to "Knowing how to be" according to the triad "knowing how to know," "knowing how to do," "knowing how to be." Highlighting the necessity of scrutinizing the country's curricular policy, in order to bet on a non-sexist education. To achieve this, a discourse analysis was carried out based on the hermeneutical-interpretive paradigm, and the subsequent use of the techniques of documentary records and interviews, as well as the development of a reflective workshop for teachers to provide them with tools to problematize the prescribed curriculum in the context of the Socially Relevant Problems.

Keywords: Prescribed curriculum, attitudinal competencies, sexism, gender, coeducation, Curriculum guidelines, Basic competency standards, DBA, equality, citizenship.

Introducción

El presente trabajo investigativo, parte del reconocimiento de que la escuela, en tanto institución socializadora, es una de las principales responsables de la reproducción de la estructura sociocultural en el país. En este sentido, inicia su recorrido haciendo un reconocimiento de la circulación de discursos sexistas en la escuela, y se pregunta entonces por los contenidos de enseñanza a nivel actitudinal, que hacen parte de eso que circula en el aula de clase, y que va de la configuración de discursos sexistas impregnados en el currículo prescrito, el cual está constituidos por los documentos de referencia que emanan del ministerio de educación nacional, y que dan línea a las distintas instituciones educativas del país, para realizar sus planes de estudio. Con este panorama, se reconoce (y atendido a la línea de investigación del presente trabajo) al sexismo como un Problema Socialmente Relevante, en tanto hace parte de la cotidianidad de los y las estudiantes, y responde a su vez a unas dinámicas estructurales, que se reflejan con claridad en los índices de desigualdad en razón del género en el país.

La presente investigación, adicionalmente encuentra en la coeducación una posibilidad para desestructurar desde el ámbito educativo, la reproducción de dichos discursos. Para lograr tales fines se desarrolla un Análisis del Discursos, amparado en un paradigma Hermenéutico-Interpretativo, que da posibilidad de leer la realidad a la luz de textos de carácter institucional, y de consecuente uso en los diversos de educación formal en el país. En este sentido se implementó el desarrollo de fichas documentales, entrevistas, y el desarrollo de un taller reflexivo para docentes. Con la pretensión de abonar camino en la posibilidad de que los y las maestras del país, reconozcan el sexismo como un PSR, y cuenten con insumos para reflexionar y problematizar el currículo prescrito para el contexto colombiano.

1.Planteamiento del problema

La escuela en tanto institución socializadora, tiende a reproducir la estructura social en la que se encuentra inmersa. La colombiana, es una sociedad eminentemente machista, donde se devela una forma específica de organizar las relaciones entre los géneros y se desarrolla un conjunto de actitudes (aprehendidas) con las que se mantiene un orden social en el cual las *mujeres son discriminadas, humilladas, invisibilizadas y sometidas* de acuerdo con Marañón (2017). Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) “las causas de las violencias contra las mujeres se encuentran en la discriminación de género, las normas sociales, y los estereotipos de género que la perpetúan” señalando que “La prevención debe comenzar en las primeras etapas de vida, mediante la educación de niños y niñas que promuevan las relaciones de respeto y la igualdad de género. El trabajo con los jóvenes es la mejor opción para lograr un progreso rápido y sostenido en materia de prevención y erradicación de la violencia de género”. En este sentido, se puede acotar la idea de que la escuela, en tanto institución socializadora, es una de las encargadas directas de la reproducción de formas de relacionamiento y actitudes que desembocan en violencia de género.

De esta manera, si se reconoce que la escuela es quien gesta en buena medida la figura del “ciudadano”, bajo la cual se establecen unas bases éticas y morales donde se valida determinada escala de valores. Podemos reconocer que los discursos que allí orbitan son vertientes directas de las dinámicas sociales que se dan en las comunidades, integradas por *ciudadanos*.

Es notorio, que dentro del currículo prescrito colombiano se hable en reiteradas ocasiones de *ciudadano* y *ciudadanía*, sentando unos parámetros básicos respecto a esta figura, la cual apunta de manera conjunta a un proyecto de país. Proyecto que empieza a diseñarse en el campo educativo, con, por ejemplo, las competencias actitudinales que se buscan desarrollar en los y las estudiantes quienes son “futuros ciudadanos activos¹”. Respecto a esta figura, la politóloga Andrea Giraldo García plantea que;

Cada sociedad tiene unas formas particulares de comportamiento; usual-mente, tales formas obedecen a conjuntos de patrones o reglas que establecen la pauta sobre cómo deben actuar las personas en dicha sociedad. A esos conjuntos de normas, María Teresa Uribe (1998) se refiere como órdenes; para ella, son (...) sistemas de reglas, de normas, de pautas de acción y de comporta-miento institucional o social, sustentados en valores y en una definición de jerarquías que establecen el marco de las relaciones entre los sujetos —individuales o colectivos— y entre estos con la autoridad, el poder y el aparato público (p. 27).

Normativa y constitucionalmente, esta idea de orden es respaldada por la coerción legítima; mientras que socialmente, dicho orden se materializa por medio de constelaciones de sentido que orientan el comportamiento de las personas. En la vida cotidiana, ambos órdenes permanecen mezclados, lo cual la misma autora nombra como órdenes complejos. Esa mixtura da lugar al desarrollo de la acción política, la cual se entiende como “la lucha por im-poner, transformar o cambiar un orden

¹ En este punto se torna pertinente hacer mención del trabajo investigativo del docente chileno Claudio Duarte, quien en su texto *Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción*, hace alusión al concepto de adultocentrismo, el cual parte de la reflexión en torno a la relación asimétrica que se da entre personas adultas por un lado, y niños, niñas adolescentes y jóvenes por el otro.

determinado” (Uribe, 1998, p. 28); y es en esa lucha que se configuran los perfiles de: la ciudadanía, la nación y la representación. (García, 2015, p 3).

En consecuencia con los anteriores planteamientos, se puede reconocer que; para el caso colombiano, ese orden que se *materializa por medio de constelaciones de sentido que orientan el comportamiento de las personas* (y que configura la ciudadanía) está permeado directamente por una estructura sociocultural amparada en el sistema patriarcal (machista); que desemboca ineludiblemente en violencia, y específicamente, en violencia de género.

Es por esto que la presente apuesta tiene la intención de abonar el camino en materia de una transformación de sentidos (que son parte constitutiva de la *ciudadanía*) que posibiliten *la prevención y erradicación* de discursos sexistas. Esta transformación de sentidos encuentra su punto de partida en la escuela que (a pesar de no ser la única, ni la primera institución socializadora) hace parte de esos primeros referentes que tiene el sujeto para su inmersión social, donde, adicionalmente, se ubica en un espacio de relación y de interacción social más amplio. Hablamos de “discursos” ya que estos recogen aspectos que no solamente aluden a manifestaciones lingüísticas y textuales, sino también a las realidades sociales que se configuran a partir del emplazamiento de lo que dentro de los textos se puede hallar.

Una vez esbozado este panorama, es importante resaltar que el presente trabajo investigativo busca desarrollarse a partir de la *coeducación*, debido a que desde allí se propone gestar una transformación que se sumerja en las bases de los elementos estructurantes que desembocan en prácticas sexistas invisibilizadas y que tienden a traducirse en violencia de género. Uno de los principales referentes para el desarrollo de esta categoría, es la socióloga española

Marina Subirats, quien lleva más de tres décadas realizando trabajos entorno a dicha categoría, y quien plantea que el término

“Es utilizado para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres.” (Subirats, 1994, p 1)

Dentro de su obra se señala como factor recurrente la importancia de identificar cómo la *educación mixta*, no corresponde necesariamente a una educación igualitaria, por lo cual no es apropiado dar por sentado que la educación en general (y en el contexto colombiano para términos de la presente investigación) se da de la misma manera tanto para las mujeres como para los hombres. Ya que, (como se profundizará dentro del marco teórico) la educación mixta implicó una inserción de la mujer en un plano educativo pensado y diseñado para hombres, dentro del cual, en aras de no estar excluidas de este ámbito de la vida desde la institucionalidad, se incorporó a la mujer, sin que esto implicara cambios en la estructura misma de la escuela.

Es en la sutileza de algunos elementos fundantes dentro de la institucionalidad, que se naturalizan estos discursos sexistas; nos encontramos pues, para el caso de la escuela, con una serie de aspectos implícitos dentro del currículo prescrito que apuntalan la formación de los estudiantes a reproducir dichas actitudes sin hacer crítica frente a las violencias que estas llevan consigo.

La escuela, sujeta al marco anteriormente señalado, reproduce constantemente discursos sexistas; en la institución Educativa Hernán Agudelo Toro se ha logrado evidenciar a través del proceso de observación dentro y fuera del aula, cómo la sutileza de la cual se vale la naturalización de dichos discursos sexistas, se dejan entrever en las conversaciones, comentarios, y acciones que hacen parte de la cotidianidad de los estudiantes en el colegio, con expresiones como: “No sea nena”, “ella es muy marimacho”, “Allá, sentado con las mujeres porque es una”, se refleja cómo efectivamente circula un discurso sexista, permitiendo el reconocimiento de que esta una problemática hace parte del día a día en la escuela. Dicha problemática se ubica a la vez como un Problema Socialmente Relevante, en tanto hace parte de la cotidianidad de los y las estudiantes, pero no se ubica como un problema coyuntural, sino que atiende a la lógica de un problema estructural.

A su vez, y adentrándonos en el ámbito del *currículo prescrito* en cuanto a la configuración de los planes de área de la institución educativa, se reconoce cómo estas tienen su sustento en disposiciones brindadas en los DBA, lineamientos curriculares, y estándares básicos de competencias que se dictan a nivel ministerial.

Para cerrar, es importante hacer hincapié en la problemática central que atañe al presente trabajo investigativo: Al no afrontarse el sexismo desde la escuela (la cual, como se ha señalado anteriormente de manera reiterada; es una de las principales instituciones socializadoras) se da plena vía a que las y los *ciudadanos* que se formen en ella, continúen desenvolviéndose en un marco de representación de sentidos donde esté plenamente normalizado el sexismo, lo cual, sumado a la carencia de trabajo en entorno a lo actitudinal (que se inscribe en la relación del sujeto con la otredad) desde una mirada donde no haya una marcada desigualdad en las relaciones de poder en razón del género, va a seguir

presentándose la violencia de género como un problema neurálgico, que al no ser atendido debidamente desde la institucionalidad, se convierte en un problema latente y estructural. Por lo anteriormente planteado surge la siguiente pregunta investigativa, encargada de ser la columna vertebral de la investigación: **¿Cómo el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales puede reproducir discursos sexistas en la institución educativa Hernán Agudelo Toro?**

1.1 Antecedentes

La existencia de la escuela mixta genera la ilusoria percepción de que la educación se imparte de manera igualitaria tanto para mujeres como para hombres; sin embargo, desde hace varias décadas se ha venido poniendo en cuestión qué tan correlacionados se encuentran los dos anteriores planteamientos. Una de las principales representantes de esta puesta en cuestión, es la socióloga española Marina Subirats, quien desde la década de los 90's ha posado su mirada en lo que se ha denominado *coeducación*, la cual:

“Consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural. Las niñas fueron incluidas en las instituciones escolares pensadas para los niños, para los hombres. Aquello que antes se enseñaba a las niñas fue desapareciendo, considerado como una cultura menor, indigna de ser traspasada a los hombres. Por lo tanto, la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres, sus intereses y sus valores, tanto los de carácter tradicional como los actuales. Nos hallamos inmersos en una cultura totalmente androcéntrica, esto es, centrada en los hombres y en todo el ámbito considerado masculino.” (Subirats, 2017, p 27)

De lo cual se puede reconocer que; el hecho de que exista la escuela mixta como intento de asumir que el proceso educativo se da de forma igualitaria, no sugiere directamente que sea de esta manera. Contrariamente, y a pesar de todas las ventajas que puede traer la escuela mixta, el factor de la naturalización de comportamientos al interior de ella, ha contribuido a normalizar e invisibilizar las desigualdades que se dan en razón del género. Es por esta razón que se hace un reconocimiento inicial de la problemática que se gesta en torno a la educación diferenciada.

De aquí partimos hacia una apuesta que advierte un vacío en cuanto a la búsqueda de alejar a la escuela de ser un espacio que reproduce discursos sexistas. Poniendo foco en las disposiciones ministeriales y locales que se reflejan en el *currículo prescrito*; para el caso concreto de la ciudad de Medellín nos encontramos (entre otros) con los DBA de Ciencias Sociales, los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias; los cuales desde las mismas expresiones que usan permiten entrever unas connotaciones sexistas; refiriéndose por ejemplo al “hombre” como categoría universal, asumiendo que dicho término (per se) incluye a todos los grupos poblacionales. Lo cual sugiere que se está ante una base epistemológica y conceptual netamente androcéntrica, donde no solo con la sutileza del lenguaje, sino también con los contenidos propiamente abordados, se omite la presencia de la mujer y los grupos LGBTI.

La escuela se nutre de las disposiciones que devienen de dicho currículo prescrito para la creación de sus planes de estudio, mallas curriculares, etc. Generando que éstas, al ser llevadas al aula carguen a los y las estudiantes de símbolos y representaciones que son introyectadas y que se reflejan posteriormente en las formas de relacionamiento que gestan

con su entorno. Haciendo que lo macro (presentado en el *currículo prescrito*) fortalezca los discursos, actitudes y prácticas sexistas en la cotidianidad de la escuela y sus integrantes.

De manera amplia podría señalarse a España como uno de los países donde se encuentra de manera destacada un interés por trabajar asuntos entorno a la coeducación en la búsqueda por ahondar en una educación no sexista, con exponentes como la ya mencionada Marina Subirats (2017), quien además de hacer una apuesta académica y política en esta ruta, también ha hecho una apuesta desde el aparato administrativo en la ciudad de Barcelona. Encargándose, por ejemplo, de hacer un rastreo histórico de las implicaciones de la educación mixta en España desde los inicios de la escuela dentro del ámbito institucional. De su obra se han nutrido otras autoras como Victoria Ferrer Pérez y Esperanza Bosch Fiol (2013), quienes han puesto foco a esos procesos de socialización diferencial en la escuela, y engranan dichos procesos de manera directa con la educación emocional, y el denominado *mito del amor romántico* (Herrera, 2011). También hay exponentes con menor renombre, pero con un importante aporte en el reconocimiento y trabajo en torno a una educación no sexista; como la escritora Iría Marañón (2017), autora del libro *Educación en el feminismo* en el cual desarrolla una serie de secuencias didácticas, para los procesos educativos en varios grados de escolaridad.

En cuanto a Latinoamérica, destaca de manera exponencial el trabajo en torno a la educación no sexista en los países de Chile y Argentina. Para el caso chileno en concreto, se encuentra el trabajo realizado por la socióloga Silvia Lamadrid Álvarez (2018), quien lleva una amplia trayectoria realizando investigaciones en torno al género y el sexismo en el ámbito educativo. Dichos aportes han tomado fuerza en el cono sur a la luz de las movilizaciones feministas estudiantiles del año 2018 las cuales se abanderaron en contra del abuso sexual y de la

educación sexista. Y se extendieron a lo largo del territorio nacional, llegando a tomar tal fuerza, que alcanzó a denominarse como la “*nueva ola feminista chilena*” teniendo repercusión en otros países de la región.

Para el caso argentino, se encuentra el trabajo de la doctora en educación Graciela Morgade; quien destaca la importancia de que la educación replantee sus cimientos, y reconozca las discriminaciones que ella misma gesta y ampara. Parte de la hipótesis de que

“la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social —aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina—, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad.”
(Morgade, 2001, p 1).

Como ya se ha mencionado, desde la década de los 90’s se ha realizado con mayor fuerza procesos investigativos en torno a la coeducación. Siendo España uno de los países con mayor producción al respecto, seguido por Chile y Argentina, como algunos de los mayores referentes en la región latinoamericana. Sin embargo, y a pesar de la constante denuncia a la educación sexista, y de la incidencia que en ella tiene el currículo prescrito, no se hace un escudriñamiento concreto respecto a las competencias actitudinales, las cuales pretende abordar la presente investigación.

Para el caso colombiano, no se ha abonado a profundidad el terreno que se busca desarrollar con la presente apuesta. Sin embargo, se han realizado algunos trabajos investigativos de pregrado en el campo. Los cuales son un importante aporte para nutrir bases teóricas en torno a asuntos de género dentro del currículo prescrito, tal y como la tesis del licenciado en

ciencias sociales Arnold Sepúlveda (2020), titulada; *Exterminación de Maricas: Ausencias y presencias en el currículum preactivo del Centro Educativo Autónomo*, de la cual se sirve el presente proyecto, ya que dicha tesis le da la mano un análisis entorno al *currículo oculto*, el cual hace parte de los elementos que constituyen el diseño curricular.

Para acotar el marco general de los antecedentes del proyecto investigativo, es importante señalar que las apuestas coeducativas para una educación no sexista en relación con el currículum, han tendido a enfocarse en las competencias conceptuales (en cuanto a los contenidos de enseñanza), haciendo énfasis en el rechazo a la preponderancia de la figura del hombre respecto al de la mujer, sin hacer mayor o especial énfasis en lo que atañe a las competencias actitudinales donde se encuentran de manera implícita y sutil una serie de factores estructurantes que siguen acrecentando el entramado del sexismo en la escuela (y por ende, en la sociedad).

2.Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar desde las teorías feministas los discursos sexistas en el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales en la institución Hernán Agudelo Toro. Una mirada desde la coeducación.

2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales.
- Identificar en el currículo prescrito elementos discursivos relacionados con el sexismo a la luz de las teorías feministas desde una perspectiva coeducativa.
- Proponer una serie de talleres reflexivos para docentes a partir del enfoque de PSR orientados hacia las competencias actitudinales en CS para promover una educación no sexista.

3. Marco teórico

3.1 Coeducación

Una de las categorías centrales dentro del presente proyecto investigativo es la *coeducación*, de la cual se habló someramente en el apartado anterior, acotando la idea de que ésta categoría conceptual empezó a desarrollarse con mayor fuerza en Europa, en la década de los 90's, en diálogo con los aportes emergentes de la tercera ola del feminismo; donde el foco de análisis y denuncia empezó a centrarse en elementos constitutivos de la estructura patriarcal misma (en cuanto a sentidos, símbolos y formas de relacionamiento), más que en las luchas reivindicativas (que protagonizaron las banderas de la segunda ola del feminismo). En este sentido, dejó de hacerse una puja por la búsqueda del acceso de las mujeres a la educación, debido a que institucionalmente se había ganado bastante terreno en cuanto a la escuela mixta; y emerge el cuestionamiento de qué tan igualitaria era la educación a pesar de la escuela mixta, debido a que ésta estaba cargada de una serie de símbolos, representaciones culturales y formas de relacionamiento totalmente asimétricas. Desnivel que se produce en razón del género.

En este sentido, la coeducación pone foco en la necesidad de reconocer la presencia de la educación sexista, con la cual Subirats (2017) se refiere a “la manifestación del patriarcado en nuestros espacios educativos, definiéndonos desde pequeños y pequeñas en cómo tenemos que ser, comportarnos y relacionarnos según nuestro sexo, sin tener en cuenta el género que cada uno/a tiene el derecho a decidir” (p. 6), se parte de la premisa básica de que la mujer fue inmersa en una institución (la escuela) que estaba pensada para los hombres, con una mirada, y unas bases epistemológicas plenamente androcéntricas. La categoría coeducación hace

parte de un desarrollo posterior a la categoría de *educación no sexista*. La primera se vale de varios elementos de la segunda ola, y se desarrolla en diálogo con los aportes que devienen de la tercera ola del feminismo.

3.2 Educación no sexista.

La educación no sexista, es una categoría que precede y nutre la base de la categoría de coeducación. Esta es quien empieza a cuestionarse en torno a cómo desde el ámbito educativo, se genera una reproducción de una estructura social eminentemente sexista. En esta ruta, y a fin de tener una mayor claridad respecto a la categoría, es importante hacer un paréntesis para dejar claridad respecto lo que se asume como sexismo.

El sexismo, también conocido como discriminación de género, constituye el conjunto de métodos empleados desde el patriarcado², para ejercer poder sobre la mujer en razón de su sexo. De allí deviene una imposición donde se genera una dicotomización respecto a lo femenino y lo masculino, en la cual se asignan roles de género que predeterminan las formas de ser y estar, socialmente validadas, generando una predeterminación que coacciona los comportamientos, actitudes, discursos etc. Está estrechamente ligado a la heteronormatividad, y su reproducción genera una serie de invisibilidades, discriminaciones y violencias, estructuralmente cimentadas. Respecto al sexismo, a partir del mapeo general que realiza para el desarrollo de sus investigaciones sobre coeducación, Marina Subirats plantea que

² En el texto *Aproximaciones a una teoría crítica feminista* Rosa Cobo plantea que “El patriarcado es un sistema de dominio de los varones sobre las mujeres, cuya trama está organizada en torno a ese objetivo. Las sociedades patriarcales están articuladas de forma tal que su entramado simbólico y todas sus estructuras sociales tienen como finalidad reproducir ese sistema social.” (Cobo, 2014, p 9)

“El término «sexismo» se utiliza en las ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de la diferenciación de sexo; así por ejemplo, el establecimiento de ciertas funciones como exclusivamente femeninas o masculinas en el ámbito laboral, o el rechazo a una candidata a un puesto de trabajo por el único hecho de ser mujer, presuponiendo que el ser hombre o mujer confiere distintas posibilidades para realizar determinadas tareas” (Subirats, 1994, p 10).

Así entonces, la educación no sexista corresponde a una respuesta contrahegemónica en la cual se pone en cuestión y se busca transformar el entramado educativo que históricamente ha reforzado implícita y explícitamente desigualdades en razón del género.

3.3 Currículo prescrito

Cuando hablamos de currículo, nos referimos a un concepto en ciertos puntos rebatidos³ dentro de la didáctica de las ciencias sociales, para la cual, de manera paulatina ha ido tomando cada vez mayor relevancia, dado a que éste supone, según Sacristán (1988) “la concreción de los fines sociales y culturales que se le asignan a la educación escolarizada” (p 15) en un modelo educativo determinado. En este sentido, sería reduccionista enmarcar plenamente al *currículo* en la agrupación de ciertos contenidos que deben ser llevados a la escuela (como ha sido amplia y vagamente reconocido) Dado a que éste se sumerge en las predeterminaciones que nutren las bases de dichos contenidos, por lo cual, no sería desacertado reconocerlo como controvertido e ideologizado. En consecuencia, sería errado

³ Según Sacristán (1988), el *currículo* en distintas corrientes de pensamiento, ha tomado distintas definiciones. Algunas de estas son; El currículo como experiencia, el currículo como definición de contenidos de la educación, el currículo como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumnado, el currículo como programa de actividades planeadas, el currículo como resultados pretendidos del aprendizaje, el currículo como tareas y destrezas a ser dominadas, el currículo como programa que proporciona contenidos.

asumirlo como algo estático, puesto que, hasta en el caso más anquilosado en el que no haya una permutación del currículo, se está apelando a unos silencios y estatismos, que también tienen un mensaje político, social y cultural⁴. El currículo tiene unas funciones sociales, con las cuales (una vez enmarcado en la oficialidad) se atiende a determinadas demandas que desde la institucionalidad perfilan el tipo de sociedad que se proyecta tener un determinado territorio. Se asume entonces, que este es una opción *históricamente configurada* y no por ello, anacrónica. Que se funda en un determinado entramado político, social, y cultural.

Señala Sacristán (1988) que “de alguna forma el currículo refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen en los procesos educativos”. Esta tensión es de gran relevancia ya que presenta, por un lado, cómo la fuerza y el potencial de los procesos educativos que desde una perspectiva axiológica se centra en la educación como una posibilidad liberadora, va en una dirección. Mientras que los *intereses sociales*, que tienden a aludir a la sociedad en su conjunto (pero que en realidad están encarnados soterradamente por grupos dominantes y hegemónicos) van en otra.

Estos grupos dominantes que a partir de la coacción que ejerce sobre el grueso social conservan una serie de privilegios tiende a reproducir estructuras cimentadas en relaciones de poder asimétricas, que subyugan, vulneran y coartan, van en total contravía de uno de los principios fundamentales de la educación anteriormente señalado: ser una posibilidad liberadora. Se podría acotar la idea de que, tal y como plantea Gimeno Sacristán (1988) “el sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el curriculum”.

Como el mismo autor lo refiere, una preocupación seria y comprometida por la educación, es una preocupación ineludiblemente por el currículo, por su análisis no sólo en cuanto a su

⁴ *Currículo oculto.*

contenido, sino también en cuanto a sus formas. En este mismo sentido, plantea que “las reformas curriculares se arremeten en la mayoría de casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida puede servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio” (Sacristán, 1988). He aquí un elemento central de la relevancia del análisis entorno al currículo; si se quieren desdibujar las estructuras sociales cimentadas en relaciones de poder asimétricas que violentan y transgreden, se debe empezar a ahondar en la problematización del currículo en cuanto a sus formas, las cuales enraízan ciertas representaciones (en la mayoría de casos) hegemónicas, que gestan unos marcos de referencia en los que se deja por fuera un amplio abanico de posibilidades y subjetividades. La ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación, reconoce al currículo como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.” (p 17)

Si se reconoce entonces la función social del currículo (ya que *los resultados de la escuela son creados también por ella misma*) se debe reconocer también el papel creador del currículo. El cual, configurado desde ciertas ópticas y aprehensiones teórico-ideológicas, podría ser quien ha incubado y gestado muchas de las dinámicas y formas de relacionamiento social que se manifiestan alrededor del mundo hoy día, las cuales son formas agresivas, competitivas, egoístas, violentas, etc.

Gimeno Sacristán alude a seis momentos del diseño y del desarrollo curricular; currículo prescrito, currículo presentado a los profesores, currículo moderado por los profesores,

currículo en acción, currículo realizado y currículo evaluado. Se asume que el currículo de manera integral está compuesto por las anteriores fases, y que sería reduccionista asumirlo como solo una de ellas, sin embargo, para fines relacionados de la presente investigación, el foco de análisis se centrará en el *currículo prescrito*.

El *currículo prescrito*, es la orientación de lo que debe ser la forma y el contenido del currículo dentro de un sistema educativo determinado, decretado por las administraciones educativas con unas directrices ajustadas a las realidades e intereses sociales. Por lo tanto, al estar gestado por la institucionalidad en su dimensión administrativa, tiene un carácter legal, el cual se traduce en una obligatoriedad respecto al uso del mismo en las distintas instituciones educativas. Sacristán plantea que el currículo prescrito “son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirve de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc.” (Sacristan,1988) los cuales, si bien no son los que van a tener mayor preponderancia en la praxis educativa, si van a ser parte de la base de esta.

De lo anterior, se hace importante resaltar dos aspectos que no pueden pasar desapercibidos, y son importantes problematizar a la luz del presente trabajo investigativo. En primer lugar, se encuentran esos *intereses sociales* a los que atiende el currículo prescrito, los cuales se pueden poner en cuestión en este plano del desarrollo curricular, ya que dichas orientaciones al estar gestadas por la institucionalidad en el seno de la rama administrativa del poder público, que a su vez es acogida periódicamente por el gobierno de turno a partir de procesos democráticos (para el caso colombiano), son orientaciones que están cargadas de matices ideológicos y económicos; en los cuales se haya una gran tendencia a responder a los intereses hegemónicos y dominantes de determinados grupos, los cuales ejercen relaciones

de poder asimétricas. Por lo tanto, podemos acotar la idea de que las formas y los contenidos del currículum en la estancia del *currículo prescrito*, no son genuinas ni espontáneas, y mucho menos neutras. He aquí la importancia de la presente investigación, en tanto pretende poner en el centro de la problematización curricular, demandas contrahegemónicas que emergen desde los feminismos.

En segundo lugar, también es preciso tener en cuenta un factor importante dentro de la reflexión que plantea Sacristán respecto al *currículo prescrito*, y es el hecho de que si bien ésta es la base curricular en los procesos educativos, no es por completo determinante en la praxis educativa, o al menos no en el *currículo prescrito* abierto⁵ donde el currículo moderado por los profesores, el currículo en acción, el currículo realizado y el currículo evaluado, se van a encargar de generar filtros y variaciones a esas directrices emanadas desde la institucionalidad.

El currículo prescrito colombiano (como se mencionó anteriormente) es abierto, en este sentido, se reconoce cómo a partir de unas directrices gubernamentales y administrativas se dan orientaciones, que debe ser posteriormente contextualizadas. Así, tal y como lo plantea la ley general de educación, el Ministerio de Educación Nacional da unos lineamientos generales, y los establecimientos educativos conforme a dichas disposiciones, sumadas a los lineamientos de su proyecto educativo institucional (PEI), se encargan de desarrollar sus planes de área.

Según el planteamiento de Sacristán (1988), los sistemas educativos establecen pautas de funcionamiento, las cuales, para el caso de la política curricular, son:

⁵ Existen dos tipos de *currículo prescrito*; cerrado y abierto. El cerrado posee unos objetivos, contenidos y estrategias ya establecidas, que no pueden ser alteradas en la praxis educativa, y son de obligatorio cumplimiento en cada uno de sus niveles. El abierto es flexible y se acopla a las particularidades y los contextos escolares.

- a) El currículo prescrito como cultura común.
- b) El currículo mínimo prescrito y la igualdad de oportunidades.
- c) El currículo prescrito y la organización del saber dentro de la escolaridad.
- d) El currículo prescrito como vía de control sobre la práctica de enseñanza.
- e) Control de calidad.
- f) El formato del curriculum.

De las anteriores, se retoman las dos primeras pautas para fines del análisis de la presente investigación (la “a” y la “b”) que se encuentran en el corazón del currículo prescrito. Y que a su vez, es la base del diseño curricular; Es de destacar que dentro de ese establecimiento de un proyecto de *cultura en común*, se dejan por fuera una extensa cantidad de formas y posibilidades culturales. Dichas exclusiones son notorias en sociedades “homogéneas”, y se agudizan en sociedades heterogéneas.

El planteamiento que expresa Gimeno Sacristán respecto a estos aspectos que quedan en las periferias de *ese común denominador* (a partir del cual va a desarrollar el *currículo prescrito*) se centra en asuntos ligados estrechamente a los que atañen a aspectos étnicos, que se particularizan dependiendo de los grupos *etarios*, y no muestra algún énfasis en los asuntos que atañen al género⁶. En este sentido, y en dialogo con los planteamientos de Marina Subirats (2017) respecto a *los retos de la coeducación hoy*, donde hace hincapié en la importancia de trabajar la igualdad de género desde todos los frentes del ámbito educativo (donde claramente se encuentra el currículo en todas sus fases), allí entonces, al ni siquiera

⁶ Posiblemente esta omisión se deba a el momento de madurez de las teorías feministas en el ámbito educativo, para el momento de realización del texto que se toma como base de análisis de la categoría de currículo prescrito en la presente investigación; *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. G. Sacristán, 1988.

nombrarse dentro de esas periferias culturales de manera particularizada el asunto del género, se produce una exclusión a la que se le puede agregar otro grado de invisibilidad.

Frente al currículo mínimo prescrito y la igualdad de oportunidades, alude a un currículo en el cual se exprese “*una cultura que se considere válida para todos...buscando la igualdad para todos a la salida del sistema*” (Sacristán, 1988, p 133). Esta pretensión del currículo prescrito, tanto para el caso español⁷, como para el caso colombiano, queda nublada por algunos aspectos que hacen parte de esa periferia socio cultural, y que desconocen o rezagan los aspectos en cuanto a la particularidad que emana desde las relaciones de poder asimétricas en relación al género. De esta manera, se logra entrever algunos elementos implícitos del currículo prescrito que resultan llamativos en dialogo concreto con las competencias actitudinales, puesto que es en ellas donde se ubican con mayor latencia entramados entorno a las formas de relacionamiento con el *otro*.

3.4 Competencias actitudinales

Las competencias actitudinales pueden ser clasificadas en valores, actitudes, y normas: Los primeros parten de los principios éticos que permiten desarrollar juicios de valor; aquí se encuentran inscritos los sistemas de creencias que son constitutivos en cada sujeto, por tanto, se correlaciona de manera directa con esos discursos que se presentan dentro de los objetivos del presente proyecto investigativo. Las actitudes que se encuentran dentro de los contenidos actitudinales apuntan a la forma en cómo las personas actúan y manifiestan su conducta en

⁷ País de referencia para Sacristán en cuanto al currículo. Y para Marina Subirats en cuanto al coeducación.

relación con la escala de valores introyectada. Y las normas, que obedecen a las reglas de comportamiento socialmente aceptadas.

Referente a esta clasificación de las competencias actitudinales, se debe tener presente que tanto las actitudes como los valores, se ubican en un plano subjetivo y de introyección del individuo durante su proceso de inserción cultural, en este sentido, el abogado y profesor universitario José María Asencio en su texto *Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional*, enuncia que “Las actitudes, al igual que los valores *personalmente asumidos*, se asientan, a nuestro entender, en los sentimientos que nos inspiran ciertas realidades. Ambos, actitudes y valores, se convierten por ello en una especie de *guías afectivas* que orientan nuestras actuaciones.” (Asencio, 2002, p 6). Mientras que, por otro lado, las normas “por su parte, especifican y contextualizan los comportamientos que deben realizarse en función de unos determinados valores. Si éstos son asumidos por los alumnos entonces las normas pierden buena parte de su carácter impositivo y se convierten en la sentida expresión de aquello que debiera hacerse en consonancia con dichos valores.” (Asencio, 2002, p 7). En este sentido, las normas hacen parte de lo exógeno, que desemboca en una aprehensión de la escala de valores que éstas transmiten, ya que son las que están institucionalmente validadas, y, por ende, estructuralmente instauradas.

Al asentar unas competencias actitudinales dentro del currículo, se apela a buscar fomentar conocimientos y experiencias que le permita al estudiante generar un juicio, y, sentimientos positivos o negativos hacia a aquello que se reconoce como bueno o malo. Señala Asencio que “Al cultivar este aspecto de la formación de los escolares, los saberes que se ponen a su disposición no representan otra cosa que uno de los *instrumentos* de que se sirve el educador para inducir o modificar ciertas valoraciones.” (Asencio, 2002, p 8)

Pero lo que se *cultiva* aquí no es ni genuino, ni espontáneo, ni producto de una interacción social natural. Sino que atiende a una serie de determinados intereses políticos, económicos, sociales y culturales. Intereses que a su vez atienden a unas estructuras de poder, dentro de las cuales se encuentra el género. No es genuino ni espontáneo ya que, en la sociedad colombiana, tal y como en “todas las sociedades y comunidades-desde las más próximas hasta las más lejanas el control de los recursos económicos, políticos, culturales, de autoridad o de autonomía personal, entre otros, están en manos masculinas. Sin embargo, el patriarcado no es una estructura inmutable y fija que se incrusta de la misma forma en todas las sociedades. Al contrario, su inmensa capacidad de adaptación adquiere dimensiones casi fusionales en cada sociedad; en efecto, no pueden analizarse las estructuras sociales o las instituciones de cada sociedad sin tener en consideración que en todas ellas los rasgos patriarcales tienen un carácter estructural. De ahí la naturaleza androcéntrica de toda construcción social, sea ésta simbólica o material.” (Cobo, 2014, p 11)

Estas estructuras de poder, que llevan siglos de imperando el devenir de la humanidad, ineludiblemente penetran los discursos que son institucionalmente acogidos, se ven entonces reflejados latentemente en el ¿Qué enseñar?

3.4.1 Actitudes

Como se mencionó anteriormente de manera somera, las actitudes obedecen a la serie de formas en que las personas actúan en relación con estímulos exteriores; es decir, la manera en que reaccionan (lo cual equivale a conductas y comportamientos) frente al/lo otro.

Carlos Eduardo Cobo (2003) en su texto *El comportamiento humano*, distingue cómo las actitudes se componen de tres elementos; Cognitivo, emocional, y conductual, los cuales se equiparán en el mismo orden con lo que se piensa, lo que se siente, y la conducta que se tiene frente a determinado estímulo exterior: Ideas, acciones, situaciones etc. Señala, además, que las actitudes de una persona dependen (entre otras) de:

los patrones culturales aprehendidos durante la infancia, lo cual incluye las satisfacciones y frustraciones que nos hicieron vivir las personas que nos criaron. Los valores morales de una clase socioeconómica que interiorizamos en nuestros inconscientes y que pertenecen al grupo social a donde pertenecemos. Y de la percepción, definición y estructuración de la situación real y actual a la que debemos responder. (Cobo, 2003, p 15)

De lo cual podemos hacer la lectura, de cómo las actitudes individuales se moldean a partir de construcciones socioculturales que preceden al sujeto. Esas construcciones, códigos, etc, se inscriben en el sujeto a partir de su inmersión social, por medio de las distintas instituciones sociales y las relaciones que estos tejen con el mundo.

3.4.2 Valores

Los valores parten de los principios éticos que permiten desarrollar juicios de valor, aquí se encuentran inscritos los sistemas de creencias que son constitutivos en cada sujeto. Ya que se hace una *valoración* de acuerdo a un criterio preestablecido. En este sentido, los valores son “elaboraciones mentales para identificar y expresar cualidades propias de los seres” (Gonzalez,2002 p 136). En consecuencia, los valores no son *cosas reales*, que se inscriben en lo plano de lo sensible; no se pueden ver, oír o tocar. Y tampoco son, tal y como lo plantea José Luis Gonzales, *objetos ideales* los cuales constituyen seres que “no poseen una

existencia real, fenoménica, sino ideal” (González, 2002 p 135). En este sentido, los valores no son tampoco los conceptos o elaboración mentales que surgen de la relación de las *cosas reales*, debido a que esta produce *objetos ideales* (Gonzalez,2002). Los valores, tal y como lo presenta Gonzales, consisten en las relaciones de sentido que los seres humanos descubren en los seres. Las cualidades relacionales, las cuales sólo existen en relación con algo, *las relaciones de sentido* es toda referencia ente un ser y un campo de interés (Gonzalez,2002), así las cosas, podría recogerse la idea en la expresión que enuncia Morente⁸ (1980) *Los valores no son, sino que valen*.

3.4.3 Las normas

Las normas son reglas que tienen el fin de regular el comportamiento del humano. El jurista Daniel Moncada en su texto *Normas y sistemas normativos* las define como prescripciones emitidas “por un agente humano, denominado «autoridad normativa», dirigida a uno o varios agentes humanos, denominados «sujetos normativos», que obliga, prohíbe o permite determinadas acciones o estados de cosas” (Moncada, 2005). Así mismo la norma puede ser vista y/o asumida desde un carácter legal (Leyes), y desde un carácter social (acuerdos comunes implícitos).

Para realizar la distinción entre las tres anteriores (actitudes, valores y normas), en relación con los tres documentos de referencia del currículo prescrito utilizados para la presente investigación; Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, Estándares Básicos de Competencias y DBA en Ciencias Sociales. Se tomaron algunas palabras que son de uso

⁸ Lecciones preliminares de filosofía.

frecuente dentro de dichos textos en cuanto a las competencias actitudinales, para reconocer las posibles relaciones, o pertenencia a más de una de las tres subcategorías señaladas, registrando los hallazgos en el siguiente diagrama de Venn.

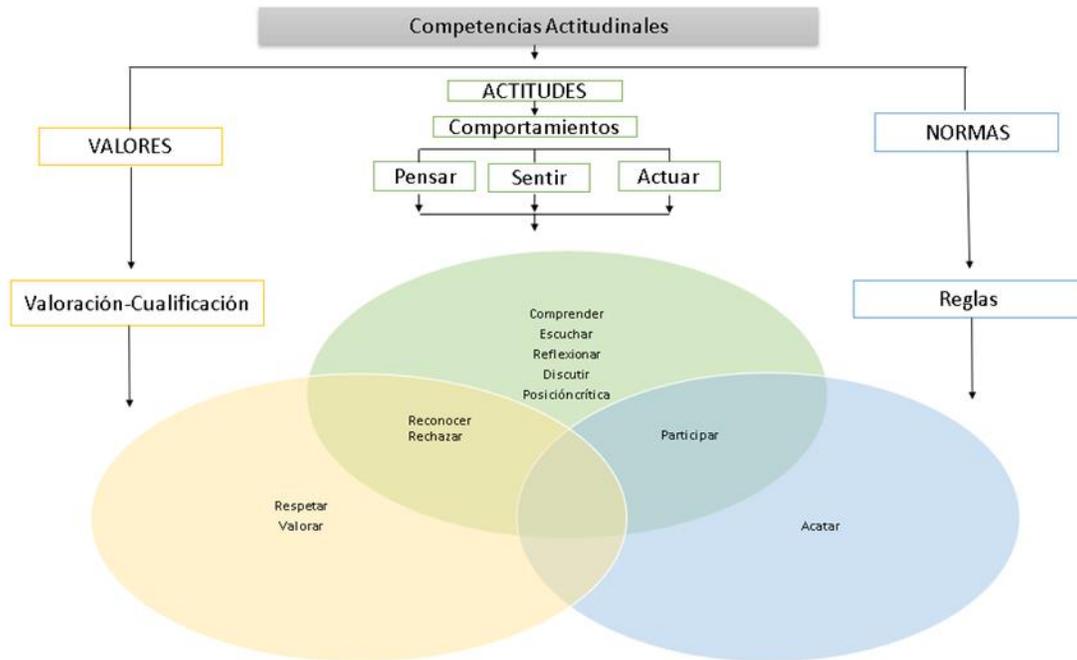


Figura: Diagrama de Venn con palabras de uso frecuente en las competencias actitudinales.

3.5 Problemas socialmente relevantes

Los problemas socialmente relevantes son una apuesta educativa que tiene como foco realizar una propuesta de enseñanza que se basa en los problemas reales de las personas en sociedad en un determinado contexto, y que a su vez se encuadran en problemas que no obedecen a un orden coyuntural ni contingente, sino que contrario a ello, se ubican como problemáticas estructurales, que se inscriben en asuntos de orden global y que constituyen a nivel macro, una serie de cauces en torno a problemas localizados que toman matices convergentes.

Antoni Santiesteban, en su texto *la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación* plantea en el apartado que habla los PSR en la tradición anglosajona, que “Otras alternativas de trabajo con problemas sociales tienen su fundamento en la teoría crítica y se centran en la reivindicación de un currículum de ciencias sociales donde los problemas sociales y los temas controvertidos sean la columna vertebral de dicho currículum, más allá de que puedan compartir una metodología con otras propuestas como las anteriores. Pero la gran diferencia es que mientras otras líneas buscan modelos metodológicos de tratamiento de los problemas sociales, la teoría crítica insiste en considerar las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y controvertidos de nuestra sociedad, en los contenidos esenciales para trabajar en las clases de ciencias sociales, geografía e historia.” (Santiesteban, 2019, p 61).

Dicho apartado resulta llamativo y de total pertinencia para el desarrollo del presente trabajo investigativo, puesto que este busca realizar un análisis del discurso del currículo prescrito colombiano, reconociendo la necesidad de (tal y como lo plantea Santiesteban) ubicar los PSR en el currículo. Puesto que de manera particular se pone sobre la mesa la problematización del currículo en torno al sexismo, el cual atiende precisamente a un problema estructural, de orden global, el cual ha gestado relaciones de poder asimétricas en razón del género.

4. Diseño metodológico

El presente trabajo de investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, ya que no se parte del reconocimiento de una realidad inamovible, que puede ser objetivada, sino que se apela un *realismo crítico* (“una realidad 'real' pero sólo imperfecta y probabilísticamente aprehensible”) (Guba y Lincoln, citados por Valles, 1999, p 25) donde el sujeto y el objeto se encuentran en constante comunicación; prestos a transformar, y a la vez, ser transformados. En esta medida se parte del reconocimiento de que las *hipótesis*⁹ de la presente investigación irán gestándose y consolidándose en la medida en que se avanza en la misma. Se reconoce que, desde el interés mismo del investigador por trabajar entorno a determinados aspectos de la vida social, se está tomando ya una serie de posturas y entramados que constituyen la experiencia de vida del investigador, que si bien no deben cegar la necesidad de *arrojarse al (lo) otro* (Vasilachi, 2018), si posibilita el contar con unos marcos de referencia, que entregan una óptica bajo la cual se buscará *hacer foco*¹⁰, en este sentido, y como no sucede bajo otros enfoques investigativos, se asume desde el punto de partida (como ya fue mencionado) ; que el investigador no posa como un sujeto objetivo frente a la investigación.

Para el caso concreto de la presente apuesta, donde el objeto de investigación se centrará más en aspectos teóricos que prácticos, se resalta la necesidad de que la teoría dialogue con las realidades contextuales que atañen al campo de enunciación e interacción del objeto central

⁹ P. Santander en su texto *Porqué y cómo hacer análisis del discurso* (2011), presenta dos escenarios investigativos en los cuales se puede hacer análisis del discurso, uno de ellos es el empírico, dentro del cual se parte de un objetivo general, teniendo un matiz de carácter inductivista, donde las categorías de análisis no anteceden la base del objeto, sino que son emergentes. El segundo de ellos, y que atañe de manera concreta a la presente investigación, tienen una base hipotética deductiva, en las cuales, como alude Santander se debe contar con unas categorías previas, que “apoyen la verificación de la hipótesis”.

¹⁰ Rebeca Anijovich-*Transitar la formación pedagógica* (2018).

de la investigación: *los discursos sexistas en el currículo prescrito* dado que, cómo menciona Vasilachis (2018) “la validez de las teorías debe atender, como mínimo, a dos aspectos vinculados entre sí: a) su estar originadas en situaciones marcadas por condiciones y contingencias espacio-temporales, y b) su estar arraigadas en contextos cognitivos de referencia específicos.” (p 42)

La investigación, a su vez, se ampara en el paradigma hermenéutico-interpretativo ya que este tiene como objetivo descubrir los significados de las cosas, su riqueza interpretativa, y

“trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación.” (Sandoval, 1996, p 67)

En este sentido, el paradigma hermenéutico interpretativo gesta posibilidades que no se reducen al escudriñamiento de textos, tal y como se desarrolló en su etapa inicial, sino que pretende ahondar en el análisis de dos significados actuales; fenomenología de la existencia y el entendimiento, y la interpretación de la realidad social (Sandoval, 1996). Este último significado es el que traza el camino de la presente investigación; reconocer cómo a partir del currículo prescrito y su incidencia en la escuela (como institución socializadora) se configuran unas realidades sociales determinantes para la construcción subjetiva de las relaciones que se tejen entorno al/lo otro, las cuales, a su vez, de manera cíclica se traducen en los significados que cargan nuevamente a estos textos de una serie de “prejuicios, expectativas y supuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión.” (Guardian, 2007, p 71).

Siguiendo la misma línea que alude a las posibilidades de realizar un proceso interpretativo, la presente investigación se cimenta en la técnica del *análisis del discurso*. Ya que se parte de la lectura del discurso impregnado en la política sobre el currículo (currículo prescrito) que es útil para leer la realidad social, debido a que se muestra como una apuesta donde el lenguaje no constituye una mera forma de expresar ideas, sino que se convierte en un aspecto que tiene una total incidencia en la construcción de la realidad social (Santander, 2011). En este sentido, y reconociendo que la presente apuesta investigativa se enuncia desde los aportes y perspectivas teóricas de los feminismos, se haya gran congruencia en cuanto a la intención de poner en cuestión elementos incrustados en la estructura social, que reproducen formas de desigualdad, discriminación y violencia cimentados en la validación de discursos que emanan de visiones androcéntricas que desembocan en relaciones de poder asimétricas, ya que como expresa Santander;

“En el ámbito del AD, por ejemplo, nociones como las de poder, estructura social, ideología, hegemonía, etc., suelen ser empleadas con frecuencia. Lo que motiva muchos análisis es precisamente la curiosidad por explicar el modo en que la ideología, la estructura social, la hegemonía u otras nociones como esas se manifiestan en los discursos, por entender qué huellas dejan elementos del *afuera* en la producción signica y cómo todo ello se interrelaciona.” (Santander, 2011, p 12)

Para la presente investigación, ambas estancias; tanto el paradigma hermenéutico-interpretativo, como el método de análisis del discurso, se encuentran permeados por lo que la filósofa mexicana Eli Bartra (2010) enuncia como el *punto de vista feminista* en el cual se reconoce que si bien hay cierta ambigüedad respecto a lo que son los métodos y metodologías feministas, resalta que las investigaciones de cualquier índole, pueden enmarcarse como

investigaciones feministas, en tanto, indistintamente del método o metodología, ésta esté permanentemente atravesada por referentes feministas, categorías que se problematizan desde el feminismo, e ineludiblemente, por intereses que emanan desde el feminismo¹¹.

Los cuales no evocan única y exclusivamente a lo que atañe a la mujer, sino que trasciende, a partir de esos planteamientos que se han postulado desde lo que se ha denominado epistemologías feministas, dentro de las cuales se apela a otras formas de saber, y busca intervenir la realidad a partir de unas lógicas y dinámicas que distan de las impuestas por un devenir histórico netamente androcéntrico. Es entonces una *investigación no sexista*. En este sentido, ese punto de vista feminista se hila con lo que Rebeca Anijovich (2018) en su texto *Transitar la formación pedagógica* enuncia como esa necesidad de *hacer foco*.

En cuanto a la vinculación del análisis del discurso, y el feminismo, nos centramos en abordar la investigación desde un *punto de vista feminista* que verte posibilidades analíticas particularizadas y concretas, pero no desde un *Análisis del Discurso Feminista* (AFD), debido a que este: 1) si se contrasta con apuestas metodológicas de este tipo (que han contado con amplia acogida, sobre todo en la región latinoamericana), tal y como lo plantea la escritora chilena Soledad Franulic (2015) cuentan con un entramado epistemológico que parte desde la noción del *pensamiento propio feminista*, donde se hace complejo y disruptivo el uso de, por ejemplo, referentes masculinos, los cuales también tienen aún presencia en la presente investigación. 2) siguiendo la misma línea del Análisis Feminista del Discurso a partir de la crítica realizada por Franulic, el enunciar el ADF desde la asociación con la teoría de género, tal y como lo hace la sociolingüista británica Judith Brexter, que es, desde la

¹¹ “Feminismo” y no “feminismos” porque aquí se hace alusión a los puntos base compartidos por los feminismos.

perspectiva de Franulic, gestada en la academia que es a su vez de carácter androcéntrico, y anquilosada en las demandas funcionales, pero superadas ya de la primera y segunda ola del feminismo. Por ello, a pesar de reconocer la valiosa apuesta de Franulic en este aspecto, ésta no se corresponde con las posibilidades analíticas de la presente investigación, que halla, por ejemplo, desde la noción del género, un insumo valioso y aportante para los fines de la presente investigación.

4.1 Ética de la investigación

En consonancia con el código de ética de la Universidad de Antioquia, la presente investigación se compromete a respetar la propiedad intelectual, referenciar correctamente el trabajo de otras personas, garantizar la reserva y seguridad de datos de personas a las que se pueda entrevistar, además de usar con transparencia los resultados obtenidos en estas.

Así mismo, se compromete a hacer un uso encuadrado en el marco de la legalidad de los documentos institucionales utilizados para poner en marcha el desarrollo de los distintos momentos de esta.

Para la presente investigación la ética se halla también en la apuesta misma que ella abarca, apuntando a la retribución social que la academia, más aún desde el seno de la educación pública, tiene el deber desarrollar, buscando con cada proceso investigativo abonar semillas que germinen procesos cada vez más compatibles con lo humano, con lo esencial y lo vital.

4.2 Ficha referencial

El presente trabajo investigativo al encuadrarse en análisis del discurso, en su primera etapa apela al instrumento de análisis documental, atendiendo a la intencionalidad de *caracterizar el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales*. En este

sentido, en primera estancia se desarrollará un análisis documental en el cual los materiales se agruparán tal y como plantea Galeano (2004), por su *intencionalidad*, ya que los documentos recolectados apuntan a una intencionalidad explícita; ser la directriz curricular de la enseñanza en la escuela. Y por su *naturaleza*, ya que se tomarán documentos oficiales de la administración pública en cuanto al ámbito educativo, y, de manera concreta, curricular.

Para tales fines se desarrollará una ficha de “Acotación documental” la cual se compondrá de un campo de información documental; donde se pondrá especial atención a elementos como *el tipo y la fecha de publicación*, para reconocer la estancia a la que pertenece el documento, y, por ende, hacer un pequeño mapeo del alcance del mismo, así como del momento en el que fue publicado, para reconocer los marcos referenciales que en su momento fueron la vertiente de dichos documentos. También se prestará especial atención elementos como los *autores personales* en diálogo con los *autores corporativos*, debido a que se hace importante analizar, por ejemplo, la proporción de mujeres y de hombres que contribuyeron a la creación de dichos documentos dentro del currículo prescrito.

Esta acotación documental, también contará con un campo de información analítica, donde se pretende reconocer los insumos para analizar el objeto investigativo desde varios frentes y de este modo matizar, contrastar y discernir de otras competencias que pueden mimetizarse o interactuar de forma estrecha con las competencias actitudinales, dichos frentes de análisis son; grupos de grados académicos, para tener insumos etarios al momento de contrastar. La delimitación de cuales hacen parte de las competencias actitudinales, y de la misma manera, poner en cuestión las líneas a veces difusas que presenta con las competencias ciudadanas.

Un aspecto relevante dentro de la información analítica de la ficha, será la que apunta a las competencias actitudinales, las cuales pueden ser clasificadas en valores, actitudes, y normas: Los primeros parten de los principios éticos que nos permiten desarrollar juicios de valor, aquí se encuentran inscritos los sistemas de creencias que son constitutivos en cada sujeto, por tanto, se correlaciona de manera directa con esos discursos que se presentan dentro de los objetivos del presente proyecto investigativo. Las actitudes que se encuentran dentro de los contenidos actitudinales, apuntan a la forma en cómo las personas actúan y manifiestan su conducta en relación con la escala de valores introyectada. Y las normas, que obedecen a las reglas de comportamiento socialmente aceptadas. Por último, se tienen en cuenta las observaciones donde se pretende consignar apreciaciones, y relaciones que se pueden ir tejiendo (Asencio, 2002).

Acotación documental												
Información bibliográfica						Información analítica						
Tipo de publicación	Año	Título	Autor personal	Autor corporativo	Código del documento	Grupos de grado	Cita	Competencia a la que apunta	Valores	Actitudes	Normas	observación

4.3 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada permite desarrollar un intercambio de información que no se rige de manera estricta a las preguntas orientadoras, y que sabe encontrar en medio de dicha interacción entre investigador y entrevistado las posibilidades que surgen a partir de los elementos que van surgiendo a medida en que se avanza en la misma. La presente investigación no se vale de una “entrevista abierta”, ya que es necesario para los fines del análisis tener una línea definida respecto a los aspectos que se buscan abordar en la entrevista. En este sentido, se pretende desarrollar una entrevista que por la misma jerarquía que denota, pueda dar insumos para el desarrollo tanto del primer, como para el segundo objetivo

investigativo. Debido a que la entrevista se realizará a personas que hicieron parte del equipo técnico elegido por el MEN con la tarea de elaborar uno de los textos que hacen parte del currículo prescrito que serán analizados en la investigación; los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA).

Entrevista semiestructurada

Perfil entrevistado: Participantes del equipo técnico de elaboración de los DBA en Ciencias Sociales.

Objetivo: Reconocer de qué manera el currículo prescrito se desarrolla frente a las competencias actitudinales en ciencias sociales, y en qué medida hace parte de dicho desarrollo una apuesta no sexista, a partir del análisis de aportes de integrantes del equipo técnico de los DBA en ciencias sociales.

Momento 1

Las preguntas que conforman este primer momento de la entrevista, pretender aludir a las generalidades que pueden haber entorno a procesos de elaboración de textos del currículo prescrito tal y como los DBA en ciencias sociales, y su vinculación directa con las competencias actitudinales.

1. ¿Cómo se hizo la selección de personas que integrarían el equipo de elaboración de acompañamiento y/o desarrollo de los DBA? (bajo qué criterios).

2. ¿Hay una directriz o línea específica desde el ministerio de educación para este acompañamiento y/o diseño de los DBA en ciencias sociales? O, ¿se da unas líneas generales y es el equipo quien se encarga de asuntos específicos?
3. ¿Cuál es la relación que tiene la elaboración de este texto con las competencias, y en específico las competencias actitudinales que atañen al ser?
4. ¿Cuándo se apunta asuntos que atañen a las competencias actitudinales, cuáles son los elementos que resaltan en su elaboración? ¿Qué es lo primero que se tiene en cuenta?

Momento 2

Las preguntas del momento dos de la entrevista tienen la intención de aludir a aspectos concretos del diseño del currículo prescrito con las apuestas no sexistas en el ámbito educativo, por ende, en el diseño curricular.

5. ¿Se encuentra presente dentro del diseño de los DBA una perspectiva de género?
¿sí?, ¿no?, ¿cómo?
6. Considera que dentro del equipo del equipo técnico que elaboró y/o acompañó el desarrollo de los DBA, había personas que tenían cierta bastedad de reconocimientos de las problemáticas estructurales que se atienden desde las perspectivas feminista y de género en la ruta del desarrollo de una educación no sexista?
7. ¿Se atiende desde los DBA a una apuesta educativa no sexista? ¿cómo?

4.4 Ficha bibliográfica

A partir de los puntos convergentes que se encuentren como resultado del desarrollo del primer instrumento, se pretende realizar un análisis a partir del trabajo en torno a cuatro ejes problemáticos, en los cuales se buscará poner en tensión y en diálogo aspectos fundamentales que se problematizan desde los feminismos, y que a la vez se inscriben dentro del sistema educativo a través (entre otras) de la política curricular, tales como la igualdad, el concepto de ciudadanía, escalas de valores, y aspectos que atañen a la moral institucionalizada. Con el fin de responder al segundo objetivo de la presente investigación, relacionado con *Identificar en el currículo prescrito elementos discursivos relacionados con el sexismo a la luz de las teorías feministas desde una perspectiva coeducativa*.

Para fines de lograr dicho análisis a partir de ejes problemáticos, este punto se desarrollará por medio de una ficha documental en la cual se abordarán textos que giren en torno a elementos que surtan rutas de análisis a partir de posturas debatidas dentro de los feminismos, las cuales se hilan de manera directa con las competencias actitudinales en la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, dichos textos abarcan cuatro conceptos principales, que luego se desarrollarán a partir de los ejes problemáticos. Estos conceptos son: Ciudadanía, igualdad, valores, y moral.

Cada uno de estos ejes problemáticos, tendrá una conexión directa con una de las tres categorías reseñadas en la acotación documental (instrumento implementado para el desarrollo del objetivo uno de la investigación). Esta vinculación se hará por medio de una conversión cromática; es decir, los ejes problemáticos ligados con la categoría de valores, irá en amarillo, la que esté ligada con la categoría de actitudes irá en verde, y la que esté ligada

con la categoría de normas, en azul. El desarrollo de dichos ejes problémicos se hará a partir de tres momentos; 1. La preconcepción que de ese aspecto se tiene dentro del currículo prescrito. 2. El análisis que desde el feminismo se hace con respecto dichos aspectos. 3. Una acotación propositiva, respecto a las alternativas del desarrollo de dichos aspectos en una lógica coeducativa.

Compactación bibliográfica			
Información bibliográfica			
Título			N° de ficha
Tipo		Editorial	
Año de publicación			
URL			
Información analítica			
Cita	Concepto	Lazo cromático	
		Valores Actitudes Normas	
Observaciones			

Eje problémico 1: Ciudadanía como categoría androcéntrica.

Eje problémico 2: Escala de valores en la sociedad colombiana y su base sexista.

Eje problémico 3: Igualdad formal más no real.

Eje problémico 4: Moral institucionalizada (introyectada y estructurante).

4.5 Taller Reflexivo

El taller es un instrumento que posibilita que quienes participen en él, generen una apropiación de los elementos abordados a partir de sus propias representaciones, reflexiones y reconocimientos respecto a los factores exógenos que se entrelazan con los aspectos a tratar. Y, partiendo de esta reflexión, generando una retroalimentación de las propias prácticas. El taller, tal y como lo plantea Alfredo Ghiso en el texto *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos* es un dispositivo para “hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, hacer analizar” (Ghiso, 1999, p 3)

En esta medida, se busca desarrollar un proceso de horizontalidad, fisurando así la autoridad dominante del investigador (Ghiso, 1999). Debido a que es necesario reconocer que existen unas preconcepciones respecto a los elementos abordados de manera concreta en la presente investigación, y que pueden resultar reacios para algunas personas, en cuanto sus preconcepciones generan cierta resistencia en cuanto los aspectos a abordar.

En este sentido, la serie de talleres propuestos en la presente apuesta investigativa, se inscriben en el marco de los problemas socialmente relevantes, en específico a los que aluden a relaciones desiguales.

Tiene adicionalmente la intención, de trascender la reflexión teórica, y apostar a posibilidades de reflexión, que le permita los y las maestras reconocer el sexismo como problemática estructural presente en la escuela y, de manera concreta, en el currículo.

4.5.1 Estructura del taller

La serie de talleres se estructurarán en tres momentos, los cuales tendrán por nombre, analogías que aludan al “nadar”; **Contacto con el agua**, **Sintiendo la corriente**, **Fluyendo con el agua**. Los cuales tendrán las siguientes características:

a) **Contacto con el agua:** Estará compuesta por dos encuentros de taller, donde se abordará, en primera instancia, el reconocimiento del sexismo en nuestro entorno sociocultural. Y en segunda instancia, la relación que existe entre el sexismo y los PSR; a la vez que se aborda el “por qué podría tornarse pertinente abordar el sexismo a partir de su relación con los PSR”.

b) **Sintiendo la corriente:** Este momento estará compuesto por dos encuentros de taller, en los que se abordará, por un lado, el reconocimiento de la presencia del sexismo en el currículo; y, en segundo lugar, la presencia del sexismo en la escuela y su repercusión social.

c) **Fluyendo con el agua:** Este momento estará compuesto por un encuentro de taller, el cual se centrará, en el desarrollo personal de apuestas por parte de los docentes, donde se busque refrenar el sexismo en la escuela, a partir del desarrollo curricular y la posterior praxis educativa.

5.Resultados

A partir de este momento del trabajo investigativo, se va a presentar la fase de análisis de resultados hallados a partir de la implementación de los cuatro instrumentos diseñados y reseñados en el apartado anterior de diseño metodológico. Se pretende entonces, realizar una reflexión en la cual se haga una debida triangulación de la información, poniendo en diálogo dichos instrumentos. Siguiendo además una línea ética que apunta a no realizar una distorsión de los resultados que de ellos se tiene.

Este apartado, se estructurará de la siguiente manera; en primer lugar, el apartado titulado el *Currículo Prescrito en diálogo con las competencias actitudinales*, atenderá al análisis de desarrollo del objetivo 1 de la investigación, el cual es Caracterizar el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales. En segundo lugar, se encontrará el apartado titulado *Escudriñando los elementos sexistas del currículo prescrito colombiano*, el cual pretende atender al análisis y la reflexión desarrollada en respuesta al objetivo 2 de la investigación; identificar en el currículo prescrito elementos discursivos relacionados con el sexismo a la luz de las teorías feministas desde una perspectiva coeducativa, y se encontrará desarrollado a partir de cuatro ejes problémicos, los cuales son; a) Ciudadanía como categoría androcéntrica. b) Escala de valores en la sociedad colombiana y su base sexista. c) Igualdad formal, mas no real. d) Moral institucionalizada (introyectada y estructurante). Y por último se encontrará el apartado titulado *Taller fluyendo con el agua*, el cual busca atender al objetivo 3 de la presente investigación; relacionado con proponer una serie de talleres reflexivos para docentes a partir del enfoque de PSR orientados hacia las competencias actitudinales en CS para promover una educación no sexista.

5.1 Coartadores del “ser”¹².

*“Sitio de aquellos cuentos infantiles,
Eres la tierra entera.
A todas partes
Vamos a no volver.
Estamos por vez última
en dondequiera”*
José Emilio Pacheco

La escuela es una de una de las principales instituciones con una legitimidad que se vincula directamente con el reconocimiento que el grueso poblacional le da, debido a que se asume que ésta le entrega un cúmulo de saberes y virtudes a la sociedad a partir de las experiencias particularizadas y encarnadas en cada estudiante, allí entonces, reside la esperanza. Y es allí también donde se erigen los cimientos de las distintas caras de la estructura social del país. De este punto se parte para reconocer que la escuela es una institución con una inmersión profunda, con inmensos alcances, que incorporan en los sujetos una serie de códigos en todas las esferas de la vida, que constituyen y configuran la realidad. Es por dicha razón que en el presente trabajo investigativo se parte del reconocimiento de que lo que circula en la escuela, apuntala a ser las ideas que nos constituyen como sociedad.

En el presente apartado, se presentarán los resultados hallados en una primera fase investigativa, la cual consistió en *Caracterizar el currículo prescrito en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales*, para poder, posterior y secuencialmente realizar un análisis más específico en la ruta de reconocer los discursos sexistas que circulan en la escuela.

¹² En alusión al “Saber ser” al que se refiere el MEN cuando se habla de las competencias actitudinales en la tríada de: saber (conceptual), saber hacer (procedimental), saber ser (actitudinal).

En este sentido, se resalta (como ya se reseñó en la fase de fundamentación teórica), que uno de los principales focos de la investigación es el currículo prescrito, porque este se presenta como la columna vertebral de todo el diseño curricular en el país, debido a que como se señala en la ley general de educación, son estos documentos de referencia emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, los encargados de dar línea a las distintas instituciones educativas del país para elaborar sus planes de estudio. Lo cual sugiere per se, que estos documentos no cuentan con una neutralidad, sino que contrariamente se hayan matizados por inclinaciones políticas que emergen de las administraciones de turno que se encuentran a cargo del gobierno nacional, así pues “de alguna forma el currículo refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen en los procesos educativos” (Sacristán, 1998).

En esta medida entonces, dentro de esa pretensión de la escuela (a través del currículo) de recoger una “cultura común” para ser llevada a todos los rincones del país, hay muchas cosmovisiones, representaciones y problematizaciones que quedan al margen de esa intención que se materializa en estos documentos.

Sin embargo, tal y como se reseña en la entrevista realizada a un docente de la Universidad de Antioquia, que fue parte del equipo técnico en la elaboración de los DBA en Ciencias Sociales, la pretensión dentro del diseño de la política pública en el ámbito educativo

“tiene una complejidad, y es la siguiente; es que tiene que ser lo suficientemente general que le permita que todas las personas, las idiosincrasias, y los puntos de vista del país, puedan reflejarse en él. Eso es muy difícil, es muy complejo. Porque usted ya se ha podido dar cuenta por su formación en Ciencias Sociales que precisamente nuestras circunstancias, las formas en que habitamos el territorio, las formas en que

nos relacionamos con el mundo, las formas en que nos relacionamos con el otro y las formas de habitar el espacio geográfico, determina cómo nosotros nos apropiamos del mundo, y construimos subjetividad.” (Entrevista, 2022) **Anexo 1**

Tal anotación señalada por el entrevistado permite entrelazar (a la vez) lo expuesto inicialmente en el presente capítulo: la apropiación del mundo, y la construcción de la subjetividad, se liga estrechamente a esas representaciones que nos constituyen dentro del proceso de inmersión social, en el cual, sin lugar a duda, la escuela juega un papel protagónico.

Dicha respuesta genera una serie de inquietudes que van del cuestionamiento por un aspecto neurálgico del proceso educativo y que se sitúa en el currículo prescrito: ¿deben ser estos documentos los encargados de encauzar los procesos educativos hacia una “cultura común”?, ¿debería apelarse siquiera a buscar desarrollar una “cultura común”?, y ¿a qué aspectos concretos apunta dicha pretensión? El afanoso interés por forjar una “identidad nacional” (que se ve plenamente reflejado en el currículo prescrito colombiano) presenta una llamativa inclinación respecto al énfasis a partir del cual busca cimentarse dicha *cultura común*, y es al hecho concreto de que este afinado interés, se conecta casi que de manera inmediata y particular a las competencias conceptuales, donde se abordan simbologías, hechos históricos, elementos geográficos que “recogen” lo que representa el “ser colombiano” y que pareciese recurrir más a una esencialización bastante reduccionista de dicha identidad, que se encuentra centralizada y permeada por un sin número de elementos racistas, machistas, clasistas, entre otros.

En este sentido el análisis de información arroja como conclusión que el currículo prescrito no cumple realmente la función de recoger una *cultura común* de manera sustancial, tanto como si de manera superficial. Y en esta misma medida genera una falsa aprehensión por

parte de los y las estudiantes, quienes en muchos casos no desarrollan una real conexión, al sentirse al margen de los conocimientos que circulan en la escuela.

He aquí, y en relación con las tres preguntas realizadas anteriormente, el momento apropiado para traer a escena las competencias actitudinales como parte de ese currículo prescrito dentro del análisis de la presente investigación. Puesto que, si la pretensión es abarcar una “cultura común” el foco de la misma debería dar un giro que le permitiese ser realmente sustancial, y trasladarse a todos los rincones del país de manera auténtica y genuina para cada estudiante. En este sentido, sería importante empezar a orientar la mirada a las competencias actitudinales, de manera equilibrada, o ¿por qué no?, con mayor preponderancia que las competencias conceptuales; puesto que estas abarcan actitudes, valores, y normas, las cuales en suma son las que van a trazar la ruta de las condiciones de convivencia, coexistencia y consecuente funcionalidad de la población congregada en la figura del Estado.

Estas competencias actitudinales, tienen también un fuerte enraizamiento en relación con las emociones; esas que se encuentran presentes al momento de manifestar determinadas actitudes, de ser las que acompañan esa escala de valores que constituyen a cada sujeto y que son determinantes en su relación con el/lo otro. Estas emociones, a su vez, son totalmente marginadas y llevadas a un segundo plano, puesto que dentro de las cosmovisiones que han moldeado las ideas que constituyen lo que se considera importante o no tener presente dentro currículo prescrito, como aparte de eso que constituiría esa *cultura común*, se encuentran (según esa misma cosmovisión) al margen de la razón, y esa sola predeterminación “degrada” sus alcances. Sin embargo, las emociones juegan un papel determinante y neurálgico en la sociedad, autoras como Hanna Arendt han realizado trabajos extensos alrededor de las emociones políticas. En esa misma ruta el autor Leonel Alvarez Navaez, citando a Martha Nussbaum señala que:

“En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar las emociones como motivaciones que apoyan o bien socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del razonamiento ético no podemos obviar las razones razonablemente una vez que reconocemos que las emociones contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos y pautas buenas o malas para las elecciones éticas” (Nussbaum citada por Narvaez, 2017, p 42)

Cuando se analizan las competencias actitudinales dentro del currículo prescrito (que a su vez se ligan con las relaciones ético- políticas) se puede observar una fuerte inclinación por abordar lo normativo, aludiendo de manera constante a la importancia de seguir las normas preestablecidas sin una problematización de las mismas, es así como por ejemplo se evidencia en el DBA número 7 del grado séptimo se intenciona que (el estudiante) **“Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.”** y desglosa dentro de sus evidencias de aprendizaje que este **“Compara la Declaración Universal de los Derechos Humanos con los derechos fundamentales enunciados en la Constitución.”** Haciendo evidente, por un lado; que hay una inclinación (que podría decirse necesaria en cierta medida) por aspectos normativos, refiriéndose de manera concreta a reglas, que, si bien se asienta en fundamentos como el respeto, la libertad y la igualdad. Cuenta también con elementos que despiertan asperezas, en tanto, por ejemplo, constituciones como la colombiana de 1991 se desarrollan a partir de preconcepciones heteronormativas, y se sitúa como un caso concreto y expansivo, entre la vastedad en la cual se podría ubicar la legislación colombiana como una con preponderancia androcéntrica.

Haciendo provecho de la mención señalada respecto a la estrecha relación que el currículo prescrito presenta entre las competencias actitudinales y las normas, cabe hacer mención de que allí, la norma se plantea de manera enunciativa de una forma bastante reduccionista, que desdibuja o difumina dentro de esas relaciones políticas, la amplitud con la cual lo político (ligado a la norma) puede tener.

En este punto de (manera focalizada) se resaltarán algunos elementos llamativos dentro del análisis realizado a los tres documentos de referencia utilizados para realizar este primer momento de revisión del currículo prescrito: DBA, Estándares Básicos en Competencias, y Lineamientos Curriculares.

5.1.1 Las competencias actitudinales en los DBA

Dentro de los DBA y en relación con las competencias actitudinales, se evidencia como constante el desarrollo de unas evidencias de aprendizaje en torno a la *norma* donde se reconoce cómo el centro de éstas se encuentra la *norma* entendida desde un plano netamente legislativo, donde se alude permanentemente al seguimiento y cumplimiento de leyes consagradas en la constitución política, pero también las localizadas en documentos institucionales como los manuales de convivencia. En este sentido, tendría lugar un cuestionamiento a estas constantes dentro de los DBA, en la medida en que; por un lado, tal y como lo plantea Marina Subirats (2017) en su libro *Coeducación, apuesta por la libertad* las mentalidades no avanzan al mismo ritmo que las normas, puesto que “formalmente ya existe una igualdad y se puede decir que muy poca gente la niega” pero desgraciadamente “no es así: estamos muy lejos de la igualdad real, porque sigue habiendo un conjunto de hábitos y estereotipos incrustados en la cultura y el comportamiento de las personas, y son precisamente hábitos y comportamientos que nos pasan inadvertidos” (Subirats, 2017, p 70).

En este sentido, podría tener más valor hablar de la *norma* en tanto a determinadas actitudes y su base axiológica, más allá de la normatividad, puesto que es ésta, es la que realmente materializa dicha igualdad.

No es en balde, por ejemplo, que a pesar de que en el país ha habido en la última década un incremento exponencial en cuanto a la legislación de normas entorno a la violencia de género, se sigan contando con cifras como las presentadas en el lapso de tiempo entre 2018 y 2019, donde en Colombia (en promedio) fueron asesinadas 2,3 mujeres diariamente según el boletín *Violencia contra las mujeres. Colombia. Comparativo años 2018 y 2019 (Enero - Febrero)* del Instituto Nacional de Medicina Legal.

Por otro lado, en cuanto a la norma plasmada en los manuales de convivencia institucionales, vale la pena destacar cómo estos documentos desarrollados de manera autónoma por las instituciones educativas, amparadas en la constitución política (atendiendo al bloque de constitucionalidad), han estado envueltos en un sin número de cuestionamientos, debido a que estos han tendido a desarrollarse a partir de (entre otros) estereotipos de género, de los que surgen sentencias como la *T-478 de 2015*, en la cual “ la Corte Constitucional de Colombia concede la tutela presentada por Alba Reyes, con el apoyo legal de Colombia Diversa, sobre discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidades en el desarrollo educativo de los niños, niñas y adolescentes.” (Colombia diversa, 2015).

En este sentido, cuando los DBA plantean dentro de las evidencias de aprendizaje que el estudiante “Expresa aquello que lo hace igual a los demás en la institución, desde el conocimiento y el respeto a los deberes y derechos establecidos en el Manual de Convivencia.” Se está gestando una directriz curricular, que fácilmente integrada a esas

“particularidades” que se hallan en el desarrollo de los manuales de convivencia, puede convertirse en un insumo en el que se puede estar reproduciendo un discurso sexista.

Dentro de los DBA se presenta como constante, que cuando se hace alusión a grupos poblacionales históricamente marginados, la tendencia se orienta a enmarcar sus luchas en planos netamente reivindicativos. Dejando al margen los procesos políticos que estos grupos realizan, inclinándose una vez más por referirse a estos desde la legislación y normatividad, más que desde el reconocimiento del apuntalamiento que estas poblaciones gestan en pro de sumergirse en la estructura sociocultural que cimentan la amplia gama de discriminaciones que se hayan en nuestro contexto. Así, cuando los DBA enuncian por ejemplo que el estudiante “Explica algunas situaciones que develan prejuicios y estereotipos relacionados con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia, que han sufrido históricamente grupos como: mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, personas con alguna condición de discapacidad.” Se queda un tanto corto, en cuanto a las distintas texturas que se hayan en torno a los procesos políticos desarrollados por estas poblaciones.

5.1.2 Las competencias actitudinales en los Lineamientos Curriculares.

Es imprescindible tener en cuenta, que tal y cómo lo plantea Edison Díaz Sánchez (2020) en su texto *Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje* para las ciencias sociales los Lineamientos Curriculares buscan “realizar un cambio en la estructura de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva holística, integradora y basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias.” (Díaz, 2020, p 51) Contrario a la apuesta que se ubica dentro de los DBA y los estándares de competencias, donde se apunta el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto a los Lineamientos Curriculares, un elemento llamativo dentro de esos ejes generadores que aluden a las competencias actitudinales es la connotación en torno a la sociedad civil, debido a que ésta engloba a sujetos que cuentan con la categoría de ciudadano, la cual, a su vez, en cuanto a categoría legal y de estatus se enmarca en una génesis plenamente androcéntrica, donde a la luz de máximas como el Contrato social se deja a la mujer relegada a la periferia de esa figura de ciudadanía.

Así las cosas, el análisis de la información permite comprender qué, tanto en los lineamientos curriculares, como en los DBA y los Estándares de Competencias, es notoria una preponderancia del enfoque de las competencias actitudinales, respecto a su clasificación en cuanto a las *normas* y las *actitudes*, dejando relegados a los *valores*. Se hace indispensable remarcar este aspecto debido a que es precisamente esta base axiológica, la que configura y predetermina tanto actitudes, como normas. En este sentido, si el currículo prescrito no invita a la problematización de la escala de valores imperante en la cultura colombiana, y peor aún, no se hace una alusión concreta a estas, se complejiza y se reduce el espectro de posibilidades de generar transformaciones de base, que permita difuminar y erradicar el sexismo dentro de las diferentes instituciones sociales.

5.1.3 Las competencias actitudinales en los Estándares Básicos en Competencias.

Dentro de los estándares de competencias, se encuentran elementos que giran en torno al concepto de ciudadanía, en donde; por un lado, se alude a un concepto parcialmente problematizado por algunos grupos como las poblaciones afro. Pero en grueso, se alude a una ciudadanía que hace parte del entramado de componentes epistemológicos que se ligan a la consolidación de los estados nación, en esta medida, desde el estatismo del concepto, se apunta, por ejemplo, a competencias como: “Reconozco en el pago de los impuestos una

forma importante de solidaridad ciudadana.”, en donde es evidente cómo se reconoce la figura de *ciudadano* en la de un sujeto reducido a la figura de contribuyente del Estado. Por otro lado, un aspecto que resultará como un insumo importante en cuanto a la figura de ciudadano, es que esta es concebida exclusivamente desde un plano de ejercicio individual, marginando el plano de colectividad que puede ser englobado por el mismo, y que resulta, por ejemplo, problematizado desde los distintos feminismos que reconocen en la colectividad un elemento indispensable para la enunciación de las mujeres en el campo estatal.

Cuando dentro de los estándares se alude a la competencia de: “Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación” resulta importante poner atención en cuanto a las simbologías que cargan mucho del patrimonio cultural aun en el país, y cómo éste se encarga de generar un continuismo respecto a esa moral institucionalizada, a través de, por ejemplo, estos aspectos.

Valdría la pena señalar entonces, cómo dentro de ese patrimonio cultural que está compuesto por bienes materiales e inmateriales, se encuentran por ejemplo, las estatuas de conquistadores en distintos municipios del territorio nacional, y las implicaciones de referentes coloniales que estas reflejan, no solamente en cuanto al exterminio de poblaciones indígenas, la difuminación de elementos culturales propios de estas poblaciones, sino también en cuanto al referente directo de violencia contra la mujer que estos representan: sexual, psicológica, política, económica y socioculturalmente.

Así, en este análisis de discurso se concluye que este tipo de estándares de competencias se enmarcan en la reproducción de discursos sexistas, en tanto orientan curricularmente a las instituciones educativas, para reproducir símbolos que inscriben el sexismo de manera implícita y también explícita. Como es el caso, por ejemplo, del carnaval de barranquilla, en donde (entre otros aspectos) destacan personajes como la reina del carnaval, la cual se

encuentra inmersa en una competencia en la que de manera estereotipada, cosifican su cuerpo al igual que el de las demás candidatas, para obtener la corona como premio mayor. O personajes como “Joselito Carnaval”, en donde se hace una apología al hombre que “posee” varias mujeres al tiempo, y quienes serán posteriormente el río de viudas que lo llorarán. En este sentido entonces, cabe resaltar cómo ese patrimonio que se pretende sea preservado por los “ciudadanos en formación” que se hallan en la escuela, hacen parte de un acervo cultural eminentemente machista.

5.1.4 Facultades de educación- instituciones formadoras de formadores y el currículo prescrito. - Tensiones con el Ministerio.

El contraste entre los tres documentos señalados anteriormente, permite dar paso a un último análisis de este primer capítulo, que atañe de manera directa al currículo prescrito ya los espacios de formación docente, puesto que, como se evidencia en la reflexión particular de estos documentos, puede observarse que son de una naturaleza distinta, y por ende, también son distintos sus horizontes y alcances en la ruta de generar procesos formativos que resulten sustanciales en la tarea de atender las distintas problemáticas que (a nivel estructural) no atañen como sociedad. En este sentido entonces, el llamado que se vincula directamente con los espacios de formación de formadores, tiene que ver con el hecho de desarrollar programas académicos que le permitan a los futuros maestros y maestras, tener los insumos suficientes para desarrollar una reflexión sustancial respecto al currículo, y que se encuentre en la capacidad de problematizar a partir de las bases que le sean brindadas en las facultad o instituciones de educación donde se encuentren desarrollando su proceso formativo, de manera dialógica con las tradiciones y paradigmas curriculares, pero con especial énfasis en la necesidad de contextualarlo, puesto que, como lo señala el docente de la facultad de

educación entrevistado aludiendo a las razones que incubaron la necesidad de crear los DBA, aun contando con un documento transversal que le antecede tal y como los Lineamientos curriculares:

“¿Cuál es el problema grande que seguimos teniendo en Colombia?, los maestros no fuimos capaces de aprovechar esa cosa maravillosa que nos dio la ley 115, de formular currículos que fueran pertinentes, estrategias, metodológicas que permitieran desarrollar una serie de procesos complejos de pensamientos complejo, que se establecen, por ejemplo, en los lineamientos curriculares. Si usted lee los Lineamientos, ¿qué es lo que encuentra?, unas formulaciones supremamente bien fundamentadas, filosóficamente bien planteadas, pero ¿qué fue lo que ocurrió?: mucho de nuestro magisterio no logró comprender eso... pero adicionalmente una de las cosas Laura, que llevó al ministerio a formular ese documento, es que un estudio previo que se hizo con el magisterio colombiano, 90% de nuestros maestros no habían leído nunca los lineamientos...Entonces viene la pregunta, si usted no ha leído los lineamientos, y no ha leído los estándares ¿qué es lo que está haciendo en el aula escolar? Entonces un poco lo que hizo el ministerio pensando en eso, es “pero tenemos que darle alguna herramienta al maestro” entonces los DBA eran una sola herramienta didáctica, que le permitía, como una especie de... de hecho, en eso se equivocó el ministerio también, a pesar de una insistencia que le hicimos bastante.”

(Entrevistado, 2022) **Anexo 1**

Este planteamiento, da luces directas respecto a la importancia de que los maestros y maestras se encuentren en la capacidad de tomar elementos que nutran su proceso de enseñanza a la luz de estos documentos orientadores, pero más aún, a la importancia de saber marcar líneas

que le permitan realmente realizar procesos significativos, amplios, que no se restrinjan a lo que es dictado en una cartilla, a modo de “paso a paso” puesto que este resulta a la larga ser un proceso muerto y carente de sentido cuando se lleva al aula de clase, si se tiene en cuenta la vastedad de particularidades que hay en el país.

Así mismo, también es necesario hacer un llamado de atención a los entes gubernamentales que se encargan del desarrollo de estos documentos de referencia, ya que aunque por parte del equipo técnico de la universidad hubieron sugerencias para realizar un “producto” transversal, que atendiera de forma estructural problemáticas contextualizadas en el país, se remarca el hecho de que muchas de estas sugerencias son echadas en saco roto, a conveniencia de los grupos políticos que ostenten el poder administrativo de turno.

De esta manera, y con un panorama general que permita focalizar las competencias actitudinales en Ciencias Sociales en el currículo prescrito para su posterior problematización, se da paso a la reflexión que atañe al segundo objetivo de investigación que se presentará en el siguiente apartado.

5.2 Desbordando el molde

*Un gorrión
Baja a las soledades del jardín
Y de pronto lo espanta tu mirada.
Y alza el vuelo sin fin,
Alza su libertad amenazada.
José Emilio Pacheco*

El presente apartado se adentrará en el interés de *Identificar en el currículo prescrito elementos discursivos relacionados con el sexismo a la luz de las teorías feministas desde una perspectiva coeducativa*. Partiendo del reconocimiento de elementos develados en el capítulo anterior, tales como el papel de las competencias actitudinales en el currículo prescrito. Triangulado con la documentación referenciada en torno a las manifestaciones del sexismo implícitos en algunos factores que se encuentran inscritos en dicho currículo. En este sentido, el desarrollo del capítulo se realizará a partir de cuatro ejes problemáticos que servirán como centro de reflexión, en los cuales orbitan los elementos encontrados en el currículo prescrito que dan cuenta de una reproducción de discursos sexistas. Dichos ejes problemáticos son; *Ciudadanía como categoría androcéntrica, Escala de valores en la sociedad colombiana y su base sexista, Igualdad formal más no real, y por último Moral institucionalizada; introyectada y estructurante*. Que fueron identificados a partir del reconocimiento de cuáles podrían ser los componentes más neurálgicos, que pueden gestarse en el seno de la escuela en tanto institución socializadora.

5.2.1 Ciudadanía como categoría androcéntrica

Dentro de la ramificación que desde las perspectivas feministas se relaciona con el concepto de ciudadanía; por un lado, se plantea que es un concepto que debe ser eliminado, y por otro,

se considera que es un concepto que debe ser replanteado radicalmente. La filósofa española Nicole Darat (2019) en su texto *Feminismos y ciudadanía, más allá de la ciudadanía social con perspectiva de género* centrándose en esta última perspectiva, plantea una reflexión en torno a cómo el concepto de ciudadanía debe repensarse a la luz de; por un lado, su configuración como *categoría legal y estatus*, y por el otro como *forma de identidad sociopolítica*. Exponiendo que, dentro de su génesis como categoría legal y de estatus es un concepto que se encuentra ligado estrechamente a la consolidación del *contrato social*, en el cual se habla de un contrato entre sujetos libres, pero expresamente, de un contrato que se da entre varones libres. De hecho, este planteamiento se refuerza en gran medida cuando se piensa en la obra del autor del Contrato Social; Jaques Rousseau (1762), el cual, dentro del desarrollo de su obra en el ámbito educativo escribió textos como *El Emilio*, en el que plantea una apuesta educativa emancipadora, enfocada en la libertad de los hombres, mientras que dentro del mismo texto, en el sexto capítulo cuando hace alusión a “Sofía”, referencia la necesidad de que el proceso educativo desarrollado con ella sea coercitivo, en tanto hay un desnivel en cuanto a capacidades de las mujeres, sumado a la importancia que expresa respecto a que ésta debe conservar una actitud pasiva, para poder ejercer su rol dentro de la única institución social que debía incumbirle: La familia.

Por otro lado, en cuanto a la concepción de ciudadanía como forma de identidad política, cuando se pone sobre la mesa el hecho de cómo, por ejemplo, los colectivos (que han sido la forma de intentar participar en el ámbito público y político, históricamente usado por las mujeres) se inscriben en el plano de la informalidad, siendo devaluada su sujeción política. Se alude a como desde la ciudadanía feminista no solo se busca la ampliación del derecho

político de las mujeres, sino que busca se dar un giro radical respecto a “quien hemos de considerar como sujeto político”.

En este sentido, cuando desde el DBA cinco del grado noveno se habla de que: **“Justifica el uso de los mecanismos de participación ciudadana: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa popular, la revocatoria del mandato.”**, o dentro de los Estándares del noveno al octavo grado se habla de que **“Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana.”** Aparte de que se está teniendo una visión reduccionista y mecanizada de lo que implica “ser ciudadano”, a todas luces no se pretende posibilitar la problematización del concepto; y resulta preocupante, en tanto documentos del currículo prescrito, tales como los DBA y los Estándares se muestran como desarrollos “desglosados” que pueden dar una ruta específica del “qué enseñar”, más que presentarse como una posibilidad de reflexión a partir de asuntos estructurales, como sí sucede en los lineamientos curriculares.

Dentro de la teoría evolutiva del conocimiento, se reconoce cómo en éste “el sistema cognitivo surge como resultado del proceso de adaptación y por lo tanto, refleja cierto ajuste con el mundo real. Sin embargo, ninguna adaptación es óptima. Lo anterior implica que la percepción humana de la realidad no acontece de forma refleja, sino cómo una reconstrucción interna mediada por un sistema biológico contingente.” (Pérez, 2015). En ese ajuste con el mundo real que surge de los procesos de adaptación, se van develando como gotas de agua que generan el cauce del río de las transformaciones socioculturales que la humanidad ha ido gestando desde hace siglos.

En esta medida, al reconocer que el conocimiento no es estático, y que se encuentra realmente en constante movimiento por esa retroalimentación, se abre la reflexión en torno a sí la concepción de democracia, y de manera concreta los entramados que giraron en torno a ella

al momento de su nacimiento, siguen teniendo la capacidad de abarcar la realidad en la actualidad. En esta medida, al descubrirse la ciudadanía desde otras perspectivas ignoradas (voluntaria o involuntariamente al momento de su génesis en la modernidad), esta concepción tomada desde el anquilosamiento puede mostrarse insuficiente para atender a las configuraciones socioculturales de hoy día.

En este sentido cabría la incógnita respecto a la pertinencia de pensarse esa democracia (“inamovible”), con esos sujetos políticos (antes ignorados) en relación con las potencialidades que de estos emergen. Valdría entonces la pena, cuando se alude por ejemplo en los lineamientos curriculares a :“Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.” pensar si realmente es consecuente dicha relación de secuencialidad, debido a que esta concepción de democracia, no necesariamente (así de esta manera se enuncie en un discurso oficial) se corresponde de manera explícita con unos deberes (normativamente establecidos), y con un real ceñimiento a los derechos humanos.

En relación con la ciudadanía, y los discursos hegemónicos que en ella se enraízan, se hace pertinente también traer a colación el trabajo desarrollado por el docente chileno Claudio Duarte, desde hace más de dos décadas, el cual es importante y nutre la reflexión en torno a la reproducción de discursos sexistas en una doble vertiente:

Por un lado, la crítica adultocentrismo, al igual que la crítica al machismo, comparten en cierta medida, el hecho de que son posturas contrahegemónicas, que ponen en cuestión las relaciones asimétricas entre las distintas poblaciones; tanto la niñez como la juventud, son constructos sociales en razón de los cuales se han gestado una serie de sobreposición de voluntades, donde constantemente se despoja a la niñez y a la juventud de criterio propio, y

capacidad de autodeterminación. En este sentido, cuando por ejemplo dentro del currículo prescrito, se alude a la figura de ciudadanos, se tiende a hacer alusión al futuro de los y las estudiantes. Se piensa en ellos y ellas como sujetos “que serán”, y pareciese que se deja de lado el hecho fundamental de que ya están siendo. Así pues, los feminismos también se muestran como bases epistemológicas, axiológicas y paradigmáticas (“paraguas”), donde hay diversas apuestas dentro de las que se encuentra el adultocentrismo, el cuerdisimo, el capacitismo, el ambientalismo, entre otros. Que han hecho parte de esa configuración de subjetividades que no encajan en las preestablecidas dentro de sociedades patriarcales como en la que nos encontramos inmersas.

Por otro lado, la crítica al adultocentrismo se hace relevante para los fines de la presente investigación, en tanto es una postura que puede ser contrastada con los planteamientos que desde la *Coeducación* realiza Marina Subirats, quien expone la importancia de abordar asuntos relacionados con la ruptura de reproducción de discursos sexistas desde los primeros años de escolaridad. Sin embargo, cuando se revisa el currículo prescrito colombiano, por un lado, se puede evidenciar cómo las relaciones ético-políticas (para el caso de los DBA) se concentran en los últimos grados de escolaridad, mientras que en los primeros años, se le da preponderancia (y casi que exclusividad) a los aspectos que atañen a la geografía y la historia.

También, en cuanto al trabajo en torno a *valores* dentro de las competencias actitudinales, se da un mayor despliegue (que sigue siendo insuficiente) en los grados de escolaridad más avanzados, dejando para los primeros grados de escolaridad, aspectos relacionados con las *actitudes*, en su mayoría. Los cuales, si bien son importantes para los niños y niñas dentro del proceso de socialización que emprenden en el entorno escolar, dejan vacíos

fundamentales, que son de carácter axiológico, y, por ende, de carácter constitutivo de las mismas *actitudes*.

5.2.2 Escala de valores en la sociedad colombiana

La violencia en Colombia, se manifiesta como un mal endémico que transversaliza nuestra vida en su conjunto social. Autores como el filósofo y teólogo Leonel Miguel Narváez Torres (2017), hablan de que a Colombia la constituye en lo más profundo de su anatomía, una cultura de la violencia que emana de círculos viciosos de reproducción de esta, donde las nombradas *tres Rs* hacen aparición. Las *tres Rs* de las que habla Narváez, son los sentimientos de *rabia*, *rencor*, y el deseo de *retaliación*, que surgen a partir de escenarios dolorosos para el individuo, traídos por un primer escenario de violencia. Primer escenario que se origina y se nutre (para el caso colombiano), en lo que reconoce el mismo autor como *economía política del odio*. Esta violencia se centra en orígenes políticos y económicos. Y viene a colación en la presente investigación, debido a que la violencia que se apela confrontar con el desarrollo de apuestas como la presente, buscan calar y penetrar bases más profundas que las mismas tres *R's* que Narváez cataloga como el principal asunto que hace de la *cultura de la violencia*¹³ un mal endémico en el país.

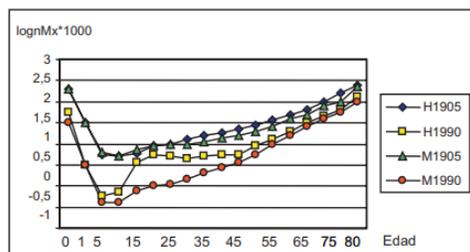
Y es que la presente apuesta apela a la constitución misma de la escala de valores en el país, partiendo de un asunto de mayor arraigo; la manera en la que se aprehenden las formas de sentir y de relacionarse con el otro (que hacen parte de esas competencias actitudinales que buscan ser fomentadas a nivel institucional, a partir del currículo prescrito), en este sentido,

¹³ Esta *cultura de la violencia* para el caso colombiano tiene un contexto histórico que se sitúa en el marco del conflicto armado que lleva más de 50 décadas de latencia en el país. Aunque no se reduce a ella, y se extiende hasta otras épocas de la historia nacional, tales como la violencia bipartidista del siglo XIX, y la *violencia de mitad de siglo*, de la década de los 50's del siglo XX.

la puesta en cuestión, es el por qué (de manera estructurante) elementos como el *cuidado* de sí, y el *cuidado* del otro (bases inapelables para desechar escenarios de violencia), son secundarizados, devaluados y marginados, al considerarse propios de *lo femenino*. Pero no solo actitudes como el cuidado se encuentran en esta posición-, el amor, la solidaridad, la empatía, la pasividad (considerada netamente femenina), la tranquilidad, la serenidad, no son asuntos tomados en cuenta el momento de desarrollar una resolución del conflicto (más que de manera superficial), porque todos estos valores y actitudes, desde un discurso estructuralmente instalado, han sido devaluados (implícita explícitamente), calando en lo más profundo de la cultura colombiana, que, como ya hemos mencionado reiteradamente, es ineludiblemente machista.

La violencia, constitutiva de esa *cultura de la violencia* ha penetrado la institucionalidad de Colombia como estado nación, casi que desde su génesis. Si se piensa en los escenarios de violencia desatados después de la segunda mitad del siglo XIX con el surgimiento de los dos partidos políticos que tuvieron hegemonía durante un largo periodo de tiempo (partido liberal y partido conservador), quienes encabezaron gobiernos desde mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX fueron a su vez, los precursores de escabrosas escenas en la historia nacional, entre las que destaca; la guerra de los mil días, la violencia de mitad de siglo, la masacre de las bananeras, entre otros. En este sentido, si desde los partidos políticos que posicionaron en la ocupación de cargos públicos y de nombramiento popular, se encumbraba la violencia, podría reconocerse entonces, cómo en Colombia la violencia ha estado implícita y explícitamente institucionalizada. En esta medida, la violencia en el país fue introyectándose de tal manera en la *población civil*, que ésta veía como válidas las causas que sostenían la realización de acciones que atentasen contra la integridad del otro.

Hay un aspecto importante que el análisis de información invita a resaltar respecto a esa introyección de la violencia, y es la posición asumida por hombres y mujeres en el marco de estas confrontaciones. Cuando se observan tasas demográficas que hacen análisis poblacionales para la época de violencia de mitad de siglo, por ejemplo, se evidencia cómo inicialmente las tasas de mortalidad tanto en hombres como mujeres es similar en los primeros años de vida, y que las causas de dichos descensos se deben a razones biológicas. Sin embargo, a los 20 años de edad, hay una protuberancia en cuanto a muertes de hombres, y se expone que las causas de estas, más que biológicas, son sociales.



Con base en datos de Flórez

Figura 10. Patrones de mortalidad por sexo y edad, Colombia, 1905 y 1990.

Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/bio/v25n4/v25n4a06.pdf>

Estas cifras, llevan a una reflexión que ha sido constante dentro de los feminismos, y que ha propulsado y cimentado los análisis hechos en una ruta antimilitarista. Por ejemplo, Marina Subirats (2017) en su libro *Coeducación una apuesta por la libertad*, señala en su apartado “*los actuales modelos de género y su carácter obsoleto*” el cual fue analizado a través de la ficha documental implementada en la presente investigación, planeta que

“el núcleo de la masculinidad que se ha ido configurado a través de los siglos ha consistido en desarrollar la capacidad de defensa y de ataque, de valentía y del

ejercicio de la violencia en caso de necesidad, cuando lo reclama la supervivencia del grupo. Toda gira en torno **al psiquismo del guerrero**, que sitúa su deber y su valor, incluso por encima de su propia vida. Estos rasgos que comportan también la capacidad de imponerse sobre los más débiles, han conducido a los hombres a considerarse superiores, y a ver a las mujeres como seres inferiores por ser más débiles, por lo tanto, tenían que estar subordinadas a ellos.” (Subirats, 2017, p 53)

Marina rescata adicionalmente dentro de su reflexión, cómo para el caso español, este es un modelo obsoleto, porque no hay “guerras que librar” en un sentido bélico. Sin embargo, no sucede lo mismo para el caso colombiano, que lleva más de cinco décadas en el marco de un conflicto armado, donde el narcotráfico ha avivado y encrudecido el carácter del mismo, a la vez que lo ha extendido a todas las esferas sociales. Aquí entonces, y en relación con las ausencias que también dan cuenta de una reproducción de discursos en el currículo prescrito, se hace llamativo encontrar cómo en tema del conflicto armado, no es abordado con explícita suficiencia ni dentro de los DBA, ni dentro de los Estándares en ciencias sociales, ni en los Lineamiento Curriculares. Lo cual se torna contraproducente, en la medida en que este ha sido la vertiente que ha fortalecido la escala de valores que constituye a la sociedad colombiana.

5.2.3 Igualdad formal más no real

Es importante tener presente, que la revolución francesa que se da en el contexto de la modernidad ilustrada europea, se convierte en una de las principales bases para el establecimiento de los estados-nación, dentro de los cuales se enuncia Colombia a partir del

proceso de independencia. En esta medida, si tenemos presente dicho marco de referencia, no es entonces desacertado señalar que en alguna medida la constitución del estado colombiano también se haya cristalizada tras esa promesa de la revolución francesa “libertad- igualdad- fraternidad”. Pero este principio de igualdad, más que una igualdad social, se inclinaba por una igualdad civil, en la cual muchas poblaciones continuaban encontrándose en posiciones desfavorables frente a unas relaciones de poder a todas luces asimétricas; dentro de las cuales (entre muchos otros grupos poblacionales marginados) se encontraban las mujeres.

De esta manera, se han conservado aún en Colombia una serie de representaciones en torno a la igualdad, en las cuales se siguen perpetuando esas asimetrías. Ya que pareciese que en el país se ha trabajado más por simular igualdad, que por construir igualdad. Esta posición se ve alimentada (y en relación con el currículo prescrito) a la luz de la acotación que realiza el docente de la Universidad de Antioquia entrevistado, quien señala que a pesar de que dentro de las orientaciones del MEN respecto al desarrollo de los DBA se hallaba la de realizar un documento con perspectiva de género, existieron muchos elementos de esta corte, de los cuales prescindió el Ministerio de Educación, cuando se les entregó el resultado final elaborado por el equipo técnico de la Universidad de Antioquia :

“Los DBA en ciencias sociales fueron los únicos que no salieron oficialmente en una cartilla física, porque nuestros conceptos sobre diversidad y sobre inclusión eran llamémoslo así, “muy avanzados” para unas posiciones muy conservadoras que en ese momento estaban dándose en el país. Todavía están dándose en el país... pero yo no sé si usted se acuerda que la ministra Gina Parodi salió del ministerio, por unas cartillas de inclusión. Justo cuando se da eso, nuestros DBA (que tenían muchos

elementos de eso) pues...no se pudo seguir avanzando con eso, porque ya había un asunto de cuestiones políticas complejas en el país. Y aun ahí creo que quedaron varios referentes de inclusión, y de diversidad, y habría que mirar qué tanto...sería bueno después de una lente, después de cinco años mirar si también unas perspectivas feministas lograron quedar incluidas ahí, de hecho, había algunas compañeras que efectivamente han trabajado ese tema.” (Entrevistado, 2022) **Anexo 1**

Lo cual reitera, que la igualdad en asuntos de género que prevalece dentro del discurso institucional estatal se sustenta más en una igualdad formal y superflua, que en una igualdad que penetre y desentrañe la desigualdad estructural que se da en razón del género. A lo cual corresponde con total sentido, las cifras inquietantes de brechas de género en el país, que se reflejan en el informe *Mujeres y hombres, brechas de género en Colombia*, realizado en el 2020, en cooperación entre el DANE, y la ONU; donde, por ejemplo, la brecha de ingresos entre hombres y mujeres en los centros poblados es del 33%. Y donde el total de mujeres en Colombia reciben el 12,1% menos que los hombres, por concepto de ingresos laborales.

5.2.4 Moral institucionalizada: introyectada y estructurante

El texto *Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional* Juan David Villa y Daniela Barrera Machado (2017), se enfocan en la memoria colectiva, y de manera concreta, en las políticas de memoria y su incidencia en la construcción de relatos identitarios, partiendo del reconocimiento de la memoria colectiva a partir de una de sus tres funciones macrosociales; el registro o la función identitaria; donde se alude posteriormente a que la identidad es un constructo narrativo, en el que bien pueden construirse “fortines”

identitarios, a partir de los intereses de proyectos sociales que pueden excluir y violentar. No solamente desde dichas narrativas, sino también a partir de los silencios y omisiones de estas. Dentro de sus planteamientos respecto a la memoria institucional en tanto relato nacionalista, se asume que esta aporta a la consolidación del estado nación en todas sus fases “al sustentar los nacionalismos contemporáneos y usar los mitos de origen, la lengua compartida, el folklore, los valores comunes, en un relato imaginado, asumido, promovido y defendido por el Estado.” (Villa & Barreta, 2017, p 3).

Se hace llamativo entonces para los fines de la presente investigación, en la medida en que el currículo prescrito, precisamente apunta dentro de sus documentos de referencia, a una *cultura común*.

Dentro de estos relatos (para el caso colombiano) se encuentran referentes como los del periodo de colonización antioqueña, donde aparece la figura del *arriero*, que es exaltada en múltiples escenarios culturales del país, y que cuenta con unas características que van de la mano de conductas machistas y violentas. O con la de referentes como Joselito carnaval, quien también tiene conductas machistas. Las cuales hacen parte del arraigo cultural del país, que posteriormente se pide al interior de las relaciones ético-políticas de los distintos documentos de referencia, que sean reconocidos (más no problematizados) por los estudiantes. Debido a que la función identitaria de la memoria en el país ha estado en manos de elites políticas y económicas, quienes han, por ejemplo, sido los creadores de los llamados “símbolos patrios”; bandera, himnos, escudos, entre otros.

Cabría entonces la pregunta de cuáles son esas cosas en “común”, que hacen parte de esa *cultura en común* que pretende desarrollarse a partir del currículo prescrito, puesto que “los agentes oficiales (estatales) encargados de la construcción de memoria promueven relatos

dirigidos a una reconciliación nacional, que pasa por alto procesos estructurales que dieron origen a las violencias” (Martínez y Silva (2013) citados por Villa y Barrera, 2017, p 163), dejando en evidencia como desde la institucionalidad se apela a una doble moral, puesto que se hace rechazo a la discriminación, pero no se aborda el racismo como fenómenos estructural. Se habla de igualdad de género, pero no se reconoce al machismo como problema estructural.

Dentro del texto *Evolución cultural y legitimidad en la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX* Jorque Enrique González (2015), expone la tensión entre la *cultura tradicional* y la *cultura moderna* en la conformación de Colombia como estado nación, en la cual se presenta, a partir del análisis brindado por Habermas respecto a la *Evolución cultural*; cómo para el caso latinoamericano, y de manera concreta para el caso colombiano, en medio de la premura de buscar una “identidad nacional”, y de consolidarse como estado nación, se introdujo (con los planteamientos ilustrados de la tradición cultural francesa), una especie de disrupción sistémica, en tanto esta tradición devenía de manera contextualizada, de una serie de procesos sociales paulatinos en Francia, los cuales no se dieron en Latinoamérica, sino que fueron introducidos “abruptamente” en un contexto en el cual al enfrentarse a una *cultura tradicional* (ligada a la relación gestada entre el estado y la religión, de manera concreta la religión católica, impregnada socioculturalmente en la época de la colonia) generó ineludiblemente un choque, que matizó una división ideológica entre elites, generando consecuentemente el surgimiento de las dos corrientes políticas imperantes en el país durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX (liberales, conservadores). Estas dos visiones de distintas y marcadas líneas, generaron inevitablemente una confrontación, que devino también en violencia.

Dicha introducción disruptiva de elementos de una tradición cultural ajena a la propia que se dio durante el siglo XIX, podría arrojar pistas de porqué en el estado colombiano, a pesar de cimentarse desde el establecimiento en una cosmovisión que apunta a la libertad y la igualdad, estas siguen siendo apuestas que constituyen una formalidad legal, mas no una materialización de las mismas; en la medida en que (y reconociendo que las formas de pensar, no avanzan al mismo ritmo que las leyes) la sociedad colombiana encuentra muy arraigados elementos constitutivos de la *cultura tradicional*, en la cual, la religión tiene un papel protagónico; en su momento , con una incidencia directa en el poder institucional, y en la actualidad por medio de un poder simbólico y de constante incidencia en las ramas del poder público, visibilizada por ejemplo, en la intromisión de la iglesia en los actos legislativos sobre la legalización del aborto, o la capacidad persuasiva que tuvo respecto al intento realizado desde el ministerio de educación en el año 2016, por llevar a los colegios cartillas de educación sexual, lo cual generó que la ministra de turno fuera destituida del cargo.

Luego entonces, surge la incógnita de: ¿cómo aun teniendo una línea ideológica orientada al liberalismo, nos encontramos más adentrados en el siglo XX con el hecho de que ambas corrientes ideológicas (a pesar de sus diferencias) se encaucen por un mismo caudal?; Este fenómeno se debe a la emergencia de otras subjetividades políticas, que surgieron del proceso de evolución de las formas de pensar de la población colombiana, donde las elites de las dos líneas ideológicas inicialmente señaladas, empiezan a encontrar más puntos en común que en disputa, al encarnar una élite política y económica anquilosada en el poder institucional. Que encontró en estas subjetividades políticas emergentes, un *otro*; el cual, al no representar sus mismos intereses, se convierte en un adverso.

En esta medida, si se tiene en cuenta que ambas corrientes ideológicas, fueron las que se encontraron por décadas en posiciones de poder (en todas sus ramas), se puede también reconocer el porqué, dentro de sus visiones sociales, culturales, económicas y políticas, se enraíza una idea de sociedad y de una cultura común, que deja en sus periferias (tanto territoriales como simbólicas) a las poblaciones históricamente marginadas, empobrecidas, e invisibilizadas. Hoy estas élites con marcadas raíces en dichas corrientes ideológicas, se han adaptado a las nuevas apuestas políticas, flexibilizando algunos aspectos, apuntando siempre a encontrarse en cargos institucionales de poder, con ello generando una reproducción de estas estructuras sociales, que desde sus inicios han incubado.

En esta medida entonces, las políticas educativas, y los documentos de referencia en el ámbito educativo, no han estado exentos de ser permeados por los intereses de dichas élites políticas, sea de la línea que sea; los cuales a partir de dichos intereses buscan reflejar una idea de sociedad, y con ella una idea de cultura, de ciudadanía, entre otras, alejadas a las que representan al conjunto social.

Para finalizar este apartado, y anudando nuevamente la coeducación, dentro del prólogo realizado por Eduard Vallory (2018) al libro *Coeducación: una apuesta por la libertad*, se inicia diciendo “Creo firmemente que todos los hombres tenemos la obligación moral de ser feministas” nutre la reflexión en torno a la escala de valores en la sociedad colombiana, y los elementos sustanciales que puede proveer el feminismo, para desentrañar estructuras rígidas, donde por ejemplo la competencia tiene un papel protagónico, porque da fuerza al discurso de quienes ostentan el poder en un mundo absorbido por los tentáculos del “capitalismo salvaje”.

Haciendo, desde la biología social y de manera concreta en ese intento de sustentar las relaciones de poder asimétricas por medio de la biología, se plantee como constante dentro

del ámbito educativo, cuando se habla de la *Evolución* se realice una apología a que en dicho proceso “sobrevive el más fuerte” aterrizado en el ámbito social dicha analogía como sustento de la competencia. Lo cual resulta altamente funcional y conveniente para mantener dicho status quo, se deje totalmente excluidos enfoques en los cuales, por ejemplo, para hablar de evolución, no se converse entorno a trabajo como los de la perspectiva que aporta Piotr Kropotkin (1902) en su trabajo el *apoyo mutuo: un factor en la evolución*. Donde se habla de que la evolución de las especies (que se usa como analogía para los sistemas sociales), no se da necesariamente desde la ley en la cual sobrevive el más fuerte para adaptarse, sino que habla más bien de que las especies que más adaptabilidad han tenido, han sido las que han trabajado cooperativamente por subsistir a las condiciones del ambiente. Tales como:

- Cooperación en lugar de competitividad
- Comprensión en lugar de intransigencia
- Dinamismo en lugar de rigidez
- Acuerdos en lugar de imposición

Las formas de desenvolverse desde una perspectiva de lo femenino, abre las puertas a una reflexión de cuáles han sido las consecuencias a las cuales nos ha llevado el encontrarnos en el mundo desde una visión androcéntrica, con una escala de valores que ha generado por ejemplo, una perpetuación de la guerra como alternativa a la solución de conflictos, un hostigamiento tal de planeta en cuanto a la extracción de recursos naturales, que nos tiene en un punto de crisis climática que ya llegó a un punto de inflexión y no retorno, es la amenaza misma de la extensión de la especie.

5.2.5 A las universidades y facultades de educación.

Teniendo conciencia de que los problemas estructurales que aquejan a la sociedad colombiana encuentran una real y profunda posibilidad de transformación en el seno de los procesos educativos; se debe tener también conciencia de la necesidad urgente y prioritaria de que los espacios de formación de formadores, se encarguen de abordar estas problemáticas para que a su vez los maestros y maestras, puedan generar una reflexión que, cual efecto de onda expansiva, puedan ser llevadas a todos los rincones del país. Puesto que, si para el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (la cual se ubica como referente a nivel nacional) la perspectiva de género no figura en su pensum académico más que como un curso electivo del componente común de la facultad, qué podría esperarse de otros espacios formativos, a los que pueda tornarse indiferente dicha perspectiva. Generando que muchos y muchas estudiantes transiten su proceso formativo, sin reconocer esta problemática y sin saber cómo acercarse a ella y/o atenderla desde su qué hacer maestro.

Es inquietante como, por ejemplo, cuando se realizó la entrevista al docente de la universidad de Antioquia que hizo parte del equipo técnico del desarrollo de los DBA en Ciencias Sociales, y se habló respecto a las intencionalidades de realizar un ejercicio incluyente, éste contaba cómo se reunieron con distintos grupos étnicos, así como con colectivos que encabezan procesos con población con discapacidad, pero cuando se preguntó si se hizo lo mismo con un grupo de mujeres que tuviesen un bagaje en cuanto a asuntos de género, la respuesta fue :

“No, eso sí tengo claro que no, no tuvimos relacionamiento con colectivos o grupos feministas que eventualmente nos hicieran una retroalimentación... No quiere decir que no

se haya pensado, pero que, sí pudimos haber hecho más, y una de ellas es habernos reunido con colectivos feministas, para que aportaran su perspectiva.” (Entrevistado, 2022) **Anexo 1**

Esta respuesta deja cierto sinsabor, puesto que, se correlaciona implícitamente, que a asuntos importantes se les prioriza, y los que se consideran en menor medida relevantes, pueden llegar a tener un papel periférico y/o residual.

El llamado entonces, como resultado de esta investigación y después del análisis del instrumento, es a que las facultades de educación prioricen los estudios de género en sus programas académicos, para poder con ello realizar transformaciones no solamente atendiendo a la violencia ejercida sobre la mujer, sino también, para posibilitar que la sociedad colombiana tenga una apertura a reconocer el mundo desde otras perspectivas, tal vez, más compatibles con lo humano, lo esencial, y lo vital, así como desde el feminismo se tiene intención. Con los anteriores planteamientos, se reconoce entonces la multiplicidad de elementos que engloba el currículo prescrito, y que dan cuenta de discursos sexistas. Ahora bien, es importante anotar que la mera existencia de los documentos de referencia curricular con una perspectiva no sexista no es suficiente para dejar de impregnar la escuela de estos discursos por medio de los contenidos de enseñanza, ya que es necesaria la reflexión que los y las maestras puede hacer para problematizar dichos contenidos, entendiendo la importancia de estos a partir de su reconocimiento como un problema estructural, que hace parte de la cotidianidad de los y las estudiantes, por lo cual se torna también un PSR. Así las cosas, se le da paso al último capítulo de la investigación, en el cual se plantea una serie de talleres reflexivos para maestras y maestros, con el fin de que cuenten con herramientas para problematizar los discursos sexistas en el currículo.

5.3 El cauce de la corriente

*“La gota es un modelo de concisión:
todo el universo
encerrado en un punto de agua.
La gota representa el diluvio y la sed.
Es el vasto Amazonas y el gran Océano.
La gota estuvo allí en el principio del mundo.
Es el espejo, el abismo,
la casa de la vida y la fluidez de la muerte.
Para abreviar, la gota está poblada de seres
que se combaten, se exterminan, se acoplan.
No pueden salir de ella,
gritan en vano.
Preguntan como todos:
¿de qué se trata,
hasta cuándo,
qué mal hicimos
para estar prisioneros de nuestra gota?
Y nadie escucha.
Sombra y silencio en torno de la gota,
brizna de luz entre la noche cósmica
en donde no hay respuesta.”*

José Emilio Pacheco

Este taller toma como analogía que le hila secuencialmente, al agua y el contacto de los seres humanos con esta. Desde los primeros atisbos civilizatorios, el agua, imprescindible elemento para la existencia de vida consciente en el planeta tierra, ha representado un símbolo de vida y de esperanza que ha sido numen de grandes pensadores y pensadoras de la humanidad, quienes hicieron las veces de esos gigantes cuyos hombros sirven de apoyo a las presentes y futuras generaciones.

No fue entonces en vano, que este elemento vital sea el posibilitador de grandes reflexiones; decía entonces Heráclito, que ningún humano podría cruzar el mismo río dos veces, porque ni el humano ni el río serían los mismos. Esta analogía, que da cuenta de la constante transformación de los seres humanos y de las circunstancias en las que se inscriben, encuentra toda fuerza y latencia en apuestas como las que se tienen en el presente taller; la búsqueda de

transformar paradigmas y discursos hegemónicos en razón de los cuales se gestan relaciones de poder asimétricas, la cual hace parte del ahínco de transformación que emana de apuestas como los feminismos. Así mismo entonces, el agua ha nutrido otras tantas reflexiones, como la de Schopenhauer, que aludía a los seres humanos como gotas de agua en constante sucesión (dentro de una cascada), que posibilitan la existencia de arcoiris imperturbables que permanecen como cada idea. O la reflexión de Gaston Bachelard (1942) en su ensayo *El agua y los sueños*, donde plasma, entre otras, a este elemento como la posibilidad de reflejo que tiene la humanidad, y también, como la constitución compacta y constante de un elemento que enuncia como femenino. Son entonces múltiples los referentes que recurren al agua como oportunidad de reflexión, no es entonces en vano, que el presente taller, que tiene como intención adentrarse en las posibilidades de transformar problemas estructuralmente incrustados en el conjunto social, se hile a partir de una analogía propia de esta.

De esta manera, el taller, estructurado en tres ejes se desarrolla de la siguiente manera: El primer eje, titulado *Contacto con el agua* se intencionará a partir de dos encuentros con el propósito de generar un *reconocimiento del sexismo en nuestro entorno sociocultural y la relación que existe entre el sexismo y los PSR*, como parte de ese primer momento de reconocimiento y acercamiento al tema. Posteriormente en el segundo eje, titulado *Sintiendo la corriente*, se pretenderá generar un *reconocimiento de la presencia del sexismo en el currículo; la presencia del sexismo en la escuela y su repercusión social* buscando de esta manera, ya una vez familiarizados con el sexismo como problema estructural, hacer foco en el contexto escolar, y de manera concreta al currículo prescrito, para lo cual se contará con dos encuentros de taller. Y en un último eje, titulado *Fluyendo con el agua*, se buscará anudar el proceso al *desarrollo personal de apuestas por parte de los docentes, donde se busque*

refrenar el sexismo en la escuela, a partir del desarrollo curricular y la posterior praxis educativa con el fin de compactar algunas reflexiones propias realizadas por los y las participantes.

La apuesta del taller reflexivo atiende al planteamiento que autores como Gimeno Sacristán (1988) desarrollan respecto a la importancia de que todas las fases del diseño curricular¹⁴ cuenten con una articulación orgánica, donde dialoguen de forma tal, que exista una coherencia y secuencialidad entre las mismas. En este sentido, se parte del reconocimiento de que no basta con la existencia de documentos de referencia que componen el currículo prescrito en los cuales se de una apuesta no sexista, si los y las maestras no se encuentran en la capacidad de reconocer, reflexionar y problematizar lo que allí se plasma.

El taller se encuentra diseñado para maestros y maestras en ejercicio, así como para estudiantes en proceso formativo en el ámbito educativo, puesto que la intención última de este es brindar herramientas de reflexión que faculte a los y las maestras del país, para generar problematizaciones en torno al currículo prescrito, que permitan gestar posibilidades para transformar las estructuras sociales cimentadas en relaciones de poder asimétricas en razón de género.

Taller: Contacto con el agua					
Dirigido a	Maestros, maestras, y estudiantes de pregrado.				
Fecha		Duración	2 horas	Nº	1
Objetivo	Reconocimiento del sexismo en nuestro entorno sociocultural				
Momento 1					

¹⁴ Las cuales son: currículo prescrito, currículo presentado a los profesores, currículo modelado por los profesores, currículo en la acción. (Sacristán, 1988)

Desarrollo	Materiales
<p>Se saludará a las y los participantes del taller, haciendo una presentación respecto a la naturaleza del espacio como <i>taller reflexivo para docentes a partir del enfoque de PSR orientados hacia las competencias actitudinales en CS para promover una educación no sexista</i>. Haciendo una introducción somera, ligara al proceso investigativo en el que se inscribe el taller.</p> <p>Posteriormente se realizará un ejercicio de presentación titulado La rueda, donde los y las participantes:</p> <p>“forman un círculo y cada uno de ellos se prende en el pecho una tarjeta con su nombre. Se da un tiempo prudencial para que cada cual trate de memorizar el nombre de los demás compañeros. Al terminarse el tiempo estipulado, todo mundo se quita la tarjeta y la hace circular hacia la derecha durante algunos minutos, y se detiene el movimiento. Como cada persona se queda con una tarjeta que no es la suya, debe buscar a su dueño y entregársela. “</p>	<p>Hojas impresas</p> <p>Ganchos de ropa</p>
Momento 2	
Desarrollo	Materiales
<p>Posteriormente se entrará en materia respecto a la intención concreta de este primer encuentro del nodo “Contacto con el agua” del taller: <i>Reconocer el sexismo en nuestro entorno sociocultural</i>. Para lo cual se realizará un ejercicio inicial, en el cual, sin dar mayores detalles de contextualización, se le entregará a los y las participantes una hoja impresa con un ejercicio de “roles” Anexo 2. Los y las participantes deberán diligenciar los espacios vacíos en la hoja, y posteriormente se procedió a contextualizar el ejercicio: el cual ubica como centro de reflexión los estereotipos de género con los cuales contamos de manera implícita, que pueden hacer que se atribuya a mujeres y hombres determinadas características, acciones y estilos de vida en razón del género.</p> <p>Después de esta contextualización se pondrá en el tablero “Personaje 1” y “Personaje 2”, y se anotará cuantas personas pusieron en su ejercicio un nombre “de mujer” al personaje 1, y cuántas “de hombre”, y se realizará el mismo ejercicio con el personaje 2. Para posteriormente hacer un contraste de</p>	<p>Hojas impresas</p> <p>Esferos</p> <p>Tablero</p> <p>Marcadores</p>

<p>las respuestas, y orientar la reflexión en torno a la “normalización” de estereotipos marcados.</p> <p>Posteriormente se dará a los participantes la definición de tres conceptos claves para realizar la subsiguiente reflexión: Patriarcado, machismo, sexismo. Abordados desde el texto: <i>Glosario de género</i>, del instituto Nacional de las Mujeres México D.C Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf</p> <p>Posteriormente se le entregará a los y las participantes fragmento del libro <i>Todos deberíamos ser feministas</i>, de la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, el cual está estructurado a partir de hechos aleatorios de su vida, donde ha logrado ir develando distintos escenarios donde el machismo estructural ha sido el sutil protagonista Anexo 2. La lectura deberán hacerla en pareja, orientados por las siguientes preguntas.</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué elementos sexistas pueden identificarse en la narración? ¿Quién ejerce ese acto sexista? ¿Quién es el foco de ese acto sexista? ¿en qué esferas de la vida pudiese tener implicaciones ese acto sexista? <p>Posteriormente, los y las participantes socializarán en no más de 3 minutos, el contenido del fragmento que le correspondió, así como la respuesta que le daban a las preguntas formuladas.</p>	
Momento 3	
Desarrollo	Materiales
<p>Para finalizar el encuentro, se le pedirá a los y las participantes que escriban una micro narración, con una extensión no mayor a media cuartilla, en la cual plasman la historia de un personaje, hombre o mujer cuya conducta sea contra-hegemónica en cuanto a la reproducción de estereotipos de género. Para posteriormente hacer una corta socialización de dicho relato.</p>	<p>Hojas en blanco</p>

Taller: Contacto con el agua					
Dirigido a	Maestros, maestras, y estudiantes de pregrado.				
Fecha		Duración	2 horas	Nº	2
Objetivo	relación que existe entre el sexismo y los PSR				
Momento 1					
Desarrollo				Materiales	
<p>Se realizará la lectura del cuento infantil “<i>Bicho</i>” de la escritora Charlotte Labaronne, en el cual se genera una reflexión en torno al pensamiento crítico y la ruptura de paradigmas. La intención de la lectura del cuento es que las y los participantes del taller puedan encontrar elementos de la literatura, en los que se hace referencia de manera implícita sobre fenómenos estructurales en los cuales se cimentan las “verdades” que cobijan sistemas de dominación.</p> <p>Se le preguntará a los participantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Cuál era la verdad absoluta que se resalta en el libro? ¿Cuáles son los comportamientos hegemónicos, y cuales son los comportamientos contrahegemónicos del relato? ¿Cuáles son los elementos necesarios para romper con esas verdades absolutas? ¿Crees que los personajes de la historia tenían plena consciencia de las implicaciones de su comportamiento frente a esas “verdades absolutas”? 				Libro Bicho de Charlotte Labaronne	
Momento 2					
Desarrollo				Materiales	
<p>Se iniciará una lectura en voz alta, por parte de los participantes del espacio a los cuales les corresponderá un fragmento del apartado “<i>El terror de lo normal</i>” del libro “<i>Feminismo para torpes</i>” de la periodista y humorista española Nerea Pérez de las Heras.</p> <p>Posteriormente se le pedirá a los y las participantes, que realicen una playlist de su top 10 de canciones favoritas, donde ubiquen en el puesto número 1, su canción favorita. Posteriormente se compartirá con el grupo dicha canción, la</p>				Hojas impresas Esferos Tablero Marcadores	

cual se reproducirá; teniendo en cuenta las siguientes preguntas sobre las cuales se deberá analizar esta canción.

- a) ¿Hace esta canción referencia a elementos machistas y/o sexistas?
- b) ¿La situación narrada y o relatada en la canción, puede corresponderse con algunas escenas de la vida real?
- c) ¿La canción se presta para la “normalización” de actitudes y comportamientos machistas y/o sexistas?

Este ejercicio tiene por finalidad que los y las participantes, identifiquen cómo hace parte de nuestra cotidianeidad el sexismo de manera casi imperceptible.

Posteriormente, y para abordar de manera concreta los PSR se realizará una introducción por parte del tallerista respecto a que son los PSR, con base al texto: *“Los problemas sociales-fuente para la selección de contenidos”* del proyecto CRONOS. Y posteriormente se realizará un ejercicio de improvisación titulado “la máquina narradora” en el cual los maestros y maestras, deberán recrear de manera conjunta una historia ficticia, basada en hechos reales a partir de su experiencia docente, narrando distintas escenas en las cuales han logrado vislumbrar actitudes y comportamientos sexistas en las relaciones: Estudiante-Estudiante, Estudiante-Maestro en el contexto escolar. Para tal fin, y atendiendo a la analogía de la actividad, los y las participantes se numerarán del 1 al 2. Posteriormente saldrán los participantes 1 y 2 al frente; el participante número 1 hará las veces de máquina “narradora”, el participante número 2 se encargará de bajar una palanca “el monedero”, y sus roles serán los siguientes:

- Máquina narradora: Esta es la persona que se encargará de improvisar la historia. La persona que realice este papel, deberá tener el brazo extendido, haciendo la forma de una palanca.
- Monedero: Es la persona que va a ingresar “monedas” a la máquina para que funcione, estas monedas son metafóricamente la representación de una palabra alusiva a la escuela, que dirá a la vez que baja la palanca. Cada palabra dicha por el monedero, deberá ser incorporada por la “máquina narradora” en su relato, sin dejar perder de vista el hilo central de este: las actitudes y comportamientos sexistas en la escuela.

Momento 3

Desarrollo	Materiales
<p>Para finalizar, se recogerán reflexiones del ejercicio a partir de las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue la narración que más te llamó la atención? y ¿por qué? 2. ¿Cuáles actitudes y/o comportamientos reflejaban ser más sexistas? 3. ¿Han tenido casos en la vida real al interior de la escuela, que se correspondan con alguna de las otras narraciones aparte de la propia? 	

Taller: Sintiendo la corriente					
Dirigido a	Maestros, maestras, y estudiantes de pregrado.				
Fecha		Duración	2 horas	Nº	3
Objetivo	Reconocimiento de la presencia del sexismo en el currículo; la presencia del sexismo en la escuela y su repercusión social.				
Momento 1					
Desarrollo	Materiales				
<p>Se dispondrá de una línea de cinta adhesiva en el centro del salón. Se le pedirá a los y las participantes que se ubiquen en dos filas en frente de la línea, se les indicará que cada que respondan afirmativo a una de las siguientes preguntas, den un paso adelante, y luego, una vez compartida su experiencia, vuelva nuevamente a la posición oficial.</p> <p>Afirmaciones: cada pregunta antecedida por la expresión “Den un paso adelante, quienes...”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A quien le gusta hacer maratón de su serie favorita 2. Quien tiene hermanos/hermanas 3. A quien en su entorno familiar limitaron de hacer “x” o “y” cosa que a su hermano/hermana del “género opuesto” si permitían. 	Cinta adhesiva Hojas impresas				

<ol style="list-style-type: none"> 4. A quien le decían que no podía jugar ciertos juegos porque eran “de niños” o “de niñas” 5. Quienes siempre quisieron tener un juguete pero no se lo dieron por que era propio del “género opuesto” 6. A quien le gusta participar en karaoke 7. A quien se refirieron con una alusión al “género opuesto” para agredir y/o hacerle bullying en la escuela 8. A quienes en la escuela para “insultar” le dijeron “ es una nena”, “es una niña”. <p>Cada vez que los participantes den un paso adelante en cada interrogante deberán compartir su experiencia al respecto.</p>	
Momento 2	
Desarrollo	Materiales
<p>Se compactará la reflexión que nos deja el ejercicio anterior, en relación con la reproducción de discursos sexistas en nuestros distintos entornos sociales. Posteriormente se le entregará a los y las participantes, una hoja impresa, con los siguientes elementos del currículo prescrito colombiano en torno a las competencias actitudinales en ciencias sociales:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. DBA cinco del grado noveno “Justifica el uso de los mecanismos de participación ciudadana: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa popular, la revocatoria del mandato.” B. Estándares del noveno al octavo grado : “Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana.” <p>Con estos dos elementos, los participantes del taller reunidos en parejas, harán el diseño de una clase. Posteriormente se socializarán el diseño de cada grupo. Aquí se hará hincapié en los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué se entiende por ciudadanía? 2. ¿Quiénes hacen parte de esa ciudadanía (bajo qué figura lo representan)? 3. ¿Se asume la figura de “ciudadano” “ciudadana” desde una perspectiva colectiva, o individual? 	<p>Hojas impresas Esferos Tablero Marcadores Lana</p>

<p>Posteriormente la reflexión se encaminará a partir de la lectura hilada de algunos fragmentos que hacen parte del trabajo de investigación en el que se inscribe la presente apuesta de taller reflexivo, donde se pone en el centro la reflexión en torno a la ciudadanía a la luz de los feminismos, con el fin de reflexionar en torno a este.</p> <p>Estos fragmentos están divididos, y se “hilarán”, con una lana que estará dispuesta en el espacio, con cada una de las preguntas anteriores: se realizará la lectura en voz alta por parte de los y las participantes, quienes tendrán un trozo del texto, y después de realizar dicha lectura, en consenso con todo el grupo, se irá introduciendo el fragmento en la lana, ubicándolo en la parte en la que (de acuerdo a la pregunta) esta pueda nutrir más la reflexión.</p>	
Momento 3	
Desarrollo	Materiales
<p>Se realizará un cierre por parte del tallerista, quien hablará respecto a cómo la ciudadanía por ejemplo, engloba con sutileza una serie de discursos que se han mantenido anquilosados y que dan cuenta de la reproducción de discursos androcéntricos, muchas veces pasados por alto.</p>	

Taller: Sintiendo la corriente					
Dirigido a	Maestros, maestras, y estudiantes de pregrado.				
Fecha		Duración	2 horas	Nº	4
Objetivo	Reconocimiento de la presencia del sexismo en el currículo; la presencia del sexismo en la escuela y su repercusión social.				
Momento 1					
Desarrollo				Materiales	

<p>Se le entregará a los y las participantes una hoja en blanco, en la cual deberán situar tres dibujos:</p> <p>En primer lugar se realizará un dibujo que ocupe buena parte de la hoja, donde plasmen la silueta de algo que los represente (un animal, un objeto, etc).</p> <p>Posteriormente en el siguiente dibujo deberán plasmar un recuerdo feliz que tuvieron en su etapa escolar, y al interior de este, un momento triste que hayan tenido en su etapa escolar.</p> <p>Posteriormente se realizará la socialización de la construcción de cada uno y cada una. Después de que cada participante haya compartido su experiencia, se orientará la reflexión a partir de tres preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ese episodio triste, se debió a un caso de bullying? 2. ¿Los mensajes implícitos o explícitos de ese episodio, pudieron estar ligados al machismo y/o al sexismo? ¿Cómo? 3. ¿Qué secuelas puede dejar esto en nuestras vidas? 	<p>Hoja en blanco</p> <p>Lápiz de colores</p>
<p>Momento 2</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Materiales</p>
<p>Se realizará la lectura en parejas de los apartados de los capítulos 8 y 9 del libro <i>Coeducación: una apuesta por la libertad</i> de Marina Subirats, autora referente del trabajo de investigación en el cual se inscribe el taller, y una de las principales investigadoras en torno a la Coeducación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje, gran matriz del pensamiento Página 97. 2. Tomar conciencia de la discriminación lingüística: aprendamos a observar Página 101. 3. Introducir cambios en el uso del lenguaje Página 107. 4. Los saberes de referencia: cuentos, libros de texto, currículos Página 111. 5. Analizar los cuentos infantiles Página 112. 6. La ausencia de mujeres en los libros de texto Página 114. 7. ¿Y qué podemos decir de los currículos? Página 117. 8. ¿Y cómo los podemos cambiar? Página 119. <p>La lectura se realizará a partir de las siguientes preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> A. ¿Cómo se evidencian los discursos sexistas, a la luz de la lectura realizada? 	<p>Hojas impresas</p> <p>Esferos</p> <p>Tablero</p> <p>Marcadores</p> <p>Papel craf</p>

<p>B. ¿Es posible situar en el contexto cercano dichos discursos sexistas en el ámbito escolar? (De un ejemplo).</p> <p>C. ¿Qué repercusiones tiene a nivel social, los elementos señalados en el texto?</p> <p>Posteriormente se realizará la socialización a partir de la creación conjunta de una historia animada: Para lo que dispondrá un papel craf en el espacio, el cual tendrá forma rectangular, con la intención de permitir una secuencialidad. Las parejas se ubicarán en el orden en el cual les fue asignado el apartado del texto, y deberán representar a partir de dibujos, las tres preguntas anteriormente realizadas. (todos dibujando en el mismo corte de papel craf).</p> <p>Posteriormente, iniciará una conversación en la que cada pareja (en orden) compartirá la representación gráfica que realizaron en relación con el apartado leído, realizando (adicionalmente) la narración de un fragmento de relato representado en el dibujo, el cual deberá retomar la siguiente pareja, para presentar su apartado, todo con el fin de ir hilando los apartados que se hayan directamente correlacionados. Y así secuencialmente, cada pareja deberá socializar su apartado.</p>	
Momento 3	
Desarrollo	Materiales
<p>Para finalizar el encuentro se retomará una parte del ejercicio inicial, centrada en el recuerdo feliz que tuvieron en su etapa escolar: el cual se abordará a mayor profundidad a partir de la pregunta:</p> <p>¿La situación acontecida en ese recuerdo feliz de tu etapa escolar, tuvo alguna implicación a futuro (actitudes, elecciones, lecciones) en tu vida?</p> <p>Este ejercicio tendrá como finalidad buscar puntos en los cuales se pueda evidenciar cómo los acontecimientos que se viven en la escuela en calidad de estudiantes, pueden tener una incidencia marcada en nuestras formas de desenvolvemos en el conjunto social.</p>	

Taller: Fluyendo con el agua					
Dirigido a	Maestros, maestras, y estudiantes de pregrado.				
Fecha		Duración	2 horas	Nº	5
Objetivo	Desarrollo personal de apuestas por parte de los docentes, donde se busque refrenar el sexismo en la escuela, a partir del desarrollo curricular y la posterior praxis educativa.				
Momento 1					
Desarrollo			Materiales		
<p>Se entregará a los y las participantes, la letra de la canción <i>Mestiza soy</i> de la cantautora guatemalteca Rebeca Lane, y se escuchará la canción.</p> <p>Posteriormente se le pedirá a los y las participantes, que resalten los apartados que consideran hacen alusión a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un sistema de opresión, y las posibles instituciones sociales que las reproducen. 2. Una respuesta emancipadora ante tal opresión. <p>Se compartirán las impresiones de los y las participantes al respecto.</p>			<p>Hojas impresas</p> <p>Dispositivo de audio</p>		
Momento 2					
Desarrollo			Materiales		
<p>Posteriormente se compartirá con los y las participantes el siguiente formato de elementos curriculares para el diseño de estrategia didáctica:</p>			<p>Hojas impresas</p> <p>Esferos</p> <p>Tablero</p> <p>Marcadores</p>		

Elementos del diseño curricular para estrategia didáctica:			
Institución educativa:			
Área:	Grado:	Periodo académico:	Año:
Documento del currículo prescrito:	Descripción:		
Lineamiento curricular:			
estándar básico en competencias:			
DBA			
Pregunta problematizadora (a partir de los PSR)			
Ámbitos conceptuales:			

La intención del desarrollo del ejercicio con la ficha, es que (en diálogo con lo que ya está preestablecido dentro del marco normativo en el país en torno a los documentos de referencia curricular) los y las docentes, logren realizar una problematización de aspectos concretos del currículo prescrito. El desarrollo de la ficha (para fines propios del taller) deberá realizarse a la luz de los siguientes aspectos:

- A. Una configuración curricular orientada al diseño de una estrategia didáctica no sexista.
- B. Una problematización del currículo en relación con los discursos sexistas.
- C. Que posibilite su materialización a partir de metodologías que posibiliten el desarrollo de un proceso formativo dialógico y cooperativo.

Momento 3

Desarrollo	Materiales
<p>Con los materiales dispuestos en el espacio, los y las participantes deberán realizar la socialización de su ejercicio. Para lo cual no habrá un formato preestablecido.</p> <p>Posteriormente, para finalizar, cada participante en un trozo de papel (con el poema <i>Cuando cuento semillas</i> de Emily Dickinson inscrito) escribirá una frase de manera anónima en la cual plasme (teniendo en cuenta todas las reflexiones desarrolladas en el taller) un mensaje de esperanza a las presentes y futuras generaciones, para habitar el mundo, pero de manera concreta la escuela sin relaciones desiguales en relación al género. Luego se introducirán dentro de una caja, y posteriormente, cada participante sacará de manera aleatoria uno de los trozos de papel de dicha caja. La cual no se socializa, sino que será un mensaje que cada uno y cada una conservará, con la intención de que dentro de un proceso introspectivo realicen una reflexión de esta.</p>	<p>Hojas impresas</p> <p>Esferos</p> <p>Tablero</p> <p>Marcadores</p> <p>Pintura</p> <p>Recortes de periodico</p> <p>Papel craf</p> <p>Lápiz de colores</p> <p>Tijeras</p> <p>Pegamento</p> <p>Lana</p>

6.conclusiones y recomendaciones

El conjunto de documentos de referencia que componen el currículo prescrito colombiano no logra cumplir la función que se arroga desde un ámbito conceptual, de recoger “una cultura común”; puesto que encamina dicha intención al trabajo en torno a las Competencias Conceptuales, donde se pretende apuntalar forzosamente a una identidad nacional, que es más un reduccionismo de la misma. En este sentido, se secundariza el trabajo en torno a las competencias actitudinales, dejando relegada la escala de valores que constituye a la sociedad colombiana en su conjunto, y que ha moldeado las formas de relacionamiento en el país, a pequeña y gran escala.

De manera concreta, en cuanto a las competencias actitudinales del currículo prescrito colombiano, se cuenta con una marcada tendencia a trabajar en torno a las actitudes y a las normas, mostrándose llamativo cómo el enfoque de estas últimas, se centra en la norma desde un ámbito legislativo, y es casi que nula su presencia en cuanto a *norma social*, lo cual resulta problemático, en tanto la formación en competencias actitudinales se muestra más desde el ceñimiento a la ley (debido a la coerción que se pueda dar de manera exógena si no se ciñe a ella), más que a una aprehensión por parte de los y las estudiantes, donde reconozcan de manera sustancial la importancia de los preceptos que en ella se encuentra inscritos.

También es notorio cómo dentro del currículo prescrito, y de manera concreta para el caso de los DBA en Ciencias Sociales, las evidencias de aprendizaje que apuntan al trabajo en torno a unas relaciones ético-políticas, son abordadas de manera marginal en los primeros años de escolaridad, aun siendo estos primeros años fundamentales para la configuración de la subjetividad dentro del proceso de socialización. En este sentido, se desperdicia la

posibilidad que se tiene de potenciar formas de relacionamiento que se vinculen con escenarios de auténtica paz y sana convivencia.

Adicionalmente y ligado a una visión adultocéntrica que se evidencia dentro del currículo prescrito colombiano, se evidencia constantemente cómo se ve a los niños niñas y adolescentes desde una posición que permanentemente los ubica como sujetos en proyección; en la cual radica su valor social, en tanto serán las y los ciudadanos del futuro.

Por otro lado, y ligado de manera concreta con la reproducción de discursos sexistas en el currículo prescrito, se destaca en primer lugar el hecho de que la política curricular en el país, hace alarde de una igualdad formal, que simula la introducción de una perspectiva de género (al menos en los documentos desarrollados en la última década), pero no apela a una igualdad real; en tanto, por un lado, no problematiza de manera neurálgica los asuntos ligados a la reproducción una estructura social cimentada en la desigualdad en razón del género, aludiendo constantemente (y de manera reduccionista) a las luchas de los movimientos feministas desde una óptica netamente reivindicativa. Y, en segundo lugar, porque tal y cómo se reseñó en el apartado *Desbordando el molde* de la presente investigación, a pesar de haber sido la perspectiva de género uno de los requerimientos explícitos para el desarrollo de los DBA en ciencias sociales; el Ministerio de Educación Nacional desechó varios aspectos ligados dentro del (no muy amplio) desarrollo que el equipo técnico de la Universidad de Antioquia encargado de su elaboración pudo tener.

Es importante destacar dentro de las conclusiones de este trabajo investigativo, la necesidad de problematizar y reconfigurar conceptos que se asumen de antemano, ya se encuentran atravesados por una reflexión a la luz de la época actual, pero que en realidad se encuentran

anquilosados a las mentalidades de las cuales tuvieron origen. Tal es el caso de conceptos como *ciudadanía*, que se hallan implícita y explícitamente (en el ámbito educativo, y de manera concreta en las Competencias actitudinales) inscritos en la configuración conceptual que tuvo en la modernidad del siglo XVIII, y que dejó por fuera, las otras subjetividades que se inscriben en ella.

Asimismo es importante hacer foco constante alusión del currículo prescrito (en torno a las competencias actitudinales en Ciencias Sociales) a hablar sobre la importancia de cuidar y preservar el patrimonio cultural, puesto que el mismo acervo cultural de muchas regiones del país, se cimenta en preceptos machistas y excluyentes, que denigran (entre otras poblaciones) a las mujeres; tanto a partir de su cosificación, cómo a partir de los papeles de secundarización y subordinación que ocupan en el mismo.

Es importante hacer hincapié en un elemento que se ha abordado en el apartado *Desbordando el molde* del presente trabajo investigativo, en el cual se alude a la escala de valores en la sociedad colombiana; ya que ha sido la no puesta en escena de la reflexión y problematización de la misma, la que ha permitido que en el país se haya incubado por más de cinco décadas un conflicto armado que ha dejado más de 450.000 víctimas mortales, y más de 7 millones de desplazados por la violencia. En esta medida, la violencia subsecuente de la rabia, el rencor, el deseo de retaliación, el egoísmo, el odio, la arrogancia, entre muchos otros, han sido la base que ha cimentado los problemas más neurálgicos del país, generando un círculo vicioso, que pareciese borrar las posibilidades de socializarnos en el amor, el respeto y el cuidado. En esta medida, el llamado es a integrar de manera orgánica elementos orientados a dicha problematización, dentro de las competencias actitudinales.

Para finalizar, dentro de los resultados del presente trabajo investigativo se hace un llamado constante a los distintos espacios de formación de formadores en el país, para que posibiliten dentro de sus pensum académico la formación en una perspectiva de género. La cual permite (al ser un PSR latente a lo largo y ancho del territorio nacional) la posibilidad de problematizar y reflexionar respecto a la necesidad de cambio de una estructura social cimentada en relaciones de género asimétricas; donde la subordinación de la mujer se extiende a todos los círculos de la vida, y donde su enraizamiento y normalización, desemboca una y otra vez en escenarios de violencia. Dicha formación propiciará una doble incidencia del profesorado en el campo educativo; por un lado, la posibilidad de tener insumos que le permitan hacer una vasta reflexión de la política pública educativa, y de manera concreta a la política pública sobre el currículo. Y por otro lado poder, en un escenario de praxis, problematizar los contenidos de enseñanza.

En esta línea, quedan algunas preguntas que propenden por dar una continuidad al interés concreto de la presente investigación; ¿Cómo pueden las facultades de educación posibilitar la reflexión crítica del currículo prescrito a la luz de las perspectivas de género?, ¿cómo puede el enfoque de PSR gestar posibilidades para reflexionar la desde la Didáctica de las Ciencias sociales (y de manera concreta el currículo prescrito de Ciencias Sociales) los discursos sexistas que circulan en la escuela?, ¿Cuáles son las posibilidades que se gestan desde trabajo entorno a las competencias actitudinales, para eliminar el sexismo del ámbito escolar?

7.Referencias

Anijovich, R. (2018). *Transitar la formación pedagógica*.

Asencio, J. (2002). *Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional*.

Bartra, E. (2002). *ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN Y LA METODOLOGÍA FEMINISTA*. CLACSO

Galeano, E. (2004). *Investigación documental: la construcción de conocimientos desde la cultura material*. La carreta editores E.U

Guardian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC y AECI.

Giraldo, A. (2015). *El concepto de ciudadanía en Colombia: evolución histórica y aportes socioculturales*. Revista de estudiantes de Ciencia Política.

González, L. (2002). *Ética Latinoamericana*. Universidad Santo Tomás.

Sandoval, C. (2011). *Investigación cualitativa*. Hemeroteca Nacional Universitaria Carlos Lleras Restrepo.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer análisis del discurso*. Scielo, No 41.

Valles, S. (1999). *Técnicas de investigación social*. SINTESIS S.A.

Vasilachis, I. (2018). *Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos*. La investigación social y su práctica.

Acuerdo 146 de 2019 del concejo de Medellín, Por el cual se adopta e institucionaliza el Programa Escuela Entorno Protector en la Secretaría de Educación y se dictan medidas para fortalecer la protección integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del entorno escolar de Medellín, GACETA OFICIAL.N. 4657. AÑO XXV. 30, DICIEMBRE, 2019.PÁG. 44.

https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/a_conmed_0146_2019.htm

Alcázar Cruz, M. *Concepto y campo epistémico de las ciencias sociales*.

Benedito Antonilí, V et al. (2005). Currículum: Diseño y desarrollo. En A. Arregui (Ed.), *Manual de la educación* (pp. 49-159). OCEANO.

Céspedes Lea, J. y Cossio Cossio, G. (2015). La enseñanza de los contenidos actitudinales de las ciencias sociales: un análisis desde las practicas docentes. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC udea <https://acortar.link/g4f1Ze> .

Cobo, E. (2003). *El comportamiento humano*. Cuadernos de Administración, Universidad del Valle.

DBA en ciencias sociales. (2016). Ministerio de educación nacional, Gobierno de Colombia..

http://cedidguillermocanoisaza.edu.co/Archivos_Pdf/DBA/DBA_C.Sociales.pdf

Dijk, T. (1999). *Análisis crítico del discurso*. Anthropos.

Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Ministerio de educación nacional, Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Expedición currículo. (2014). MOVA, Alcaldía de Medellín.https://portafdc.files.wordpress.com/2016/11/6_ciencias_sociales_expedic3b3n_curr_c3adculo.pdf

Facio, A. y Frías, L. (2005). *Feminismo, género y patriarcado*. Revista sobre enseñanza del derecho en buenos aires.

Ferrer Pérez, V. y Bosch Fiol, E. (2013). Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. *Del amor romántico a la violencia de género. para una coeducación emocional en la agenda educativa* 17(1) (pp. 105-122). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350008>

Flórez, V. (2008). *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización*. Trabajo social.

Henao Vergara , G. (2011). Existencia del (la) maestro(a) en relación al currículo en Colombia, 1970- 2002. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. OPAC udea https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7055/1/GloriaHenao_2011_maestrocurriculo.pdf .

Hoyos Muñoz, L. y Velázquez Arenas, Y. (2019). Somos nosotras las otras: de las rebeldías que se entretajan y las voces que se juntan dejando ecos. Un saber que germina en el contexto escolar. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].

Lamdrid, S et al. (2018) Aún creemos en los sueños. *Nueva ola feminista por una educación no sexista*. Edición chilena Monde diplomatique.

Lineamiento curriculares Ciencias Sociales. Ministerio de educación nacional, Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Luna Cea, A. (2018). Aún creemos en los sueños. Edición chilena Monde diplomatique. *Vamos hacia una educación no sexista* (pp.).

Merchán, C. y Fink, N. (2021). *Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Las juanas editoriales.

Marañón, I. (2017) *Educación en el feminismo*. Plataforma editorial.

Organización de las Naciones Unidas. (2021) <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/prevention>

Morgade, C. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Romero Romero, M. (2013).. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Análisis de los contenidos actitudinales en los libros de texto para la enseñanza de la economía en bachillerato. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1967/2013_07_25_TFM_ESTUDIO_DEL_T_RABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sepulveda, A. (2020). Exterminación de Maricas: Ausencias y presencias en el currículo preactivo del Centro Educativo Autónomo. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. OPAC udea <https://acortar.link/Fyry3s>.

Santisteban Fernández, A. (2019). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación*. El Futuro del Pasado, 10, pp. 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.

Subirats, M. (2017). *Coeducación apuesta por la libertad*. Diario de la educación.

Subirats, M. (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación.

Cobo, R. (2014). *Aproximaciones a una teoría crítica feminista*. CLADEM.

Sacristan, G. (1988). *El currículum; Una reflexión sobre la práctica*. MORATA.

Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. (1994). Congreso de la República de Colombia.

Bartra, E. (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. CLACSO.

Franulic. (2015). *Por un análisis feminista del discurso desde la diferencia sexual*. POutificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ghiso, A. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*.(pp 141-153) Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.

Diaz, E. (2020). *Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje*. Secretaría de Educación del Distrito Capital y Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

Darat, N. (2019). *Feminismos y ciudadanía, más allá de la ciudadanía social con perspectiva de género*. (171–188). Bajo Palabra.

Narvárez, L. (2017). *¿Venganza o perdón?*. Ariel.

Villa, D & Barrera, D. (2017). *Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional*. Universidad Nacional De Colombia.

González, E. (2015). *Evolución cultural y legitimidad en la Colombia de la segunda mitad del siglo XIX*. Universidad Nacional De Colombia.

Bachelard, G (1942). *El agua y los sueños*. Fondo de cultura económica.

Pacheco, J (2010). *Fábula del tiempo; Antología*. Era Ediciones.

Wallach Scott, J. (1996). Capítulo de libro: "El género: una categoría útil para el análisis histórico". https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf

8. Anexos

Anexo 1: Entrevista

Entrevista semiestructurada

Perfil entrevistado: Participantes del equipo técnico de elaboración de los DBA en Ciencias Sociales.

Objetivo: Reconocer de qué manera el currículo prescrito se desarrolla frente a las competencias actitudinales en ciencias sociales, y en qué medida hace parte de dicho desarrollo una apuesta no sexista, a partir del análisis de aportes de integrantes del equipo técnico de los DBA en ciencias sociales.

Momento 1

Las preguntas que conforman este primer momento de la entrevista, pretender aludir a las generalidades que pueden haber entorno a procesos de elaboración de textos del currículo prescrito tal y como los DBA en ciencias sociales, y su vinculación directa con las competencias actitudinales.

1. ¿Cómo se hizo la selección de personas que integrarían el equipo de elaboración de acompañamiento y/o desarrollo de los DBA? (bajo qué criterios).
2. ¿Hay una directriz o línea específica desde el ministerio de educación para este acompañamiento y/o diseño de los DBA en ciencias sociales? O, ¿se da unas líneas generales y es el equipo quien se encarga de asuntos específicos?
3. ¿Cuál es la relación que tiene la elaboración de este texto con las competencias, y en específico las competencias actitudinales que atañen al ser?
4. ¿Cuándo se apunta asuntos que atañen a las competencias actitudinales, cuáles son los elementos que resaltan en su elaboración? ¿Qué es lo primero que se tiene en cuenta?

Momento 2

Las preguntas del momento dos de la entrevista tienen la intención de aludir a aspectos concretos del diseño del currículo prescrito con las apuestas no sexistas en el ámbito educativo, por ende, en el diseño curricular.

0. ¿Se encuentra presente dentro del diseño de los DBA una perspectiva de género? ¿sí?, ¿no?, ¿cómo?
0. Considera que dentro del equipo del equipo técnico que elaboró y/o acompañó el desarrollo de los DBA, había personas que tenían cierta bastedad de reconocimientos de las problemáticas estructurales que se atienden desde las perspectivas feminista y de género en la ruta del desarrollo de una educación no sexista?
0. ¿Se atiende desde los DBA a una apuesta educativa no sexista? ¿cómo?

Momento 1

-Yo lo que pretendo es analizar dentro de ese currículo prescrito, y enfocada a lo que cabría dentro de las competencias actitudinales (por así decirlo, aunque sé que no están propiamente nombradas de esa forma en todos los textos del currículo prescrito), como analizar; qué de eso podría tener implícito un discurso sexista. A modo groso.

Entonces son como dos momentos de la entrevista, el primero, son generalidades de los DBA en relación con las competencias actitudinales, y el segundo, más a qué enfoques de género podrían haber en este documento. Entonces la primera pregunta sería:

¿Cómo se hizo la selección de personas que integraron el equipo de elaboración de acompañamiento y el desarrollo de los DBA?

-El criterio que se buscó, y que tenía el ministerio, eran personas con muy alta formación, de hecho, como mínimo tendrían que tener maestría, y en general la mayoría tenía formación doctoral, o teníamos formación doctoral. Tenemos, porque estamos por ahí. Tenemos formación doctoral.

Y que esas personas, (no todos), pero que esas personas miembros del equipo, hubiésemos realizado documentos de política pública en algún momento. ¿Por qué Laura?, porque la política pública en educación tiene una complejidad, y es la siguiente; es que tiene que ser lo suficientemente general que le permita que todas las personas, las idiosincrasias, y los puntos de vista del país, puedan reflejarse en él, eso es muy difícil, es muy complejo. Porque usted ya se ha podido dar cuenta por su formación en CS que precisamente nuestras circunstancias, las formas en que habitamos el territorio, las formas en que nos relacionamos con el mundo, la formas que nos relacionamos con el otro, y las formas de habitar el espacio geográfico, determina cómo nosotros nos apropiamos del mundo, y construimos subjetividad. Esa es de las primeras cosas que aprendemos los que somos maestros. Pero aun así el interés que tenía el ministerio, era precisamente armar un equipo de personas lo suficientemente capaces, que trataran de leer esa complejidad, entonces era un equipo de muy alto nivel en formación.

-Yo haciendo como esa revisión documental, veo que los lineamientos curriculares, por ejemplo, tienen los seis ejes generadores, y yo digo que ahí, en cierta medida, hay como una amplitud, porque son como el eje generador y de ahí se puede desprender como autónomamente un montón de cosas que yo creo que con documentos como los DBA es muy difícil. Entonces yo me preguntaba como ¿si uno podría decir que si esos DBA de pronto (no sé si la palabra sea retroceso), pero si de pronto que sea más reduccionista tal vez?

-Lo que pasa es que la mayoría de los maestros y maestras del país entendieron mal los DBA, de hecho, un maestro con altísima formación no tendría que utilizar para nada los DBA. los DBA se pensaron más en función de, aquellos colegas docentes que no tienen el grado ni el nivel de formación, que les permitiera, por ejemplo, asumir eso que usted me está diciendo, ¿ya?, es que ese fue el error, el error fue que convirtieron a los DBA en currículo, y los DBA no son currículo, no deberían ser currículo. Los DBA precisamente lo que se pensaron, y si no estoy mal, tú podrías leer, fíjate en la parte de la introducción, y dice “orientaciones”.

¿Qué es el problema grande que seguimos teniendo en Colombia?, los maestros no fuimos capaces de aprovechar esa cosa maravillosa que nos dio la ley 115, de formular currículos que fueran pertinentes, estrategias, metodológicas que permitieran desarrollar una serie de procesos complejos de pensamientos complejo, que se establecían, por ejemplo, en los lineamientos curriculares. Si

usted lee los lineamientos, ¿qué es lo que encuentra?, unas formulaciones supremamente bien fundamentadas, filosóficamente bien planteadas, pero ¿qué fue lo que ocurrió?: mucho de nuestro magisterio no logró comprender eso... pero adicionalmente una de las cosas Laura, que llevó al ministerio a formular ese documento, es que un estudio previo que se hizo con el magisterio colombiano, 90% de nuestros maestros no habían leído nunca los lineamientos.

¿Cómo no habían leído los lineamientos? por muchas razones, esa fue de las cosas que nosotros empezamos a leer, incluso, yo creo... te diría que en su informe no hable del 90 porque yo no tengo la certeza en este momento cuál fue el porcentaje, y acuérdesese de que como estamos haciendo ciencia, yo no le puedo dar el dato exacto, si quiere después los busco, yo tengo esos datos por ahí, pero yo sí recuerdo que más del 90% no habían leído los lineamientos. Entonces viene la pregunta, si usted no ha leído los lineamientos, y no ha leído los estándares ¿qué es lo que está haciendo en el aula escolar? Entonces un poco lo que hizo el ministerio pensando en eso, es “pero tenemos que darle alguna herramienta al maestro” entonces los DBA eran una sola herramienta didáctica, que le permitía, como una especie de... de hecho, en eso se equivocó el ministerio también, a pesar de una insistencia que le hicimos bastante. Lo que pasa Laura, es que una cosa es lo que el producto que nosotros como universidad o las orientaciones que nosotros damos como académicos le damos al ministerio, y otra cosa que el ministerio acepte las versiones finales, muchas de las versiones que hay ahí no fueron las de nosotros originalmente, ¿por qué?, porque como nosotros teníamos muy claro a donde debía apuntar ciertas cosas, entonces obviamente, lo que nos dimos cuenta era que ahí podía prestarse para malas interpretaciones de magisterio, una de ellas fue eso. Entonces por ejemplo, nosotros dejamos claro que nosotros no estábamos de acuerdo con la expresión, “derechos básicos de aprendizaje” porque hablar de derechos básicos, significaba lo mínimo, y si tu te pones y vuelves a mirar... si quieres la próxima vez te doy otro espaciécito y nos dedicamos otro tiempito más y cogemos línea por línea la introducción. Yo le diría que no se centre en la parte de lo que son los temas, céntrese en la introducción, y en la introducción hay palabras clave, una de ellas es que se habla de “aprendizajes estructurantes”, nosotros queríamos que eso no se llamara DBA, sino que se llamara “aprendizajes estructurantes”. ¿Qué quiere decir el aprendizaje estructurante?, conceptos que usted necesita para construir otro concepto más complejo. Entonces qué es lo que ocurrió, el mismo nombre de entrada también llevó a los maestros y maestras a incurrir en un error conceptual, “ah, es que eso es lo mínimo que deben aprender los niños y niñas”, no, es por ejemplo, si tu te fijas en los de Ciencias Sociales, lo que estábamos hablando era por ejemplo de la perspectiva, muy positivista... por ejemplo, cuando nosotros construíamos los DBA para CS nosotros sabíamos que el niño tenía que : para comprender el concepto de espacio, tenía que plantear primero el concepto de orientación; si usted no se sabe orientar ”derecha, izquierda, arriba, abajo” usted tiene problema con la lateralidad, usted no tiene concepción del espacio, y si usted no tiene concepción del espacio es un mal matemático; la relación del manejo del espacio en todos nuestros conceptos, nuestros conceptos de espacio, e incluso de tiempo están fundamentadas... perdón, de matemáticas están fundamentadas en la idea de tiempo espacio.

Entonces por eso era estructurante. ¿Qué ocurre?, vuelvo y repito, el hecho de que usted esté en una facultad muy buena, en una de las mejores facultades el país, no quiere decir que en todos los lugares de Colombia donde se formen maestros ellos estén preparados para comprender la complejidad de estos conceptos. Entonces el gran reto, que teníamos que hacer era un documento lo más sencillo posible, que le llegara no al magíster, que maneja muy bien los conceptos de tiempo... mira, si tu te fijas por allá hubo un aspecto... infortunadamente ya falleció el doctor Johan Pagés, el concepto por ejemplo... tú no puedes plantear por ejemplo el concepto de tiempo, no se

puede pensar sin el concepto de espacio. Y por ejemplo nosotros ¿que teníamos que mirar?... mira los DBA, perdón, los Lineamientos, trabajan de manera maravillosa estos dos conceptos, pero los maestros no tienen la concepción, ¿cierto?, porque muchos no tienen... volvemos a lo mismo, esto tu lo puedes manejar porque has visto con el profesor Sabaraim, o con la profesora Beatriz (o no sé con quienes hayas visto estos conceptos), pero muchos de estos profesoras y profesores, son normalistas, no manejan los conceptos específicos del área. Entonces nosotros teníamos que llegar con un documento que le permitiera al maestro que no tenía esta formación, al menos tratar unos conceptos estructurales... por eso es que vuelvo y repito, si, si tu lo vas a ver desde la perspectiva de una profesora formada e ilustrada, es un retroceso, pero es que el documento no se hizo para un maestro ilustrado, por eso es un error de un rector, que si tiene un muy buen docente, con maestría y doctorado, le diga que tiene que hacer su planeación curricular, con los DBA porque está cometiendo un error, el DBA está pensado es para ayudar a aquellos docentes que no tienen la la... y, de hecho, de hecho, yo creería que...

Ahora , eso no quiere decir que usted no pueda tomar algunos elementos que aparecen en los DBA, para decir “ve, también lo había pensado, pero sabe qué?, yo lo haría de otra manera”, eso es lo otro, ese es el error que nosotros no hemos sabido desarrollar Laura, y es la capacidad que tenemos de tomar los documentos de referencia del ministerio... porque tú, ya no sé, qué... Aquí hay algo; yo no sé usted porque utiliza esta expresión, currículo prescrito, por una razón; la ley es clara y es que en este país no hay currículo prescrito, no lo hay. Es el único país del mundo, creo que hay otro, creo que hay otro, yo te lo digo porque para hacer los DBA nosotros lo que hicimos fue un análisis de los currículos más importantes del mundo, nosotros tomamos el currículos de Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Estados Unidos, eeh, tomamos el currículo brasileño, los, eh, la mayoría de los currículos de los países latinoamericanos, Ecuador... todos los países si tienen currículo prescrito, ¿por qué?, porque es el estado el que define qué aprenden los niños, una de las grandes conquistas nuestras de los maestros en Colombia, con la ley 115 es plantear, que el currículo es una construcción que parte de un desarrollo propio de las instituciones educativas. He ahí el problema Laura, ¿qué es el rollo?, que la mayoría de las instituciones renunciamos a eso, ¿por qué?, porque no tenían la preparación. Los rectores no tenían los liderazgos, otros les dio por mandar a escribir el PEI, pagar porque ellos, lo escribieran muy bonito, y otros porque infortunadamente no tenían la suficiente formación. Salvo muy honrosas excepciones, o algunas decepciones excepciones, porque tampoco podemos decir que no... que todas las instituciones. no muchas instituciones hicieron unos ejercicios con unos liderazgos muy interesantes, tomaron los lineamientos y tomaron los estándares y construyeron sus propuestas propias y pertinentes para desarrollar. Pero realmente, legalmente el ministerio de educación nacional, ni ningún ente territorial puede prescribir el currículo, por ley. Entonces usted me va a decir “Wilson un momentico pero entonces porque a mi un rector me pone a planear con unos DBA, y me pone a planear con unos lineamientos, y me pone a planear con unos estándares básicos en competencias?”, estos documentos, oficialmente en la legislación se llaman documentos de referencia, y un documento de referencia quiere decir que yo puedo optar por no utilizarlo. Ahora, yo en lo personal, creo que esos documentos de referencia tienen cosas valiosas pero hay que utilizarlos críticamente, ser capaz de decir “no, esto no va” o” aquí par las necesidades y las situaciones que tenemos de esta sociedad o de este país, no nos adecuamos”, o, mucho cuidado con esto”

- Bueno, la otra pregunta era ¿Qué si había alguna directriz o una línea específica del ministerio de educación para el acompañamiento y el diseño de los DBA, y si dentro de esas generalidades o directrices, de pronto había algo como muy específico que dijeran cómo “esto debe ir”.

- A ver, yo creo que si, te puedo precisar algo Laura, mira, es, si, efectivamente, el ministerio plantaba- porque nosotros queríamos otra cosa, nosotros queríamos otra cosa más crítica, más elaborada- pero el ministerio también en su pragmatismo, que, en cierta medida, no entendíamos, desde esta explicación que te estoy dando. Me parece a mí que también tenían razón, es que de hecho si usted va a mirar los maestros, ¿cuál es el documento que mejor han recibido?- los DBA. Porque son sencillos, le resuelve un problema fácil. Que no es lo ideal, para que no vaya a sonar, para que no vaya a sonar que es que estoy defendiendo el documento, lo que estoy diciendo es que el documento se está utilizando para lo que no debe ser, o se está utilizando acríticamente, o los rectores lo convirtieron, o algunas secretarías de educación lo convirtieron en currículo prescrito, y no, es una guía que eventualmente te puede resolver un maestro. Entonces, Laura, eh, efectivamente, nosotros hacíamos una perspectiva vivencial, y decíamos “no vea, el fenómeno de la educación, y de la formulación del currículo, es mucho más complejo, no se puede reducir a eso, hay que tener otra perspectiva”, pero adicional a eso nosotros le decíamos en su momento al ministerio, “no es suficiente, como formular un documento de estos” sino que también hay que tener un material educativo adicional, un material educativo, que le sirva a los maestros y maestras para poder desarrollar unas perspectivas críticas de lo que hay. Por ejemplo, yo en otro proceso de política pública, hice un ejercicio de investigación (casi) digámoslo así, porque era un proceso de extensión, pero hicimos un ejercicio riguroso de extensión, ¿qué nos dábamos cuenta Laura?, que muchos de nuestros maestros, de las escuelas y colegios de Colombia, la planeación la hacían con los textos que les regalaban las editoriales, ¿ya?, la editorial “pepito Pérez” le entrega a usted el libro, la editorial “tal” le entrega, o la institución en sus bibliotecas escolares conseguían esos libros. Y, ¡o sorpresa!, muchos de esos textos Laura, eran elaborados, con perspectivas sesgadas en el caso de CS con perspectivas ideológicas que ya de entrada estaban marcando una tendencia de pensamiento que no necesariamente era, mire, le voy a decir con esto, en uno de las unidades que aparecía en uno de esos textos...en esa investigación que hicimos, una afirmación en uno de esos libros, planteaban que el problema del conflicto palestino, la tenían eran los mismos palestinos. Y qué es lo que pasa, que el maestro se iba a hacer planeación con eso, y se va a hacer planeación con eso, el que no está bien preparado. Obviamente, usted que ha tenido aquí una visión más crítica de la sociedad, más crítica del mundo, ya entiende que eso no es así. Pero eso nos lo dimos cuenta nosotros, pero para hacer eso, es por que nos dedicamos a hacer un ejercicio riguroso de investigación.

- Las últimas dos preguntas podríamos englobar en cuanto a las competencias actitudinales. ¿Qué se planteaba dentro de esos DBA?

- Muy buena esa pregunta, lo primero que plantábamos, era que nuestra preocupación.. a ver, o que pasa es que ahí también nosotros estuvimos en un ejercicio, pero el mismo equipo que hizo esto estuvo haciendo los DBA, previamente dos años atrás habíamos participado en otro documento investigativo para el MEN sobre política pública sobre el concepto “competencias”, ese fue muy fructífero, infortunadamente lo produjo la universidad, y ahí se quedó, guardadito en los archivos del ministerio, y no salió, porque nosotros lo que planteamos era una nueva definición del concepto de competencias”, un concepto mucho más amplio, un concepto que fuera más en la perspectiva del análisis, y más desde la perspectiva del sentido crítico. Eh hay efectivamente, nosotros...ahí

hubo una diferencias, porque reconocemos por ejemplo que los DBA se planteaban muy desde una perspectiva cognitivista, la taxonomía de blutus, la puedes ver ahí, y cómo se va mirando de acuerdo a los niveles de complejidad que tiene el análisis de cada concepto, eso es cierto, pero porque buscaba precisamente eso, es, plantearse esa competencias cognitivas, se planteaban en función de habilidades de pensamiento complejo, y en las actitudinales, se hizo un ejercicio importante.... Lo que pasa es que yo no recuerdo, estamos hablando de hace casi 5 años de ese ejercicio, y yo no lo he vuelto a leer, pero en determinado momento, Laura, si había una preocupación importante porque tuviese un ejercicio adicional a eso...este equipo, al menos el de CS habían personas que habían trabajado en los conceptos de formación ciudadana, y nosotros teníamos claro (además ya era producto de investigaciones) teníamos muy claro que la competencias ciudadana, o los desarrollos en la formación ciudadana, la idea que se planteaba era como un ejercicio que integraba una perspectiva, más ecológica, más integral, más holística, perdón. Es la interacción con el otro, es el ejercicio de la discusión racional, pero también el ejercicio de los sentimientos, de las emociones, es plantearse que eventualmente tu tienes unas emociones que surcan el relacionamiento que nosotros tenemos con el otro. Todo eso se analizó.

Que otra cosita quieres, o te dejó pensando, que te quedaste mirando como.. o piensas “no yo creo que aquí hay algo que le faltó a esta respuesta”

-Pues, yo creo que ahí generalidades respecto a esta cuestión de las competencias actitudinales; ósea: al momento de pensarse esas competencias actitudinales , como qué fue lo más...- pues, lo voy a hablar en términos de competencias actitudinales, qué fue lo más importante?, el centro, como que “en esto tiene que orbitar este desarrollo en torno a lo actitudinal que vamos a plantear aquí en este documento”.

-laura mira, la verdad yo no recuerdo en este momento, por eso es que no quisiera caer en una imprecisión, lo que sí estoy convencido es en la idea convivir con el otro, y en el de relacionarnos con el otro, y en el de el respecto con las diferencias que tenemos con el otro.

MOMENTO 2

-Ya más concretamente respecto a estas cuestiones de género ligados los DBA, entonces la primera pregunta es que si dentro de ese diseño de los DBA se encuentra presente una perspectiva de género, si no y porque?-

- Laura, mira, hubo una muy buena intención no solamente de una...además porque, hubo algunos colegas compañeros que estuvieron ayudándonos con eso. La verdad, vuelvo y te digo, yo tendría que volver a revisar. Pero la intención si fue que estuviera desde un enfoque de género, porque era una perspectiva que planteaba el ministerio desde el principio, una perspectiva de inclusión, había la comunidad muy importante de diversidad. Lo que pasa es que una cosa es, si realmente la logramos, peor la orientación del ministerio, y nuestra preocupación, fue que efectivamente hubiera una perspectiva de ese tipo. Yo no sabía decirte en este momento, porque no lo recuerdo bien, creo que no, que pudiésemos hablar desde una perspectiva feministas, porque no creo que hubiésemos (a ese momento) tenido los desarrollo que tenemos ahora en esa reflexión. No estoy diciendo que no se tuviera, lo que quiero decir, es que yo no se que tanto nosotros habíamos madurado las reflexiones que se habían hecho los últimos 5 años sobre este tema. Lo que sí es claro, es que había una idea de inclusión, una idea no, una orientación, para que estos documentos se hicieran con una perspectiva de género, una perspectiva de inclusión, y una perspectiva de diversidad, pero si había

toda la preocupación para conseguirlo, y la orientación del magisterio. De hecho Laura le voy a decir esto, incluso, los DBA en ciencias sociales, fueron los únicos que no salieron oficialmente en una cartilla física, porque nuestros conceptos sobre diversidad y sobre inclusión, eran llamémoslo así, muy avanzados para unas posiciones muy conservadoras que en ese momento estaban dándose en el país, todavía están dándose en el país... pero yo no sé si usted se acuerda que la ministra Gina Parodi salió del ministerio, por unas cartillas de inclusión. Justo, cuando se da eso, nuestros DBA que tenían muchos elementos de eso, pues, no se pudo seguir avanzando con eso, porque ya había un asunto de cuestiones políticas complejas en el país. Y aun ahí creo que quedaron varios referentes de inclusión, y de diversidad, y habría que mirar qué tanto... sería bueno después de una lente, después de cinco años mirar si también unas perspectivas feminista lograron quedar incluidas ahí, de hecho habían algunas compañeras que efectivamente han trabajado ese tema, y la profesora Selena Arango ha trabajado mucho sobre eso, y es una de nuestras profesoras de aquí, estuvo en ese equipo, peor ya a que hayamos logrado dejar plasmado eso ahí mas concretamente, pues, ahí es donde uno tiene que mirar si efectivamente lo logramos. Porque eso es otra cosa Laura, una cosa es lo que uno quiere como proyecto, y otra cosa lo que efectivamente logra plasmarse.

-Considera que dentro de ese equipo que elaboró y o acompañó ese desarrollo de los DBA había personas que tenían una vastedad en cuanto a conocimientos respecto a estos asuntos de género.

- Sí, la profesora y varios de los que había ahí. Lo que pesa, es que Laura, hago la aclaración, una cosa es que hubiésemos tenido un equipo muy competente, y que conociera en profundidad del tema, es otra cosa es ya las discusiones de conciliación, es que nosotros producíamos una serie de ideas materiales, otra cosa es lo que ya un comité técnico desde el MEN ya define que puede ser en convertirse en política pública, ahí hay dos pasos...

-Sí, porque ahí hay un filtro allá muy... se quedan con muchas cosas allá en el colador

-Mire, hay una por ejemplo, nosotros, en uno de los... en uno de los DBA que nosotros planteamos, nosotros utilizamos por ejemplo la palabra "genocidio" para hablar de las invasiones (y genocidio e invasiones), para hablar de las invasiones europeas a América, cierto. Pero estas palabras no aparecieron en la versión final, y no van a aparecer en la versión final, porque resulta que Colombia tiene unos tratados internacionales con España, y eso ya de entrada, crea unas fricciones de estado, es que mira la complejidad de lo que queda en un documento de políticas públicas. Por eso en los documentos de políticas públicas no queda todo lo que un equipo de académicos pueda plantear. Lo que nosotros nos la pasábamos permanentemente era tratando de negociar, ¿qué era lo que lográbamos? que efectivamente quedaran en las versiones finales. Algunos nos preguntaban ¿Entonces ustedes porqué prefiriendo aceptar y hacer ese documento? Por una razón Laura, y en eso estuvimos todos de acuerdo; porque si no lo hace un universidad pública, lo va a hacer otro tipo de institución que va a llevar cosas todavía (nos parece a mi) que son menos críticas), mire por ejemplo nosotros, en los DBA, si usted revisa los DBA en ciencias sociales, hay un DBA que habla el tema de la minería, y yo les decía a los que han sido un poco críticos de eso : ¿usted cree que la universidad "yc", que aparece en los ranking más altos y es privada, va a incluir que nosotros llevemos a la escuela la discusión sobre la minería?, de entrada, fuera, ni siquiera... si ellos hubieran hecho ese documento, ni siquiera, entonces la posición que nosotros teníamos era; no, puede que no logremos todo lo que queremos, peor si logramos introducir, ciertas concepciones, ciertas discusiones, que para nosotros son fundamentales . Mire por ejemplo, hay un DBA que habla de la paz, usted cree que si eso se hubiera hecho (y aquí si me voy a atrever a decir el nombre de la universidad Sergio arboleda) hubiera aparecido un DBA que habla de la paz?. Es eso. Esa es la

posición que a veces nos tocó jugar, que no todos los académicos, y todas las personas que analizan esos documentos entienden, porque hacer política pública, es muy complejo.

-Y es más de lo que uno se imagina...hay un montón de intereses.

-Hay un montón de intereses, mira, por ejemplo, yo no sé si, yo no recuerdo si quedó, pero por ejemplo uno de ellos fue la discusión sobre la consciencia del conflicto en Colombia, yo vuelvo y repito, tu crees que, en otra universidad, siquiera se hubiesen atrevido a que hubieses introducido un discurso que al menos ponga a reflexionar a los profesores dentro del aula de clase, no lo hubiesen hecho. Pues, son una por otras, “que no logramos que se renunció un poco a la idea de un currículo mas elaborado por las comunidades” pero volvemos a lo mismo, es que el ministerio en ninguna parte, si tu te vas a hacer la revisión, es más, si me traes algún documento, te voy a decir, “uy si”, pero no vas a encontrar, estoy seguro, no vas a encontrar absolutamente ningún documento, ni decreto, ni circular, ni documento de política pública, que diga que un maestro tiene que aplicar los DBA en un aula de clase, porque es un documento orientador.

-Yo tengo una pregunta entonces con esto del currículo prescrito. Yo como que me he basado en Gimeno Sacristán, y el dentro de su desarrollo del currículo habla una parte de currículo prescrito , y creo que fue entonces como una impresión mía, o una mala interpretación, porque yo también leí como la política como de educación general, y dice precisamente que es una autonomía de las instituciones, de que no es obligatorio el uso de esos documentos que se generan, entonces yo me preguntaba si de pronto...

-De hecho la mejor muestra de que nuestro currículo no es prescrito, es que el 90% de los maestros, no han leído ni los estándares ni los lineamientos, y se acercaron a los DBA porque eran supremamente sencillos.

-Entonces cuando uno habla de currículo prescrito es porque hay una obligatoriedad de usar ese documento de política pública al respecto...

- lo que pasa es que Gimeno Sacristán, Laura, lo utiliza por una razón, en España si existe la famosa ... yo no sé cómo se llama en este momento, porque cada gobierno en España lo cambia, y en general todos los gobierno prescriben los currículos, ahora, si es, porque también hay que mirar en qué punto están encontrando la pertinencia en sacrista, efectivamente las IE si definimos, pero...definimos y prescribimos ciertas cosas...pero el lente central, la nación central como tal no define la prescripción de currículos en Colombia al menos

-Entonces uno podría hablar más de política sobre el currículo , política curricular?... ok

-Eso. Yo no sé yo no sé si en el centro de documentación , yo le recomendaría, averiguese, si está el libro los 20 años de las constitución escrito por el profesor Abel Rodríguez. Abel Rodríguez hace un análisis (falleció que pesar, falleció en la pandemia), pero el profesor Rodríguez lo que planteaba era , cual era las fallas que nosotros habíamos cometido precisamente con esa construcción.... De hecho voy a mirar bien si el nombre es... Ahora, la verdad, yo tendría que volver a leer el concepto del currículo prescrito en el que usted se está fundamentando, tal vez yo le estoy dando una orientación mal. Pero estoy casi, y digo casi, y digo casi, dándome el beneficio de la duda porque me puedo equivocar, que el concepto de currículo prescrito que habla Gimeno Sacristán está fundamentado más en la idea de un estado que dices “esto se tiene que hacer” , pero vuelvo y repito no hay absolutamente ninguna noma del estado colombiano que diga “esto se tiene que dar”, lo que llama el estado, ahora, algunos críticos podrían decir “no es que el mero hecho de que le

manden una cartilla al profesor, como por ejemplo los que trabajan todos a prender, o que les manden la cartilla de escuela nueva es un a prescripción de currículo”, si, pero un profesor, en este país, no po le podrían hacer un proceso disciplinario, por no seguir eso, porque podría evocar la ley general de educación. Porque hay ya es una cosa de “que asumimos”, si es que de entrada podríamos hablar que simbólicamente haya una prescr... eso sí ya es otra cosa que podríamos analizar.

- sino que yo lo he ido analizando como que en el currículo prescrito hay un cp abierto y uno cerrado; el cerrado es en el que se hace que los colegios se ciñan estrictamente a esa política curricular. Y los abiertos tiene como ese margen “como que ahí está la gama de documentos 2 y ya las instituciones de esa autodeterminación, van eligiendo que si que no.

- Si, ahora y, no soy experto en currículo, en teorías de currículo, perdón, porque yo he hecho currículo, pero no soy experto conceptualmente, entonces yo en eso sí creo que...

-Bueno, yo voy a ir haciendo la última pregunta para ir cerrando, y es ; se atienden entonces desde los DBA a una apuesta educativa no sexista?.

(- Mira este es el libro, trata de mirar, de editorial magisterio, te vas a horita para el centro de documentación y miras si ahí lo encuentras, Abel fue uno de los constituyentes de la constitución del 91, y fue uno de los coautores de la ley, pero adicionalmente, el fue muy crítico de los documentos de referencia. Eventualmente podrías encontrar ahí algunos elementos. Podrías conversar con el director general del proyecto que fue el profesor Gilberto Obando Zapata.

- Él es de aquí?, ¿de la facultad?

- De hecho, yo no sé si esté hoy en la oficina, está en al 4... Él es de matemáticas, pero fue el coordinador general del proyecto. Porque yo era el coordinador del área de CS, pero él era el coordinador de todo el proyecto.

- Yo le estoy escribiendo aquí, a ver si l está en la oficina para ver si puedes subir y conversar con él)

- Y ya la última pregunta seria es... si de pronto desde los DBA se atiende a una apuesta educativa no sexista

- Haber Laura, yo no sabría decirte en este momento, había esa intención, pero yo no podría decirte, si lo logramos. Porque como te decía hace unos minutos, intentábamos que eso se refleja, pero, los desarrollo sobre estas temáticas, creo que todavía eran insuficientes, pero le voy a dar una leída y te puedo decir... lo que yo si te digo, es que había personas de formación, que efectivamente si comprendían habían hecho investigaciones sobre el tema que efectivamente sí entendían del tema, y habían trabajado el tema, que efectivamente podrían apoyar esta perspectiva.

-Yo supongo que cada uno tenía como una línea más específica, entonces, seguramente ellas supongo que eran en su mayoría mujeres (no sé es prejuicios) pero...

- De hecho, en nuestro equipo, la mayoría eran mujeres, y de hecho en nuestro equipo en general, de toda la universidad, la mayoría eran mujeres.... Eh, lo que pasa es que vuelvo y repito, yo no quisiera hacerte la afirmación, porque no recuerdo muy bien si nosotros nos enfocamos en esta discusión. Lo que estoy seguro es que estuvimos muy preocupados por el enfoque de género, muy preocupados por los problemas de diversidad, y, eh, inclusión...eh, diseño universal del

aprendizaje para personas o niños con habilidades diferenciadas, esta fue una preocupación que teníamos ahí, nos aprecia importante, eeh, las discusiones étnicas para nosotros era fundamental, por eso nosotros tratamos de desarrollar muchos de los... mira, una de las validaciones que nosotros... Porque eso fue una de las cosas que nos parece fue muy interesantes en este ejercicio; y es que no fue algo que no sentamos cinco señores de Medellín, de la universidad de Antioquia con formación de doctorado a pensarnos. Ve a le voy a decir una cosa como esta; nosotros hicimos un primer borrador de este documento, y una de las primeras ciudades donde fuimos a testarlo, fue en pasto y en Ipiales, en Ipiales tuvimos la primera tunda, con los maestros con los... porque, el sur de colonia, especialmente pasto, tiene una comunidad... y una población muy relacionada, o muy fuerte de comunidades ancestrales, y claro, muchas de las expresiones inmediatamente las no “yo no entiendo eso” “y usted qué quiso decir?” “usted nos está excluyendo”, claro, porque es que estábamos partiendo desde nuestra visión, de la ciudad de Medellín, del departamento de Antioquia, entonces eso, por ejemplo... y el contacto con las comunidades ancestrales, fue vital para nosotros llegar cada otra vez aquí a Medellín, reelaborar, reformular, y volver a plantear.

-Y la última pregunta que me surge entonces con esto; entonces, así como de pronto ustedes se trasladaron a otras regiones para trabajar esto de lo cultural en diversos territorios, también de pronto hubo algún acercamiento algún grupo de mujeres o algo así, para que ellas también dieran como ese criterio desde sus procesos como de que “esto sí, esto no”

-No, eso si tengo claro que no, no tuvimos relacionamiento con colectivos o grupos feminista que eventualmente nos hicieran una retroalimentación.

- Y con poblaciones con discapacidad, para estas cuestiones de inclusión, ¿si se tuvo?

- Si, para esos si se tuvo, se tuvo, por ejemplo, con estudios etnicismos... eso nos sirvió muchísimo, pero efectívame, pero para plantearnos desde una perspectiva feminista, obviamente creo que nos faltó incluir haber hecho, pues un ejercicio, mucho más importante. No quiere decir que no se haya pensado, pero que, sí pudimos haber hecho más, y una de ellas es habernos reunidos con colectivos feministas, para que aportaran su perspectiva.

-Si, igual es que era mucho por abarcar...

-esa es una cosa, no es fácil, es que abarcar todo, mejor dicho, mejor dicho dar cuenta en un documento de política pública que quede incluido la población afro, la población indígena, la población mestiza, las diversidades culturales de los territorios, eso es otra cosa, por ejemplo en Boyacá decían “usted porque está haciendo un DBA con plátanos, tal cosa, sobre una plaza de mercado... es que aquí son papas, es que estamos en Boyacá” pero es muy complicado porque habría que hacer un DBA en cada escuela donde se produzca papa, y no se produzca plátano... hay otro que me aprecio muy bonito y fue en Turbo, cuando estuvimos haciendo la socialización en turbo, es que somos muy, muy... para plantear la idea de la espacialidad en los DBA, utilizamos un ejemplo de un semáforo, y va diciendo una profesora “profe, y es que usted cree que mis alumnos, que nosotros que somos boca del Atrato conocen un semáforo?” ...vuélvase a Medellín, y vuelva y escriba, pero fue una cosa muy bella ...Espero que usted algún día sea una de nuestras profesoras brillantes que termine haciendo políticas públicas para que se de cuenta por la complejidad.

-Bueno, y ya, eso era como todo, muchísimas gracias.

Anexo 2

Llegaba de trabajar, había sido un día bastante exitoso, las directivas de la editorial le dijeron que su libro sería publicado en tres idiomas y distribuido por todo el mundo. La felicidad y el éxtasis que le generaba dicha noticia hizo su camino a casa bastante ameno, no dejaba de recordar como el presidente de la editorial repetía su nombre y decía “_____, tu libro será nuestro próximo best Sellers”.

Llegó a casa, y _____ le esperaba con una deliciosa comida, y el cheesecake de limón que tanto le gustaba. Mientras _____ comía y saboreaba el chessecake, no podía dejar de sentir cómo la vida le sonreía...ya estaba cerca del delirio, imaginando casos hipotéticos en la gala de ceremonia de la premiación, imaginaba al presentador entregándole el premio: “Aplaudan a _____ quien se lleva el premio al libro con más copias vendidas en el mundo”. Mientras fantaseaba, _____ le decía que ya la cama estaba lista, y que había preparado una velada especial celebrando aquella maravillosa ocasión.