



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades:
la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los
diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria.**

Karen Hasbleydy Ortiz Cuchivague

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación con énfasis en lenguajes y literaturas

Directora:

Ph.D., Eucaris Olaya

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2018

Para Rosa Emma, Jorge, Carolina, Hamilton y Federico, quienes conforman mi fuerza y energía vital.

Para Fabián Galvis, por su profundo, sincero e incondicional amor.

Agradecimientos

Agradezco especialmente a mi familia, quienes constituyen el grupo de personas más importantes y fundamentales en mi vida y siempre me han motivado a estudiar y a cumplir los sueños que emprendo. A Fabián Galvis, compañero de vida, con quien puedo explorar todos los diálogos posibles siempre con un profundo amor, confianza y respeto. A mi directora de Tesis, mi maestra y amiga Eucaris Olaya, quien no descuidó ni un segundo la rigurosidad y la exigencia en este trabajo y quien me motivó siempre a continuar haciéndome preguntas. A Ginna Herrera, mi gran amiga y pedagoga, por sus contribuciones y acompañamiento permanente. A mi amigo Luis Gómez por las conversaciones que resultaron importantes para el buen desarrollo de esta investigación. A la profesora Diana Farías, por la agudeza de sus comentarios en momentos en que se vislumbraban dudas y temores. A los docentes y bibliotecarios, con quienes pude entablar diálogos de saberes sinceros y enriquecedores.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo articular la perspectiva crítica y feminista de la educación con la perspectiva conceptual de la colonialidad del saber y del género, con el fin de realizar una identificación y un análisis de la manera como se reproduce la colonialidad del saber-género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria de dos instituciones educativas del sector público y privado del Distrito Capital. La investigación se desarrolla a través del análisis de contenido de documentos internacionales, nacionales y distritales sobre el currículo en el área de lenguaje, así como de entrevistas con los docentes, quienes son los actores educativos que por excelencia, diseñan y materializan planes de área y de aula en los colegios. El estudio permitió caracterizar la manera como se reproduce la colonialidad del saber y del género a través de los currículos y además, proponer algunas orientaciones para la transformación de los mismos, a partir de una perspectiva feminista y decolonial.

Palabras clave: colonialidad del saber, colonialidad del género, decolonialidad, lenguaje, currículo, feminismo.

Abstract

This research aims to articulate a critical and feminist perspective of education with the conceptual perspective of the coloniality of knowledge and gender, in order to make an identification and an analysis of the way in which the coloniality of knowledge-gender is reproduced. The curricular

designs of the language area at the primary level of two educational institutions of the public and private sectors of the Capital District. The research is developed through the analysis of content of international, national and district documents on the curriculum in the area of language, as well as interviews with teachers, who are the educational actors that par excellence, design and materialize area plans and of classroom in the schools. The study allowed to characterize the way in which the coloniality of knowledge and gender is reproduced through the curricula and also to propose some guidelines for the transformation of these, from a feminist and decolonial perspective.

Keywords: coloniality of knowledge, gender coloniality, decoloniality, language, curriculum, feminism.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Contexto: planteamiento del problema de investigación.....	3
1.1 <i>Situación y hechos problemáticos</i>	<i>5</i>
1.1.1 Inequidades de género en los espacios educativos.....	5
1.1.2 Contenidos curriculares tradicionales	6
1.2 <i>Pregunta de investigación</i>	<i>7</i>
1.3 <i>Antecedentes</i>	<i>7</i>
1.3.1 La colonialidad del saber, la colonialidad del género y las pedagogías decoloniales .	9
1.3.2 Educación, perspectiva de género y currículos	16
1.4 <i>Justificación.....</i>	<i>20</i>
1.5 <i>Objetivos</i>	<i>22</i>
1.5.1 Objetivo general.....	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
2. Marco teórico	23
2.1 <i>La epistemología feminista y decolonial</i>	<i>23</i>
2.2 <i>La matriz colonial de poder, colonialidad del saber y sistema moderno colonial de género</i>	<i>24</i>
2.4 <i>El currículo escolar.....</i>	<i>29</i>
2.5 <i>La necesaria y urgente articulación entre la colonialidad del saber y la colonialidad del género.....</i>	<i>31</i>
2.5.1 La socialización diferencial y los mandatos de género	35
2.5.2 La subestimación de lo local y la negación de la pluriversalidad del lenguaje	37
2.5.3 El currículo colonizado y generizado	39
3. Marco metodológico	41
3.1 <i>Diseño de la investigación</i>	<i>42</i>
3.1.1 Estudio de caso descriptivo	42
3.2 <i>Contexto y población de estudio.....</i>	<i>44</i>
3.2.1 IED Colegio Bravo Páez.....	46
3.2.2 Colegio George Williams	48
3.3 <i>Técnicas de recolección de la información</i>	<i>49</i>
3.3.1 Matrices de revisión documental	50
3.3.2 Formato de entrevista semi-estructurada	51

3.4 <i>Técnicas de análisis de la información</i>	53
3.5 <i>Fases de la investigación</i>	53
3.5.1 <i>Gestión para el ingreso a las Instituciones Educativas</i>	54
3.5.2 <i>Recolección de la información</i>	55
3.5.2 <i>Sistematización y análisis de la información</i>	56
3.6 <i>Consideraciones éticas</i>	56
4. Análisis de resultados	58
4.1 <i>Análisis de la revisión documental</i>	58
4.1.1 <i>Políticas y parámetros internacionales</i>	58
4.1.2 <i>Política Pública Nacional</i>	62
4.1.3 <i>Política Pública Distrital</i>	74
4.1.4 <i>Planes y programas educativos institucionales</i>	78
4.2 <i>Análisis de las entrevistas</i>	97
4.2.1 <i>Institución Educativa Distrital Colegio Bravo Páez</i>	97
4.2.2 <i>Colegio George Williams</i>	110
4.3 <i>Triangulación de las fuentes de información</i>	117
4.3.1 <i>Políticas públicas internacionales, nacionales y distritales</i>	117
4.3.2 <i>Documentos institucionales Colegio Bravo Páez y Colegio George Williams</i>	121
4.3.3 <i>Entrevistas</i>	123
5. Orientaciones para la transformación del currículo colonizado y generizado	128
5.1 <i>La formación docente en el currículo decolonial de género</i>	132
5.2 <i>El currículo descolonizado o la apuesta por la revalorización de lo local y de los saberes otros</i>	134
5.3 <i>Orientaciones para el currículo manifiesto en los niveles de primaria</i>	136
5.4 <i>Orientaciones para el currículo oculto en los niveles de primaria</i>	140
5.5 <i>La curaduría de autores y autoras</i>	143
5.6 <i>El currículo decolonial de género y los mal llamados: “Descubrimiento de América” y “Día del Idioma”</i>	156
5.7 <i>La biblioteca escolar: escenario para el diálogo decolonial</i>	160
6. Conclusiones	164

El lenguaje transforma realidades y también prolonga inequidades: la reproducción de la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje en el nivel de primaria.

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz colonial de poder	25
Tabla 2. Socialización diferencial.....	36
Tabla 3. Características generales de los colegios intervenidos.....	45
Tabla 4. Matriz de triangulación	125
Tabla 5. Indicadores - Preguntas orientadoras.....	142
Tabla 6. Propuesta de fechas conmemorativas	157

Introducción

*“La comprensión del mundo es mucho más amplia
que la concepción occidental del mundo”
(De Sousa Santos)*

Los estudios y las investigaciones académicas sobre temas en educación son cada vez más numerosos y responden a múltiples intereses y motivaciones, que pueden ir desde la legitimación incuestionable del sistema educativo, hasta la crítica profunda de la educación y el planteamiento de nuevas pedagogías escolares. Esta investigación pretende aportar más bien a esta segunda corriente, puesto que parte de asumir que la escuela y la academia son dos instituciones que históricamente se fundaron para mantener un orden social y difundir un sistema ideológico específico (Kemmis, 1993) que responde a los intereses de ciertos grupos sociales. Desde las transformaciones tan importantes que tuvo en el período histórico de la modernidad, la escuela fue dirigiéndose y especializándose hacia ciertos grupos poblacionales con el fin de que se formaran bajo lógicas que legitimaban esquemas tanto eurocéntricos, como heteronormativos, clasistas, racistas y sexistas. En este sentido, esta investigación considera que las reflexiones sobre la educación, se deben proponer desde una perspectiva crítica que cuestione la historia colonial que las enmarca y las herencias que de esos esquemas aún persisten tanto en los currículos como en las metodologías y pedagogías actuales.

Esta investigación pretende aportar al campo de los estudios sobre la colonialidad del saber, los cuales cuestionan la educación al considerarla como un sistema de reproducción de un modelo europeo que se instaló en América Latina desde el período histórico del arribo español (1492) y

se ha venido reforzando a partir de entonces mediante diversas maneras. Además pretende vincular en el análisis, la problemática diagnosticada por varias estudiosas feministas que argumentan la persistencia del sexismo en los currículos escolares, y específicamente en los currículos diseñados para la lecto-escritura, con el fin de avanzar en el planteamiento de algunas orientaciones para el diseño curricular que promuevan la decolonialidad del saber dominante y del género y reconozcan las propuestas de integración de los “conocimientos y saberes otros”, (Walsh, 2013)

Es así como se presentará, en una sección inicial, la descripción de la situación problemática que permitirá la identificación de la pregunta de investigación. Luego, se hará referencia a los antecedentes de esta investigación, los cuales se constituyen por artículos académicos que aportan reflexiones importantes a tener en cuenta sobre la temática y el estado de la pregunta. Enseguida, se presentará la justificación de la investigación, en cuanto a su aporte teórico, práctico, metodológico y social, y se expondrán los objetivos generales y específicos. Posteriormente, se avanzará en la definición de un marco teórico y un marco metodológico que sustentarán el análisis de resultados y el trabajo de campo. Finalmente, se presentarán los resultados de la investigación, y algunas orientaciones generales para cuestionar los currículos en el área de lenguaje para el nivel de primaria, desde una perspectiva feminista y decolonial. Como cierre de la investigación, se presentarán algunas conclusiones que pretenden seguir motivando la discusión y las reflexiones sobre la escuela colonizada.

1.Contexto: planteamiento del problema de investigación

La escuela es una institución ideológica que (re)produce órdenes sociales específicos, puesto que es el lugar privilegiado en el cual los ciudadanos se encuentran para acceder a un tipo de conocimiento reconocido como válido, verdadero y fundamental para el desarrollo personal y social. Al interior de la escuela, y como ejes estructuradores de su accionar, se encuentran los currículos o planes de área, los cuales representan la materialización de la postura ideológica, política, ética, conceptual y metodológica, en contenidos académicos y prácticas de aula que se desarrollan de acuerdo a una programación y organización específica. Para adentrarse en el estudio de los currículos, es preciso identificar algunas de las macro-variables que los originan, como son, la tradición histórica escolar, la política educativa tradicional y actual, el sistema socio-económico y político, el sistema cultural y de representaciones sociales y las prácticas tradicionales en el aula (Stainback y Stainback, 2007). Además, es preciso identificar las micro-variables que dinamizan su materialización, como son la postura ética, (Araya, 2001) profesional e ideológica de los docentes que se dedican al diseño curricular, los enfoques teóricos y las apuestas metodológicas que se llevan a cabo, la pertenencia generacional de los docentes, entre otras.

También deben estudiarse las interacciones sociales más amplias que abarca un currículo, pues no son “cosas” abstractas o simples planeaciones de área, sino que incorporan la

interseccionalidad de relaciones de: clase, género y raza (Hill Collins, 2012) puesto que en el escenario escolar en el cual se materializan los currículos, transcurren múltiples dinámicas que es preciso considerar desde una perspectiva feminista y decolonial, que reconozca la experiencia local y su diversidad y la caracterice de manera crítica.

El estudio de la manera como operan los currículos -ocultos y manifiestos- ha llevado a muchas investigaciones de varias latitudes, y sobre todo de Hispanoamérica, a concluir que la escuela en ocasiones llega a ser un lugar en el cual se promueven relaciones diferenciales y se transmiten valores y actitudes sexistas, que conllevan a ejercicios de subordinación, discriminación y violencia contra las niñas y mujeres (Alonso, 2007; Belausteguigoitia y Mingo, 1999; Lomas, 1999; Louro, 1997; Subirats, 1998; Tomé, 2005). Estos estudios nos convocan a transformar urgentemente la escuela a fin de no continuar reproduciendo situaciones de violencia e inequidad y más bien aportar al estudiantado, una verdadera formación que reconozca, valore y potencie las diferencias de género, sin tener que traducirlas en desigualdades y falta de oportunidades.

En ese sentido, esta investigación pretende aportar desde una perspectiva decolonial del saber y del género, reflexiones para identificar si aún se continúan reproduciendo lógicas eurocéntricas, sexistas y racistas en los currículos escolares, específicamente en el área de lenguaje, en dos instituciones educativas de carácter público y privado del Distrito Capital. El fin último será reconocer cómo esta situación de discriminación y violencia en la escuela, constituye un problema frente al cual se deben proponer orientaciones para avanzar hacia una pedagogía feminista y decolonial que convoque e integre las visiones y representaciones sobre el conocimiento que los grupos históricamente marginados e invisibilizados han propuesto y desarrollado.

1.1 Situación y hechos problemáticos

De la anterior situación problemática descrita, se identifican al menos dos hechos de la realidad que dieron lugar a la pregunta de investigación. Primero, es evidente que todavía se presentan inequidades de género en los espacios educativos en donde se materializan los currículos (Morgade, 2001), (Simón, 2005) y (Subirats, 2006), y que el lenguaje al ser el principal vehículo para la transmisión de ideas y del pensamiento, sigue nombrando a lo masculino como patrón de reconocimiento y ocultando a lo femenino o definiéndolo en términos androcéntricos. (Tusón, 2002), (Lomas, 2002).

En segundo lugar, los contenidos curriculares que se encuentran en el área de lecto-escritura, continúan respondiendo a lógicas tradicionales de la enseñanza, las cuales a su vez, reproducen el sexismo y el racismo en la práctica escolar. A continuación se presentará la descripción de cada uno de estos hechos problemáticos, con el fin de adentrarse en la pregunta de investigación planteada.

1.1.1 Inequidades de género en los espacios educativos

La situación que se vive en algunas instituciones educativas colombianas, está determinada por interacciones sociales inequitativas en las cuales los mandatos de género y las representaciones sociales sobre ser hombre o mujer, siguen reproduciendo la naturalización de roles diferenciados, que ubican a las mujeres en posiciones de sumisión-subordinación y a los hombres en posiciones de poder y dominio (Arana, 2001), (Domínguez, 2004), (Estrada, 2001), (García, 2002) y (Osorio, 1999). Los espacios propios de las clases de lenguaje no se alejan de esta realidad, pues aunque en éstos se privilegia el aprendizaje de la comunicación escrita y oral, de la literatura, la lectura y la escritura, no se potencia el reconocimiento de la diversidad de género ni de etnia, ni tampoco se promueve la utilización del lenguaje como herramienta para el reconocimiento de los grupos

poblacionales marginados o invisibilizados, sino que, por el contrario, se discriminan en el marco de una violencia epistémica (Grosfoguel, 2007) que jerarquiza en razón al género, la raza y la clase.

Ya varias investigaciones han demostrado que la manera como se aprende a leer y escribir en la escuela, así como los textos y documentos literarios abordados, el lenguaje utilizado y los patrones de interacción, siguen reproduciendo lógicas de poder y sumisión, en las cuales los varones obtienen las posiciones de privilegio, mientras que las mujeres y las niñas continúan siendo ubicadas en las posiciones de subordinación. (García, 1994), (Tusón, 2002). Del mismo modo, sus investigaciones demuestran que posicionar el lenguaje desde un reconocimiento de la diferencia, contribuye a que la escuela sea ese espacio de democratización del saber y de posibilidades de expresión igualitaria tanto para hombres como para mujeres, así como para niñas y niños.

1.1.2 Contenidos curriculares tradicionales

Los currículos ocultos, así como los currículos manifiestos, en general, siguen reproduciendo patrones eurocéntricos que legitiman los saberes occidentales-europeos como perspectivas únicas del conocimiento. Los esquemas curriculares, los estándares nacionales sobre lo que se debe aprender y el proceso mismo de planeación de la enseñanza, desconocen la pluralidad y la diversidad de contenidos, ocultan y niegan al “otro diferente” (Díaz, 2010), imponen categorías sobre lo que es importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y lo teorizan desde autores hombres, blancos, de una clase social específica (Morgade, 2001). De este modo, se puede decir que los currículos escolares en general -incluyendo los de lenguaje- están masculinizados, racializados y estratificados, de modo que se hace necesario revelar el sexismo-racismo estructural que presentan y proponer alternativas incluyentes y descolonizadoras.

Los currículos así entendidos, materializan una “geopolítica del conocimiento dominante, que no es más que la universalización de una sola definición, una lógica, un enfoque de conocimiento racional-occidental-céntrico que niega y rechaza lugares, modos y prácticas “otras” de conocer y producir conocimientos” (Walsh, 2013)

En ese sentido, poder develar esa lógica de conocimiento y proponer transformaciones en la escuela formal, resulta ser una tarea urgente y fundamental, mediante la cual el esquema curricular para el caso particular del lenguaje, pueda ampliarse y transformarse para ser garante de la integración de contenidos tradicionalmente invisibilizados y sobre todo de lógicas contextualizadas, incluyentes y promotoras del respeto y la valoración de la diferencia por razones de género, raza y clase.

1.2 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que surge del análisis de la situación problemática anterior es: **¿Cómo se reproduce la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje del nivel de primaria de las Instituciones Educativas IED Colegio Bravo Páez y Colegio George Williams de Bogotá?**

1.3 Antecedentes

Con el fin de determinar el estado de la pregunta de investigación, se realizó la búsqueda en bibliotecas universitarias y en las bases de datos Doaj, Eric, Jstor, Redalyc, Oxford Scholarship Online, Scielo, Science Direct, de artículos académicos procedentes de investigaciones que no tuvieran más de veinte años de publicación, y que integraran los siguientes tesauros: “colonialidad del saber y currículo”, “colonialidad del saber y currículo escolar”, “colonialidad del saber, sexismo y currículo”, “colonialidad del saber y pedagogías”, “descolonialidad y pedagogías”, “currículo descolonial y escuela”, “descolonialidad y currículo”. El período de tiempo

se decidió, teniendo en cuenta que, los estudios sobre la colonialidad del poder y del saber, iniciaron aproximadamente a mediados de la década de los noventa del siglo XX, por lo que se intentó abarcar al máximo el período de producción académica sobre esta perspectiva teórica. Como resultado se encontraron algunos artículos que versan sobre los temas, pero, especialmente referido a la articulación entre colonialidad del saber-género y los currículos sexistas en el área de lenguaje, no se encontró ninguna investigación ni artículo académico, por lo que esta investigación puede abrir una línea de debate interesante y pertinente tanto para los análisis decoloniales como para los análisis sobre equidad de género y educación.

Realizando la búsqueda de publicaciones académicas que articularan palabras claves como: “educación sexista y currículos”, “coeducación y currículos”, “educación, género y currículos”, y similares, que contaran máximo con veinte años de publicación, se encontraron varias investigaciones de autores de México, España, Argentina, Colombia y Estados Unidos, las cuales no solo brindaron reflexiones importantes sobre esta temática, sino que también, evidenciaron la necesidad de investigar y continuar profundizando acerca de estos temas en otras latitudes del mundo, no sólo en Latinoamérica. El período de tiempo se delimitó teniendo en cuenta que gran parte de las políticas públicas educativas con enfoque de género en Colombia y en otros países de Hispanoamérica, se dio en la década de los noventa (Martínez, 2006), y en consecuencia, hubo un incremento de las investigaciones académicas en esos mismos lugares.

Esta investigación delimitó entonces, dos categorías de referencia para el abordaje de la problemática que le interesaba tratar, las cuales están conformadas por una articulación conceptual, a saber: la colonialidad del saber, colonialidad del género y las pedagogías decoloniales; y la educación, el enfoque de género y los currículos.

1.3.1 La colonialidad del saber, la colonialidad del género y las pedagogías decoloniales

De todos los artículos e investigaciones encontradas sobre estos temas, se presentarán los que resultaron más pertinentes y aportaron mayores antecedentes a esta investigación. Sin embargo se aclara que, en la bibliografía se encuentran listados la totalidad de autores que se tuvieron en cuenta para este análisis y que se constituyen como importantes y valiosos referentes frente al tema de la colonialidad del saber-género.

El documento titulado: Pedagogía y decolonialidad, de Walter Mignolo y Rolando Vásquez, publicado en: Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir), editado por Catherine Walsh en 2017, brinda reflexiones muy importantes si lo que se pretende es articular propuestas decoloniales en los ámbitos educativos. A manera de diálogo fluido, los autores proponen como elementos claves para las pedagogías decoloniales: hacer siempre la mención sobre la historia local, es decir, tener siempre presente la lectura de la memoria histórica como punto de partida para los procesos de pedagogía; realizar ejercicios analíticos que integren el análisis de cada dominio en el que se instala el patrón de poder: epistemológico, económico, religioso, racial, sexual y político y así mismo, ubicar desde la perspectiva investigativa que se asuma, el lugar que se está ocupando en esa amplia matriz colonial del poder.

Llama la atención que los autores convocan a habitar el espacio de la escuela euro-centrada para cuestionarla y re-orientarla hacia el proyecto de la decolonialidad, y precisamente en ese ejercicio de re-orientación, el énfasis en la emocionalidad y en el “senti-pensar” es fundamental, porque permite des-aprender y desengancharse de los sistemas de saber eurocentrados, propios de la modernidad/colonialidad.

Resulta un texto muy interesante para proyectar acciones pedagógicas decoloniales, porque además plantea el rescate de la conciencia sobre el lugar de enunciación, esto es, descubrir

siempre esa proveniencia o raíz de la cual proviene el investigador, y a partir de allí, construir un “nosotros de enunciación”, un rescate de lo comunal y lo grupal.

Por otro lado, el trabajo de Catherine Walsh denominado: *Pedagogías decoloniales: caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*, escrito en 2014, presenta una reflexión importante en la cual la autora establece un diálogo con las ideas freireanas sobre educación popular para los oprimidos. La autora retoma conceptos importantes como: pedagogías en resistencia, conocimiento otro, prácticas otras, etc., y plantea un argumento central para los estudios sobre la decolonialidad del saber, que proviene precisamente de los estudios del profesor Freire y tiene que ver con que lo político es indisociable de lo pedagógico, entre tanto, toda relación pedagógica que se plantee entre educando y educador, está atravesada por una dimensión política que, responde a su vez, a un orden social específico.

Es de suma importancia la propuesta que hace la autora sobre el “modo otro” de crear pedagogías y praxis vividas y fundamentadas en la interrelación de toda la naturaleza, con lo cual se da un quiebre en la tradición antropocéntrica mediante la cual se ha abordado el conocimiento históricamente.

En ese mismo sentido, Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa en su texto: *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial, una conversación en cuatro voces* (2014), avanzan en un diálogo polifónico en el cual plantean cuáles son las características de la pedagogía feminista decolonial, y cómo esta retoma los planteamientos principales de la educación popular, la pedagogía de la liberación, la Investigación-Acción-Participación y la pedagogía feminista popular. En esa caracterización las autoras ante todo, se reconocen como feministas decoloniales racializadas, en cuyas experiencias de vida se entrecruzan múltiples formas de discriminación y subordinación, lo cual luego las lleva a plantear que el feminismo

decolonial debe ser una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres, y se constituye en la lucha de los movimientos sociales, en lo comunal, en la reivindicación de las múltiples identidades del ser mujer, pero también en el auto-reconocimiento racializado y generizado. Sus propuestas parten de reconocer que es en el movimiento social y en la lucha popular donde se ubica la pedagogía feminista decolonial. Sin embargo, como ya lo refirió Mignolo y Vázquez (2017), y como se pretende proponer en esta investigación, en la escuela formal también debe hacerse este ejercicio pedagógico con urgencia, pues es necesaria la reorientación de este espacio colonizado hacia el proyecto de la decolonialidad.

Por otro lado, el texto de Tomas Tadeu Da Silva denominado: Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica, escrito en 1997, realiza algunos planteamientos muy interesantes sobre la importancia de re-crear currículos críticos que se construyan a partir del reconocimiento de las relaciones sociales de clase, género y raza. Es un documento corto, pero que resulta bastante propositivo en sus planteamientos sobre la existencia de currículos diseñados desde perspectivas masculinas y legitimadoras del presente orden social e interés de clase.

Para Da Silva (1997) la educación y el currículo están articulados con relaciones sociales más amplias que no pueden desligarse del análisis, tales como las relaciones de clase, género, raza, e incluso, con las relaciones globales entre las naciones. En ese sentido, el currículo se presenta como un territorio colonizado que debe re-plantearse, subvertirse, desestabilizarse y cuestionarse permanentemente. Es un territorio que debe empezar a integrar las actuales preocupaciones y vivencias de los niños y jóvenes y sobre todo debe visibilizar las relaciones sociales que se han construido históricamente de determinada forma y obedeciendo a ciertos esquemas de poder, que no pueden seguirse asumiendo como verdades definitivas e inmodificables.

Otro documento académico que resultó bastante importante como antecedente de la pregunta de investigación fue: *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente* de José Solano-Alpízar, escrito en el año 2015, debido a que plantea la importancia de descolonizar la educación desde argumentos bastante críticos y coherentes con los intereses de esta investigación. Inicialmente el autor explica la matriz neocolonial de dominación, conformada por las dimensiones de: antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo. Esta sería una matriz reformulada a partir de las categorías iniciales que planteó Quijano y otros autores decoloniales, y adaptada a las nuevas expresiones discursivas producto de la expansión del sistema capitalista del siglo XXI.

Frente a la dimensión de antropocentrismo, el autor refiere que se configura por el proceso ocurrido en el siglo XV, en el cual el hombre-blanco-católico se posicionó como canon central, como el prototipo al cual se debería llegar y aspirar, opuesto completamente a la posibilidad de ver la diversidad, y generando un discurso racista y etnocéntrico que menosprecia otras culturas y seres humanos. En el ámbito educativo la herencia estaría dada por el rechazo y la negación de la otredad y de la diversidad latinoamericana, así como por la reproducción de roles que legitiman al “hombre” como categoría única de denominación y reconocimiento.

Sobre la dimensión de epistemocentrismo, el autor refiere que, se trata del proceso mediante el cual se asume la cultura y el conocimiento euro-occidental como único y verdadero frente a otros diferentes. En esta dimensión se establecen los criterios con los cuales se produce la superioridad epistémica de los conocimientos europeos, denotándolos como científicos, racionales, objetivos y universales. Según el autor, lo más peligroso de esta dimensión es que los pueblos sometidos “crean esa inferioridad” y subvaloren sus producciones culturales en los mismos términos en que son subestimados por el eurocentrismo: “mitos, creencias, supersticiones y folclore”. En el ámbito educativo, la herencia colonial estaría dada por:

la visión del mundo en la que las estudiantes y los estudiantes se asumen como parte de una cultura universal que desterró de los libros de historia todo indicio de que los pueblos originarios de América, África, Asia u Oceanía pudieran tener y producir conocimientos válidos y universales. Al estudiar cualquier producción intelectual en las clases de estudios sociales, geografía, ciencias o matemáticas, por mencionar algunos, la historia siempre refiere a la cultura occidental, y todo avance apela al falso contacto cultural de estas culturas con los representantes de la cultura euro-occidental” (Perrot y Preiswerk, citados en Solano, 2015)

En lo referido a la tercera dimensión denominada logocentrismo, el autor afirma que tiene que ver con el lugar fundamental que la cultura europea le otorga a la razón lógica, como elemento nodal y único para la construcción del conocimiento sobre el mundo, la naturaleza y el ser humano. En ese sentido, los saberes, instituciones y formas de construir conocimiento que no estén basadas en la razón positivista, pierden validez y se consideran inferiores, y la escuela es la institución encargada de determinar qué saberes, creencias, estereotipos y valores promover, así como cuáles rechazar y categorizar como inferiores, siendo estos últimos los provenientes de los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

La cuarta dimensión expresada como el falocentrismo, es descrita por el autor como la construcción sociocultural que produce una asimetría de poder entre los sexos, en la cual el sujeto masculino con todas sus características, tiene todo el poder para dominar el sexo femenino. En lo educativo esto se hace evidente cuando el sistema de roles que continúa legitimando patrones de interacción inequitativos, se reproduce y sigue asignando comportamientos de inferioridad y sumisión a las niñas y de privilegio y poder a los niños, durante todo el ciclo escolar.

La matriz expuesta por el autor, reúne las dimensiones en que la colonialidad se expresa y permite hacer una mirada más cercana al sistema educativo. En ese sentido, comprender los accionares escolares en esa lógica permite identificar de manera más fácil las posibilidades de transformación. Por ello, el autor, en la sección final del texto, aporta algunas ideas para la transformación educativa desde la perspectiva decolonial, las cuales tienen que ver con poner en cuestionamiento precisamente las cuatro dimensiones descritas, la enseñanza de todas las asignaturas (historia, lenguaje, ciencias, etc), la estructura educativa, la administración escolar, el currículo, los roles de docentes y estudiantes, y en suma, todo el imaginario y la identidad de la escuela desde otro ideal de conocimiento, de corte local e interseccional.

Descolonizar la educación implica según Solano (2015), desaprender desde los conceptos, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que se han presentado como únicos y verdaderos, subestimando formas de conocimiento autóctono; hasta la pedagogía, la didáctica (la idea de linealidad de los procesos de aprendizaje), el currículo y la escuela en general.

Ahora bien, respecto a las investigaciones referidas a los asuntos de las pedagogías decoloniales, se identificó un artículo colombiano que aborda este tema, denominado: "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades" (Díaz, 2010), en el cual se adelanta la reflexión sobre la crítica que ha planteado el programa de modernidad/colonialidad sobre la colonialidad del saber. Propone algunas ideas para plantear nuevas pedagogías a partir de la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. Aporta una reflexión muy importante sobre la crítica al sistema educativo eurocéntrico y brinda algunas orientaciones para diseñar propuestas de transformación específicas como confrontar la visión actual de la escuela, revisar sus contenidos, imágenes y postulados, crear diálogos

interculturales y sobre todo recuperar el sentido de la conciencia histórica, reconociendo precisamente la herida colonial, y en esa vía reivindicar saberes, tradiciones, identidades y memorias. (Díaz, 2010).

Como se puede evidenciar, las investigaciones y artículos reseñados anteriormente, constituyen los antecedentes más importantes de ésta investigación, por lo que se puede afirmar que aunque desde diversas latitudes existe la preocupación por la reflexión sobre la colonialidad del saber y las prácticas que contribuyen a la reproducción de un esquema patriarcal y eurocéntrico, no se ha asumido la perspectiva teórica integrada entre la colonialidad del saber y la del género, para enfocar estos análisis. Del mismo modo, otros investigadores dedicados a contribuir al campo del conocimiento sobre la colonialidad del saber y la colonialidad del poder (Lander, 2000), (Mignolo, 2017), (Grosfoguel, 2007), no han producido investigaciones ni documentos que reflexionen profundamente sobre el sexismo o el racismo en escenarios educativos tan específicos como los niveles de primaria, y aunque sí han trazado líneas para construir prácticas pedagógicas alternativas decoloniales, su desarrollo desde la perspectiva de género está aún pendiente.

Por otro lado las teóricas e investigadoras que han avanzado en las reflexiones sobre el feminismo y la decolonialidad (Curiel, 2009), (Lugones, 2008), (Cariño, et al. 2017), (Mendoza, 2014) tampoco han enfocado sus análisis en los escenarios educativos de ningún nivel específico, pues su desarrollo y evolución teórica se encuentra dirigida sobre todo, al cuestionamiento de la estructura colonial de poder que Quijano argumentó, y en la integración de la interseccionalidad y las propuestas de los feminismos de color en la perspectiva decolonial.

En ese sentido, la presente investigación se constituye como una contribución importante para este campo de estudio en educación, y sobre todo, avanzará en una articulación entre perspectivas teóricas que pueden coadyuvar a comprender más profundamente cómo los

fenómenos del sexismo y del racismo en los currículos de lenguaje, son una clara expresión de la colonialidad del saber-género, que produce escenarios de violencia y discriminación sobre todo, hacia niñas y mujeres. Este análisis permitirá avanzar en el planteamiento de una propuesta pedagógica descolonizadora que cuestione los mandatos de género, raza y clase que aún continúan reproduciéndose, y proponga alternativas de transformación.

1.3.2 Educación, perspectiva de género y currículos

Desde diversas latitudes se han producido investigaciones sobre la articulación entre las categorías conceptuales de educación y perspectiva de género o educación y currículos, por lo que es preciso nombrar las que representan los antecedentes más relevantes para esta investigación.

En España se ha producido una gran diversidad de textos sobre los asuntos de género y educación, que desarrollan los temas de lenguaje y diferencia sexual, lingüística feminista, socialización diferencial en la escuela y propuestas coeducativas. Entre los autores y autoras que más han trabajado estos temas se encuentran Tusón (2002), Lomas (2002), Subirats y Brullet (2002), Acker, (2003), Alario (1995), Lledó y Otero (2010) y Moreno (2010).

Particularmente, el Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España, elaborado por el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España en 2004, brinda bastantes elementos para tener en cuenta en los análisis sobre la coeducación. La investigación inicia con un estado del arte sobre los estudios de educación para la igualdad realizados en España desde los años ochenta. En el capítulo siguiente detalla la metodología empleada, haciendo un análisis crítico de las dificultades que tuvieron que afrontar otros investigadores en el estudio del asunto del sexismo en la educación. Contiene además el

análisis de una revisión exhaustiva de materiales didácticos, y de las prácticas de aula observadas y sistematizadas mediante diversas técnicas de investigación. No obstante, el aporte más significativo de esta investigación, es la propuesta de un sistema de indicadores para medir el sexismo en las escuelas primarias y secundarias, el cual presenta las siguientes categorías: políticas de igualdad, papel de la escuela como agente de cambio, propuestas coeducativas, intervenciones directas de los docentes (en el aula, en el patio, en el lenguaje, en los contenidos del material educativo), reproducción y mantenimiento de estereotipos de género (habilidades y capacidades, proyectos laborales, liderazgo, afectividad y agresividad, barreras de género). Cada categoría está desarrolladas mediante una serie de preguntas orientadoras abiertas y cerradas y presenta los actores de la comunidad educativa que tendrían que responder en cada sección, integrando al profesorado, a los alumnos, las directivas y otras autoridades educativas.

Dentro de las conclusiones más importantes de este trabajo se encontró que, los estudios sobre el sexismo, efectivamente identifican patrones sexistas y promueven alternativas pedagógicas para contrarrestar la desigualdad de género, sin embargo, son pocos los trabajos que han avanzado en incorporar una evaluación y reflexión exhaustiva sobre los resultados de esas propuestas. Por otro lado, concluyen que aunque España ha sido uno de los países que más ha avanzado en incorporar normativa referida a la equidad de género, la implementación de las políticas no se ha dado en todo el país, y además la práctica educativa de las escuelas se encuentra aún muy distanciada del ideario normativo.

De este estudio también es posible extraer otra conclusión referida a los materiales educativos, y es que los investigadores reconocen que si bien los libros de texto han venido reduciendo sus contenidos sexistas y androcéntricos, en los currículos ocultos aún se pueden evidenciar situaciones de discriminación e inequidad de género, y los docentes siguen proyectando imágenes sobre el alumnado cargadas de estereotipos diferenciales. Por otro lado, refieren que el hecho de recibir formación en temas de género, no determina que los docentes demuestren

interés para facilitar el cambio de las iniciativas escolares tendiente a reducir las inequidades de género.

En Argentina se destacan los trabajos que describen y cuestionan la socialización diferencial que se ha llevado a cabo en la escuela, tales como los realizados por Morgade (2001), Spender y Sarah (1993), que brindan bastantes argumentos y reflexiones sobre la intencionalidad de género que maneja la escuela, y como las identidades de género se construyen de acuerdo a este orden heteronormativo y patriarcal. Así mismo, el trabajo que desde la propuesta de educación popular feminista plantean Korol, Longo y Alonso (2017), presenta una fuerte crítica a las relaciones y subordinaciones de género que se presentan en la escuela y la necesidad de incorporar un lenguaje incluyente a fin de identificar individual y colectivamente a las mujeres.

Ahora bien, dentro de los antecedentes de la pregunta de investigación que se encontraron en Colombia sobre los temas de sexismo y educación, se delimitó el tiempo también a dieciocho años, teniendo en cuenta que los primeros estudios en Colombia sobre la educación y la perspectiva de género se empezaron a dar a finales del siglo XX, pero aproximadamente desde el año 2000 incrementaron las publicaciones sobre la temática. Los trabajos de investigadoras como Arana (2000 y 2001), Domínguez (2004), Estrada (2001), García (2000), Herrera y Morales (2007), Osorio (1999 y 2001), Rico de Alonso (1994 y 2000) y Zúñiga (2004), evidencian que desde hace varios años tomaron relevancia las temáticas relacionadas con las políticas públicas en la educación y sus sesgos de género, la discriminación en función del género en el sistema educativo, la reproducción del sexismo en los materiales educativos de todas las áreas del conocimiento, y las propuestas de acción coeducativa, entre otros. En los diferentes artículos y guías publicadas, estos autores y autoras han realizado descripciones y cuestionamientos muy importantes sobre la situación de los hombres y las mujeres en la escuela, la inequidad del

sistema educativo, la incorporación de la perspectiva de género en la política pública educativa y sus avances, la reproducción del sistema sexo-género en la escuela, los contenidos sexistas y racistas presentes en los textos escolares de diversas editoriales, así como las representaciones e imágenes que se hacen de las mujeres en dichos textos, y también han avanzado en la descripción de propuestas y acciones coeducativas en las que se promueve la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Como resultados de estas investigaciones, de manera general, se evidencia que aunque se han dado avances en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en la política pública educativa, se han realizado importantes esfuerzos de formación para transformar los escenarios escolares y las prácticas pedagógicas, se han realizado procesos de formación en el diseño de los contenidos de los materiales didácticos, y se ha producido material para el cuestionamiento de los roles en la escuela, aún se continúan reproduciendo en la escuela colombiana lógicas sexistas, racistas y clasistas, y en ese sentido, es necesario continuar las reflexiones y diseñar propuestas de transformación escolar, que tengan en cuenta estos antecedentes, y aporten lecturas más integradas y holísticas.

Como se ve, el análisis realizado sobre el conjunto de documentos publicados que se refieren a la escuela sexista y los currículos, refleja que aunque desde diversas latitudes y desde Colombia, existe la preocupación por evidenciar, cuestionar y transformar las prácticas que contribuyen a la reproducción de un sistema patriarcal y racista, no se ha asumido la perspectiva teórica de la colonialidad del saber integrada con la perspectiva de género para enfocar u orientar estos análisis.

Ahora bien, aunque las investigaciones sobre las posibilidades de conformar una escuela coeducativa que avance hacia la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de las diferencias han realizado contribuciones importantes para la transformación en la escuela, tampoco han incorporado una mirada decolonial que integre la mirada local latinoamericana y “los saberes otros” (Walsh, 2014) por lo que se hace necesario realizar esta articulación

conceptual con el fin de posibilitar nuevas vías de análisis que contribuyan a nutrir las orientaciones para transformar la escuela y hacerla un escenario de respeto a la diferencia y de reconocimiento de la diversidad tanto de hombres como de mujeres.

Esta investigación, entonces, es una contribución importante para este campo de estudio en educación, y sobre todo, avanzará en una articulación entre perspectivas teóricas que pueden coadyuvar a comprender más profundamente cómo el fenómeno del sexismo en los currículos de lenguaje y en las prácticas de aula, es una clara expresión de la colonialidad del saber y del género, que a su vez produce escenarios de violencia y discriminación hacia niñas y mujeres. Este análisis permitirá avanzar en el planteamiento de orientaciones para una propuesta pedagógica descolonizadora que cuestione y plantee la transformación de los mandatos de género, raza y clase que continúan reforzándose mediante el diseño y la aplicación curricular en el área de lenguaje.

1.4 Justificación

Resolver la pregunta de investigación planteada representa un aporte teórico importante porque contribuye al desarrollo conceptual y a las reflexiones existentes sobre la colonialidad del saber-género y la equidad en educación, desde una perspectiva actual, que pretende evaluar de cierto modo los avances y las dificultades que se presentan en este tema, casi después de quince años de que se hayan publicado las primeras guías y orientaciones para una educación no sexista en países como España, México, Argentina y Colombia.

En el contexto educativo actual colombiano, en donde diariamente se viven situaciones de exclusión y violencia, y en donde se sigue buscando alcanzar un estándar de conocimiento y unos resultados para ser validados por pruebas y estándares internacionales, resulta relevante

investigar desde una perspectiva novedosa y crítica -como es la perspectiva decolonial y de género- los currículos, pues son los artefactos principales mediante los cuales se concretan las ideologías, orientaciones pedagógicas y propuestas en los escenarios de clase. En ese sentido, ahondar en el análisis crítico de los currículos permitirá conocer detalladamente la manera en que se da la colonialidad del saber-género escolar y así mismo identificar las maneras de deconstruir o descolonizar esos escenarios.

Ahora bien, realizar la investigación en el nivel de primaria, resulta relevante puesto que es el primer escenario junto con el familiar, en el cual los niños y niñas participan de la experiencia de la socialización diferencial y de la adquisición de los aprendizajes más importantes que servirán de base para todo el ciclo educativo, por tanto, debería ser uno de los niveles más investigados y enriquecidos analíticamente, porque resultan siendo los espacios y tiempos en que se sustenta toda la base de los procesos educativos colonizados, racistas, sexistas y clasistas, pero también, donde es posible plantear transformaciones y cambios que impacten de manera inicial el ciclo escolar de los niños y niñas.

Realizar esta investigación en el área de lenguaje resulta pertinente, pues pretende abrir el debate frente a las reflexiones pedagógicas que se han adelantado sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero que no han considerado el análisis sobre las inequidades de género que se reproducen en los textos escolares, en la forma de dirigirse a los estudiantes y en la forma de representar lo femenino y lo masculino.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Identificar y analizar cómo se reproduce la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje, en los niveles de primaria de dos instituciones educativas del distrito.

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las formas en que se reproduce la colonialidad del saber y del género en los documentos oficiales de la política pública nacional y distrital que orientan y dan lineamientos para el diseño curricular en el área de lenguaje en el nivel de primaria.
- Caracterizar las formas en que se reproduce la colonialidad del saber y del género en los diseños curriculares del área de lenguaje, en el nivel de primaria en dos instituciones educativas del distrito, IED Colegio Bravo Páez y Colegio George Williams.
- Analizar desde la perspectiva conceptual de los sistemas coloniales del saber y del género, las diversas maneras en que en los currículos de lenguaje se reproducen esquemas eurocéntricos y patriarcales.
- Establecer orientaciones para el diseño curricular desde una perspectiva decolonial del saber y del género.

2.Marco teórico

2.1 La epistemología feminista y decolonial

Esta investigación se plantea desde una epistemología feminista, puesto que pretende acercarse al conocimiento de las situaciones que ocurren en dos escuelas bogotanas, mediante la reflexión sobre las maneras en que el género y el sistema de roles y valores sociales, influyen en los puntos de vista de los y las docentes que tienen como responsabilidad enseñar el área de lenguaje en el nivel de primaria. A través de la perspectiva de género, se puede hacer una crítica de los marcos de interpretación tradicionales que aportan miradas patriarcales, sexistas y dicotómicas de la educación y se avanza en el análisis de los procesos de socialización diferencial, que se dan con más fuerza al interior del aula de clase en los grados de primaria.

La epistemología decolonial se plantea en términos de “desprendimiento” de “desapego” y “desenganche” de la epistemología tradicional europea, para avanzar en la ubicación en la propia experiencia local, y en poder argumentar desde un “locus de enunciación” (Mendoza, 2014) una crítica a las relaciones de poder y del género que se instalan en el escenario escolar primario. En ese sentido, una vez se logre ese “desprendimiento”, se tomará el camino de dirigirse a los modos de pensamiento y de expresión de esos “saberes otros” que en el área de lenguaje han sido descalificados, tales como las escrituras indígenas y afro descendientes y de todos los sujetos ubicados en el margen de la historia considerada como oficial.

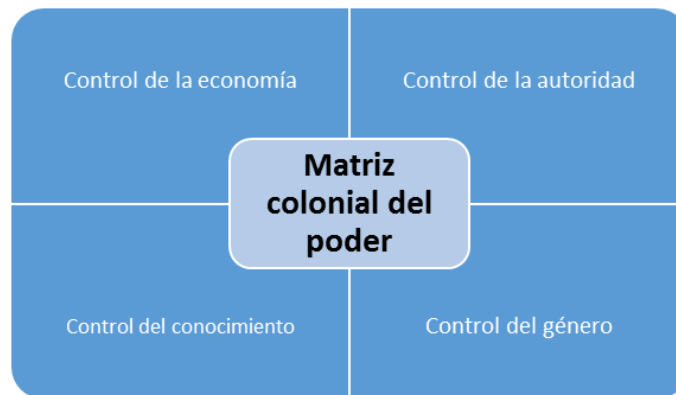
2.2 La matriz colonial de poder, colonialidad del saber y sistema moderno colonial de género

Desde la publicación del texto *Colonialidad del poder*, de Aníbal Quijano y de los artículos y reflexiones del Programa modernidad-colonialidad encabezado entre otros por Arturo Escobar, Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel en el año 2000, la perspectiva teórica y metodológica, así como la naturaleza misma de algunas investigaciones en Latinoamérica, empezó a cambiar y a cuestionar profundamente el paradigma eurocéntrico-capitalista que ha determinado y determina actualmente la realidad de las naciones latinoamericanas.

Sin embargo, años atrás varios autores habían planteado propuestas de análisis muy cercanas a este nuevo enfoque teórico como fueron Franz Fanon, Orlando Fals Borda y Paulo Freire (1970, 1992, 1994) principalmente, pero solo hasta la publicación de los documentos de teóricos como Quijano, Lander, Mignolo, Dussel entre otros, se empezó a manejar un lenguaje propio que atendía a las grandes categorías de colonialidad y decolonialidad. Posteriormente, Lugones, Curiel, Espinosa, Suárez y Hernández, entre otras, plantearon en la discusión académica una perspectiva feminista, que cuestionó profundamente el tratamiento sesgado de género que los estudios sobre la colonialidad presentaban y posibilitó la emergencia de nuevos análisis necesarios y fundamentales para ampliar y enriquecer la matriz colonial del poder.

Esta matriz planteada por Quijano (2000) y nutrida por otros autores y autoras, describe que existen al menos cuatro escenarios a través de los cuales se han regulado y se siguen disciplinando las formas de vida, la sociedad y la economía de los pueblos colonizados, a saber:

Tabla 1. Matriz colonial de poder



Fuente: elaboración propia a partir de Lander (2000)

La colonialidad del poder según Quijano, describe el patrón de poder que se establece con la corona española en el siglo XVI en toda América Latina, y que luego se extiende sobre todo el planeta a medida que los poderes imperiales de Occidente se van desplazando a través del proyecto de la modernidad en el Siglo XVIII. Como categoría analítica fundamental para la colonialidad del poder, Quijano plantea el de "raza", y la interpreta como el bastión más importante -incluso por encima que la categoría de sexo o de género- para clasificar, jerarquizar, y sobre todo ejercer el poder más contundente en los pueblos indígenas que habitaban el territorio.

En ese sentido, la matriz colonial del poder se conforma por dos principios rectores que configuran a su vez instancias enunciativas y discursivas que son el patriarcado como esquema regulador de las relaciones sociales, las relaciones sexuales y el conocimiento; y el racismo, que regula las clasificaciones y jerarquías entre los seres humanos.

El control del conocimiento se refiere a aquellos procesos de colonialidad del saber que se instauraron en los países colonizados desde el arribo español. Es un control que proviene de un proceso de epistemicidio de las formas de saber y de interpretar el mundo de los pueblos ancestrales, de sus formas de vida y de su organización social y que se ha reproducido a lo largo

de los años y las generaciones, en una imposición de un saber euro-centrado en todos los niveles formativos, esto es, un saber que construye e interpreta el mundo a partir de la experiencia europea como única versión de la evolución humana en la historia mundial, y la lectura de las experiencias ancestrales de otros pueblos no-europeos, como no evolucionadas, sin voz ni historia. En esa lógica, las oposiciones binarias (civilizado-salvaje, moderno-premoderno, desarrollo y no desarrollo) se crean y refuerzan y adquieren todo el sentido para la reproducción de los sistemas de poder colonial.

En este sentido, la colonialidad del saber se constituye como el proyecto de dominación cultural, conformado por unas fuertes bases políticas, epistemológicas y económicas que crearon un universo simbólico y real de dominación y poder en el cual Europa se constituye como la base central, única e inalcanzable que tiene el control del conocimiento de cualquier índole, y Latinoamérica como el lugar no-válido, no central, a ser colonizado.

En ese escenario las instituciones educativas de todos los niveles formativos, desempeñan un rol fundamental en la transmisión de la colonialidad del saber, puesto que son los escenarios que por excelencia se crearon para socializar un solo tipo de saber considerado como válido y único posible, y en esa vía la colonización de las subjetividades y de los imaginarios también opera, en tanto se omite la consideración de la pluralidad de las formas de vida y de interpretar el mundo que no son instrumentales para el orden moderno-colonial. (Cariño, 2017)

El control del género ha sido desarrollado principalmente por Lugones (2003) y Curiel (2009) quienes presentan una construcción conceptual mediante la cual amplían la perspectiva del patrón de poder capitalista y eurocentrado propuesto por Quijano, y además en el caso de Lugones, brinda una nueva categoría que permite considerar las relaciones de género dentro de la colonialidad del poder, entendiéndolas más allá de la función reproductiva del sexo y sus recursos. Esta categoría es: **el sistema moderno colonial de género**.

Lugones reconoce los aportes académicos de Paula Gunn Allen (1986) y Oyeronke Oyewumi (1997), quienes han brindado análisis muy importantes sobre la transformación de la vida tribal ginecrática en los pueblos ancestrales americanos hacia la generización del conocimiento -en la propuesta de Allen- y la introducción del género en la tradición Yoruba con el fin de inferiorizar a las mujeres en lo económico, lo social, y lo cognitivo -en la propuesta analítica de Oyewumi-. En los dos análisis, Lugones ofrece una conclusión que permite entender la indiferencia de los hombres frente a las violencias ejercidas contra las mujeres, y tiene que ver con una “complicidad” o colaboración que se establece entre los hombres indígenas y yorubas, es decir los “colonizados” con los hombres blancos, es decir, los “colonizadores”.

La consideración que hace Lugones de las propuestas de estas dos autoras, permite ampliar el análisis sobre el género en el sistema colonial del poder, cuestión que ni Quijano ni ningún otro teórico(a) decolonial ha planteado, pero que la autora si apropia con precisión al afirmar que: “la imposición del sistema moderno colonial de género fue constitutiva de la colonialidad del poder y así mismo la colonialidad del poder fue constitutiva del sistema colonial de género” (Lugones, 2008, P.93), por lo que son mutua e inseparablemente construidas.

Este es tal vez uno de los aspectos centrales para comprender la colonialidad del género, pues la autora logra articular los dos sistemas de poder como son el racial y el de género, y además aporta la explicación de un lado visible y otro invisible de las relaciones de género. En el primer lado, el visible, ubica la construcción del género en la sociedad blanca, con el heterosexualismo obligatorio y el dimorfismo sexual. Mientras que en el lado invisible, se ubica todo el proceso violento de imposición colonial que recayó sobre las mujeres colonizadas, reducidas a “salvajes y animales”, a quienes se les explotó laboralmente mediante un esquema de trabajo racializado y generizado.

El análisis de Lugones es interesante y necesario para vincular al sistema colonial del poder una perspectiva de relaciones de género, que contribuya a despojarlo del carácter patriarcal que los autores como Quijano le habían dado. Así como otras autoras provenientes de los feminismos negros y de frontera han logrado cuestionar las teorías decoloniales y han propuesto complementariedades en razón a la interseccionalidad, Lugones es tal vez quien logra articular con mayor profundidad analítica y rigurosidad el asunto del sistema colonial de poder y de género, a partir de su afirmación como mujer de color, y a su vez re-escribe esta categoría en términos de agenciamiento, de coalición para lograr ser protagonistas de un feminismo que problematice lo colonial y avance hacia propuestas decoloniales interseccionales.

La interseccionalidad ha sido abordada y definida por muchas autoras europeas, asiáticas, norteamericanas y latinoamericanas (Hill Collins, 2012), (Crenshaw, 1989), (Mohanty, 2008), (Lugones, 2010), (Viveros, 2015), quienes han puesto su empeño en intentar delimitarla como perspectiva teórica útil para las ciencias sociales en su sentido académico pero también práctico. Como consenso general se tiene que, esta dimensión analítica ha sido el aporte más grande que los feminismos negros han hecho a las ciencias sociales, por tanto, esta investigación asume que para avanzar en los análisis sobre la decolonialidad, es imposible separar las opresiones raciales, sexuales y de clase, pues la discriminación y la reproducción de la colonialidad del saber y del género asume diferentes maneras de acuerdo a la identidad de los sujetos en los que recae pudiendo ser niñas negras o mestizas, de condiciones económicas desfavorables, o de clase media.

En ese sentido, la apuesta de la interseccionalidad consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas que forman “realizaciones situadas”, es decir, contextos en

los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado. (Viveros, 2015).

2.4 El currículo escolar

*El currículo es lugar, espacio y territorio.
El currículo es una relación de poder, el currículo es trayectoria, viaje, recorrido.
El currículo es autobiografía, nuestra vida, el currículo de vida.
En el currículo se forja nuestra identidad.
El currículo es texto, discurso, documento.
El currículo es el documento de identidad.
Da Silva, T.*

El concepto de currículo ha sido abordado históricamente desde diferentes perspectivas académicas relacionadas principalmente con la pedagogía, la filosofía y la psicología educativa, pero también desde otras líneas teóricas y discursos que provienen principalmente de Estados Unidos y Europa. Ahora bien, en el escenario práctico, el currículo también se desarrolla de manera distinta de acuerdo a macro-variables y microvariables específicas que se dan en cada escuela y cada aula de clase. Por esta razón, se puede afirmar que el currículo, como categoría conceptual occidental, es polisémico porque cuenta con un sinnúmero de connotaciones y acepciones que a su vez se van modificando de acuerdo a las posturas académicas y perspectivas con las cuales se conceptualice y se practique.

La noción más tradicional que se tuvo del currículo fue dada alrededor de los años 20 en Estados Unidos, y provenía del proceso de industrialización, por lo que se encontraba una noción de racionalización y medición de los resultados educacionales, a partir de los postulados de Bobbit (1918) y Tyler (1949).

Desde las perspectivas críticas y post-críticas, se argumentó posteriormente, que el currículo estaba relacionado con la noción de poder, y las teorías que lo categorizaban no estaban situadas en un campo puramente epistemológico, sino en un campo epistemológico-social, en el cual entraban en disputa fuerzas e interacciones de todo tipo. En ese sentido, la tríada: *saber-*

identidad-poder, cobra bastante sentido analítico, por lo que la lectura y el horizonte discursivo, se amplía hacia escenarios más críticos y controvertidos.

Según Kemmis (1993), el currículo se asume a partir de la problematización tanto de la cuestión general de la relación entre la educación y la sociedad, como la cuestión particular de la funcionalidad de la escuela frente al Estado, y la escolarización y el currículo como activadores de ciertos valores educativos.

Los desarrollos de la teoría crítica del curriculum han centrado sus análisis en los procesos de escolarización del Estado moderno, y han avanzado en describir y argumentar cómo la escolaridad funciona para reproducir cierto saber, patrones de interacción social, roles y modos de comportamiento. Sin embargo, parece que los desarrollos y análisis sobre los currículos en su relación con la reproducción de los roles asociados a los géneros y a un sistema patriarcal y racista, deben incorporar varias actualizaciones y sobre todo adentrarse a trabajar en todos los niveles de la escuela formal e informal, para problematizar ampliamente la magnitud del sistema y sus modos variados de reproducción.

Esta investigación asume la perspectiva crítica de la pedagogía feminista, la cual aporta la lectura de las relaciones de género y de las inequidades que produce el currículo patriarcal oculto y manifiesto. Para las pedagogías feministas, “el currículo es entre otras cosas, un artefacto del género: que corporiza y produce relaciones de género” (Silva, 1999), y en ese sentido, “se critica la concepción patriarcal que se ha hecho del mundo y de las personas, la cual transmite parte de una cultura, describe un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida (...) Estos modelos culturales, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Estos modelos culturales y, en concreto, los modelos de

comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fijan y se convierten en normas". (Santos Guerra, 1997)

La definición que se plantea sobre el currículo, se determina entonces a partir de la consideración de la perspectiva de la pedagogía feminista, asumiendo de todas maneras la polisemia del término y sus posibilidades de variación de acuerdo a las múltiples variables que se dan en la vida práctica escolar. Según Díaz, el currículo es una construcción socio-política-cultural, que se va desarrollando e incorporando en todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: directivos, docentes, estudiantes y padres y madres de familia, e integra unos fundamentos teóricos y unos accionares prácticos y es fundamentalmente histórico y contextual y a través de este se materializan acciones, experiencias, e intencionalidades formativas; se organiza, administra, y distribuye el conocimiento y se regulan las interacciones de los sujetos que participan en su realización. (Díaz, 2011).

En ese sentido, se entiende que el currículo no es una simple herramienta de diseño y organización de las asignaturas, sino que implica todo un relacionamiento social que involucra intereses e intencionalidades específicas del orden socio-político-cultural hegemónicos (Apple, 2008) que coadyuvan a la reproducción económica y cultural, así como el control de la vida escolar; y además involucra la construcción de significados y valores culturales, por lo que es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales, que se relacionan con el poder y las desigualdades, entre ellas, la de género. (Tadeu Silva, 1999).

2.5 La necesaria y urgente articulación entre la colonialidad del saber y la colonialidad del género

Para avanzar en la definición de los puntos de intersección del sistema de colonialidad de saber y colonialidad del género, es preciso reconocer que los desarrollos sobre la colonialidad del saber o el control que se hace del conocimiento desde el paradigma eurocéntrico, no han considerado

el estudio ni la reflexión específica sobre la educación básica primaria, sino que se han centrado sobre todo, en producir análisis a una escala mayor el estudio, como es el escenario académico y el cuestionamiento de las grandes teorías. En ese sentido, lograr contextualizar y dotar de especificidad las reflexiones sobre la colonialidad del saber, a través del análisis en el escenario escolar primario formal público y privado, e integrarlo al análisis de la colonialidad de las relaciones de género, profundizando en los procesos de socialización diferencial que se dan en la escuela, permite ubicar la mirada en la intersección de los dos sistemas de dominación, lo cual resulta fundamental para avanzar en la construcción de propuestas críticas decoloniales.

En esta investigación se retomaron los espacios de educación formal públicos y privados, porque se considera que son los escenarios que con mayor urgencia deben ponerse en tensión y en cuestionamiento para denunciar su naturaleza colonizada, euro-centrada e incluso violenta. No obstante, se reconoce que, desde la escuela popular y los movimientos sociales en Latinoamérica, se han realizado esfuerzos muy importantes en la creación de propuestas decoloniales de base local, que nutren en gran medida la reflexión sobre la educación en general. Sin embargo, el escenario de la escuela formal pública y privada debe cuestionarse con mayor urgencia, debido a que en estos espacios ha sido más difícil -si no impensable- el diseño y desarrollo de propuestas decoloniales que modifiquen los valores tradicionales.

Ahora bien, para iniciar el análisis que hasta el momento no se ha realizado por parte de ningún teórico, sobre la articulación entre los dos sistemas de colonialidad (saber y género), es preciso identificar y describir los principales puntos de encuentro, a saber:

- Dentro del proceso de ingreso a los primeros niveles de la escuela formal pública y privada -escuela colonizada-, se socializa de manera diferenciada a hombres y mujeres mestizos (Bosch, et al, 2013), a hombres y mujeres negras, a hombres y mujeres pobres,

a hombres y mujeres pobres-negros e indígenas, etc., a través del currículo oculto y el currículo manifiesto. Es así como a lo largo del proceso formativo, la escuela se convierte en un espacio fundamental de legitimación y refuerzo de esa socialización, la cual llega a crear situaciones de discriminación y violencia, en razón a la raza, la clase y el género (Morgade, 2001). Por esta razón, la escuela colonizada como institución representante de la colonialidad del saber, y la socialización diferencial como proceso por excelencia de la colonialidad del género, se dan sustento y se refuerzan a sí mismas en la cotidianidad escolar, aparentemente neutral.

- A lo largo del ciclo educativo se crean y afirman representaciones culturales y un deber ser del hombre y la mujer -en singular- o “los hombres y las mujeres”, que viene reforzado por las conocidas afirmaciones: “a las mujeres se le dan peor las matemáticas que a los hombres” (Arroyo, 2016), “las mujeres son más ordenadas que los hombres”, “las mujeres deben ser femeninas y delicadas”, “los hombres son más aptos para los deportes”, “hombres y mujeres trabajan mejor en grupos separados por género” (Bravo Páez, 2016), etc. Todas estas afirmaciones crean representaciones fijas sobre lo que “deben saber” los hombres y “deben saber” las mujeres, y a su vez rechazan “otras” maneras de ser y de construir identidades, categorizándolas despectivamente. En ese sentido, el saber y el género están colonizados por un esquema eurocéntrico, patriarcal y racista.
- La escuela colonizada, subvalora y desestima lo local y lo comunal, pues desde su origen ubicó al continente latinoamericano y a sus comunidades, en la categoría de “anthropos” (Mignolo, 2011) esto es, “el otro” que está en un nivel inferior frente al “humanitas” europeo. En ese sentido, la escuela en su accionar curricular manifiesto y oculto, subestima a los nativos indígenas y a los afro descendientes, y sobre todo, a los sujetos cuyos cuerpos encarnan la interseccionalidad de: género-raza y clase, desconociendo

sus memorias, sus escritos y la importancia de estos para la lectura de la historia y el acercamiento al lenguaje.

- La escuela colonizada presenta los contenidos (currículos) de todas las áreas como universales, y el castellano como *lengua oficial* para Colombia, de modo que los estudiantes deben acceder a un tipo de conocimiento establecido como verdad, único, válido, desconociendo otros tipos de conocimientos, y negando lo pluriversal, variado, dinámico y diverso que puede ser el lenguaje. A este fenómeno Garcés (2007) lo denomina *colonialidad lingüística*, en el cual se subvalora una lengua frente a otra, en este caso las lenguas indígenas frente al castellano. Ahora bien, para las mujeres se da un fenómeno de “doble subordinación”, si se tiene en cuenta que dentro del lenguaje castellano oficial, se nombra a los sujetos de la escuela colonizada en un pretendido “genérico”: los, que excluye completamente a las mujeres. En ese sentido nombrar mediante categorías de valor la diversidad de las mujeres: mujeres indígenas, mujeres pobres, mujeres negras, mujeres afro descendientes, no es común en la escuela colonizada, pero nombrarlas en tanto se les subestime o se les relacione con estereotipos de madres y profesiones del cuidado, si es bastante común. (Alonso, et al. 2007).
- Dentro del proceso de colonialidad del saber en la escuela, se crean herramientas escolares para el diseño, desarrollo y materialización de la práctica educativa. Una de estas herramientas -quizá la más trascendental- es el currículo, que finalmente se convierte en el medio por excelencia para dar sustento, reproducir y reforzar la colonialidad eurocéntrica, pero también patriarcal, racista y blanco-burgués. En ese sentido, el currículo se convierte en el eje que articula las bases de la escuela formal colonizada con la colonialidad del género, pues determina además una manera particular

de asumir la educación, desde una lógica diferencial que discrimina entre hombres y mujeres.

2.5.1 La socialización diferencial y los mandatos de género

Esperanza Bosch, Victoria A. Ferrer y Margarita Gilli (2013), afirman que la socialización diferencial entre hombres y mujeres, se entiende como aquel proceso en el que se considera que los niños y las niñas son en esencia (por naturaleza) diferentes y por tanto es necesario conducirlos a desempeñar roles distintos. Dentro de esa socialización, hay varios agentes que tienen esa responsabilidad como son la escuela, la familia, los medios de comunicación, el lenguaje y la religión.

La escuela es precisamente un agente que refuerza la socialización diferencial asignando características de poder, racionalidad, vida pública, política y tareas productivas a los hombres, mientras que asigna características de pasividad, dependencia, obediencia, cuidado, afectividad y tareas de reproducción a las mujeres. Además se marcan, ordenan y jerarquizan las posibilidades o el destino de cada sujeto, y se aprende a ser varón o a ser mujer y sobre todo, a despreciar las diferencias (Alonso, et al. 2007).

Este reforzamiento también se da en los aprendizajes, tanto en responsabilidades, habilidades y destrezas, por lo cual se siguen perpetuando las desigualdades entre mujeres y hombres y la división sexual del trabajo. En ese sentido, de acuerdo con Morgade (2001): “en la escuela se promueve un modo diferencial de relación con la autoridad, con el saber y con los otros, pues la escuela es un ámbito de legitimación de las relaciones de poder”.

Según Cabral y García (2001) las claves de la socialización diferencial se pueden rastrear en los siguientes aspectos:

Tabla 2. Socialización diferencial



Fuente: elaboración propia a partir de Cabral y García (2001)

Como se observa, el espacio de socialización para cada género ya está determinado, y la escuela es uno de los escenarios claves para construir y difundir este modo de socialización con los estudiantes. Por ello es necesario cuestionar la institucionalización del género en los estudiantes de edades tempranas (Richardson, 2015), a fin de lograr cuestionar el sistema binario “hombre-mujer” desde los inicios de la formación, puesto que el género es continuamente construido e impuesto tanto a niños como a niñas, y de acuerdo a éste se socializa de manera diferencial, creando expectativas para ser y relacionarse con los demás.

En el escenario escolar, debido a los procesos de socialización diferencial que se hacen a lo largo de la formación, se crean generalizaciones, estereotipos y diferentes expectativas sobre los niños y las niñas y sobre los hombres y las mujeres, sobre lo que son y lo que “deberían ser”. A este acto de discriminación de género, facilitado por el uso de estereotipos afincados en lo físico, Richardson (2015) lo denomina “Sextyping”, o en español “sextipar”, y tiene que ver con estereotipar las preferencias de un individuo, sus gustos / disgustos, intereses, habilidades, y así sucesivamente, de acuerdo a cómo el individuo está (se supone) sexuado dentro del sistema tradicional binario de macho/hembra.

Los mecanismos por los cuales esa socialización diferencial se materializa, son los currículos manifiestos, pues en ellos se encarna toda la propuesta educativa oficial y formal que se lleva al aula de clase, y que puede a su vez difundirse en los currículos ocultos, para dar lugar a situaciones de discriminación y violencia, aunque también de lucha y cuestionamiento por parte de diferentes agentes educativos.

2.5.2 La subestimación de lo local y la negación de la pluriversalidad del lenguaje

La escuela colonizada presenta los contenidos (currículos) de todas las áreas como universales, y el castellano como *lengua oficial* para Colombia, de modo que los estudiantes deben acceder a un tipo de conocimiento establecido como verdad, único, válido, desconociendo otros tipos de conocimientos, y negando lo pluriversal, variado, dinámico y diverso que puede ser el lenguaje. A este fenómeno Garcés (2007) lo denomina *colonialidad lingüística*, en el cual se subvalora una lengua frente a otra, en este caso las lenguas indígenas frente al castellano. Ahora bien, en la escuela se da un fenómeno de “doble subordinación”, si se tiene en cuenta que dentro del lenguaje castellano oficial, se nombra a los sujetos de la escuela colonizada en un pretendido “genérico”: los, que excluye completamente a las mujeres. En ese sentido nombrar mediante

categorías de valor la diversidad de las mujeres: mujeres indígenas, mujeres negras, mujeres afro descendientes, no es común en la escuela colonizada, pero nombrarlas en tanto se les subestima o se les relacione con estereotipos de madres y profesiones del cuidado, si es bastante común. (Alonso, et al. 2007).

La escuela colonizada, subvalora y desestima lo local y lo comunal, pues desde su origen planteó que Europa sería la máxima autoridad y representación de la evolución del conocimiento, en tanto las otras maneras de conocer e interpretar el mundo no son válidas sino inferiores y sin sentido.

Esta situación se evidencia curricularmente cuando en las planeaciones de clase y en los espacios de interacción, no se llevan a cabo reflexiones sobre las múltiples lenguas indígenas con que cuenta el país, porque se asume que el castellano es el lenguaje oficial de Colombia, y las conmemoraciones referidas al uso del idioma o al lenguaje, se concentran sobre todo en el 23 de abril, el Día del Idioma, fecha en la cual se hace una amplia valorización del castellano y de la memoria de Miguel de Cervantes Saavedra, pero no se conmemora el 21 de febrero como Día Nacional de las lenguas nativas ni el Día Internacional de la lengua materna, por lo que no se realiza la lectura crítica del epistemicidio ocurrido en el continente americano, del proceso de colonialidad lingüística ocurrida (Garcés, 2007), ni la riqueza que otorga la recuperación de la tradición de las lenguas indígenas.

Del mismo modo, las conmemoraciones referidas al Día de la raza, no han sido cuestionadas ni transformadas, por lo que se sigue “celebrando” el encuentro entre culturas como un hecho histórico que engrandeció al continente americano y permitió su civilización.

2.5.3 El currículo colonizado y generizado

En el marco de la intersección entre la colonialidad del saber y la colonialidad del género, es posible reescribir la definición del currículo colonizado de la siguiente manera: el currículo es el eje o mecanismo que sustenta la escuela colonizada y se fundamenta en unos principios conceptuales eurocentrados sobre la enseñanza; en ciertas prácticas incuestionables sobre la socialización diferenciada para los niños y las niñas, los hombres y las mujeres; y en una tradición histórica y social determinada por características particulares del lugar donde se aplica. Así construido, este reproduce parámetros, acciones y experiencias con una intencionalidad formativa basada en una lógica de supremacía blanca-capitalista-patriarcal¹ (bell hooks, 2004), la cual además de organizar y distribuir el conocimiento, regula las interacciones de los sujetos que participan.

Este currículo colonizado no es estable, inmutable, sino todo lo contrario, se transforma, se modifica de acuerdo a varios factores. En algunas oportunidades el currículo que se detalla y se escribe para los planes de área o los PEI, no coincide con el desarrollo práctico que los docentes hacen en el aula de clase con sus estudiantes, pues en el espacio de clase se dan creaciones y modificaciones que alteran lo que se plantea como acción descrita a desarrollar. Ocurre también que se plantee un currículo de corte crítico, pero que en ejercicio escolar o práctica de clase, resulte tradicional y no cuestione las prácticas reproductoras del status quo.

¹ El patriarcado de supremacía blanca-capitalista es definido por bell hooks (2004), como la intersección de los sistemas de dominación que definen la realidad. Los adjetivos de “supremacía blanca y capitalista” modifican la noción de patriarcado, el cual se define como una sistema socio-político que insiste en que los hombres son inherentemente dominantes, superiores en cada cosa y sobre otras personas débiles, especialmente las mujeres, y dotados con el derecho de dominar y gobernar sobre los débiles para mantener el dominio a través de diversas formas de terrorismo psicológico y la violencia.

Es importante mencionar también que en la escuela pública que se investigó en este trabajo, no existe una noción ni una práctica única del currículo, sino que se encuentran muchas nociones y muchas prácticas que conforman un gran conjunto de concepciones sobre el currículo, que obedecen a posturas académicas, éticas, políticas, profesionales, personales, etc. En ese sentido, hay tantas nociones de currículo como docentes en la escuela, que bien pueden acercarse a los principios establecidos por los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional y a los Derechos Básicos del Aprendizaje, o bien pueden distanciarse, pero en todo caso, conforman múltiples nociones y prácticas sobre los currículos que no son fijas y se encuentran en permanente cambio.

Adicionalmente, en la escuela primaria se encuentra particularmente que los docentes deben enseñar todas las áreas de estudio, por lo que se puede hablar de “monodocentes” que asumen la enseñanza de todas las áreas de enseñanza y así mismo el diseño y la planeación curricular de todas las áreas.

3.Marco metodológico

Esta investigación partió de enfoque metodológico y epistemológico crítico, que pretendió identificar y analizar las maneras en que se reproduce la colonialidad del saber en articulación con la colonialidad del género, para luego proponer a modo de orientaciones para el diseño curricular, otras maneras de ser y estar en la escuela, que en otras palabras sería, de construir otro mundo posible, de transformar la cotidianidad escolar.

Cómo ya se dijo, los planteamientos sobre la colonialidad del saber no han profundizado en el análisis sobre las maneras como este sistema de dominación se encuentra con el sistema colonial del género, y del mismo modo, los planteamientos teóricos de esta última propuesta, no han ahondado teóricamente en la manera como, en una de las instituciones de reproducción del status quo más fuerte, como es la escuela formal, se reproducen maneras de educar y enseñar, que están atravesadas por desigualdades de género, etnia y clase. Por tanto, fue necesario realizar un análisis crítico de cada una de estas propuestas teóricas y avanzar, en la identificación de los puntos de articulación entre éstas. Una vez determinadas las categorías conceptuales en las cuales era posible identificar el punto de encuentro entre las dos propuestas de análisis de los sistemas de opresión del saber y del género, se tomaron como categorías de análisis para la investigación, y se nutrieron de contenido gracias a la información encontrada en el trabajo de campo.

El ejercicio de articulación entre estas dos teorías se realizó mediante la lectura crítica y reflexiva de los textos más importantes de cada una de éstas, y luego mediante la argumentación crítica,

se establecieron y desarrollaron los puntos de encuentro, que permitían decantar las categorías conceptuales con las cuales trabajar. Cada categoría fue descrita y fundamentada desde las bases conceptuales necesarias y pertinentes para el estudio.

A partir de establecimiento de estas categorías, se planteó, que la investigación tendría un enfoque *cualitativo* centrado en el *estudio de caso descriptivo y comparativo* entre las dos instituciones educativas participantes, y utilizando como técnica de recolección de la información la *revisión documental* centrada en aspectos descriptivos y analíticos propios de la técnica del *análisis de contenido* de algunos textos internacionales, nacionales y locales que aportan lineamientos y orientaciones curriculares para el área de lenguaje; los documentos institucionales de los colegios escogidos para el estudio, y las entrevistas realizadas con agentes escolares. Debido a que la presente investigación pertenece al ámbito educativo, se determinó que este tipo de enfoque metodológico -de uso tan frecuente en este campo- le aportaba una caracterización mucho más enriquecida al estudio en cuestión. Además resultó completamente pertinente para enfocar los análisis y reflexiones críticas.

3.1 Diseño de la investigación

3.1.1 Estudio de caso descriptivo

El estudio de caso descriptivo y comparativo fue la metodología escogida para esta investigación, debido a que era coherente con el ingreso logrado en las dos instituciones educativas y permitía obtener la información necesaria para profundizar en las realidades y experiencias específicas de cada una. A partir de la revisión documental de ciertos documentos de política educativa de carácter internacional, nacional y distrital, centrados en orientaciones y lineamientos para el diseño curricular en el área de lenguaje, de manuales y publicaciones de las instituciones educativas visitadas, y de las entrevistas realizadas con el grupo de docentes, se obtuvieron

insumos importantes para luego realizar articulaciones entre la información de un colegio y otro, y de esta forma lograr conclusiones más verídicas sobre los asuntos de interés de esta investigación.

Inicialmente se realizó una identificación de los materiales de política pública internacional, nacional y distrital de acuerdo a los siguientes criterios: que revistieran importancia para el campo de estudio en educación; que estuvieran referidos a la enseñanza de la lectura y la escritura a través de los currículos; y que no contaran con más de doce años de publicación. Se revisó un máximo de tres documentos por nivel: internacional: Informe de seguimiento a la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos, publicado por la UNESCO; nacional: los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, los Derechos Básicos del Aprendizaje y la Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura, publicados por el Ministerio de Educación Nacional; distrital: las Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana del Currículo para la excelencia académica y la formación integral de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Posteriormente, se realizó la revisión y análisis documental de los archivos institucionales de cada colegio relacionados con el área de lenguaje: Proyectos Educativos Institucionales –en adelante PEI-, Manuales de Convivencia, planes de aula, planes de área, y otros proyectos escolares. Como resultado de este ejercicio, se diligenció una matriz por documento y por Institución Educativa en la cual se plantearon algunas conclusiones y argumentos en clave decolonial y de género. (Anexo E. Matriz de revisión documental Colegio Bravo Páez)

Como ejercicio complementario, se realizó una serie de entrevistas semi-estructuradas, con las y los docentes que decidieron participar de cada institución educativa, en las cuales se privilegió la escucha activa de sus narrativas, del modo como relatan las actividades cotidianas en la clase de lenguaje, del tratamiento que hacen sobre los currículos, y del modo cómo dan sentido a su

experiencia docente y a sus posibilidades de transformación del espacio educativo. (Anexo G. Entrevistas semi-estructuradas con docentes)

Como resultado de todo el ejercicio investigativo, se realizó un análisis de acuerdo a las categorías conceptuales que se determinaron en el marco teórico y se presentaron algunas conclusiones por institución educativa y comparativamente. Finalmente se realizó una triangulación de las fuentes de información, mediante el diligenciamiento de una matriz adaptada de Solano-Alpizar y conjugada con las tres categorías de análisis ya decantadas en el ejercicio de articulación conceptual entre la colonialidad del saber y la colonialidad del género: socialización diferencial, currículos colonizados y generizados y subestimación de lo local y los saberes otros. (Anexo H. Matriz de triangulación de las fuentes de información)

3.2 Contexto y población de estudio

El contexto en el cual se realizó la investigación fue la ciudad de Bogotá, Colombia del cual se escogieron las instituciones educativas que cumplieran con los siguientes criterios de selección:

- 1) Tener el nivel de primaria, puesto que el interés principal de esta investigación es el nivel en el que se experimenta y desarrolla el aprendizaje de procesos de lectura y escritura.
- 2) Ser de carácter público y privado, puesto que el propósito investigativo es establecer un nivel de comparación entre los dos sectores de la educación, a fin de obtener algunas conclusiones que pueden resultar interesantes.
- 3) Las directivas y el equipo de docentes deben aceptar la propuesta de investigación y tener buena disposición para el trabajo, puesto que la investigación debe realizarse de acuerdo a criterios éticos relacionados con la autonomía y la libre decisión de participar.

- 4) No se deben haber desarrollado propuestas educativas sobre derechos humanos de las mujeres, puesto que el interés investigativo radicaba en realizar el estudio en colegios que no presentaran ninguna formación adicional sobre temas como derechos humanos, afrodescendientes, pedagogías alternativas, etc.
- 5) Las instituciones educativas deben encontrarse en un lugar que sea de fácil desplazamiento y acceso para la investigadora.

Los colegios que cumplieron todos estos criterios fueron la Institución Educativa Distrital Colegio Bravo Páez y el Colegio George Williams, cada uno de una localidad diferente y con las siguientes características generales:

Tabla 3. Características generales de los colegios intervenidos.

	Carácter	Localidad	No. de estudiantes	No de docentes y directivas docentes entrevistadas
IED Colegio Bravo Páez	Público.	Rafael Uribe Uribe.	1100 en jornada mañana. 700 en jornada tarde.	8
Colegio George Williams	Privado.	Teusaquillo.	280	4

Fuente: elaboración propia.

El Colegio IED Bravo Páez, fue el primer colegio seleccionado para esta investigación debido a que la rectora manifestó gran interés en participar y permitió la entrada de la investigadora de una manera ágil y sin demasiadas gestiones administrativas. Luego de una presentación formal del anteproyecto de investigación con la rectora la Dra. Deisy Carolina Rocha, y de la

presentación de una carta formal enviada por la Universidad, la directiva docente dio el aval para iniciar con la revisión documental y las entrevistas en su institución educativa.

El colegio George Williams, fue la segunda Institución Educativa seleccionada para esta investigación debido al interés que también se manifestó de participar, desde la profesional encargada de la dirección. Esta institución educativa perteneciente a la Asociación Cristiana de Jóvenes ACJ-YMCA, reconocida en Bogotá y a nivel nacional e internacional por su carácter de servicio social y de filiación cristiana ecuménica. En las gestiones llevadas a cabo para el ingreso de la investigadora, no se presentaron barreras ni limitantes y el equipo de docentes y de directivas docentes, se mostraron bastante dispuestos a participar desde el primer momento.

La población objetivo fueron los docentes y los directivos docentes, porque se consideró que son los actores educativos que principalmente diseñan, moldean, transforman y sistematizan todo lo relacionado con los currículos en lectura y escritura, y quienes materializan estas propuestas en los planes de área, los planes de aula y la cotidianidad escolar. No obstante, el ejercicio de tomar como población objetivo a estudiantes, padres y madres de familia, representantes de las Secretarías de Educación y del Ministerio de Educación Nacional, no resulta menos importante, pues permitiría llegar a conclusiones más amplias sobre el asunto de la decolonialidad de saber y del género en los currículos de lenguaje de las instituciones educativas. Sin embargo por razones de tiempo y costos, estas poblaciones no se incluyeron en esta investigación, y al contrario, se delimitó únicamente a los docentes que se encargaban de la enseñanza del lenguaje y a los coordinadores y directivos docentes de las instituciones educativas.

3.2.1 IED Colegio Bravo Páez

Este colegio funciona desde el año 1970 en el barrio El Quiroga, perteneciente a la localidad de Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá. Este barrio limita con otros barrios como Centenario, Murillo Toro, Bravo Páez, El Inglés, El Pesebre, Olaya y Santa Lucía, muchos de los cuales son

reconocidos en la ciudad por ofrecer poca seguridad a sus habitantes y presentar situaciones de violencias, hurtos y asaltos.

Inicialmente la Institución Educativa brindó el nivel de básica primaria, y luego en 1973 incorporó el bachillerato académico en la jornada de la tarde. Posteriormente en 1982, se creó el nivel de preescolar y se aprobó la educación básica secundaria y vocacional, pero fue hasta 1994 que recibió la aprobación oficial hasta grado undécimo de parte de la Secretaria de Educación Distrital, por lo cual ya fue posible otorgar el grado de bachiller académico a los estudiantes egresados.

Esta institución educativa ha atravesado por procesos de reorganización e incorporación de nuevas jornadas, hasta contar ahora con tres: mañana, tarde y noche. Además ha modificado sustancialmente sus proyectos educativos institucionales a lo largo de los años, pero siempre ha tenido como temas principales la gestión empresarial, las competencias comunicativas y las competencias en educación física. Recibió el premio Galardón a la excelencia educativa en 2008 y 2010, y en este último año también quedó clasificado dentro de los quince mejores colegios del Distrito Capital, además de obtener el puntaje Alto en las Pruebas de Estado para las dos jornadas.

La IED Colegio Bravo Páez, cuenta con aproximadamente 1100 estudiantes en jornada mañana y 700 en jornada tarde, para un total de 1800 estudiantes.

La misión del colegio es potencializar habilidades y competencias cognitivas, sociales y axiológicas en los estudiantes a través de los campos de formación: administrativo, pedagógico, ético-filosófico y disciplinar con el fin de que se incorporen al mundo laboral y productivo o a la educación superior. Y la visión del colegio es proyectarse como una institución de excelencia en Bogotá, formadora de personas integrales, idóneas, y competitivas frente a las exigencias del

mundo social y laboral, potencializando la convivencia social, el desarrollo cognitivo y las capacidades laborales y productivas. (Colegio Bravo Páez, 2011)

El Proyecto Educativo Institucional que rigió el colegio desde 2007 hasta 2016, versaba sobre el énfasis en la educación física como proyección para la cultura del trabajo. Contaba con una serie de valores entre los que se destacaban el respeto, la tolerancia, la autoestima, la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad, la cooperación, la honestidad y el liderazgo. Desarrollaba aspectos como formación ética y moral, compromiso social y liderazgo de servicio, excelencia académica, entre otros. De igual modo, planteaba los programas de dirección de grupo, de estudio y tareas dirigidas, de promoción a la lectura, de educación ambiental, proyectos de primaria, proyectos de media articulada, proyecto interdisciplinario en bachillerato, proyecto transversal de comunicación, proyectos de investigación y el programa de servicio social. El Proyecto Educativo Institucional que se diseñó en el año 2016, representó un importante cambio en el horizonte institucional, y avanzó hacia la integración de una perspectiva de derechos humanos.

3.2.2 Colegio George Williams

El Colegio George Williams, es un colegio de carácter privado perteneciente a la Asociación Cristiana de Jóvenes -ACJ- conocida mundialmente por sus siglas en inglés YMCA (Young Men Christian Association), entidad que agrupa a 119 países con voluntarios de todo el mundo, bajo un ideal cristiano de búsqueda de justicia social y “construcción de una comunidad humana de justicia con amor, paz y reconciliación con plenitud de vida para toda la creación”. (ACJ, 2016)

La YMCA-ACJ se autoafirma como institución “pionera en la promoción de la igualdad de género al incluir en 1859, por primera vez en la historia, a mujeres como participantes de sus programas internacionales” (ACJ, 2016) y a partir de 1964 funda sus oficinas en la sede del barrio Teusaquillo, desarrollando sus programas y proyectos en diversas sedes tanto de la ciudad de

Bogotá, el departamento de Cundinamarca y de Boyacá. El objetivo global de sus proyectos era brindar atención familiar y psicosocial a grupos poblacionales ubicados en situación de desventaja, trabajar por la inclusión social mediante la formación en liderazgo, ciudadanía, emprendimiento y creación de ingresos principalmente con jóvenes. Del mismo modo, la ACJ, ha operado proyectos sociales para la primera infancia, que revisten especial importancia a nivel nacional tales como el Programa de Alimentación Escolar -PAE- la prevención del trabajo infantil, entre otros, por lo que su reconocimiento a nivel nacional obedece a todo el trabajo que por años ha venido consolidando con comunidades de jóvenes, de mujeres, de líderes barriales, etc.

El colegio George Williams, basa su accionar en los principios de la ACJ, por tanto, el interés en la formación de líderes y en la búsqueda de la justicia, el amor, la paz y la reconciliación, está presente en todos sus lineamientos. Se destaca que el colegio está certificado con la Norma de calidad ISO 9001 y cuenta con grupos de estudiantes que no son muy numerosos, de manera que se ofrece una educación casi personalizada; y el resultado de las Pruebas del ICFES lo ubica dentro de la categoría de “Muy superior”.

La metodología del colegio profundiza en el aprendizaje significativo, autónomo y armónico mediante el planteamiento y el desarrollo de proyectos en las áreas principales de ciencia y tecnología, promoción de talentos, emprendimiento y sentido social. Así mismo, el énfasis que tiene el colegio, desde la proyección social, permite que se desarrolle la idea de formar líderes con una importante sensibilidad, comprometidos con la transformación de las realidades injustas, mediante el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico.

3.3 Técnicas de recolección de la información

Como ya se planteó, en esta investigación se realizó una *revisión documental*, con una muestra significativa por conveniencia de máximo tres documentos por nivel: internacional, nacional y distrital que especificaran lineamientos pedagógicos para el área de lenguaje y no contaran con

más de doce años de publicación; con el fin de sistematizar la información proveniente de estos documentos, se desarrolló una Matriz de revisión documental para cada fuente, excepto para el documento internacional.

Frente a la información institucional consignada en Proyectos Educativos Institucionales, manuales de convivencia, planes y propuestas curriculares en lenguaje, planes lectores y otros documentos diseñados para los niveles de primaria de las instituciones educativas seleccionadas, se desarrolló una Matriz de revisión documental para cada institución educativa, en la cual se pretendía identificar y caracterizar los contenidos-metodologías planteados, las ideologías subyacentes, las referencias a la política pública nacional, y las adiciones y modificaciones realizadas por los y las docentes a partir de sus experiencias, entre otros elementos.

Luego, se realizó una serie de **entrevistas semi-estructuradas** con una muestra significativa por conveniencia, de los y las docentes de lenguaje que diseñaron y ejecutaban los planes curriculares (aproximadamente 5 docentes por institución educativa), con el fin de conocer de qué manera planteaban y desarrollaban sus currículos, como respondían a situaciones en donde se evidenciara la colonialidad del saber en la escuela y cómo sus prácticas de aula reforzaban o transformaban estereotipos y roles tradicionales atribuidos a los géneros.

3.3.1 Matrices de revisión documental

Para abordar el panorama internacional, nacional y distrital, se analizaron los documentos de carácter internacional: Informe de seguimiento a la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos, publicado por la UNESCO. De carácter nacional: Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Derechos Básicos del Aprendizaje y la Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura, publicados por el Ministerio de Educación Nacional. De carácter distrital: Orientaciones para el área de Humanidades y lengua

castellana del Currículo para la excelencia académica y la formación integral de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (Anexo A. Matriz de revisión documental Estándares Básicos de Competencias en lenguaje) (Anexo B. Matriz de revisión documental Derechos Básicos del Aprendizaje) (Anexo C. Matriz de revisión documental Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura) (Anexo D. Matriz de revisión documental Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana del Currículo para la excelencia académica y la formación integral)

Se diseñó una matriz de revisión documental por cada institución educativa, en la cual se caracterizaron a profundidad los documentos institucionales entregados por las instituciones educativas participantes. En esta matriz, se enfatizó la crítica desde una perspectiva decolonial de género, a través del análisis del contenido de los documentos, las metodologías de aprendizaje que plantean, la ideología subyacente y la importancia que dan al enfoque de género. (Anexo F. Matriz de revisión documental Colegio Bravo Páez IED), (Anexo G. Matriz de revisión documental Colegio George Williams).

3.3.2 Formato de entrevista semi-estructurada

Con el grupo de docentes participantes se aplicó un formato de entrevista semi-estructurada (Anexo G. Entrevistas semi-estructuradas con docentes), el cual estaba conformado por dos secciones generales: la primera planteaba preguntas para conocer la manera como cada docente desarrollaba los procesos de creación curricular y la segunda, indagaba más en las expectativas y concepciones que tenía cada docente sobre los roles de género y las situaciones en que se problematizan o se tensionan los dilemas de raza, clase y género.

Inicialmente se les preguntó cuál era su área de formación y en qué año habían obtenido el grado como licenciados o profesionales. Esta pregunta se diseñó con el fin de conocer cuál era el área de formación profesional de los docentes, así como sus niveles de especialización, años de experiencia en el sector educativo y pertenencia generacional.

La primera sección de la entrevista, pretendía indagar en el proceso de construcción curricular, los aspectos que las docentes tienen en cuenta al momento de hacer sus planeaciones de aula, la fundamentación conceptual y las referencias bibliográficas utilizadas. Con la secuencia de estas preguntas, se pretendía saber qué tanto tenían en cuenta aspectos decoloniales de saber o de género en el momento de construir y desarrollar sus currículos.

En la sección referida a los roles de género, se realizaron preguntas con los docentes que permitían identificar las expectativas y opiniones sobre el “deber ser” de los niños y niñas estudiantes, así como las estrategias pedagógicas o acciones educativas que emprendían cuando se ven abocados a enfrentar una situación en la que se problematizara la diversidad de género o de etnia. Se indagó también por la importancia que le otorgan al lenguaje incluyente.

Cada entrevista se planteó como un espacio de diálogo, en el cual se conversó sobre los asuntos de interés pero además al finalizar, se les presentaba a los docentes otro tipo de materiales didácticos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, para conocer sus opiniones y percepciones sobre estas propuestas, que intencionalmente incorporan un enfoque diferencial y de reconocimiento y valoración de la diversidad. Estos documentos fueron:

- Fink, Nadia. (2015). Colección Antiprincesas. Editorial Chirimbote. Santiago de Chile.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012). Colección de arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Edición multilingüe.

Adicional a esto, se diseñó una matriz de triangulación de información, que sentó las conclusiones de las tres fuentes de información obtenidas: análisis de políticas internacionales, nacionales y distritales; documentos institucionales de los dos colegios seleccionados y entrevistas semiestructuradas con docentes. (Anexo H. Matriz de triangulación de las fuentes de información a partir de las categorías de Solano-Alpízar)

3.4 Técnicas de análisis de la información

La técnica para el análisis de la información que se privilegió para esta investigación fue el análisis de contenido, el cual se asumió como la revisión y el análisis exhaustivo de los siguientes materiales: documentos oficiales de política pública internacional, nacional y local, los documentos institucionales de los colegios y el contenido de las entrevistas realizadas con los grupos de docentes, continuada por la clasificación en categorías de los contenidos manifiestos de los documentos.

La unidad de muestreo escogida fueron piezas enteras de contenido y máximo tres documentos completos por nivel, que no excedieran los doce años de publicados, y que representaran relevancia para la comunidad académica. Así mismo, se retomaron varias unidades de registro, entendidas como “la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras claves, slogan, o temas que el investigador considera significativas” (Aigeneren, s.f.)

De cada documento sometido al análisis, se revisó la autoría, las características del mensaje (temas y subtemas), a quienes va dirigido el mensaje, mensajes latentes u aparentemente ocultos, impresiones que pretende generar el contenido (ideas prejuiciadas, chocantes, valores universales, etc.), efectos del mensaje en el receptor mediante algunas inferencias que están relacionadas con las categorías conceptuales establecidas en el marco teórico.

3.5 Fases de la investigación

La investigación se desarrolló en tres grandes fases que tuvieron que ser surtidas en cada institución educativa seleccionada, y frente a las cuales surgieron algunas limitaciones, que coadyuvaron a delimitar más detalladamente el alcance de la investigación, a saber:

3.5.1 Gestión para el ingreso a las Instituciones Educativas

En esta fase se levantó una base de datos con números telefónicos de contacto de docentes, se concretaron fechas para las reuniones iniciales, se concertaron agendas con directivos docentes y docentes para la presentación de la propuesta formal, y se revisaron las agendas para la realización de las entrevistas con los docentes que se mostraron interesados en participar.

No obstante, no pudo llevarse a cabo el alcance inicial planteado para la investigación, que consistía en la selección de tres instituciones educativas de orden: público, privado y en concesión, de modo que se pudiera establecer una triangulación de la información que involucrara el carácter de las instituciones educativas, puesto que luego de varias gestiones para el ingreso a los colegios: INEM Santiago Pérez, IED La Toscana, IED Colegio La Merced, IED La Arabia, IED Colegio Manuelita Sáenz, IED Colegio Manuela Beltrán, Colegio Jaime Garzón, Colegio La Giralda y Escuela Pedagógica Experimental; y de la respuesta negativa recibida en estos, se estableció que se trabajaría solo con dos instituciones educativas, en las cuales el interés por participar fuera evidente desde los contactos iniciales, siendo la IED Colegio Bravo Páez, y el Colegio George Williams, las dos instituciones que demostraron receptividad frente a la propuesta de investigación y voluntariamente decidieron participar.

Dentro de las diferentes razones que las demás instituciones educativas argumentaron para no participar en la investigación, se encontraban: poca disponibilidad de tiempo por parte de los docentes y directivos docentes, la alta concentración de investigadores de pregrado y postgrado en las IE, la necesidad de hacer gestiones y solicitar permisos con antelación de mucho tiempo para ingresar a las instituciones educativas, y la negativa tajante frente a la entrada de los investigadores en la comunidad educativa. En algunas instituciones no hubo respuesta alguna a la iniciativa que se les planteó.

3.5.2 Recolección de la información

Esta fase estuvo determinada por la búsqueda de documentos de política nacional y distrital sobre las orientaciones curriculares del área de lenguaje, la solicitud de los documentos institucionales en cada colegio: Manuales de convivencia, PEI, planes de área, planes de aula, mallas curriculares y plan lector.

Algunas limitaciones que se presentaron en esta fase fueron:

- El fin de año escolar en el año 2016, tiempo en el cual la totalidad de los docentes manifestaron encontrarse muy ocupados y no poder participar, debido a las múltiples responsabilidades de entrega de calificaciones e informes de fin de año.
- El tiempo limitado de los docentes: pues la mayoría manifestaron que las actividades académicas tenían sobrepasados sus horarios laborales, por lo que participar en una investigación así fuera una sola sesión de entrevista, les representaba una carga adicional a su trabajo que no deseaban asumir.
- El hermetismo de los docentes y falta de interés: la totalidad de los docentes del área de secundaria de la IED Colegio Bravo Páez, demostraron un total desinterés en participar en el proyecto, además de actitudes de desdén, hermetismo y poca apertura y disposición a los espacios investigativos y académicos.
- La diferencia generacional: la falta de interés identificada en las docentes de secundaria de la IED Colegio Bravo Páez, podría responder a la pertenencia generacional, puesto que la mayoría son docentes del sector oficial que cuentan con más de 20 años de experiencia en modelos educativos tradicionales de enseñanza.
- La resistencia frente a la perspectiva de género: la falta de interés de las docentes frente a la participación en la investigación, pudo obedecer a la resistencia y apatía que sienten frente al tema macro del género, e incluso, al poco conocimiento e interés sobre la teoría decolonial y las perspectivas latinoamericanas.

- El Paro Nacional de maestros, que fue convocado desde el 10 de mayo hasta junio 16 de 2017, imposibilitó la continuidad de las gestiones para el acceso a la información, pues en las fechas que se tenían concretadas algunas reuniones, se dio inicio a las movilizaciones por parte de los docentes y luego ya no hubo más respuesta telefónica por parte de ellos.

3.5.2 Sistematización y análisis de la información

En esta fase se realizó la lectura analítica de los documentos de política de orden internacional, nacional y distrital. Se llevaron a cabo las entrevistas semi-estructuradas con directivos docentes y docentes, se analizó la información proveniente de la revisión documental y las entrevistas; se organizaron los resultados por técnica de recolección de información; se elaboraron las orientaciones para el diseño curricular desde una perspectiva decolonial de género y se redactaron las conclusiones finales. Finalmente, se ajustó la compilación de la bibliografía y las fuentes consultadas en todo el proceso de investigación y se realizó la corrección de estilo del documento general.

3.6 Consideraciones éticas

Esta investigación asumió ciertas consideraciones éticas a lo largo del proceso de intervención con las comunidades educativas seleccionadas, que tuvieron que ver con asumir que todas las personas relevantes para el estudio eran actores válidos a quienes se debía consultar y obtener sus consentimientos para participar. (Anexo H. Formato de consentimiento informado). Algunos docentes decidieron no participar de la investigación, luego de escuchar los objetivos y alcances, y aunque se les insistió de manera cordial para que hicieran parte del grupo, ante la negativa constante, se les respetó su decisión y no se les insistió para participar. Con aquellos y aquellas que sí decidieron participar, se realizó un registro de audio de las entrevistas, previa aprobación

mediante la firma del Formato de Consentimiento Informado. En las entrevistas se privilegió la escucha de la palabra de los docentes, y se establecieron encuentros a modo de diálogos de saberes en los cuales se dieran relaciones horizontales entre la investigadora y los docentes.

4. Análisis de resultados

4.1 Análisis de la revisión documental

4.1.1 Políticas y parámetros internacionales

La institución internacional que mejor encarna los ideales para la educación del futuro e insta a los estados a avanzar en el cumplimiento de las políticas públicas educativas es la UNESCO, la cual frente al tema de igualdad de género y educación, proyecta un discurso afirmador de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres, mujeres niñas y niños.

La UNESCO publicó en 2016 un Informe² que presenta el seguimiento de la educación en el mundo desde una perspectiva de género. El documento fue redactado a múltiples manos por personas, organizaciones, instituciones y gobiernos, por lo que representa una postura consensuada de varios sectores respecto al tema de igualdad de género en el ámbito educativo.

En sus secciones iniciales, plantea que es preciso acelerar el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 referido a la educación de calidad, y que este aceleramiento tiene que darse básicamente desde la financiación. Afirma como premisa de partida que, la educación necesita de *“un enfoque que garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres*

² UNESCO. (2016). Informe de seguimiento a la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos.

obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella” (UNESCO 2016a, p.28).

Es de anotar que, debido a que el carácter de este informe es técnico, el enfoque con el que se abordan los temas es muy estadístico- descriptivo a nivel cuantitativo, pero no cualitativo. En ese sentido presenta resultados sobre la paridad de género en el acceso a la educación (con desfavorabilidad para las niñas); la permanencia en el sistema educativo de las niñas y los niños; la influencia del conflicto armado interno en la educación; los resultados diferenciados entre hombres y mujeres en el aprendizaje y desarrollo académico; el alcance de la educación universal; la relación de la educación con el trabajo y el crecimiento económico; la feminización de las profesiones en el ámbito educativo; la paridad entre hombres y mujeres en el liderazgo y la toma de decisiones; la representación igualitaria de mujeres docentes y líderes en los sectores educativos; la inferioridad del liderazgo femenino en los asuntos referidos a la educación; y por último, pero no menos importante, la integración del tema de género en los libros de texto y una serie de indicadores para cuantificar las desigualdades de género en la escuela.

Sobre el tema de la igualdad de género en los currículos, el informe expresa que, en efecto, la mayoría de los currículos escolares no integran las cuestiones relacionadas con el tema de género y argumenta esta afirmación con las conclusiones del estudio de Bromley (2016), en lo que se refiere a que: *“menos del 15% de los países integraban aspectos decisivos como el empoderamiento de género, la paridad de género o la sensibilidad hacia las cuestiones de género, mientras que la mitad mencionaban la igualdad de género”*³.

³ Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. (2016). Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks, Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris.

Sobre la introducción de los temas de género en los currículos escolares, el estudio afirma enfáticamente que aunque los avances que se han logrado en la transformación de los contenidos de los libros de texto dirigidos a los niveles de primaria y secundaria, no son muy significativos, si han tenido un salto importante a partir de la década de los noventa, y los temas que se han venido mencionando desde entonces han sido: la discriminación contra las mujeres, los derechos de las mujeres y la contribución de las mujeres a la sociedad. Con una diferencia importante continúan los temas de movimiento feminista local, violencia contra las mujeres y movimiento feminista mundial.

Para finalizar, este documento brinda una “posible” batería de indicadores con los cuales es posible medir la desigualdad de género en la educación. Estos se clasifican de la siguiente manera: oportunidades educativas, normas, valores y actitudes de género, instituciones no directamente vinculadas a la enseñanza, leyes y políticas en los sistemas educativos, distribución de recursos y prácticas docentes y de aprendizaje. (UNESCO, 2016).

Respecto a los ámbitos que más interés revisten para esta investigación, se encuentran el de normas valores y actitudes de género y el referido a prácticas docentes y de aprendizaje. Los “posibles indicadores” definidos para el primer ámbito fueron: “porcentaje de la población entre 20 y 24 años casada antes de los 18 años; porcentaje de mujeres entre 20 y 24 años que tienen un recién nacido vivo antes de los 15 a 18 años; porcentaje de personas que suscriben la afirmación “la educación universitaria es más importante para un chico que para una chica” (p. e., Encuesta Mundial sobre Valores); porcentaje de personas que suscriben la afirmación “si una mujer quema la comida, está justificado que el marido le pegue” (p. e., EDS y MICS); grado de toma de decisiones en la planificación familiar; grado de toma de decisiones en los ingresos y los

gastos del hogar; participación en el mundo laboral o tasa de ocupación; porcentaje de mujeres en puestos dirigentes en la vida política y económica.

Respecto a los indicadores definidos para el ámbito de prácticas docentes y de aprendizaje fueron: porcentaje de docentes que han recibido formación sobre cuestiones de género; porcentaje de países que incluyen en sus currículos temas sobre igualdad de género (discriminación de género, roles de género, violencia, salud sexual y reproductiva).

Sería importante que en esta lista de indicadores, se incluyeran algunos referidos a los valores y actitudes de género en relación con la etnia y la clase, como por ejemplo: la suscripción de personas con afirmaciones sexistas y racistas; la aceptación o el rechazo que tienen los docentes respecto a los estudiantes de diferente procedencia racial o con orientaciones sexuales diversas; el porcentaje de casos de homofobia, racismo y bullying que se dan en las instituciones educativas; el porcentaje de estudiantes que acceden a programas de pregrado que tradicionalmente no se asocian con los roles tradicionales de las mujeres. El porcentaje de casos de acoso y violencia sexual en las instituciones educativas en todos los niveles educativos, entre otros.

Del mismo modo, sería importante que en la segunda categoría se integraran algunos indicadores que permitieran identificar no solo la perspectiva de equidad de género, sino también la perspectiva de etnia y de clase, como por ejemplo: el porcentaje de docentes que han diseñado e implementado proyectos relacionados con literatura y escritura realizada por autores y autoras latinoamericanos diversos, marginados o discriminados; porcentaje de currículos que integran temas sobre la problematización de los asuntos étnicos y de diferencia de clase; porcentaje de

países que incluyen en sus currículos temas sobre la problematización de la subestimación de la identidad local y nacional, etc.

Como se ve, este documento presentado por la UNESCO, brinda algunas conclusiones importantes en materia de equidad de género en la educación a nivel mundial, y aunque menciona la integración de la perspectiva de género en algunos libros de texto, -cuyo interés es especial en esta investigación-, es evidente que esta no viene acompañada de una perspectiva de etnia ni de clase, desconociendo un poco la importancia de asumir de manera interseccional el tema de la igualdad de oportunidades en educación para las niñas y mujeres.

4.1.2 Política Pública Nacional

- **Estándares Básicos de Competencias**

En el documento titulado: Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (2006), se plantea que el ejercicio de creación de este documento -en adelante EBC- en el área de lenguaje, se realizó con la participación de varios profesionales en educación e investigadores, y se manifiesta un consenso por lo expresado allí, por tanto representa las posturas de un amplio grupo de educadores sobre lo que se debe aprender en el área de lenguaje y las expectativas que se tienen frente a la calidad educativa. Sin embargo, ese nutrido grupo de profesionales no integró ninguna crítica o consideración sobre el asunto de género, ni del lenguaje incluyente, lo cual permite ver que son temas frente a los cuales o se tiene amplio desconocimiento o se tiene una fuerte resistencia incorporarlo.

Los estándares constituyen, en ese sentido, los referentes comunes u orientaciones básicas para que las instituciones educativas tengan en cuenta en el momento de diseñar y aplicar los currículos y planes de aula del área de lenguaje, pero más allá de eso, constituyen criterios para

juzgar el aprendizaje de los estudiantes: “Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad”. (MEN, 2006). Los EBC son entonces una forma de homogenizar el aprendizaje, de sentar referentes uniformes para la enseñanza. La educación se plantea en áreas diferenciadas, en disciplinas separadas que no tienen puntos de encuentro entre sí, lo cual evidencia una clara herencia colonial: la tajante distinción entre ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias básicas, que en palabras de Pineau no es más que una expresión de la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social: “La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto” (Pineau, 1999)

Dentro de lo que se espera de los EBC, el MEN plantea que esperan que “(d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países” (MEN, 2006), es decir, dejan clara la importancia de la medición y comparación de los estudiantes entre países, seguramente con un solo referente de calidad, que desconoce la diversidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y establece solo un modo de llegar a la calidad educativa. Además plantean que, esperan que los EBC “(e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población”. El concepto de transferencia es problemático, pues no parece que mediante este se considere la movilidad de los estudiantes en términos cualitativos, sino cuantitativos y de “educación bancaria” (Freire, 1970). Por otro lado, si los EBC pretenden que todos los estudiantes tengan los mismos conocimientos básicos en lenguaje para hacer menos traumáticos los traslados o cambios de instituciones educativas que tengan que hacer, desconocen profundamente la posibilidad que existe en los procesos de aprendizaje del lenguaje desde la lectura de los contextos diversos de donde provienen los estudiantes y del trasegar por diferentes instituciones educativas. De nuevo,

son claros en su intención de homogenizar los procesos de aprendizaje del lenguaje y obtener una sola vía de aprendizaje medida por las pruebas y los estándares prefijados.

En la fundamentación se expresa que los EBC reconocen un valor social y un valor subjetivo del lenguaje, por tanto tienen en cuenta que es el mecanismo humano que lleva a la apropiación conceptual de la realidad, y a la representación de ésta a través de diversos sistemas simbólicos. Además otorga identidad y sentido al ser humano, en tanto se reconoce como partícipe de la comunidad social e interlocutor entre las relaciones sociales. En esas interacciones se comparten expectativas, deseos, creencias y valores, que legitiman ciertas formas de ser y de estar en el mundo. No se problematiza ni se pone en tensión la dimensión del género.

El documento de estándares afirma que dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción no es más que la manera en que el ser humano expresa su mundo interior, transmitiendo información o interactuando con los otros. Esa producción se hace de acuerdo a los códigos y valores aprendidos, y además de acuerdo al contexto en el que se da el aprendizaje, pero no se problematiza ni se pone en tensión el conjunto de valores aprendidos y la naturaleza racista o sexista de los mismos. No se hace mayor mención al asunto de los contextos en los cuales se dan los procesos de aprendizaje.

Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción que el individuo hace del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Esa comprensión también se hace de acuerdo a los valores y expectativas aprendidas. (MEN, 2009). Como se ve no se enuncian valores ni expectativas aprendidas en los niños y las niñas.

Los EBC, hacen un énfasis importante en la ética de la comunicación, es decir, tienen en cuenta que es importante la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo

de conocimiento, que argumenten y se encaminen hacia la transformación de las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones. Una sociedad más igualitaria tendrá razón de ser en el momento en que los individuos puedan justificar sus saberes y cuestionar racionalmente los saberes propios y los de los demás. No hay una mención de las desigualdades de poder, de saber y de género que se materializan a través del lenguaje.

El planteamiento que se hace de los estándares en su parte inicial, no menciona el tema del lenguaje incluyente ni profundiza en la reproducción y legitimación de roles, expectativas, ideas, etc. Del mismo modo en la descripción de los cinco factores de: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; para los grados primero a tercero, y cuarto a quinto, no se problematiza el tema del lenguaje incluyente, la perspectiva de género, ni el cuestionamiento de roles ni estereotipos.

En los primeros niveles de primaria, el énfasis en producción y comprensión textual está puesto en la identificación de situaciones comunicativas, en las descripciones de situaciones y en la organización de ideas. Se plantea que el estudiante reconozca los formatos que caracterizan cada texto, pero no se plantea qué orientación dar en cuanto a literatura ni en cuanto a la problematización de las hipótesis iniciales que empiezan a hacer los estudiantes. Para el tercer factor de literatura, se plantea la comprensión de textos literarios, mediante la lectura inicial de cuentos, fábulas, relatos mitológicos o cualquier otro texto escogido deliberadamente, pues no se hace ninguna mención a la intencionalidad pedagógica que debe darse al proceso de curaduría de los textos. Se plantea que se elaboren hipótesis predictivas y que se recreen relatos y cuentos, pero no se da una orientación sobre qué tipo de textos abordar. Para el cuarto factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se plantea que el estudiante reconozca

los medios de comunicación masiva, y empieza a identificar la información que emiten y el lenguaje empleado, además que puedan establecer diferencias y semejanzas, y completen y expliquen gráficas con textos escritos. Nuevamente es nula la problematización de alguno de esos medios de comunicación, y de sus contenidos, cuando puede ser un elemento importante de cuestionamiento de los roles tradicionales y la estereotipación que se maneja en los medios masivos.

Para los niveles cuarto y quinto, se plantea un avance mayor en el ejercicio de producción y comprensión textual, pues se exige que los estudiantes elaboren un plan para exponer ideas, seleccionando un léxico y una entonación adecuados. Además se plantea que los estudiantes produzcan textos escritos, teniendo en cuenta propósitos comunicativos, y siguiendo un procedimiento estratégico. Para el tercer factor de literatura, se le pide al estudiante que además de leer diversos tipos de textos, elabore hipótesis predictivas de lectura acerca de lo que encuentra en un texto literario y su contexto; y para el cuarto factor relacionado con los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se plantea que el estudiante caracterice los medios de comunicación y seleccione la información para crear otros tipos de textos. No hay de ninguna manera problematización en lo que se lee y las ideas que se están difundiendo, sino que se lea y se desarrolle la competencia comunicativa. Se debería ahondar en la posibilidad de construir textos críticos que evidencien ejercicios de cuestionamiento y preguntas críticas.

Además se plantea que el estudiante caracterice y explique el funcionamiento de códigos no verbales, con miras a utilizarlo en situaciones comunicativas auténticas. Para el quinto apartado referido a la ética de la comunicación, se plantea que el estudiante conozca las interacciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir intenciones y expectativas de los interlocutores. Como se ve, no hay de ninguna manera problematización en lo que se lee y las ideas que se están difundiendo, sino que el planteamiento se encamina a que se lea y se desarrolle la

competencia comunicativa, por lo que no se avanza tampoco en el proceso de cuestionamiento de lo que se lee ni en la problematización de los roles o las herencias coloniales presentes en los textos.

Los EBC presentan claramente lo que los estudiantes deben aprender en el área de lenguaje para cada nivel, pero no plantean la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica ni argumentada sobre los textos que se leen, ni sobre el lenguaje que van construyendo los estudiantes entre sí o con el acompañamiento de las y los docentes. En ese sentido, tampoco plantean una dinámica distinta para el aprendizaje del lenguaje, en el cual se tengan en cuenta las historias locales y las letras de escritores y escritoras que tradicionalmente han estado invisibilizados en los espacios educativos.

Por lo anterior, se concluye que los Estándares Básicos de Competencias en el área de lenguaje, reproducen y legitiman la colonialidad del saber, en tanto no realizan una propuesta distinta ni transformadora de los currículos, sino que refuerzan el tratamiento tradicional del conocimiento universal, al afirmar que contienen “lo que se debe saber todo estudiante” en cada nivel de primaria.

- **Derechos Básicos del Aprendizaje**

Los Derechos Básicos del Aprendizaje -en adelante DBA- constituyen el complemento de los Estándares Básicos de Competencias formulados por el Ministerio de Educación Nacional, por lo tanto son el instrumento que especifica y detalla aún más la política pública educativa. Tienen la particularidad de estar dirigidos a todos los actores de la comunidad educativa, por lo que su pretensión es impactar no solo a los docentes sino a las familias también, y esto se evidencia en el diseño y diagramación del documento.

En su contenido se expresa que es la primera versión, y que se somete a la revisión del público educativo para que sea aprobado, modificado y validado para una segunda versión, por tanto funciona como un documento de trabajo que aún está en borrador, pero no especifica cuando va a ser actualizado ni tiene ningún espacio para que los docentes u otros miembros de la comunidad educativa, realicen sus aportes o críticas.

Debido a que son orientaciones para la enseñanza del lenguaje, los DBA enuncian las competencias que se deben alcanzar para cada grado y brindan ejemplos bastante ilustrativos y claros. Sin embargo, de nuevo se encuentra que no hay mención alguna sobre el asunto de roles, estereotipos de género ni lectura crítica y problematizadora de los textos que se abordan en estos grados. Además, los ejemplos puestos para el grado primero refuerzan estereotipos de género, puesto que manejan las categorías de “caballero, princesa”, frente a los cuales la propuesta decolonial de género plantea otro tipo de tratamiento y abordaje.

Para el grado segundo plantean que se desarrolle la lectura con mayor fluidez, se avance en la articulación de vocales y consonantes y se den razones del mensaje principal de un texto escrito o gráfico. En este sentido, es preciso que desde el grado segundo se empiece a incorporar la perspectiva de género, raza y clase, pues según estos DBA, es el momento en que debe fortalecerse la abstracción de la idea principal de un texto.

Frente al grado tercero se describen que la lectura debe realizarse con mayor fluidez, y pasando al nivel inferencial, por lo que el estudiante debe sacar información adicional que no se encuentra en el texto que lee. En ese sentido, deberá reconocer con claridad el propósito de un texto, el mensaje y a quién va dirigido, y algo muy importante es que se plantea que el estudiante emita su opinión desde criterios que reflejen mayor argumentación, por lo que trabajar temas que involucren la perspectiva de género, raza y clase sería pertinente y formaría a los estudiantes en posturas críticas.

Los aprendizajes establecidos para el grado cuarto plantean que la lectura sea mucho más fluida, y que se maneje mayor número de conectores, y formas gramaticales. Se plantea también que se avance en la escritura de textos, iniciando el proceso de creación literaria. Se les empieza a formar para las presentaciones orales y exposiciones. Entre tanto, para el grado quinto se plantea que la lectura de textos alcance un nivel mayor de cualificación, y se interpreten gráficos e imágenes que acompañen los textos. Se sugiere que se comparen textos de un mismo tema y se identifiquen propósitos comunicativos de cada uno, por lo que avanzar en la ubicación de debates sobre el género y las diferencias sería fundamental en este grado, pero los DBA no avanzan en esas consideraciones.

Como son orientaciones para la enseñanza del lenguaje en todos los niveles de primaria, se enuncian las competencias que se deben alcanzar y se dan algunos ejemplos, pero no hay recomendación alguna sobre el asunto de roles, estereotipos de género ni lectura crítica ni problematizadora de los textos. A medida que va avanzando la competencia lectora y escritora en los estudiantes, no se plantea la perspectiva de lectura crítica de los textos, ni tampoco se especifican qué se debe hacer si los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son distintos, y no se llegan a alcanzar estos estándares, ni se hace una propuesta o curaduría de textos para la lectura. Seguramente se espera que la elección de textos la realicen los docentes de acuerdo a la normativa nacional sobre planes lectores y la Colección Semilla creada por el Ministerio de Educación Nacional, lo que deja al arbitrio de los docentes la identificación y la selección de criterios para escoger los textos y los autores.

Como se ve, estos lineamientos plantean una estructura única para el aprendizaje del lenguaje en cada uno de los grados de primaria, pero no problematizan ni ponen en consideración que los procesos de aprendizaje son diversos y que cada contexto educativo tiene sus particularidades. No se hace mención a procesos de lectura crítica de realidades, no hay propuesta de curaduría

de autores, no hay propuesta de escritura propia desde las vidas y cotidianidades de los estudiantes.

Los DBA, constituyen en palabras de Pineau:

(...) Una expresión de la uniformidad y universalidad del currículo, que para el nivel elemental, se basó en la constitución de un conjunto de saberes considerados insolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje: los llamados “saberes elementales”, compuestos por las tres R (lectura, escritura y cálculo —Writing, Reading and Arithmetics—) y religión y/o ciudadanía”. (Pineau, 1999).

- **Colección Semilla del Plan Nacional de Lectura y Escritura**

El análisis sobre la importancia de la incorporación de la perspectiva de género y multicultural en los textos escolares que se trabajan en el aula, ya fue expuesto y problematizado en distintos textos por Osorio (2008), Mena (2009) y Soler (2009), por tanto afirmar que los textos escolares pueden reproducir una lógica colonial o deconstruirla, es una afirmación que se encuentra sustentada ampliamente.

La Colección Semilla establecida por el Ministerio de Educación Nacional como propuesta nacional para el fomento y fortalecimiento de la lectura en las instituciones educativas, de entrada no hace ninguna mención a los estudios que han adelantado investigadoras colombianas Castillo (2011), Rengifo (2011) sobre el sexismo y el racismo en los textos escolares. Tampoco hacen mención a la consideración de que fueran escritos en un lenguaje inclusivo, que las temáticas problematizaran asuntos sobre el género, la raza o la clase, y que presentaran equilibrio en la autoría femenina y masculina. Por estas razones se puede afirmar que los criterios de selección establecidos para esta Colección, no consideraron el tema en ningún momento, y en ese sentido la colección no es diversa ni promueve una perspectiva crítica promotora de la decolonialidad del saber, sino que por el contrario, se conformó un grupo de libros que transmiten modelos sociales

y cumplen una función ideológica cargada de visiones de mundo, de la sociedad, de los roles que se esperan que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo (Blanco, 2000) y de la raza, como se verá en el breve análisis cuantitativo que se realizará a continuación:

- De los 270 títulos que conforman la colección, 90 son libros escritos por mujeres, y 180 por hombres; 73 son ilustrados por mujeres y 120 por hombres. Hay que tener en cuenta que para que se dé un tratamiento profundo de los temas de discriminación, racismo, sexismo, etc., el autor o autora debe tener la intencionalidad de desarrollarlo y el ilustrador(a) de lograr el equilibrio con el texto para no reproducir estereotipos en el diseño gráfico de los personajes. De modo que aunque el hecho de que haya igual número de autores hombres y mujeres, o de ilustradores e ilustradoras, puede garantizar paridad, no garantizaría que se aborden y problematicen temas de género, de clase o de raza. Es un asunto de convicción ética y política, pero en ese conteo inicial, las autorías masculinas sobrepasan en gran número a las femeninas.
- Los títulos de la colección están agrupados por índices, y uno de ellos es el índice por etnia y multiculturalidad, en el cual se señala que de la cultura afro hay 51 títulos, siendo la etnia que más concentra libros. Sin embargo, en este grupo vincularon libros de educación artística: danzas folclóricas, guías de instrumentos, juegos tradicionales, mitos y leyendas, platos navideños y cuentos animales de todo el mundo, los cuales claramente refuerzan la perspectiva culturalista frente a la interpretación de la raza. En ese sentido, de los 51 títulos, 41 realmente integran temas de africanidad, como cuentos, mitos leyendas y relatos tradicionales, en los cuales sin embargo es muy raro encontrar personajes femeninos que transgredan los roles tradicionales asociados al cuidado y al desempeño en los espacios privados.
- De los 41 libros de la colección que tratan temas de africanidad, se tiene que apenas 3 son escritos por mujeres afrodescendientes y dos de ellos recogen sus sentires y

expresiones, o evidencian una verdadera escritura pedagógica afrocolombiana (Castillo, 2011).

- Solo se cuentan 5 libros dirigidos al público infantil, que avanzan en el cuestionamiento de los roles tradicionales asignados a las niñas. De estos 5 últimos, tan solo tres tienen como protagonistas a niñas africanas, de resto todas las protagonistas son niñas blancas.

Frente a este análisis de corte cuantitativo, es importante que se tengan en cuenta los estudios y aportes de varias autoras feministas, que promueven una educación igualitaria a través de obras infantiles y juveniles que cuestionan directamente las ideas estereotipadas que existen en la actualidad sobre las mujeres y los hombres, sobre los negros y las negras, y que muestran una visión del mundo basada en la igualdad, la tolerancia, el respeto y la libertad. Avanzar en la visibilización real de las mujeres en la historia y en la literatura -más allá de nombrar tres o cuatro en un compendio de próceres y personajes históricos o escritores de renombre- está dado por la posibilidad de problematizar su invisibilización con los estudiantes, de cuestionar directamente el discurso histórico y literario predominante y rescatar esas voces olvidadas para ponerlas en diálogo, para valorarlas y circularlas en los discursos.

De igual modo los temas referidos a la prevención de la violencia de género, las relaciones igualitarias entre sexos y razas, la diversidad en la conformación familiar, la identidad y orientación sexual, la prevención de la homofobia y el racismo violento, (AMP, 2014) deben ser abordados y problematizados en este tipo de colecciones de textos escolares, con el fin de que brinden mayores posibilidades pedagógicas para trabajar con los estudiantes en el desarrollo de una lectura crítica y una lectura de contexto, incluso desde los procesos de formación inicial en primaria.

En este tipo de colecciones oficiales propias de la escuela formal, se deberían vincular libros que avancen en el cuestionamiento de las situaciones de discriminación racial, de género y de clase, como por ejemplos libros de varios autores que se han encargado de desarrollar ampliamente estos temas, como son: *Un niño marrón* de Ziraldo Alves (2013); *El cabello de Lelé* de Valeria Belém (2012); *Las trenzas de Bintou* de Sylviane A Diouf (2004); *La princesa Arabela* de Mylo Freeman (2008); *Nadie es igual a otro* de Regina Otero (2000), entre muchos otros que se proponen en el Capítulo 5 de este documento, denominado: Orientaciones para el diseño curricular decolonial y con perspectiva de género.

Respecto a la mención sobre las conmemoraciones del Día del Idioma, desde el Ministerio de Educación Nacional no existe ningún documento que evidencie que existe un interés por generar un abordaje diferente para el estudio de estas fechas. Al contrario, en la única publicación que se encontró, hay un abordaje etnocéntrico del día de la raza:

“Antes del Descubrimiento las supersticiones y creencias del pueblo eran las herramientas para conocer el mundo. Una tierra llena de magia y misterio con dragones, sirenas, monstruos y cuatro elefantes que sostenían una tierra cuadrada.” (Colombiaprende, 2017).

“Con el Descubrimiento de América la población nativa se llenó de una nueva civilización colonizadora. Europeos africanos, árabes y judíos, trajeron a Colombia nuevas costumbres, cultura y conocimiento, con lo cual se generó una gran variedad de grupos étnicos, que han poblado el país hasta nuestros días” (Colombiaprende, 2017).

Como se observa, en estos fragmentos se descarta la idea de que los pueblos amerindios pudieran tener y producir conocimientos válidos y universales, pues como se expresa eran

“creencias y supersticiones”, que junto con la llegada de los españoles, llegó también la civilización. En ese sentido, como afirma Solano (2015):

“la educación formalmente establecida y políticamente diseñada determina qué conocimientos, qué creencias y qué valores se deben promover, los cuales rechazan y niegan la posibilidad del ingreso a los saberes, las creencias y los valores construidos por los grupos subalternos, sean estos indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, etc”.

En conclusión, la Política Pública Nacional educativa en sus orientaciones para la enseñanza del lenguaje y su propuesta de lectura y curaduría de textos de la Colección Semilla –que llega a un número importante de instituciones educativas en el país- reproduce el sistema moderno colonial de saber-género, pues omite por completo la consideración del enfoque de género-raza y en cambio refuerza un esquema de roles y estereotipos tradicionales asociados a los comportamientos de hombres y mujeres. Tampoco ubica el asunto del lenguaje incluyente como prioridad, ni se atreve a promover el cuestionamiento estructural del lenguaje, en cuanto transmisor de sentidos e ideales de ser mujeres y hombres de acuerdo a las denominaciones que la cultura ha impuesto. En ese sentido, se puede afirmar que la Política Educativa Nacional analizada, resultó –en palabras de Alonso-: “ser un agente hiper-eficaz a la hora de producir y reproducir un mundo que hace de las desigualdades y la discriminación por género, -y yo añadiría por etnia y clase- su lógica de funcionamiento”. (Alonso, et al, 2007).

4.1.3 Política Pública Distrital

El Proyecto Institucional de Lectura y Escritura para los colegios del Distrito Capital, fue planteado por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2005, y en este se describe que es necesario

fortalecer las competencias en lectura, escritura y oralidad a través de herramientas y textos de apoyo de cada una de las asignaturas del currículo, por lo que todas las áreas están convocadas en este propósito. Es así como desde la máxima instancia de gobierno que tiene la ciudad en materia de educación, se propuso que todas las instituciones educativas diseñen e implementen el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, de acuerdo a los contextos y necesidades educativas de sus estudiantes.

No se encontraron orientaciones o recomendaciones de parte de la SED para diseñar los proyectos institucionales de lectura, de modo que no fue posible rastrear la colonialidad de saber-género que pudiera tener esta iniciativa distrital. De todas maneras, es claro que representa una carencia que las instituciones educativas no cuenten con un documento general que oriente y explique los propósitos que desde el Distrito se han argumentado para la construcción de planes que fomenten la lectura, la escritura y la oralidad.

- **Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana. Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Alcaldía Mayor de Bogotá.**

Este documento publicado por la Alcaldía Mayor de Bogotá en el año 2014, plantea como ejercicio principal la integración curricular que reconoce y valida la necesidad de integrar el lenguaje y las humanidades con las demás áreas en una propuesta transformadora de la educación en la ciudad. Esta puede ser una primera estrategia para descolonizar el currículo decolonial, pues tiene que ver con avanzar hacia la integración de las áreas, en vez de dividir y fragmentar el conocimiento, siendo esta última una fuerte herencia colonial que aún perdura.

Por otro lado plantea la promoción de la convivencia en tanto los estudiantes puedan agenciarse como individuos políticos, en quienes se promueve una ciudadanía crítica y solidaria, y llama la atención que afirme la Reflexión-Acción-Participación como enfoque metodológico, el cual

promueve una mirada crítica en vías a la transformación del mundo en el que se vive, en la cual se *aprende haciendo*, en una estrecha relación con el otro.

Integra como eje transversal la perspectiva de género, que no había sido incorporada por ningún documento de política anterior. El tratamiento que se hace de este eje, da cuenta de una comprensión muy clara de la integración de la perspectiva de género en el área de lenguaje, y la “materializa” con ciertas estrategias que perfectamente pueden aplicarse de manera transversal, tal y como se indica en el mismo documento.

La primera estrategia plantea que se integren en las actividades y reflexiones del aula, elementos que les permitan a los estudiantes desde primeros niveles, preguntarse sobre los roles que los demás esperan de ellos y ellas, y los que ellos y ellas esperan de sí mismos y de los demás, frente a los ideales de masculinidad y feminidad que se refuerzan de manera inconsciente y en ocasiones pueden llevar a situaciones de discriminación. Esta estrategia contribuye a una importante acción de descolonización, que puede nutrirse de las reflexiones sobre las experiencias cotidianas de los estudiantes y la posibilidad de escribir sobre éstas.

La segunda estrategia sugiere que se realice un abordaje histórico de la disciplina, que reconozca y valore los aportes de hombres y mujeres en términos de descubrimientos, aportes significativos, reconocimientos, etc., y la relación con el contexto cultural y político en que el lenguaje y la literatura se ha desarrollado. Los ejemplos planteados son bastante acertados, y pueden motivar la discusión crítica y problematizadora sobre los roles y las representaciones sociales. Sin embargo, es importante integrar una mirada latinoamericana para valorar los hombres y mujeres locales, pues si bien la mirada en términos de descubrimientos y aportes es importante, ésta casi siempre se hace a partir de personajes occidentales.

La tercera estrategia plantea que en el marco de las interacciones que se dan en el aula, la oralidad, la lectura y la escritura se ven permeadas por los diferentes roles de los actores, los cuales dependen de la percepción que se tenga en sí mismo del otro; es decir, que de la manera como cada uno de los actores perciba o conciba al otro dependerá la relación que establecerá con aquel. El ejemplo es bastante pertinente, porque motiva a que las docentes orienten la participación de las niñas, niños y jóvenes si parten del principio de que sus ideas y aportes pueden enriquecer el acto pedagógico para el aprendizaje, sin marcar diferencias en los estereotipos predominantes de las voces masculinas o femeninas.

La cuarta estrategia plantea reconocer y legitimar tanto los discursos femeninos como los discursos masculinos, lo cual enriquece el abordaje y tratamiento que se haga de un tema en términos de reconocimiento de diferencias sociales, culturales, contextuales, de valores y comportamientos. En ese sentido, la propuesta de Biblioteca decolonial de género, planteada en esta investigación (Anexo I), puede ser una importante iniciativa para que se identifique que, en el nivel de primaria se pueden acceder a lecturas en las cuales los discursos de las mujeres, en toda su diversidad, sean reconocidos y puestos en debate.

En suma, este es un documento que presenta importantes planteamientos argumentativos en términos de reconocimientos de la diversidad y la equidad de género, por lo que se puede considerar que es un avance importante dentro de la propuesta distrital. Sin embargo, no presenta una propuesta frente a la revalorización de lo local o la importancia de reconocer y estudiar la perspectiva latinoamericana en los ejercicios de lectura.

Realizando la búsqueda de otros documentos de política distrital que también presentaran una perspectiva de género o decolonial, no se encontraron textos complementarios, por lo que se puede afirmar que aunque es un buen documento que cuestiona la lógica patriarcal y promueve alternativas en los escenarios de clase, es un esfuerzo aislado y poco representativo de la política distrital.

4.1.4 Planes y programas educativos institucionales

- **Manuales de convivencia 2007-2011 y 2017 IED Colegio Bravo Páez**

El Colegio Bravo Páez, atravesó por una situación particular respecto al documento de Proyecto Educativo Institucional, puesto que el rector que estuvo en la institución desde 2007, no permitió realizar un proceso de re-formulación de este documento de manera participativa ni dialógica, sino que, planteaba su reformulación año a año de manera individual, y proyectaba la validación ante el Consejo Directivo, sin realizar ninguna consulta con la comunidad educativa. A pesar de que en 2013 se expidió la Ley 1620 por la cual se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, el rector en su momento no realizó ningún cambio al PEI ni al Manual de Convivencia. Fue hasta finales de 2014 y comienzos de 2015 que el rector quiso cambiarlo de manera individual sin la consulta de la comunidad educativa, por lo que fue negado por el Consejo Directivo. Sin embargo, con la llegada de la nueva rectora a la Institución Educativa en 2016, se reformula el PEI, recogiendo ampliamente el planteamiento ideológico de la Ley 1620 de 2013.

La misión del Manual de Convivencia que rigió la Institución Educativa de 2007 a 2016 tenía un fuerte énfasis en lograr la incorporación de los estudiantes en el mercado laboral y productivo. Aunque mencionaba la necesidad de potencializar habilidades sociales, es claro que el fin más urgente, era lograr que los estudiantes se desempeñaran mejor en el mundo laboral, más allá del mundo social y cultural.

Aunque la misión del segundo Manual de convivencia se enfocaba en el proyecto de vida de los estudiantes, llama la atención que no deja de lado la preocupación por la inserción de los

estudiantes en el espacio laboral, asunto que persiste debido a las “necesidades más importantes de los estudiantes”, según refirió la rectora de la institución educativa en la entrevista realizada.

El primer manual presentaba un marcado énfasis en la “moral irreprochable”, los “buenos valores” y la “espiritualidad”, mientras que el segundo omitió por completo este enfoque, y avanzó hacia una perspectiva de entendimiento de los conflictos desde los Mecanismos Alternativos de Solución.

La manera como los manuales de convivencia asumen los “valores” y presentan los “principios escolares” es bastante llamativa, porque da cuenta de la manera de interpretan las normas, los conflictos y el sistema de roles. En el caso del Colegio Bravo Páez IED, es interesante que contaban con un manual de convivencia en el cual el sistema de roles estaba plenamente diferenciado, y determinaba acciones punitivas y de castigo, para quienes demostraran expresiones de afecto o de comportamiento “reprochable”. Aunque el segundo manual transformó este enfoque, aún continúa omitiendo el asunto de la consideración de los roles, o de la manera como asumen las diferencias en cuanto a orientación e identidades sexuales diversas.

El segundo manual dejó iguales algunos aspectos del anterior, y llama la atención que en el apartado de Excelencia académica, planteen que es preciso formar una identidad nacional, por medio del estudio, análisis y comprensión de la cultura colombiana. Al preguntarles a los directivos docentes en la entrevista por qué era la única referencia a lo nacional que se encontraba en el manual, ellos contestaron que realmente el interés no estaba puesto en el fortalecimiento de la identidad, puesto que la valorización de éstas desafortunadamente no iba más allá de lo folclórico y las celebraciones de las tradiciones culturales, aunque uno de los entrevistados reconoció que es importante avanzar en ejercicios pedagógicos que refuercen una verdadera identidad nacional.

Los dos manuales plantean dentro de la sección de Compromiso social y liderazgo, la necesidad de “concienciar sobre la dignidad del hombre y de la mujer como gestores de la vida, formadores del hogar y futuros profesionales competentes”, lo cual claramente legitima el orden de los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, sin considerar otras posibilidades de desarrollo y profesionalización. Ninguno de los dos manuales hace mención a la equidad de géneros ni al respeto a la diversidad étnica. Tampoco integran la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en ninguna sección.

El Manual de Convivencia reciente, incorporó en su sección final las rutas de atención integral para la convivencia escolar, entre las que se encuentra la ruta de atención para víctimas de violencia sexual, que estaría dirigida sobre todo a posibles mujeres víctimas. Esto representó un avance con respecto al Manual anterior, que omitía por completo este tema y al contrario, contaba en una sección final con varios formatos de Actas genéricas, las cuales podían ser adaptadas de acuerdo a las situaciones o faltas en las que incurrieran los estudiantes. Los diseños de actas se dirigían al uso del uniforme, la presunción de sustracción, salidas pedagógicas, la presunción de porte de elementos de pornografía, la presunción de lesiones personales, la presunción de amenaza o matoneo hacia estudiantes y docentes, los actos eróticos inapropiados homosexuales, los actos erótico sexuales inapropiados homosexuales, los actos erótico-sexuales inapropiados heterosexuales, y un acta para presunto consumo de drogas. Todas estas actas de referencia reforzaban una visión punitiva y castigadora, que era transversal a todo el antiguo Manual de Convivencia, y que no era más que la expresión escolar de la prohibición de las manifestaciones de afecto y sentir en los estudiantes y la consideración de que la escuela es un espacio para el aprendizaje de conceptos y teorías, y no de intercambios afectivos y relaciones humanas.

Como se observa, aunque el Manual de Convivencia reciente de la Institución Educativa, incorporó una nueva mirada sobre el manejo de los conflictos y la consideración de los estudiantes como sujetos de derechos, se puede afirmar que, ninguno de los dos manuales de convivencia integró una perspectiva de género que reconociera la diversidad entre hombres y mujeres y promoviera la igualdad de oportunidades entre ambos. Del mismo modo, ninguno presentó una perspectiva decolonial, sino que al contrario, los dos refuerzan la idea tradicional de formación escolar para los estudiantes, desde el marco legal establecido y las normas tradicionales de comportamiento y convivencia, pero sin profundizar en los mecanismos de diálogo y de negociación a los que se debe apelar en caso de conflictos por razones de género, de pertenencia de clase o de etnia.

Todas las consideraciones sobre el uso del uniforme, el buen comportamiento y la convivencia, son categorías que evidentemente, más allá de determinar aspectos importantes de la convivencia, remarcan la socialización diferencial, y refuerzan normas y reglas sobre el comportamiento y las “buenas maneras” de hombres y mujeres. El caso del manual de convivencia que castigaba la homosexualidad y las expresiones de afecto tanto homosexuales como heterosexuales, es el ejemplo claro de la rigidez patriarcal de la norma y de la sanción efectiva en caso de cometer la acción prohibida. En ese sentido, es posible afirmar que, la filosofía que se expresa en el manual de convivencia, puede incidir en la manera como se plantan los currículos, puesto que los principios de convivencia que se plantean, en ese caso, heteronormativos, sin distinción de etnia ni clase, serán naturalizados o entendidos como de “sentido común” en los contenidos curriculares. De este modo, el contenido expresado en los manuales de convivencia, determina también el contenido homogéneo, ausente de sentido crítica y sin ninguna posibilidad de descolonización de los currículos.

- **Proyecto Educativo Institucional IED Colegio Bravo Páez 2017**

El Proyecto Educativo Institucional 2017 está en construcción por parte de las directivas, por eso no fue posible acceder a éste. Sin embargo, realizando la lectura del PEI antiguo se encontró que el énfasis en la productividad era imperante y bastante importante para la misión escolar, y además planteaba los “valores tradicionales” que se debían manejar al interior de la escuela: respeto, tolerancia, autoestima, autonomía, responsabilidad, solidaridad, cooperación y liderazgo sin hacer un mayor desarrollo de los mismos. Planteaba un programa de promoción de la lectura, el cual debería estar articulado con las actividades de la biblioteca, pero no hubo mayor desarrollo al respecto.

Como propuesta central, se encontraba la articulación de los intereses de los estudiantes con la oferta brindada por la Universidad Pedagógica Nacional en el área de educación física, mediante la cual se les daba la oportunidad a los jóvenes de transitar hacia la educación superior, acogidos por un convenio firmado con esta Universidad, pero solamente para el área de formación mencionada, de modo que si algún estudiante no sentía interés por la cultura física, quedaba absolutamente al margen de la posibilidad de acceder a la figura de convenio o beneficio con esta institución de educación superior.

El PEI contaba con secciones que mencionaban la importancia de adelantar proyectos de investigación transdisciplinar por parte de los estudiantes, con la colaboración de los docentes y los padres de familia. Sin embargo, no se mencionan estrategias generales para ese desarrollo investigativo, ni orientaciones para el acompañamiento por parte de los maestros y padres y madres de familia.

- **Caracterización cuantitativa de los estudiantes IED Colegio Bravo Páez**

Hasta 2016 no se conoció una caracterización del perfil de los estudiantes del Colegio Bravo Páez, por lo que gracias a la intervención de estudiantes que estaban realizando una pasantía en el colegio, en los meses de agosto y septiembre de 2016 se llevó a cabo la primera

presentación del análisis cuantitativo de los estudiantes pertenecientes a la institución educativa, el cual contó también con un acercamiento socioeconómico de la población estudiantil. En este proyecto participaron cerca del 99% de los estudiantes, de modo que los datos obtenidos fueron representativos.

La caracterización, aunque presenta un avance importante en la determinación del perfil de los estudiantes, es netamente cuantitativa, sin ninguna mención a las características cualitativas de los estudiantes.

Los datos más importantes de esta caracterización son: la mayoría de estudiantes del Colegio Bravo Páez son hombres. El colegio recibe sobre todo estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, pertenecientes a las localidades de Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar, reconocidas por sus altos índices de criminalidad, inseguridad, violencias y situaciones de pobreza.

La intención de continuar estudios universitarios por parte de los estudiantes es alta, y las carreras que más llaman su atención son las matemáticas e ingenierías, las ciencias económicas y la biología. Desafortunadamente la encuesta no discriminó estos datos en función al género, con lo cual se hubiesen podido adelantar otros tipos de análisis y conclusiones sobre la posible feminización de algunas profesiones y carreras formativas.

- **Planes de área de humanidades años 2014 y 2017 IED Colegio Bravo Páez**

En el análisis de los planes de área de humanidades de los años 2014 al 2017, se encontró que se maneja la noción de competencia comunicativa, tal y como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, por lo que se puede afirmar que estos documentos van en la misma sintonía de las políticas nacionales.

Los planes de área, refieren como propósito la participación en manifestaciones culturales y el logro de buenos desempeños en la vida profesional. Sin embargo se considera que debería ser

más amplia la mención sobre la revalorización de lo local y lo cultural, y así mismo reconocer de manera enfática el papel del lenguaje en tanto construye sentido y realidades con intencionalidades éticas y políticas.

Los planes también le dan bastante importancia a las tecnologías de la información y la comunicación, pero los argumentos se reducen a que estas permiten la comunicación efectiva en la vida profesional y laboral. Sin embargo, no hay una problematización o consideración del asunto del acceso a la información y al internet por parte de los estudiantes que no cuentan con recursos para acceder a estos en jornadas extra- escolares.

Llama la atención las razones con las cuales manifiestan que deba aprenderse el idioma extranjero, puesto que el énfasis es acceder a un conocimiento y un discurso que posee la mayoría de producción científica y tecnológica y por ello tiene mayor validez. De ningún modo se plantea el aprendizaje de la lengua extranjera para otros fines, lo cual deja ver un fuerte sesgo colonialista, mediante el cual se subestima lo local y se ubica como meta a alcanzar el aprendizaje de la lengua inglesa.

Para el ciclo uno, determinan que se realice una exploración y descubrimiento del entorno, lo cual resulta importante si se tiene en cuenta que la lectura del contexto es fundamental para el reconocimiento de la interseccionalidad que atraviesa a cada niño y niña. Sin embargo, no hay una mención al reconocimiento de los géneros ni de las identidades.

Para el ciclo dos, se plantea que se fortalezcan habilidades comunicativas y las competencias gramaticales, textuales, semánticas, pragmática enciclopédica y literaria. No hay mención alguna a los criterios mediante los cuales se seleccionan los textos para la lectura y la escritura de los estudiantes.

El ciclo tres pretende lograr conocimientos en los estudiantes que permitan aplicar los conocimientos aprendidos, y desarrollar las competencias comunicativa, sociolingüística, gramatical y semántica. De nuevo no hay mención al tema del lenguaje incluyente ni a los criterios para determinar los textos que serán leídos por los estudiantes.

En suma, el desarrollo del Plan de área de humanidades presenta una descripción muy somera y poco profunda de la manera como la institución da sentido al área de lenguaje. No hay mención alguna al asunto de la perspectiva de género ni decolonial, por lo que se evidencia que es un plan de área sesgado y que presta poco interés a la inclusión de estas nuevas perspectivas.

▪ **Plan Lector y mallas curriculares IED Colegio Bravo Páez**

Al solicitar el Plan Lector y las mallas curriculares a los coordinadores de área y a los docentes de la Institución Educativa, hubo respuestas que evidenciaron que no contaban con estos documentos, aunque previamente habían afirmado que el proceso de construcción de las mallas era un proceso autónomo y personal en el cual realizaban ejercicios de retroalimentación y sistematización constante. En el momento de solicitarles la información, la mayoría de docentes afirmaron que no contaban con el documento terminado, lo que puede indicar que los docentes aunque preparan sus clases y planean secuencias didácticas, no realizan un ejercicio de planeación curricular por escrito, o no lo dan a conocer por diversas razones que se desconocen. La mayoría de docentes refirió que desde la coordinación no se les dio a conocer la estructura curricular general, y la justificación para no hacerlo es que se encuentra en construcción. La coordinadora tampoco hizo la entrega de las mallas curriculares, pues afirmaba que no contaba con estos documentos actualizados.

Solo una docente entregó el diseño curricular terminado para el grado de primero de primaria, el cual fue objeto de análisis especial, al ser el único documento entregado. En ese documento la docente planteó una matriz organizada por contenidos, preguntas generadoras, situaciones de

aprendizaje, e indicadores de evaluación. En los contenidos planteados para el primer período académico, se encuentran el abecedario y la construcción inicial de textos, y como situación generadora del aprendizaje de la lectura y la escritura se plantea la observación de secuencias, la clasificación de palabras por sílabas, la escucha activa de narraciones y la comparación de principales ideas. Se planteó el enlazamiento y construcción de narraciones sencillas, a partir de las vivencias cotidianas o de la imaginación de los estudiantes.

Para el segundo periodo, la docente propuso la clasificación de las palabras según su uso y su intención comunicativa, situación mediante la cual se abordan los contenidos de la sílaba, el sustantivo, el adjetivo, el verbo y sus conjugaciones. Para el tercer período se planteó la integración de la literatura y se determinaron como objetivos, el reconocimiento de aumentativos, diminutivos y la creación de textos rítmicos con sus características específicas.

En ninguna sección de este documento elaborado por la docente -y la única referencia con la que se cuenta de toda el área de primaria- se planteó la integración de la perspectiva de género, etnia o clase, o la importancia de cuestionar los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, madre o padre, con el grupo de estudiantes de primero. De igual manera en la entrevista realizada a esta docente, tampoco se encontraron referencias relacionadas con la perspectiva de género ni etnia, y los libros que se escogieron para la lectura con los estudiantes, no respondían a un criterio claro de clasificación que tenga en cuenta temas de equidad de género, cuestionamiento del problema de clase o discriminación por el tema étnico.

Como conclusión general, se puede decir que en la IED Colegio Bravo Páez, los docentes de primaria no manifiestan un interés por sistematizar la información de los planes curriculares del área de lenguaje, por lo que los ejercicios de planeación y diseño curricular se realizan “sobre la marcha” de acuerdo a la experiencia y dinámica que se va dando en el aula de clase. En ese sentido, la indagación más profunda sobre el interés que manifiesten en incorporar en sus

currículos una perspectiva de género, etnia o clase, se dejó para el ejercicio de entrevistas semi-estructuradas, puesto que la revisión documental realizada no aportó suficientes elementos para el análisis.

- **Proyecto Educativo Institucional Colegio George Williams**

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio George Williams está completamente armonizado con los principios de la Asociación Cristiana de Jóvenes, puesto que se evidencia un fuerte énfasis en la formación en responsabilidad y liderazgo, y en la transformación de las realidades sociales de acuerdo a la idea de conformar comunidades más humanas y amorosas.

Los valores que resaltan en el PEI son: el amor, la justicia, la paz y la reconciliación, en sincronía con los valores propios de la ACJ: responsabilidad, solidaridad, honestidad, integridad, amor, fe, justicia, fraternidad y respeto. Sin embargo llama la atención que a lo largo de los contenidos, no se hace mención a la equidad de géneros ni a la promoción de espacios en los cuales el asunto de la igualdad de oportunidades sea un ejercicio constante o un imperativo para la institución. Sin embargo, las docentes y directivas docentes afirman que la equidad es un principio distintivo de la ACJ, por ello, esta se practica a diario y no hay conflictos que involucren asuntos de diferencia o discriminación de raza, clase ni género.

Ahora bien, aunque en el PEI manifiestan que su fundamento es la teoría del constructivismo social y le dan un peso importante a la formación en la lectura y el análisis crítico de las realidades, no se menciona en ningún apartado la lectura desde una perspectiva de género de la realidad de las mujeres, ni de la desigualdad de oportunidades que se viven actualmente en los diversos escenarios de interacción social, aun sabiendo que este puede ser un tema de análisis muy importante para promover en los estudiantes la realización de proyectos de investigación con un énfasis en equidad e igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Uno de los objetivos específicos es claro en afirmar la importancia de las identidades personales y patrias, a partir del conocimiento crítico, por lo que un enfoque decolonial que cuestione el proceso de construcción de identidades y de saberes, sería acorde con este objetivo, pero no lo plantean al no tener este enfoque decolonial como base de sus políticas.

En varios apartados, se hace énfasis en la importancia del cambio social y la formación en habilidades de liderazgo y responsabilidad social, son mencionados a lo largo del PEI, por lo que en este colegio se encuentra mayor apertura hacia los temas de reconocimiento de la problemática de las inequidades de género, aunque sea nula la mención sobre temas de equidad, géneros y transformación de las condiciones de desigualdad enraizadas en las situaciones de clase y etnia.

- **Plan Lector Institucional Colegio George Williams**

El Colegio George Williams planteó como Plan Lector una curaduría de textos que responden a los niveles de competencias en lectura establecidos para cada año, pero no integra un planteamiento argumentado sobre el rol que cumple la lectura en los procesos de aprendizaje del lenguaje en cada grado, ni un acercamiento a la manera como comprenden los diferentes niveles de lectura con los estudiantes.

Las editoriales privilegiadas para este Plan Lector fueron la Editorial Del Naranjo de Argentina, Velásquez y Velásquez de Ecuador y Edelvives de España, todas dedicadas desde hace años al trabajo de edición y producción de textos dirigidos al público infantil.

Para el grado primero plantea que se aborden los siguientes textos: Olivia la oveja peluquera (2007) y Juana rockera (2009) de Editorial Del Naranjo; El capulí que quería ser arbolito (2005) de la editorial Velasquez y Velasquez, y El perro que buscaba estrellas (2011) de Edelvives. Estos libros en general, narran historias clásicas de animales que se preocupan por asuntos

como la apariencia física, la delicadeza, los sueños y las aventuras, sin embargo, no presentan un tratamiento distinto de las historias, y los roles masculinos que se asignan a los animales personificados, responden a una lógica tradicional que no cuestiona el sistema de roles tradicionales.

Para el grado segundo se plantea la lectura de los siguientes libros publicados por Edelvives: *Un móvil en el Polo Norte* (2009), cuya narración está centrada en el tema medioambiental y la conciencia sobre su cuidado y preservación a partir de las acciones de un oso personificado. *El árbol de los abuelos* (1997), que narra el ejercicio de reconocimiento familiar de los árboles genealógicos desde una perspectiva multicultural que integra la valoración de las raíces africanas; *Tomás y el borrador mágico* (2014); que hace parte de un compilado de cuentos que narran la valentía, la autonomía y la tenacidad de un muñeco que se encuentra con personajes mágicos con los que vive aventuras que le llevan a tomar decisiones y *Constantino hace llover* (2007), cuya narración está dirigida sobre todo a la toma de una conciencia ecológica en la que se preserve el medio ambiente y el agua. Como se ve, todos los personajes de estos libros son del género masculino, y desarrollan aventuras similares sobre cuidado del medio ambiente, desarrollo de actividades creativas y valerosas, a excepción del libro que maneja el tema de la genealogía y la valoración de las raíces africanas y maneja como personaje principal a una niña africana.

Para el grado tercero se plantea la lectura de los siguientes libros publicados por Edelvives: *El cartero que se convirtió en carta* (2003), que narra la historia de un repartidor de cartas que soñaba con viajar a muchos lugares del mundo y se encontró con una bruja le ayudó a lograr su sueño convirtiéndolo en carta. *Sólo a mí me pasa* (2004), narra la historia de un niño que se accidenta al estar montando sus patines y su mejor amigo lo visita todos los días hasta que el niño accidentado se recupera. *El niño gol* (2010), que narra la historia de un niño que en el salón de clases lo relaciona todo con su afición futbolística y deportiva y se esfuerza mucho para

conseguir buenas calificaciones en la escuela y ser felicitado por su padre, quien es un comentarista deportivo; y *El niño que soñaba con ser héroe* (2002), que narra la historia de un niño que persigue los ideales del heroísmo. Todos estos textos refuerzan el sistema tradicional de roles asignados a los géneros como son: mujer-bruja, niño-deportista, niños-fútbol, mujer-profesora, locutor de fútbol-hombre. Llama especialmente la atención que el último texto presenta un marcado énfasis en la clásica figura del héroe masculino bélico, como se verá en los fragmentos seleccionados:

“Me llamo Luis y, con frecuencia, sueño con salvar el mundo. No nos damos cuenta pero hay muchísima gente a la que salvar. Hay niños perdidos, vagabundos, personas tristes, bebés enfermos, pobres” (Trudel, 2002)

“Los que salvan la Tierra son héroes. Todo el mundo los quiere porque siempre nos salvan de cualquier enemigo (...) hacen falta enemigos porque, si no los hay, no se puede luchar. Y a los héroes les encanta la lucha. ¡Es su vida!” (Trudel, 2002)

“Mi héroe preferido es el Justiciero Volador. Vuela por los aires. Es fuerte y amable. Salva al mundo entero todos los jueves por la tarde y las chicas lo adoran” (Trudel, 2002)

Para grado cuarto se plantea la lectura de los siguientes textos, todos pertenecientes a la colección de Edelvives: *El circo de Baltasar* (2004), que narra la historia de un mago circense que se preocupa por el deterioro ambiental y lleva un mensaje de cuidado y protección de la naturaleza a cada pueblo donde llega; *La casa de los miedos* (2009), que narra la tradicional historia de un niño que enfrenta sus miedos y temores en un parque de diversiones; y *El botín del atolondrado* (2010), que narra las historias de un pirata despistado que olvida el botín para llevar a su familia, y en ese momento la esposa toma la decisión de convertirse en capitana y asumir todas las responsabilidades que esto implica.

Como se ve, a excepción del último texto, cuya intención pedagógica es lograr la reflexión sobre la ruptura de estereotipos aceptados tradicionalmente como únicos posibles, todos narran historias clásicas con personajes que poco se atreven a cuestionar el orden social tradicional, pudiendo avanzar un poco más en la crítica de roles, ya que en grado cuarto los estudiantes seguramente han avanzado con mayor fluidez en la lectura y contarán con mayores herramientas para la producción escrita y la argumentación.

Para el grado quinto se plantea la lectura de los textos: *Qué vienen los marcianos* (2013), que narra la historia de tres amigos que preparan la bienvenida a los hijos de unos vecinos pensando que son extraterrestres que vendrán de otro planeta; *El cartero de Bagdag* (2011), que narra la historia de un niño que es hijo de un cartero que se dedica a repartir comunicaciones en la guerra de Bagdag, por lo que el conflicto entre sunitas y chiitas tiene un importante lugar en esta historia. *Oro de Indias* (2006), que narra la historia de dos hermanos españoles que acompañaron la segunda expedición a las Indias con Cristóbal Colón en el siglo XVI y *Los gigantes de la luna* (2003), que narra la historia de un niño que acoge a otro procedente de un campamento de refugiados. Sin embargo, es una niña quien llega a la casa y le cuenta todas sus historias y experiencias, las cuales tienen un ligero sesgo sexista, puesto que se legitiman roles y comportamientos tradicionalmente asignados a las niñas: jugar con muñecas y sentirse débil. Todos los textos pertenecen a la Editorial Edelvives.

En todos los textos propuestos para el grado quinto de primaria, se manejan nociones tradicionales sobre los roles, pues los niños se representan como valientes y aventureros, y las niñas en un segundo plano como receptoras de información, débiles y con poca capacidad de decisión. Llama la atención que en el texto *Oro de Indias*, de Carlos Villanes, el tema del arribo español, se presenta como un encuentro entre dos culturas diferentes, sin mayor problematización del etnocidio que ocurrió en América, incluso lo presenta como un asunto armónico:

“Resulta fascinante ver cómo ese proceso de conocimiento tiene lugar mediante el intercambio cultural que se establece entre los Figueroa y los jóvenes indios, en una relación personal basada en la concordia, la solidaridad y el respeto mutuo por las diferencias culturales” (Edelvives, 2016).

En conclusión, el Plan Lector institucional diseñado por el Colegio George Williams, no desarrolla un planteamiento argumentado sobre los objetivos pedagógicos que se pretenden para la formación en lectura y escritura, y no tiene en cuenta una perspectiva de género, de etnia ni de clase, por lo cual continúa presentando textos con contenidos que aún reproducen roles y estereotipos sobre las mujeres y los hombres. Son pocos los textos que presentan contenidos innovadores o problematizadores en términos de género y diversidad, por lo que se presume que se encuentran ahí por azar, pero no por el criterio de selección de los docentes de lenguaje.

- **Mallas curriculares de lenguaje del nivel de primaria**

En este documento, la definición que retoman sobre el currículo es una definición tradicional, altamente problemática, que pone un fuerte énfasis en la reproducción de una manera de entender la realidad y el status quo: “el currículo viene a ser una especie de texto, cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela” (Sacristán, 1988). Llama la atención que sea una definición de hace tanto tiempo y que no se realice una lectura crítica al respecto, sino que se tome al pie de la letra, sin realizar ningún tipo de actualización.

La malla curricular correspondiente al grado primero de primaria no fue entregada por la Institución Educativa, y argumentaron que se encontraba en construcción, de modo que se recibieron las mallas curriculares del grado segundo de primaria en adelante.

El objetivo de la asignatura para el grado segundo, evidencia un marcado énfasis en el aprendizaje de nociones gramaticales, semióticas y comunicativas a fin de expresarse e interactuar frente a otros. Además se evidencia un interés en motivar el goce estético de los estudiantes frente a la literatura, por lo que sería potencial que se iniciara el ejercicio de lectura de textos que involucren perspectivas de género, raza y clase, como los que se recomiendan en el Capítulo 5 de este documento: *Orientaciones para el diseño curricular decolonial y con perspectiva de género*.

Se evidencia una fuerte articulación con el libro de texto para la realización de lecturas y el desarrollo de guías. Sin embargo las editoriales seleccionadas para la compra de libros, no presentan un enfoque de igualdad de géneros ni de reconocimiento de la diferencia por razones de etnia, clase o género, por lo que se sigue reproduciendo el trabajo con libros de texto que no aportan críticas importantes al sistema colonial de saber ni de género.

El objetivo del eje temático: Literatura, plantea que se identifique el tema de la violencia intrafamiliar y que se interiorice este concepto. Del mismo modo se plantea dentro de las actividades que los estudiantes lean el cuento titulado: “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa, por lo que se evidencia un sesgo familista en la interpretación del fenómeno de la violencia al interior del hogar y la violencia contra las mujeres. Llama la atención que se realice la lectura de este texto, en el cual se sobre-exalta la violencia de una madre sobre sus hijos y la comunidad donde habita, y presenta fuertes sesgos sexistas que dan una mirada bastante sesgada y equivocada del fenómeno.

El lenguaje no considera una perspectiva de género, pues aún se encuentran menciones al “hombre primitivo” y al “hombre contemporáneo”. Se plantea la producción e interpretación

textual a partir del análisis de etiquetas de diferentes productos. La lectura de cuentos se plantea a partir de los textos que se encuentran en el Plan Lector, por lo que es preciso integrar en este Plan, textos que tengan que ver con la perspectiva de género, raza y clase, como los que se encuentran en el Capítulo 5 de este documento: *Orientaciones para el diseño curricular decolonial y con perspectiva de género*.

Debido a que se trabaja el tema del afiche, sería importante que se involucren lecturas sobre el tema de los roles y la reproducción de patrones de interacción. El tema de la imagen y los personajes que aparecen allí, por ejemplo debería problematizarse para que los estudiantes logren cuestionar los roles que tradicionalmente se asignan a hombres y mujeres.

Para el grado tercero, el objetivo tiene que ver con el fortalecimiento del lenguaje verbal, y el acercamiento a la literatura con el fin de dar un mayor valor al lenguaje. Propone que se lean y reconozcan temas de la violencia contra la mujer y manifestaciones culturales que se realizan en torno al tema. Es importante que se tenga en cuenta este punto, pues refleja un interés importante en el asunto, sin embargo se sugiere que se fortalezca aún más pero alejándose del modelo familista mediante el cual se entiende.

Es importante que plantee la lectura de cuentos y fábulas, pero es necesario que se realice un ejercicio de lectura crítica desde estos primeros grados, en el cual se oriente el cuestionamiento de los roles de los personajes que se representan en los libros. Se sugiere que se pongan en tela de juicio los roles que los autores describen y que se logre que los estudiantes cuestionen qué es ser hombre y qué es ser mujer desde la representación y el lenguaje y como se puede ser sin necesidad de fijarse esquemas determinados.

Del mismo modo se sugiere que cuando los estudiantes realicen el análisis de los monumentos antiguos, se tome en cuenta la perspectiva de género y diferencial, resolviendo preguntas orientadoras como: ¿Quién determina qué personaje se exaltará en un monumento?, ¿Qué representa un monumento histórico?, ¿A qué mujeres se les ha realizado un monumento?, ¿Existen monumentos de hombres y mujeres negros?, ¿Existen monumentos de hombres y mujeres indígenas o campesinos?, ¿En qué lugar están ubicados?, etc.

Para el grado cuarto, se plantea un ejercicio de utilización del lenguaje verbal, incursionando con mayor énfasis en la producción y comprensión de textos orales, con el fin de lograr argumentar y proponer en las problemáticas sociales de otros. Es importante el sentido que planea la ACJ de transformar entornos en los cuales haya problemáticas sociales de diversa índole y esto se ve reflejado en el currículo planteado para el grado cuarto, lo que demuestra coherencia entre el modelo pedagógico y la información del currículo.

La interpretación de las narraciones se hace desde el ejercicio de lecturas sobre el maltrato infantil, lo cual es muy interesante porque permite que el estudiante vaya forjando una perspectiva crítica sobre esta problemática. Sin embargo como ya se dijo, es importante asumir el estudio desde una perspectiva no familista, ni que culpe a las mujeres y a las madres por el maltrato, sino que se haga una lectura sobre las estructuras sociales que generan la violencia, esto es, una mirada más holística.

Plantean un análisis de la construcción de identidad y de memoria presente en los diferentes tipos de textos que leen los estudiantes, lo cual refleja un interés muy importante de corte local, que permite el ejercicio de valorización de la memoria histórica. Es importante que planteen esto en el grado cuarto, ya que podría ser un importante aspecto decolonial, aún sin que ese fuera su interés.

Para el grado quinto se proyecta que el desarrollo de la producción de textos sea mucho más avanzado, de modo que se pueda plantear un ejercicio comunicativo más completo. Se espera que el estudiante reconozca la estructura formal del cuento, así como los elementos más importantes. Plantean que las temáticas de los textos literarios serán relacionadas con el contexto cotidiano y como se venía trabajando el tema de la violencia intrafamiliar, es importante realizar estas articulaciones, sobre todo en el grado quinto en el cual los estudiantes tienen la posibilidad de construir argumentos con más justificaciones.

Respecto a la propuesta de analizar la arquitectura moderna como sistema simbólico, que permite comunicar los sentimientos, emociones, intereses y gustos del hombre moderno, resultaría pertinente que ese análisis fuera encaminado desde una perspectiva de género de la creación y el uso de los espacios, puesto que la habitabilidad de los espacios de la ciudad, tiene una importante distinción de género.

Para este grado se propone que el estudiante comprenda los roles que asumen los personajes en las obras literarias y su relación con la temática y la época en las que estas se desarrollan, lo cual es sumamente importante si se hace a partir de la perspectiva de género, puesto que permitirá cuestionar los roles de los personajes y las legitimaciones o transformaciones del deber ser. De igual manera en este grado ya se logra un nivel de lectura inferencial y crítico, por lo que la perspectiva de género y etnia resulta pertinente para la interpretación de las lecturas.

4.2 Análisis de las entrevistas

*“Quisiera que en mis estudiantes no se perdiera el valor de lo femenino, porque esa es como la gracia y es lo que nos distingue de los varones, la feminidad, el saber hablar, algunas maneras muy propias que tenemos las mujeres”
(Entrevista a docentes, 2017)*

*“Es que la tendencia hoy día es a reconocer, a valorar y a mostrar la figura femenina, entonces en ese afán creo que estamos dejando de lado el reconocimiento al hombre (...) entonces ese tipo de situaciones también generan el conflicto y la discriminación”
(Entrevista a docentes, 2017)*

4.2.1 Institución Educativa Distrital Colegio Bravo Páez

Las entrevistas semiestructuradas que se realizaron, tuvieron tres grandes secciones que permitían realizar las indagaciones de acuerdo a las categorías de análisis definidas en el marco teórico: socialización diferencial, currículo colonizado y generizado y subestimación de lo local y de la pluriversalidad del lenguaje.

Inicialmente se les preguntó cuál era el área de formación del grupo de docentes, en qué año habían obtenido el grado como licenciados o profesionales, niveles de profesionalización, años de experiencia en el sector educativo y pertenencia generacional. Todo esto con el fin de obtener información de contexto.

En la primera sección de las entrevistas se pretendía indagar en el proceso de construcción curricular, los aspectos que las docentes tienen en cuenta al momento de hacer sus planeaciones de aula, la fundamentación conceptual y las referencias bibliográficas utilizadas, así como los criterios que tienen en cuenta para hacer la curaduría de textos que abordarían para la lectura con sus estudiantes. Con la secuencia de estas preguntas, se pretendía saber qué tanto tenían en cuenta aspectos decoloniales de saber o de género en el momento de construir y desarrollar sus currículos y específicamente cómo llevaban a cabo los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

En la segunda sección referida a la socialización diferencial, se realizaron preguntas con los docentes que permitían identificar las expectativas y opiniones sobre el “deber ser” de los niños y niñas estudiantes, así como las estrategias pedagógicas o acciones educativas que emprendían cuando se ven abocados a enfrentar una situación en la que se problematizara la diversidad de género o de etnia.

A lo largo de las entrevistas se observó detalladamente la manera como cada docente narra sus experiencias, y se indagó también por la importancia que le otorgan al lenguaje incluyente y a las celebraciones y conmemoraciones del Día del Idioma y el Día de la raza, a fin de obtener datos para el análisis de la categoría conceptual de: subestimación de lo local y de la pluriversalidad del lenguaje.

▪ **Contexto: la profesionalización y experiencia del grupo de docentes**

El grupo de docentes entrevistados de la IED Colegio Bravo Páez, tenían formación académica en universidades públicas y privadas en psicopedagogía o licenciaturas en español y lenguaje y además contaban con estudios de posgrado, por lo que se puede afirmar que todos y todas presentaron una sólida formación en educación y pedagogía y además tenían amplia experiencia docente (más de 8 años en instituciones educativas) y pertenecían a una generación que se puede ubicar entre los 32-45 años de edad. En general, la mayoría de profesionales se había desempeñado en la escuela pública, por lo que sus carreras profesionales se enmarcaban sobre todo en esta modalidad educativa.

Inicialmente no se había planteado que el análisis de la experiencia del grupo de docentes fuera un elemento importante, sin embargo, resultó ser interesante, y llevó a concluir que los años de experiencia que tengan, la pertenencia generacional, el nivel de estudios, y sobre todo el género, no inciden en la postura crítica que manifiesten los docentes, puesto que en este caso, el grupo de docentes tenía varios años de experiencia; se encontraba en un rango de edad que se podría

denominar “joven”: de 32-45 años de edad; contaban con niveles profesionales de estudio; la mayoría eran mujeres, y ninguno manifestó tener afinidades o intereses con la propuesta decolonial, feminista o de equidad de géneros en el escenario educativo.

Ahora bien, es bastante curioso que aunque la mayoría de docentes entrevistados fueron mujeres, ninguna manifestó tener una sensibilidad con la perspectiva de géneros ni de etnia, sino que por el contrario, manifestaban cierta prevención hacia estas posturas, lo cual permite evidenciar que el asunto de sensibilidad hacía los temas de género, no tiene que ver con la pertenencia sexual ni de género de una persona, sino por la convicción y la formación empírica o profesional que se adelante sobre estos asuntos. En ese sentido, el interés por los asuntos de igualdad de oportunidades, de inequidades en la escuela, de discriminación y violencia debe despertarse en los docentes, para que logren manifestar sensibilidad con la perspectiva de géneros, de lo contrario, resultará muy complejo que sean afines con la propuesta decolonial.

El hecho de que todas las profesoras entrevistadas fueran mujeres, evidencia nuevamente la tendencia de la feminización de la profesión docente, la cual ya fue ampliamente trabajada por Perez-Bustos (2015), Griffiths (2006), Taborda (2017), entre otras. En ese sentido, se puede afirmar que:

“en la escuela se reafirman las tensiones dicotómicas en torno al género, las cuales describen lo femenino, de forma esencial y lo subordinan a una noción hegemónica de lo masculino. Un ejemplo de esto son los preescolares, en su mayoría son maestras, lo que está íntimamente relacionado al hecho de que por ser mujeres están “mas” preparadas para cuidar a los niños”. (Pérez-Bustos, 2015).

- **El ciclo creativo del currículo**

La totalidad de docentes afirmó que desde el área de coordinación académica no se socializó una estructura curricular general en el área de lenguaje, por lo que no contaban con un lineamiento que orientara su trabajo en el aula. Al solicitar este documento a la coordinadora, ella manifestó contar sólo con las versiones del Plan de área de 2014, por lo que no tenía el último plan actualizado. Esto evidencia que, el diseño curricular se deja al arbitrio de los docentes y estos no cuentan con un lineamiento institucional claro y específico sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de primaria, por lo cual realizan su trabajo de acuerdo con sus saberes y experiencia.

En general los y las docentes afirmaron que el proceso de creación y diseño curricular se realiza de manera autónoma, y aunque toman referencias de la Política del Ministerio de Educación Nacional, y se basan en su formación profesional para determinar los criterios para su elaboración, afirman que sus currículos están en constante cambio y transformación de acuerdo a la receptividad que logran con sus estudiantes o a los intereses que los niños y niñas van manifestando día a día, por lo que se puede afirmar que el currículo no es estable sino que cambia, se modifica y sistematiza de acuerdo a la decisión que tome el docente y también de acuerdo a los comentarios y retroalimentaciones que otros docentes hacen en conversaciones de carácter informal.

El proceso de diseño curricular en algunos docentes, inicia con el establecimiento de un diagnóstico de los estudiantes (quiénes son, qué edades, gustos e intereses tienen); continúa con la integración de los temas que según el Ministerio de Educación Nacional deben enseñarse en cada grado como premisa básica y finaliza con la selección de la metodología a trabajar. Entre tanto, la curaduría de textos para leer con los estudiantes se hace bajo criterios que obedecen

principalmente a los gustos del docente y de los estudiantes y que además sean cercanos a la realidad cotidiana. No se trabajan criterios de escogencia que tengan que ver con posturas críticas y/o políticas, ni autores de procedencia latinoamericana o colombiana, ni tampoco discriminan si son hombres o mujeres, por lo que se puede afirmar que la escogencia de textos se hace sin un criterio descolonizador ni cuestionador del saber hegemónico, y por el contrario, se hace solo con respecto a gustos del docente y expectativas sobre lo que creen que les gustará a los estudiantes a quienes enseñan.

Como se ve, el proceso de creación curricular sigue un “enfoque técnico” (Kemmis, 1993), en el cual los docentes diseñan un currículo de acuerdo a los principios básicos de aprendizaje y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, pero no cuestionan los planteamientos generales presentados por este, ni tampoco integran perspectivas nuevas o alternativas para la enseñanza del lenguaje. Del mismo modo, no avanzan en la consolidación de un proceso de sistematización riguroso del proceso de construcción curricular, por lo cual no cuentan con un histórico escrito que les permita comparar o estudiar sus planteamientos de clase a lo largo de su experiencia por la institución educativa.

Por otro lado, respecto a la metodología que los docentes privilegian para la enseñanza de la lectura y la escritura, toman en cuenta las posturas de los autores clásicos como son Teun Van Dijk, y Lev Vigotsky, resaltando que apelan a una metodología no tradicional de la enseñanza. Sin embargo, es bien conocido que los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura se siguen realizando en las escuelas desde la decodificación, lo cual constituye una clara evidencia de la herencia colonial, gracias a la cual se cree que el aprendizaje de la lectura y la escritura del castellano debe hacerse de manera obligatoria a través de procesos de decodificación, sin dar lugar a la valoración del aprendizaje de otros lenguajes o maneras de comunicarse como la

expresión oral, verbal o gestual. En ese sentido, el aprendizaje de la lengua castellana se instala como necesidad imperativa de todos los estudiantes desde el primer nivel de formación, y adquiere fuerza cuando desde instituciones tanto nacionales (ICFES) como internacionales (OCDE), encargadas de la medición y estandarización del conocimiento, se exige que el lenguaje (español) sea un área de obligatoriedad y de desarrollo de competencias fundamental, junto con las matemáticas.

Ahora bien, respecto a los criterios que los y las docentes tienen en cuenta para la curaduría de autores con los cuales acompañan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con los estudiantes, se encontró que se hace de acuerdo a intereses personales, al tema que se va a trabajar en el grado y a lo que les va llamando la atención y consideran que se relaciona con los proyectos que están trabajando o la cotidianidad de la escuela. Consideran además la edad de los niños para seleccionar un libro que les resulte llamativo y es notorio que no prestan interés alguno en revisar si el autor es hombre o mujer, ni en su historia de vida o biografía, ni el país de procedencia (colombiano, latinoamericano, europeo, etc). Sin embargo, cuando a los docentes se les presentó el material de la Colección Antiprincesas y de libros escritos en lenguas indígenas y en español de autoría del ICBF, demostraron bastante interés por la lectura de este tipo de textos, una vez conocida la perspectiva de revalorización de los autores e historias de vida de personajes latinoamericanos.

Dentro de los libros que los docentes escogieron para la lectura con los estudiantes se tienen: Un libro, de Herve Tullet (2010), Donde viven los monstruos de Maurice Sendak (1963), El punto de Peter Reynolds (2005), El terror de Sexto B de Yolanda Reyes (1995), Cuchilla de José Rosero (2000), Gorila y Cosita linda de Anthony Browne (2008). Como la selección la realizan los docentes de acuerdo a sus gustos y a los intereses que consideran tendrán los estudiantes en esos temas, se observa que son variados y presentan contenidos muy diferentes y dispares.

En el caso de los contenidos de los libros de Herve Tullet, están dirigidos a la exploración artística y a la creatividad, lo cual fomenta el aprestamiento a la lectura y a los ejercicios creativos por parte de los estudiantes. El texto de Maurice Sendak, es el clásico libro que desarrolla el tema de los miedos ocasionados por monstruos, o seres fantásticos de otras dimensiones. Es un texto muy conocido, pues representa un clásico de la literatura infantil, sin embargo los únicos personajes femeninos que presenta, desarrollan el rol de madres, y no hay un tratamiento diferente de los asuntos de género. El texto: El punto de Peter Reynolds, es un cuento que como personaje principal presenta a una niña, quien luego del acompañamiento de su profesora de arte, decide pintar y aventurarse por el mundo de los colores y las formas circulares. Es interesante que el personaje se desarrolla en su capacidad de decisión y se atreve a ingresar a un escenario tradicionalmente masculino como es el dibujo y el arte.

El terror de Sexto B, desarrolla una historia en la que un estudiante queda bastante inquietado por una broma que hace a un profesor de inglés. De nuevo, toda la narrativa la realiza un chico por lo que no se encuentran referencias a los asuntos de género ni de etnia.

Cuchilla de José Rosero, es un cuento que sobre todo desarrolla personajes masculinos que se atreven a desafiar al profesor de historia a quien apodan “Cuchilla” y a espiar lo que este hace con su familia. Nuevamente, llama la atención que quienes toman el protagonismo casi exclusivamente son los niños, y narran desde su lenguaje las aventuras y reflexiones sobre el profesor.

Gorila y Cosita linda de Anthony Browne, son dos cuentos que aunque ubican como personaje principal a una niña que presenta un cariño especial por los gorilas –en el primer libro-, y a un gorila que recrea una relación de amistad con una gata –en el segundo libro-, no avanzan en cuestionamientos sobre los roles de género, ni en involucrar asuntos de etnia o clase.

Como se observa, los textos seleccionados por los docentes para leer con los estudiantes en primaria, no presentan ningún tratamiento diferencial a los asuntos de roles, de género, de etnia

ni de clase porque además no son criterios que los docentes tengan en cuenta para la selección. Del mismo modo, el ejercicio que los docentes realizan con sus estudiantes, no tiene en cuenta una perspectiva diferencial, ni de género ni de etnia, por lo que solo se abordan los textos desde el principio de que “hay que leer libros que llamen la atención de los estudiantes”, lo cual evidencia que las respuestas del grupo de docentes están completamente “desprovistas de análisis crítico, por lo que se tolera y naturaliza en uso común que se hace del lenguaje”. (Alonso, et al, 2007).

▪ **La socialización diferencial: el sistema de roles y el deber ser de niños y niñas**

La IED Colegio Bravo Páez, manejó desde 2007 hasta el 2016 la división de grupos de estudiantes en función al sexo, pues se afirmaba desde la instancia rectora que los estudiantes presentaban mejores resultados académicos, estando separados por sexo y así mismo que la disciplina mejoraba si se conformaban grupos de hombres y mujeres. Esta práctica escolar evidencia claramente el sexismo en esta institución educativa, pues se continuaba afirmando una idea de segregación y discriminación por cuestiones de sexo, bajo el pretexto del progreso académico. En palabras de Simón (2005) en esta institución educativa: “*se partió del concepto de desigualdad entre los sexos, se educó en la complementariedad y se crearon mundos separados con marcas indelebles de género en los que imperó la falta de oportunidades de elección*”.

Con la llegada de la nueva rectora en 2016, los grupos se volvieron a organizar de manera mixta, de modo que se cuestionó y abandonó la idea de que los hombres trabajan mejor si se separan de las mujeres o viceversa. Sin embargo, al indagar en las razones por las que los docentes y directivos docentes creían que el trabajo en grupos separados en función al sexo debía modificarse, se evidenció que no había una apropiación del tema de la socialización diferencial

y el refuerzo de roles masculinos y femeninos, sino que se afirmó que los grupos se reorganizaron de manera mixta porque la sociedad también lo es y los estudiantes deben prepararse para ello. Nuevamente es evidente que la respuesta dada por los docentes se encuentra completamente desprovista de un análisis crítico desde la dimensión de género y decolonial, pero también desde las implicaciones que tiene para el proceso de construcción de identidad en los y las jóvenes, la división de los grupos en función a sexo.

Por otro lado, la mayoría de docentes afirmaron que no se habían presentado en sus clases, situaciones en las que los estudiantes problematizaran cuestiones de género, etnia o clase, pues los ambientes de la institución educativa, resultan favorables para la equidad y el respeto, e incluso se llegó a afirmar que, la discriminación por género no existe en la Institución Educativa, puesto que es un espacio de igualdad de oportunidades. Sólo una de las docentes comentó que, en su salón de clase experimentó un asunto que involucró el tema de diferenciación por etnia, pues los estudiantes se expresaban despectivamente frente a un estudiante afrodescendiente, diciéndole que “parecía un caballo”. La docente realizó un ejercicio en el cual trabajaron los lápices de colores y la diversidad el color de la piel humana, y conjuntamente -con la orientación atinada de la docente- llegaron a la idea de que las pieles de las personas son de muchos colores, y no se limitan a los colores blanco, negro ni amarillo como se dice comúnmente, por tanto denominar negro o blanco a una persona y discriminarlo por esta razón es absurdo y carece de sentido.

En esa situación particular, fue evidente que la docente se puso al frente de la situación mediante la puesta en escena de un ejercicio que resultó favorable. Sin embargo, indagando en las razones por las cuales ella decidió no reproducir una lógica colonial y sexista, se evidenció que sus

respuestas no estaban orientadas hacia una perspectiva crítica, sino que realizó el ejercicio simplemente porque creía que estaba mal discriminar a un estudiante afrodescendiente.

Resulta llamativo que algunos docentes afirman el deber ser de los estudiantes desde posturas esencialistas de mujeres y hombres, por lo que definitivamente se siguen encasillando a cada uno de ellos en comportamientos fijos y estereotipados (Bosh, et al, 2013), (Morgade, 2001), (Alonso, et al, 2007): *“hay algo dentro que nos hace ser las que recogemos y las que abrazamos, tenemos como una mística femenina en nosotras (...) (Entrevista a docentes, 2017)”*; *“la feminidad, el saber hablar y algunas maneras muy propias que tenemos las mujeres es lo que nos da ese valor especial. (Entrevista a docentes, 2017)”*.

Se evidencian también discursos contradictorios en algunas docentes que afirman que su trabajo está orientado hacia el cuestionamiento de los roles tradicionales, pero en sus afirmaciones esencializan a las mujeres: *“Siento que los roles han cambiado, pero en la particularidad de cada uno de los géneros, si hay algunas diferencias, y hay algo dentro que nos hace ser las que “recogemos” la que “abrazamos”, tenemos una “mística femenina” en nosotras y en ellos también. Si nos diferenciamos, pero nadie debe pasar por encima del otro. Por ejemplo yo pongo a recoger a la basura del salón tanto a los niños como a las niñas, en eso si manejo una igualdad, e intento no reproducir roles tradicionales. (Entrevista a docentes, 2017).*

Como se observa, en esta institución educativa se verifica y refuerza “la visión patriarcal que afirma el falocentrismo mediante la aceptación tácita de formas de ser y estar en el mundo” (Solano, 2015) y de igual manera se evidencia una vez más que: “los discursos que circulan en los ámbitos docentes están fuertemente cargados de perspectivas de género, generalmente en su acepción sexista” (Alonso, et al, 2007).

La subestimación de lo local y de la pluriversalidad del lenguaje

En el grupo de docentes entrevistados, no se presentó consenso frente al tema del lenguaje incluyente, pues algunos profesores afirmaron que sí es importante utilizarlo, porque reconoce y da identidad a los estudiantes, pero otros expresaron que este en vez de incluir, discrimina y diferencia de manera negativa. En suma, al asunto no se le da la importancia que se merece, teniendo en cuenta que son docentes del área de lenguaje, por lo que el debate y la decisión argumentada sobre su uso debería ser un aspecto fundamental a ser liderado por ellos.

Es evidente que se subestima el lenguaje incluyente y además existe un amplio desconocimiento del tema, que a su vez genera resistencias para aprehenderlo y utilizarlo. Además persiste una credibilidad hacia la Real Academia de la Lengua Española, y hacia los contenidos que esta publica, por lo que los docentes no han realizado un ejercicio de cuestionamiento ni decolonial ni de género hacia esta institución, ni hacia la postura tradicional y radical que presenta sobre el castellano y las maneras de utilizarlo. En ese sentido, es preciso afirmar con Alonso (2007) que, “las conversaciones y respuestas de los docentes están desprovistas de análisis crítico, tolerando y naturalizando el uso masculino del lenguaje”.

Respecto a las conmemoraciones sobre el Día del Idioma o el Día de la Raza, aún se realizan teniendo una fuerte herencia colonial, evidenciada en la revalorización del arribo español y la subestimación o poco valor dado a los lenguajes y conocimientos de los pueblos indígenas y afroamericanos. Según lo referido por el grupo de docentes entrevistados, la figura de Miguel de Cervantes Saavedra, como representante del idioma español y su magna obra: El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, sigue siendo referencia en las conmemoraciones del Día del Idioma, puesto que de allí deriva el origen de la celebración. Algunos docentes refieren que esta conmemoración ha involucrado perspectivas críticas, pero no hubo una argumentación clara ni contundente sobre cómo lo hicieron, o qué elementos nuevos incluyeron. En cambio los

directivos docentes si refirieron que el objetivo del Día del Idioma, así como otras fechas conmemorativas, de ninguna manera tiene que ver con integrar un pensamiento crítico, pues es una conmemoración que obedece a revalorizar el idioma castellano por encima de otras lenguas, incluso las lenguas indígenas. En palabras de uno de los docentes queda clara la intención que tienen estas conmemoraciones:

“el acercamiento que he hecho a los currículos demuestra que están muy colonizados y muchas docentes vienen formadas en prácticas similares, y no se ha pensado desde nuestras raíces, y si surgen reflexiones son muy efímeras como en días patrios como el día de las colonias o el día de la colombianidad, pero no más. No hay una reflexión propia desde nuestra identidad”. (Entrevista a docente, 2017)

En este sentido, en las fechas en que es pertinente y necesario realizar ejercicios de cuestionamiento decolonial, principalmente el 23 de abril y el 12 de octubre, no se considera una lectura crítica que aborde la descripción del encuentro-etnocidio entre las culturas españolas y amerindia, y el análisis del tratamiento diferencial que se dio a las mujeres indígenas, a los africanos traídos desde otro continente y a las mujeres africanas traídas con ellos. Esto evidencia una fuerte reproducción de la colonialidad del saber y del género, que año a año se refuerza bajo la “celebración” del idioma y de la raza, lo que en palabras de Solano (2015), representa la expresión del epistemocentrismo, dentro de su matriz de dominación neocolonial:

En el ámbito educativo, el epistemocentrismo presupone una visión del mundo en la que las estudiantes y los estudiantes se asumen como parte de una cultura universal que desterró de los libros de historia todo indicio de que los pueblos originarios de América, África, Asia u Oceanía pudieran tener y producir conocimientos válidos y universales. Al

estudiar cualquier producción intelectual en las clases de estudios sociales, geografía, ciencias o matemáticas, por mencionar algunos, la historia siempre refiere a la cultura occidental, y todo avance apela al falso contacto cultural de estas culturas con los representantes de la cultura euro-occidental (Perrot y Preiswerk, 1979). No es casual que todo lo acontecido anteriormente sea considerado como prehistoria y no como historia real y verdadera de los pueblos autóctonos que –en el caso de América– tenían más de 10.000 años de existencia antes del arribo de los europeos (Ferrero, 1986; Solano 1992).

- **Categoría emergente: la labor de la biblioteca escolar**

Inicialmente no se había considerado tomar en cuenta la labor de la biblioteca escolar en esta investigación, sin embargo al realizar los ejercicios de acercamiento a la Institución Educativa Distrital Bravo Páez, fue evidente que el espacio de la biblioteca representaba un escenario muy importante de aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad, que incluso, podía proyectar ejercicios críticos decoloniales del género, por lo que fue preciso abrir una sección de análisis para esta iniciativa.

La profesional encargada de la biblioteca de esta institución educativa, contaba con una formación en educación y bibliotecología, y con amplia experiencia en el sector de las bibliotecas comunitarias, por lo que su trabajo estaba orientado hacia la conformación de espacios que más allá de la promoción en lectura y escritura, fueran espacios abiertos para todos y todas en los cuales se pudiera crear comunidad y lazos sociales.

El trabajo realizado en la biblioteca escolar si bien no presentaba un enfoque decolonial ni de género, si demostraba unas bases pedagógicas feministas y de valoración de lo local importantes, puesto que se planteaban ejercicios de lectura de textos escritos por autores y autoras africanos, autoras latinoamericanas, autores colombianos y autoras afrocolombianas. Además se realizaban ejercicios de oralidad y fiestas de lectura y escritura, en las cuales se

cuestionaban las identidades femeninas y se daba el espacio para la lectura de cuentos y biografías de mujeres. Seguramente el trabajo tenía este enfoque debido a la formación en bibliotecas comunitarias y barriales que tenía la persona encargada de la biblioteca, pero fue evidente el sesgo decolonial implícito que tenía tanto su discurso como las actividades que realizaba con los estudiantes.

Debido a este hallazgo, se reveló la importancia de plantear la labor de la biblioteca escolar desde una perspectiva crítica y decolonial, ya que más allá de ser el espacio en el que se prestan e intercambian libros y se realizan actividades complementarias de lectura y escritura, debería ser el lugar donde se potencian ejercicios de pensamiento crítico decolonial, en completa articulación con los currículos de lenguaje. En ese sentido, la labor de la biblioteca escolar no debe estar aislada de los planes de área de lenguaje, sino que debería estar completamente unificada a fin de proyectar una perspectiva conjunta para el trabajo. Desafortunadamente en la institución educativa, no se contemplaba realizar una articulación seria entre los diseños curriculares del área de lenguaje, con la biblioteca, sino que se organizaban ejercicios de lectura con los estudiantes en este espacio, de manera ocasional y no coordinada con el diseño del área.

4.2.2 Colegio George Williams

- **Contexto: la profesionalización y experiencia del grupo de docentes**

El grupo de docentes entrevistados del Colegio George Williams, se caracterizó por estar formado en licenciaturas en lengua castellana, tener amplia experiencia en docencia, y pertenecer a un grupo generacional que va desde los 40 a los 50 años de edad. Todas refirieron estar formadas en los principios y valores propios de la ACJ como son la transformación social, la proyección social y el liderazgo. Ninguna contaba con estudios de posgrado en educación, por lo que se puede afirmar que no hay un enfoque investigativo fuerte en el quehacer de las docentes de esta institución educativa.

La mayoría de docentes entrevistadas fueron mujeres, y ninguna manifestó tener una sensibilidad con la perspectiva de géneros ni de etnia, por el contrario, manifestaban cierta prevención hacia estas posturas. Nuevamente, es evidente que aunque sea un hecho que en esta institución educativa se encuentre de manera revelada la feminización de la profesión docente, esto no incide en que las maestras tengan afinidad o sensibilidad con los asuntos de género, igualdad de oportunidades o propuestas decoloniales. Por el contrario, que sus comentarios y reacciones evidencien cierta aversión a las propuestas feministas o decoloniales, y al lenguaje que denomina la diferencia sexual, sugiere que es un asunto de antropocentrismo y falocentrismo, como lo afirma Solano (2015): “con el antropocentrismo, se generó un discurso racista y eurocéntrico que menosprecia a los otros seres que no responden a los cánones” y del mismo modo: “es evidente que se dé una construcción sociocultural de asimetría de poder entre los sexos”, lo cual conlleva a que la pertenencia de género de un docente no determina que tenga sensibilidad o no por las temáticas de género e igualdad de oportunidades, ya que todos, tanto hombres como mujeres, están inmersos en el mismo sistema de dominación colonial del saber y del género.

- **El ciclo creativo del currículo**

El proceso de creación curricular lo realizan las docentes con base en los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional, y teniendo en cuenta el enfoque de aprendizaje significativo que es asumido por el colegio. En general manifiestan que realizan reuniones dos veces al año para ajustar la estructura curricular teniendo en cuenta que responda coherentemente a la misión de la ACJ y al sistema de gestión de calidad. En todo ese proceso, es claro que no se tiene en cuenta la integración de una perspectiva de género ni decolonial, puesto que afirman que el Colegio es un espacio en el cual no se presentan asuntos de

discriminación de ningún tipo, por lo que los asuntos de equidad y respeto a la diversidad están implícitos en todo el accionar de la comunidad educativa.

En ese sentido, es evidente la negación de que en el colegio existan situaciones de diferenciación o discriminación por género o etnia, lo cual se entiende en palabras de Alonso (2007) como: la operación que realiza la escuela de negar y excluir lo femenino, para promover lugares de subordinación para las mujeres, y de masculinidad hegemónica para los varones”.

Respecto al Plan Lector, se realiza teniendo en cuenta los intereses y la cotidianidad en la que se desenvuelven los niños y niñas, e intentando ofrecer una invitación a la lectura crítica y propositiva. Sin embargo, el diseño y la curaduría que se hace para establecer el Plan Lector está muy sesgado a lo que las editoriales les ofrecen, y en este caso la Editorial Santillana, Del Naranjo y Edelvives, que son las que proporcionan los materiales promocionales y luego la venta de los textos. Llama la atención que refieren bastante el uso y la orientación que da el libro de texto, y que se utilizan sobre todo dos editoriales muy específicas, que no presentan en sus publicaciones cuestionamientos a los asuntos de género, raza o clase, pues atienden a los estándares y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, respecto a la metodología referida por las docentes para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, se encontró que tiene que ver con el enfoque del aprendizaje significativo, por lo que hicieron referencias a Lev Vigotsky y los procesos de aprendizaje basado en la lectura de la cotidianidad y la realidad social. Las docentes manifiestan un interés particular en lograr lecturas críticas con los estudiantes sobre la problemática social actual, por lo que la lectura del contexto está siempre presente, lo que seguramente responde a la intencionalidad formativa que desde la Asociación Cristiana de Jóvenes se tiene.

Respecto a los criterios que las docentes tienen en cuenta para la curaduría de autores con los cuales acompañan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con los estudiantes, se encontró que en general no tienen en cuenta un criterio de la autoría femenina o masculina, ni tampoco un criterio de pertenencia latinoamericana de los autores ni de postura crítica o decolonial con respecto al tema de los roles y estereotipos de género. Manifiestan además que, la selección la hacen teniendo en cuenta la propuesta editorial que les presentan y el contenido de los textos, el cual creen que es llamativo y responde a los intereses de los estudiantes. Se evidencia de este modo que, el proceso de selección de autores no tiene en cuenta la perspectiva decolonial de género y que se deja al arbitrio de lo que las editoriales publiquen.

Sin embargo, cuando a las docentes se les presentó el material de la Colección Antiprincesas y de libros escritos en lenguas indígenas y en español de autoría del ICBF, demostraron bastante interés por la lectura de este tipo de textos, una vez conocida la perspectiva de revalorización de los autores e historias de vida de personajes latinoamericanos. Aseguraron que cotizarían su precio y los comprarían para utilizarlos en clase con los grupos de estudiantes.

- **La socialización diferencial: el sistema de roles y el deber ser de niños y niñas**

El grupo de docentes entrevistadas manifestó que el deber ser de los niños y niñas, ya no responde a una lógica binaria ni tradicional de roles, debido a que la cultura se ha transformado desde hace varios años. En ese sentido plantean un perfil general de los estudiantes, que independientemente de si es hombre o mujer, desarrolle habilidades de liderazgo, proyección social y compromiso con la transformación de las realidades problemáticas, pero ninguna de las docentes avanza en hacer una lectura crítica de la realidad y la problemática diferencial a la que se ven enfrentadas las mujeres, lo que permitiría determinar que aún hay comportamientos muy

estereotipados asignados a las mujeres y a los hombres, y desafortunadamente no es posible afirmar que la equidad de géneros es una realidad latente.

Es bastante paradójico que las docentes de este colegio trabajando diariamente la proyección social y la transformación de las problemáticas sociales con los estudiantes, no reconozcan que el problema de la inequidad de géneros y la desigualdad aún persiste y que el sistema de roles no se ha transformado sustancialmente en el país. Basta con ver que eran todas mujeres quienes confirmaban el grupo de docentes en lenguaje para el nivel de primaria, por lo que la feminización de la profesión docente era evidente. Sin embargo lo que las docentes refirieron al respecto fue que gracias a que el rol de las mujeres había cambiado, era que ellas habían logrado acceder a la educación universitaria y por consiguiente a un trabajo que les exigía un desempeño profesional importante. Estas explicaciones evidencian, que ellas tampoco hacen una lectura crítica sobre la feminización de la profesión.

Por otro lado, una de las directivas docentes afirma que el reconocimiento que se ha logrado de los derechos de las mujeres, ha llevado a que se desconozcan en cierto sentido las realidades de los hombres, o al menos así lo intenta expresar en su comentario:

Es que la tendencia hoy día es a reconocer, a valorar y a mostrar la figura femenina, entonces en ese afán creo que estamos dejando de lado el reconocimiento al hombre (...) entonces ese tipo de situaciones también generan el conflicto y la discriminación” (Entrevista a docentes, 2017).

Como se observa, el grupo de docentes no manifiesta tener una apreciación distinta sobre los roles y los mandatos de género, sino que manifiesta la misma concepción tradicional sobre el deber ser de los hombres y las mujeres. Llama la atención que en el discurso manifiesten de

manera afirmativa que la discriminación no se da en la institución educativa, y que la sociedad colombiana ha cambiado tanto que se puede afirmar que no hay situaciones de inequidad. Estas argumentaciones evidencian claramente la necesidad y urgencia de:

“Poner en cuestión al antropocentrismo, ya que este constituye una de las vetas intelectuales desde donde se entreteje un nuevo proceso de dominación neocolonial que lleva implícita una educación enajenante para el estudiantado y lo convierte en reproductor de una serie de estereotipos que deben ser desterrados de la educación para dar paso a una educación liberadora, en el más amplio sentido de la palabra”. (Solano, 2015).

- **La subestimación de lo local y de la pluriversalidad del lenguaje**

El grupo de docentes manifiesta en general que hace uso del lenguaje incluyente por obligación en comunicados y circulares dirigidas a padres de familia –no hay nombramiento de las madres- pero que ven innecesario su uso, puesto que sienten que discrimina y excluye. Llama la atención que como profesionales en lenguaje no tengan una postura argumentada sobre este asunto, ni tampoco hayan reflexionado grupalmente sobre el tema, y sobre todo que lo utilicen por obligación y no por convicción. Esto demuestra que el grupo de docentes tienen absolutamente naturalizado el uso masculino del lenguaje, asumiendo que la utilización del género masculino es genérico para referirse a hombres y mujeres, y desconociendo y deslegitimando todos los avances argumentativos en cuando al uso del lenguaje incluyente.

El debate sobre el lenguaje incluyente y el sexismo en el lenguaje tiene ya varios años, y en este se han integrado una serie de documentaciones internacionales que exhortan a los estados a que en sus documentos y textos escolares no descuiden el uso del lenguaje incluyente y generizado. Desde la UNESCO se han venido publicando manuales para el uso no sexista del lenguaje desde hace varios años, y así mismo un gran número de autores han venido trabajando

el asunto de la lingüística feminista y las dificultades que ha tenido intentar transformar los lenguajes para que visibilice y reconozca a las mujeres.

El lenguaje, en ese sentido, tiene una fuerte intencionalidad ética y política, por tanto en el momento en que se pone en juego, se intercambian saberes, experiencias, sentidos y sobre todo relaciones de poder. Por ello, el lenguaje sirve para describir la realidad pero también para construir, destruir y violentar. Desde esta perspectiva el lenguaje no es sólo potencialmente un recurso del poder sino que, de hecho, permite la reproducción de jerarquías sociales o las reta y deconstruye. (Bernal, 2017).

Como contraste de esta situación de falta de convicción en el uso del lenguaje incluyente, el Colegio George Williams maneja una propuesta bastante interesante sobre las conmemoraciones de fechas como el Día del Idioma, puesto que aunque no se tiene como principio trabajar la perspectiva latinoamericana ni decolonial en los procesos de lectura, se han realizado ejercicios interesantes que plantean una perspectiva crítica y potencialmente decolonial. Como ejercicio dentro de la conmemoración del Día del Idioma, se realizó una actividad denominada: *“Rescatando al escritor colombiano”*, en la cual se dio lectura a fragmentos de obras de escritores colombianos de todos los géneros, invitando a conocer más profundamente el contexto de estos autores y la literatura de todos los lugares del país. El Día del Idioma, se celebra entonces con ejercicios de creación y producción escrita en donde todos los grados comparten la lectura y los ejercicios creativos y en ocasiones plantean el desarrollo de actividades que tienen una perspectiva crítica interesante, aunque sin una intención decolonial ni de género.

Por otro lado, se realizó una actividad que bien puede ser itinerante y no sistemática, pero que representa un importante esfuerzo por plantear otro tipo de lecturas sobre las tradiciones indígenas, y fue realizar reinterpretaciones sobre las palabras: “guaches y guarichas”,

reconociendo la diversidad étnica, el respeto, la inclusión y la responsabilidad social. Se sugiere que esta actividad no se quede en un esfuerzo aislado, sino que se integre en una serie de iniciativas secuenciales sobre los asuntos de diferencia étnica, de género y de clase.

4.3 Triangulación de las fuentes de información

La información recabada y el análisis que se hizo de ésta por institución educativa, va a ser comparada de manera que se puedan entrecruzar todas las fuentes para generar conclusiones más amplias sobre la reproducción del sistema de la colonialidad del saber y del género en sus categorías: socialización diferencial, currículo colonizado-generizado y subestimación de lo local.

4.3.1 Políticas públicas internacionales, nacionales y distritales

- **Socialización diferencial**

En todos los documentos analizados que integran orientaciones para la enseñanza del lenguaje en los niveles de primaria a nivel nacional, no hay recomendación alguna sobre el asunto de roles, estereotipos de género ni lectura crítica ni problematizadora de los textos. Estos temas no se mencionan ni se toman en cuenta, por lo que se puede concluir que no hay interés alguno en realizar un abordaje de estos temas, sino en seguir reproduciendo el sistema colonial del saber y del género. Sin embargo, a nivel internacional el documento presentado si evidencia varias problemáticas relacionadas con los asuntos de género, y como ese, existen otros documentos que conminan a los estados a participar de acciones encaminadas al cumplimiento del gran Objetivo de Desarrollo del Milenio No. 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.

El documento distrital de Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana, Currículo para la excelencia académica y la formación integral, si avanza en un reconocimiento

de la importancia del lenguaje en tanto legitima o transforma los roles de género, y además propone varias estrategias importantes para la transformación curricular, por lo que representa un gran interés no solo para esta investigación sino también para las iniciativas que pretenden garantizar equidad entre los géneros. No obstante, es un documento particular que no es tomado como referencia por los docentes entrevistados, ni representa una generalidad de la política pública distrital.

En ese sentido, es correcto afirmar que aunque la política pública internacional y distrital, referida al área de lenguaje, presenta un avance en cuanto a la consideración de los asuntos de equidad de los géneros, estas no han logrado permear la política pública nacional, la cual claramente reproduce el sistema moderno colonial de saber-género, pues omite la consideración del enfoque de género y de etnia y en cambio, refuerza un esquema de roles y estereotipos tradicionales asociados a los comportamientos de hombres y mujeres, niños y niñas. Ésta última tampoco ubica el tema del lenguaje incluyente como prioritario, ni se atreve a promover el cuestionamiento estructural del mismo, en cuanto transmisor de sentidos e ideales de ser mujeres y hombres de acuerdo a las denominaciones que la cultura ha impuesto.

Cabe anotar que las instituciones encargadas del diseño de las políticas, hacen parte de una estructura social que se ha conformado de acuerdo a lógicas eurocéntricas, patriarcales y racistas, por lo cual, encontrar una propuesta decolonial del saber y del género es poco probable. Por ello, es claro que los documentos nacionales que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en el nivel de primaria, no son neutros sino que tienen una intencionalidad política clara, relacionada con la reproducción de la colonialidad del saber y del género en el sistema educativo.

- **Currículos colonizados y generizados**

Ningún documento de política pública -a excepción de las Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana -Currículo para la excelencia académica y la formación integral-, plantea la necesidad de desarrollar una perspectiva crítica ni argumentada sobre los textos que se leen, ni sobre el lenguaje que van construyendo los estudiantes entre sí o con el acompañamiento de las y los docentes. Tampoco plantean una dinámica distinta para el aprendizaje del lenguaje, en la cual trasciendan el clásico enfoque de la decodificación, y se tomen en consideración las historias locales, y las letras de escritores y escritoras que tradicionalmente han estado invisibilizados en los espacios educativos.

A medida que se supone que debe avanzar la competencia lectora y escritora en los estudiantes en los diferentes niveles, no se plantea la perspectiva de lectura crítica de los textos, ni tampoco se hace una propuesta de criterios para la selección o curaduría de libros para la lectura que tenga en cuenta la perspectiva de género y raza. La colección que abandera el Plan Nacional de Lectura y Escritura, no consideró el tema en ningún momento, por tanto no es diversa ni promueve una perspectiva crítica promotora de la decolonialidad del saber, puesto que está conformada por un grupo de libros que transmiten modelos sociales y cumplen una función ideológica cargada de visiones de mundo, de la sociedad, de los roles que se esperan que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo (Blanco, 2000) y de la raza.

Todo lo anterior lleva a concluir que las políticas públicas nacionales en educación para el área de lenguaje: “constituyen el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia de la dominación colonial” (Solano, 2015). Por esta razón, se plantea que las vías para descolonizar la educación formal, deben darse desde los espacios locales y situados de los docentes formados en asuntos de diversidad étnica, de clase, de género, y en decolonialidad del saber. De existir

voluntad política, o posibilidades de integración de estos temas en las conversaciones y en los documentos oficiales, debe ubicarse el tema en el debate público, de manera que tenga plena discusión por todos los miembros de las comunidades educativas. Sin embargo:

“descolonizar el saber y la educación implica también descolonizar la pedagogía, descolonizar el currículo, descolonizar la escuela, descolonizar la cultura, descolonizar la mente. Significa romper epistemológicamente con la linealidad del aprendizaje, despedazar la idea de que todos aprendemos igual, al mismo ritmo, con las mismas capacidades y, de esta manera, desafiar la visión mercantilista que vuelve a los estudiantes en competidores en una carrera hacia el éxito; un éxito determinado por la idea del consumo de diplomas y bienes ilimitados” (Solano, 2015)

lo cual no va en la misma dirección de las políticas públicas, como ya fue observado. En ese sentido, plantear la formación docente encaminada a las prácticas transformadoras se hace una labor necesaria y urgente para minar la herencia colonial que se encuentra instalada y fuertemente reforzada en la educación formal.

- **Subestimación de lo local**

Ninguno de los textos de las políticas públicas nacionales hacen una estimación de lo local a partir del reconocimiento de la diversidad y la interseccionalidad, sino que, por el contrario, es evidente la negación de la otredad y la subestimación de lo local, entendido como lo suramericano, lo marginal y lo subordinado. De acuerdo con Solano, ésta es una evidencia de una de las dimensiones de la matriz neocolonial del poder: el antropocentrismo, gracias al cual:

“aún perdura una visión en la cual la cultura y el prototipo de ser humano europeo o civilizado es el ideal a seguir, generando la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo

de la otredad. Este, en América Latina, es peor por cuanto existe el rechazo por parte de las poblaciones “blancas” y “mestizas” hacia los descendientes de los pueblos indígenas y afrodescendientes (...) por ello, se hace necesario poner en cuestión al antropocentrismo, ya que este constituye una de las vetas intelectuales desde donde se entreteje un nuevo proceso de dominación neocolonial que lleva implícita una educación enajenante para el estudiantado y lo convierte en reproductor de una serie de estereotipos que deben ser desterrados de la educación para dar paso a una educación liberadora, en el más amplio sentido de la palabra. (Solano, 2015).

Los esfuerzos destacados del documento distrital y del documento internacional analizado, podrían servir como referencia para que la política pública educativa nacional referida al área de lenguaje, transitara hacia la integración de una perspectiva crítica de género, etnia y clase.

4.3.2 Documentos institucionales Colegio Bravo Páez y Colegio George Williams

- **Socialización diferencial**

Las dos instituciones educativas a las cuales se les realizó el estudio, manifiestan en sus documentos institucionales la reproducción tradicional del sistema de roles para los hombres y las mujeres, y ninguna realizó un abordaje diferente sobre los estereotipos, aunque es evidente que los documentos institucionales del colegio George Williams, podrían acercarse más a plantear una lectura crítica que ponga en tensión el asunto de la equidad de género y la interseccionalidad.

- **Currículos colonizados y generizados**

Los documentos institucionales referidos al área de lenguaje del Colegio Bravo Páez: planes de área de lenguaje y malla curricular- no se encuentran actualizados ni hay interés alguno de sistematizarlos, socializarlos ni darlos a conocer en su totalidad frente a investigadores externos,

pero tampoco frente a los principales interesados: el grupo de docentes. Ninguno presenta una perspectiva decolonial, sino que al contrario, refuerzan la idea tradicional de formación escolar para los estudiantes, desde el marco legal establecido y las orientaciones básicas para la enseñanza del lenguaje.

Respecto a la curaduría de autores y obras para leer en clase, no se encuentra un Plan Lector Institucional diseñado ni socializado a los docentes, y el trabajo que se realiza en la biblioteca escolar, en pocas ocasiones se articula con las planeaciones de área. En ese sentido, se afirma que la institución educativa cuenta con un vacío importante en el área de lenguaje, no se realiza una curaduría general de textos literarios por área, sino que se deja al arbitrio de cada docente, quienes no presentan ningún interés en hacer tratamiento diferencial a los asuntos de roles, de género, de etnia ni de clase porque además no son criterios que se tengan en cuenta para diseñar, planear u orientar acciones formativas.

Por el contrario, los documentos institucionales del Colegio George Williams –mallas curriculares y Plan Lector- son bastante enfáticos en plantear la importancia del cambio social y la formación en habilidades de liderazgo y responsabilidad social, pero es nula la mención sobre temas de equidad, géneros y transformación de las condiciones de desigualdad enraizadas en las situaciones de clase y etnia. Sin embargo, en sus documentos hay mayores aperturas hacia el diálogo y la consideración de temas que son importantes para entender la realidad social, por lo cual esta institución educativa podría avanzar hacia un esquema de “educación que involucra al estudiante con los problemas existenciales que le aquejan y afectan directa o indirectamente en su casa, su comunidad, su ciudad, su país y el mundo” (Solano, 2015)

Es de resaltar que aunque el colegio George Williams si cuenta con un Plan Lector, este no desarrolla un planteamiento argumentado sobre los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar para la formación en lectura y escritura, y no tiene en cuenta una perspectiva de género,

de etnia ni de clase, por lo cual continúa presentando textos con contenidos que aún reproducen roles y estereotipos sobre las mujeres y los hombres. Son pocos los textos que presentan contenidos innovadores o problematizadores en términos de género y diversidad, por lo que se presume que se encuentran ahí por azar, pero no por el criterio de selección de los docentes de lenguaje.

- **Subestimación de lo local**

En los documentos institucionales de las dos instituciones educativas intervenidas, no se encuentra un reconocimiento especial desde la perspectiva latinoamericana, ni un tratamiento distinto sobre el reconocimiento de otros discursos no occidentales ni eurocéntricos. Por el contrario, en el caso de una de las instituciones educativas, llama la atención que valoricen la enseñanza del idioma inglés en tanto permite acceder a un conocimiento y un discurso que posee la mayoría de producción científica y tecnológica y por ello tiene mayor validez.

4.3.3 Entrevistas

- **Socialización diferencial**

En las dos instituciones educativas, fue evidente que los grupos de docentes continúan reproduciendo esquemas de socialización diferencial y también fue claro que no tienen el interés en desarrollar una propuesta que avance en el cuestionamiento de roles de género, pues no ven la inequidad como un problema social, sino que por el contrario afirman que las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas, son armónicas, no se presentan situaciones de bullying ni de discriminación.

Es claro que al no existir una política pública seria y completa sobre estos asuntos, no puede esperarse que en las instituciones educativas se transformen las situaciones de socialización diferencial, y de igual manera, si no se cuenta con docentes sensibles a las temáticas de género,

etnia y diferencias por clases sociales, es casi obvio que se seguirá asistiendo a la reproducción de los sistemas coloniales del saber y del género.

- **Currículos colonizados y generizados**

En las dos instituciones educativas intervenidas, se evidenció que los ejercicios de creación curricular, planeados o no, siguen un “enfoque técnico” (Kemmis, 1993), en el cual los docentes diseñan un currículo de acuerdo a los principios básicos de aprendizaje y orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, pero no cuestionan los planteamientos generales presentados por este, ni tampoco integran perspectivas nuevas o alternativas para la enseñanza del lenguaje.

En ambos casos, se asume que la cultura y el conocimiento occidental es la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y así mismo, los manuales, documentos y textos que se leen y se trabajan con los estudiantes, parten de creer en los principios de validez universal, objetiva y neutral, por lo cual, no se considera el abordaje de textos que presenten otras formas de aproximarse a la realidad, por considerarse carentes de rigor científico.

En ese sentido, en las dos instituciones, para los procesos de enseñanza del lenguaje se asumen los principios que desde la política nacional se seleccionaron oficialmente como válidos, desconociendo las maneras “otras” de producción de conocimiento.

- **Subestimación de lo local**

Las conmemoraciones sobre el Día del Idioma y el Día de la raza que se plantean en las instituciones educativas estudiadas, aún reproducen la colonialidad del saber y del género, pues la intención pedagógica no trasciende el enfoque tradicional con el que se han leído estos hechos históricos. Sólo el Colegio George Williams, tiene un planteamiento de actividades que si bien no se denominan decoloniales, tiene intencionalidades pedagógicas de valoración de lo local e integración de perspectivas étnicas, como se evidencia en las actividades referenciadas por los docentes para la conmemoración del Día del Idioma.

Hace falta sin embargo, que los docentes desarrollen una verdadera postura crítica, problematizadora y decolonial, que los descoloque del lugar en el que tradicionalmente se han situado, y por medio de la cual, desaprendan las prácticas eurocentradas con las que siguen siendo sujetos reproductores de la colonialidad del saber y del género.

La siguiente matriz sustenta las conclusiones generales obtenidas de la triangulación de las fuentes:

Tabla 4. Matriz de triangulación

Matriz de triangulación de las fuentes de información a partir de las categorías de Solano-Alpizar	
Socialización diferencial	Currículos colonizados y generizados
<p>Falocentrismo – construcción sociocultural de la asimetría de poder entre los sexos.</p> <p>Como conclusión general se puede decir que los documentos de política pública nacional, los documentos institucionales y los discursos de los docentes, coinciden en reforzar la construcción sociocultural de asimetría de poder entre los sexos, mediante los mecanismos de reproducción de la socialización diferencial. Los valores, las imágenes y los hábitos se siguen planteando en términos diferenciales para hombres y mujeres, niñas y niños.</p>	<p>Epistemocentrismo y logocentrismo- Superioridad epistemológica del saber europeo.</p> <p>Como conclusión general la política pública nacional que orienta los procesos de enseñanza del lenguaje, los documentos institucionales de las IE estudiadas, y los discursos de los docentes, evidencian que los currículos en el área de lenguaje son eurocéntricos, racistas, sexistas y heteronormativos. Así mismo, las orientaciones nacionales para la construcción de planes de lectura, y los documentos institucionales referidos a colecciones para la lectura, presentan las mismas características de eurocentrismo, racismo y sexismo, por lo que incluyen pocos libros que presenten una perspectiva distinta sobre la diferencia, y si lo hacen, no se complementan o refuerzan con la labor de los docentes en clase.</p> <p>Los documentos de política pública nacional, los documentos institucionales y los discursos de los docentes, coinciden en plantear el aprendizaje del lenguaje desde posturas eurocéntricas, que invalidan otras formas de aproximarse a la realidad, por considerarlas carentes de rigor científico.</p>
Subestimación de lo local	
Antropocentrismo -Discurso racista y eurocéntrico-	

Tanto la política pública nacional que orienta la enseñanza del lenguaje, como los documentos institucionales de las IE estudiadas, y los discursos de los docentes, evidencian que es vigente la subestimación de lo local y el rechazo de la otredad, representada en los sujetos tradicionalmente marginados como son: las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, los campesinos, las personas con orientaciones sexuales diversas, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Solano Alpízar, 2015.

5. Orientaciones para la transformación del currículo colonizado y generizado

“Si Eva hubiera escrito el Génesis, ¿cómo sería la primera noche de amor del género humano? Eva hubiera empezado por aclarar que ella no nació de ninguna costilla, ni conoció a ninguna serpiente, ni ofreció manzanas a nadie, y que Dios nunca le dijo parirás con dolor y tu marido te dominará. Que todas esas historias son puras mentiras que Adán contó a la prensa”.
(Galeano, 2005)

“nuestra pedagogía descolonial debe ser una pedagogía que reconozca, recree y recupere los saberes ancestrales de cada una como herencia generacional de nuestras abuelas y que en la cotidianidad los hemos convertido en armas de resistencia histórica que nos permiten sobrevivir en las comunidades con la naturaleza misma”
(Cariño, 2017)

Las orientaciones planteadas en este capítulo, están dirigidas al grupo de docentes con quienes se trabajó en esta investigación, así como a directivos docentes y orientadores, pues cada uno desde su rol, puede encaminarse a reforzar acciones que contribuyan a transformar los escenarios escolares. Estas orientaciones pretenden contribuir a la perspectiva crítica, contextual y transformadora del currículo, puesto que si bien se asumió en toda esta investigación que éste es el eje que da sustento a la colonialidad del saber y del género, también es que, al ser ese mecanismo central, debe discutirse y modificarse desde los grados iniciales de la escuela formal.

Ahora bien, las preguntas iniciales que los grupos de docentes de lenguaje deberían realizarse para empezar con el cuestionamiento del diseño curricular son: ¿Quiénes son o somos los latinoamericanos?, ¿Qué determina la identidad latinoamericana?, ¿Qué tiene que ver la identidad latinoamericana con la construcción curricular del área del lenguaje?, ¿Cuál es el conocimiento establecido como válido en el área de lenguaje?, ¿Cuáles son los principios

establecidos para el aprendizaje del lenguaje?, ¿Quiénes son los autores de esos conocimientos que se establecieron cómo válidos?, ¿Son hombres y mujeres?, ¿Qué mujeres son autoras?, ¿Hay mujeres negras, indígenas o campesinas autoras?, ¿Cuántas?, ¿Por qué?, ¿Cuál es la opinión que tienen los docentes de lenguaje sobre el uso del lenguaje incluyente? ¿Qué transformaciones escolares en términos de equidad, puede tener utilizar el lenguaje incluyente en el colegio?

Así mismo, se sugiere retomar las preguntas brindadas por Solano-Alpizar (2015), a saber: ¿cuál es el significado del aprendizaje?, ¿para qué nos sirven los conocimientos compartimentarizados e inconexos con los que nos forman?

A partir de allí, se plantea que el proceso de construcción curricular decolonial para el aprendizaje del lenguaje en los primeros grados de la escuela, sea un proceso constructivista, dialogante, contextualizado y sobre todo, abierto a las y los estudiantes, reconociendo realmente sus necesidades de aprendizaje y sus expectativas y motivaciones cambiantes. Como es bien sabido, “en la modernidad el colectivo infancia fue segregado del de los adultos y se empezó a interpelar desde posturas negativas como fue la de “buen salvaje”, “perverso polimorfo”, “futuro delincuente”, “ingenuo” (...)” (Pineau, 1999), por lo cual darles voz y voto en esta propuesta decolonial es fundamental. Del mismo modo, quienes han estado ausentes del diseño curricular, pero que hacen parte de la comunidad educativa: los padres y las madres de familia, deben ser partícipes de ese proceso dinámico, que integre las voces y narrativas silenciadas históricamente y que nomine a cada sujeto desde otras posibilidades de ser y estar en el mundo.

En ese ejercicio de diálogo es necesario, cuestionar y poner en tela de juicio esos saberes eurocentrados que se refuerzan con las reglas inquebrantables e indiscutibles propuestas por el ente máximo de ordenamiento y normatividad de la lengua castellana como es, la Real Academia de

la Lengua Española, pero también los textos escolares tradicionales y los libros que de acuerdo al canon literario, deben leerse en los grados de primaria.

Como se comprobó a lo largo de esta investigación, existen iniciativas importantes desde algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, que sientan bases para encaminarse hacia la creación de planes curriculares que se distancian de la enseñanza tradicional del lenguaje e integran nuevas propuestas de actividades de corte local y de valoración de lo nacional. En ese sentido, para que dichas iniciativas no terminen siendo esfuerzos aislados, se recomienda que se nutran y avancen hacia la integración de una perspectiva decolonial de género, inicialmente a manera de “discriminación positiva”, con el fin de generar procesos educativos dialógicos en los docentes y en los estudiantes, en los cuales se cuestionen permanentemente los estereotipos de género, de raza y de clase, y se promuevan nuevas maneras de asumirse como niñas y niños, dentro de las opciones que se inventen y recreen y no desde las que se imponen.

La transformación del currículo, tanto a nivel práctico como a nivel de política, no solo es necesaria para cambiar las realidades escolares colonizadas y discriminatorias, sino también para transformar la escuela y la política concebidas dentro de lógicas patriarcales y racistas que desconocen las perspectivas diferenciales. En ese sentido, es preciso afirmar con Santos Guerra que: “la escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexista, sino que ha de intervenir discriminando positivamente a las niñas con el fin de corregir los hábitos, los discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (familia, calle, medios de comunicación)”. (Santos, 1997).

No obstante, la transformación en el nivel de la política desde los autores que crean y hacen recomendaciones para la política pública, reviste complejidad, puesto que desde que no se realice un ejercicio de integración de la inclusión y la cuestión de género como una política pública

educativa seria y persistente (Ramos, 2016), los esfuerzos no alcanzarán para ver resultados en lo social ni en lo cultural. Rico de Alonso y Rodríguez (2000) afirman que las reformas educativas introducidas por la Ley General de Educación, los discursos políticos generados por el proceso constituyente y los sucesivos planes de gobierno que incorporaban el desarrollo y la equidad como premisa, no surtieron los efectos que se pretendían en los aspectos sociales y económicos. En ese sentido, pretender transformar la política pública si bien es un ejercicio complejo, no puede desestimarse dentro de la propuesta transformadora del currículo.

Por otro lado, son bien conocidas las reacciones radicales y negativas, no sólo de los funcionarios públicos que pertenecen a las instituciones encargadas de la política, sino también de los sectores tradicionales y ortodoxos de la iglesia católica, cristiana y otras organizaciones que defienden el orden social tradicional, tal y como quedó evidenciado en el escándalo que tuvo lugar en 2016 el Ministerio de Educación Nacional y el PNUD por la publicación de las cartillas denominadas: *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión.* (MEN, 2016). La mención del tema en la agenda pública educativa no solo despertó la discusión y el debate – que resulta bastante necesario-, sino también la circulación de las posturas más radicales y homofóbicas por parte de grupos de familias y eclesiásticos.

Este ejemplo sobre lo que ocurrió respecto a las Cartillas del MEN, evidencia también que no es solo necesaria la voluntad política para buscar transformaciones en la escuela, sino que también es necesario transformar la cultura y los patrones de interacción social que la permean, por lo que debe ser un trabajo conjunto entre la normativa legal y la cultura. En ese sentido, el planteamiento de cambios a nivel curricular en el ámbito formal, debe atravesar un largo proceso, que seguramente se enfrentará con los sectores más ortodoxos y radicales, pero que también permitirá plantear el debate en esferas públicas más amplias.

Cuando se logra cuestionar el currículo desde una perspectiva decolonial, es posible pensar que hay una importante vía para descolonizar el saber, porque se pone en tela de juicio la manera como se construyó el canon europeo para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En ese sentido, la propuesta de re-construir el currículo del área de lenguaje, va más allá de proponer un cambio en la planeación de esta área, y pretende resquebrajar “desde adentro” la herencia colonial europea, que planea una manera tradicional de comprender y asumir la enseñanza de la lectura y la escritura, así como de interpretar y asumir el deber ser de niños y niñas, y la manera de nominarlos desde el lenguaje que construye realidades.

Si bien se propone que, el ejercicio de cuestionamiento y transformación del currículo de lenguaje se lleve a todos los currículos de las demás áreas y a la política educativa en general, la propuesta de iniciar con esta área y en el nivel de primaria, resulta muy importante porque pretende cuestionar desde estos primeros niveles de enseñanza, el uso del lenguaje, la importancia de denominar a niños y niñas, hombres y mujeres, de tomar la palabra, de expresarse y encontrarse con el otro en el lenguaje senti-pensante y en la pluriversalidad posible que brinda la experiencia humana. De este modo, si el inicio de la propuesta decolonial se da en primaria, en secundaria y media podría fortalecerse para así constituir un tipo de escuela distinta, que reconoce y revaloriza lo local y que además promueve la diversidad de los y las estudiantes, coadyuvando a minimizar el sexismo, el racismo y el clasismo.

5.1 La formación docente en el currículo decolonial de género

Aunque la política nacional determina las orientaciones para la construcción curricular y las instituciones educativas delimitan por áreas el diseño y adecuación de los currículos, éstos finalmente son diseñados y materializados por los docentes, quienes cuentan con autonomía

para diseñar sus espacios de clase de acuerdo con sus convicciones, de modo que el convencimiento de que una herramienta tan importante para el desarrollo del proceso formativo debería tener características decoloniales del saber y del género, es fundamental si realmente se quiere pensar en una propuesta de transformación escolar con miras a la equidad.

En ese sentido, se reconoce que es necesario llevar a cabo procesos de formación docente secuenciales y continuados, que interpelen la capacidad crítica y creativa de los profesionales en educación y que de ser posible inicien en el proceso de formación en pregrado, pero se continúen en posgrado, aun cuando se encuentren trabajando. Se sugiere que la formación docente, contenga las reflexiones iniciales sobre la perspectiva decolonial del saber y del género, que cuestione los cánones bajo los cuales se ha llevado a cabo la enseñanza de la lecto-escritura y que se proponga toda una estructura formativa diferente que se dirija a la valoración de la experiencia de los lenguajes locales y al rescate de las *voces otras* en el aula de clase, al uso del lenguaje incluyente con sentido crítico y la revalorización de la escritura localizada y situada desde los niveles de primaria.

Este proceso de formación requiere no solo el compromiso de los docentes con la transformación curricular, sino también el desarrollo de una sensibilidad docente frente al “lenguaje sentipensante” -en palabras de Fals Borda- el cual es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando, cuestión bastante complicada si se tiene en cuenta que la formación que han tenido los docentes, se ha realizado a partir de una lógica eurocentrada del aprendizaje.

Los docentes formados desde su proceso de pregrado en pedagogías críticas decoloniales, serán en consecuencia docentes con un fuerte sentido de lo político, que cuestionan, transforman y proponen otros modos de enseñar lenguaje, y que además se constituyen como profesionales críticos frente a la diferencia cultural, que valoran y potencian el encuentro de la diversidad en la escuela y la posibilidad de establecer diálogos entre todos los sujetos diferentes. Son docentes

que más allá de cuestionar las categorías de raza, clase y género, proponen la celebración de nuevas maneras de ser, la valoración de la interseccionalidad y reconocen cuando esta puede generar violencias o maneras de discriminación hacia las niñas y los niños, y subvierte esas relaciones y las convierte en verdaderas posibilidades de aprendizaje sobre la diferencia.

5.2 El currículo descolonizado o la apuesta por la revalorización de lo local y de los saberes otros

*“Saberse con los pies en la tierra ancestral que nos precede es ser comunidad, es recuperar la posibilidad de sanar y de construir un mundo en el que quepan muchos mundos”
(Mignolo, 2017)*

El currículo definido bajo la *perspectiva decolonial de género*, es un currículo crítico, plural, abierto, flexible, dinámico y en permanente transformación, que se construye a partir de la reflexión y el reconocimiento de lo colonizado y generizado que se encuentra el saber y las prácticas educativas, esto es, a partir del reconocimiento de las herencias coloniales que determinan cuál es el saber válido en lenguaje y cuáles son los métodos que se privilegian para llegar a este.

El currículo decolonial de género en el área de lenguaje, transita hacia la integración con otros currículos académicos de las áreas de sociales, naturales, ética, matemáticas, etc., pues se pretende que sea un mecanismo de construcción colectiva para toda la malla curricular, que no riña con las demás áreas sino que contraría la idea de separación de áreas y disciplinas e integre en propósitos amplios de aprendizaje, todas las áreas a modo de construcción de proyectos colaborativos interdisciplinarios. En ese sentido, el currículo de lenguaje debería dar cuenta de muchos elementos de aprendizaje más allá del aprendizaje de la lengua española, como por ejemplo de las experiencias iniciales de escritura, lectura y oralidad de los estudiantes, de las experiencias iniciales de cuestionamiento al canon establecido para la lectura y el aprendizaje

de la escritura. El currículo en lenguaje debe considerar el conocimiento situado (Haraway, 1991) y experiencial de los estudiantes desde los primeros niveles, puesto que es necesario tener en cuenta desde qué punto se parte y por qué ese punto genera características contextuales diferentes y específicas, ya que los puntos de vista y las propuestas educativas nunca son neutras, sino que están politizadas.

Por todo lo anterior, el currículo decolonial de género, se enfoca desde una pedagogía que da voz a las experiencias y narrativas de las mujeres y las niñas, en el sentido en que lo plantea Cariño: *hay que tomar en cuenta a las mujeres, las niñas, sus espacios territoriales y geopolíticos, su universo, sus creencias, su condición socioeconómica, sus memorias históricas, sus cuerpos, y las luchas, ya que son escenario pedagógico; en fin, todo el espacio que les rodea porque están llenos de información y conocimientos.* (Cariño, 2017); y también a las experiencias y narrativas de los sujetos puestos al margen, o no reconocidos desde el saber eurocentrado, en este caso las madres y los padres de familia.

En esa vía, el currículo decolonial de género, plantea el análisis y la revalorización de las experiencias locales y las lenguas indígenas como punto de partida para la construcción del conocimiento en el área de lenguaje, por tanto, cuestiona y problematiza los saberes europeos que se instalaron en América Latina en el momento del arribo español, la irrupción e imposición de la lengua castellana en el continente americano y su denominación como lengua oficial, y el epistemicidio que vivieron los pueblos indígenas latinoamericanos.

Este currículo, reconoce además, los saberes otros que no se han tenido en cuenta en la escuela, y los revaloriza integrándolos a la práctica lectora de los estudiantes, de manera que, desde los niveles de primaria se privilegie que el grupo de estudiantes conozca los escritos y narraciones de autoras latinoamericanas indígenas, afrodescendientes, de clases pobres, que mediante la

literatura o la tradición oral, han expresado sus sentires sobre el mundo a partir de una experiencia localizada.

Aunque se plantea el rescate y privilegio de este tipo de lecturas, esto no quiere decir que se deje de lado la incorporación de lecturas de otros autores y autoras que resultan bastante favorables para el cuestionamiento de los roles de género y de los mandatos de clase y raza, o las imposiciones culturales en general. Sin embargo, al ser una propuesta que pretende descolonizar el saber y el género, si presenta en un sentido amplio la incorporación sobre todo de autoras latinoamericanas que históricamente han sido marginadas e invisibilizadas por el discurso dominante.

5.3 Orientaciones para el currículo manifiesto en los niveles de primaria

*“la operación de nombrarnos en el genérico parece “inofensiva”, “neutral”, pero es un acto violento y cotidiano que termina desidentificando individual y colectivamente a las mujeres”
(Alonso, et al, 2007)*

Para el grado primero de primaria, momento en el cual se plantea que los estudiantes realicen el reconocimiento de los primeros sonidos del alfabeto, la asociación de palabras habladas y palabras escritas, la identificación de oraciones, la formación de las primeras palabras, y la elaboración de descripciones iniciales, se plantea que, en vez de realizar ejercicios formales de decodificación y repetición de sílabas en planas, como tradicionalmente se ha hecho, se realicen ejercicios diversos para los estudiantes, cuestionando la lógica lineal que considera que todos los estudiantes aprenden con el mismo ritmo y bajo los mismos estándares. Se plantea que se realice una recuperación-revaloración de la memoria ancestral, esto es, que se realicen ejercicios en los cuales se grafiquen las genealogías de cada estudiante, se discuta sobre los roles de género y las posibilidades de realizar diferentes actividades independientemente si se es niño o niña, hombre o mujer. Se propone que se realice la lectura de los textos sugeridos en el Anexo

J: Propuesta de biblioteca decolonial de género, los cuales avanzan en el cuestionamiento de las ideas y comportamientos tradicionalmente asignadas a las madres y los padres, a los profesores y a las profesoras, a los hombres y a las mujeres. Se recomienda sobre todo incorporar la lectura de textos que presenten propuestas ilustrativas no sexistas, y representaciones no sesgadas sobre los géneros. En este grado, como en los siguientes de primaria, es bien conocido y arraigado en las niñas el estereotipo y la estética de las princesas, y en los niños el estereotipo de superhéroe, por tanto, se sugiere que se retomen textos que cuestionen y problematicen este rol, y presenten otras posibilidades de desarrollo y de asumir las identidades de género.

También se recomienda que para este grado y para los siguientes, se retome y se adapte de acuerdo a las necesidades educativas, la propuesta pedagógica planteada por varios grupos feministas chilenos y por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Chile en torno al “Desprincesamiento”, la cual es una iniciativa que recoge importantes planteamientos e intencionalidades dirigidas a cuestionar las identidades fundadas en el ideal estético de belleza que se impone a las mujeres desde que son niñas, la construcción cultural del amor romántico y la división del trabajo que reproduce roles sexistas y discriminatorios, entre otras posibilidades temáticas.

Para el grado segundo de primaria se plantea que, los estudiantes continúen avanzando en la lectura, así como en la composición de textos cortos, la elaboración de esquemas o listas, distinción entre sinónimos y antónimos, las explicaciones generales del mensaje principal de un texto o gráfico, la identificación de personajes y acciones que estos realizan en un texto, la planeación de escritos, la escritura de resúmenes, entre otros desarrollos. Se propone que el ejercicio decolonial para este nivel, aunque tenga en cuenta el desarrollo de estas nuevas habilidades, no necesariamente refuerce la lógica lineal del aprendizaje del lenguaje, pues es bien sabido que cada estudiante tiene un ritmo distinto en sus aprendizajes y variadas maneras de acceder al conocimiento y desarrollarlo. Se propone entonces que, se continúe trabajando en

el cuestionamiento de roles, y que tomando como pretexto la identificación de sinónimos y antónimos, se puedan problematizar los contrarios y las categorías binarias, enfatizando en la importancia de reconocer la diferencia no como desventaja sino como posibilidad de interacción y reconocimiento del otro distinto. De igual forma, desde el ejercicio lector, se puede motivar un acercamiento reflexivo de la identificación y el devenir de los roles masculinos y femeninos expuestos en las obras literarias que se aborden, problematizando y cuestionando cada uno de estos con mayor rigor analítico. Se propone que a partir de este grado, y en los siguientes, los estudiantes puedan tener un acercamiento con una escritora, pintora o artista, con sensibilidad en la temática de género, etnia o clase, que pueda presentarles su historia de vida y les motive a profundizar en la lectura de otras temáticas, desde una mirada crítica. Además se propone que se enfatice en el rescate de la memoria ancestral, leyendo fragmentos cortos de poetas y escritores(as) en los cuales la comprensión sobre el mundo y la realidad latinoamericana se cuestionen y se difundan. Para ello se recomienda la consulta del Anexo I: Propuesta de biblioteca decolonial de género, en donde se pueden encontrar libros que resultarían muy pertinentes para la lectura en grado segundo.

Para el grado tercero de primaria se plantea que se realicen ejercicios de lectura en voz alta con mayor fluidez, se trabaje la noción de sustantivo y adjetivo, se utilicen con mayor precisión signos y reglas ortográficas, lectura inferencial, planeación de los escritos a partir de la identificación del propósito comunicativo, el mensaje y el destinatario. Se promueve la escritura de textos informativos y narrativos, y que los estudiantes expresen su pensamiento a través de exposiciones e intervenciones orales. En ese sentido, se propone que el ejercicio para este nivel en clave decolonial de género, tenga en cuenta lecturas informativas sobre temas relacionados con roles y equidad de género, y así mismo se afiance en los estudiantes la propuesta crítica y fundamentada en el rescate de la lectura de los autores colombianos y latinoamericanos. Se sugiere que se realicen ejercicios de exposición oral en los cuales se empiecen a reforzar temas

de auto-reconocimiento racial y de género, valorando la diferencia y potenciando la igualdad de oportunidades.

Para el grado cuarto de primaria, se plantea que los ejercicios de lectura se realicen con mayor fluidez, se amplíe el uso de conectores, se realicen esquemas organizativos sobre los textos, identificación del significado del lenguaje figurado, se amplíen los tipos de textos que pueden escribir los estudiantes, informativos, narrativos, descriptivos, y de opinión y se incorpore la escritura de textos de creación literaria, realización de presentaciones orales a modo de exposición. Se propone que el ejercicio para este nivel continúe promoviendo una motivación especial para la expresión oral de niños y niñas, y se logre evidenciar en las exposiciones orales de los estudiantes, el uso del lenguaje incluyente y el posicionamiento como estudiantes promotores de la diversidad. Se propone que se lean textos mucho más rigurosos y desafiantes para el análisis crítico y se incorporen diálogos de mayor complejidad sobre la realidad latinoamericana.

Para el grado quinto de primaria se plantea que la práctica lectora en voz alta sea mucho más fluida y con una entonación que respete y comprenda las marcas textuales y los signos de puntuación. Al ser el último nivel de primaria, se plantea que, los ejercicios sean de mayor cualificación, en miras a asumir los aprendizajes de la secundaria y que se promuevan desarrollos en la interpretación de mapas, gráficos y tablas, generación de hipótesis e inferencia de información. Se sugiere además, la escritura de biografías y pequeños artículos, la consulta de diferentes fuentes, y la comparación de textos de un mismo tema. En ese sentido, se propone que el ejercicio para este nivel, desarrolle aún más la perspectiva crítica decolonial de género, integrando textos que presenten temas como la violencia de género y la discriminación por cuestiones de etnia, género o clase, situaciones de respeto y aceptación de la diferencia y motivaciones a escribir sobre las experiencias de vida y de identidad de género de ellos mismos y de los miembros de sus familias, en especial, de las mujeres ancestrales y las madres. En este

grado, se pueden plantear ejercicios más elaborados sobre la memoria familiar, la caracterización de los roles y labores que han realizado las mujeres y los hombres de la familia, la narración de las historias reconociendo enfáticamente la voz de las mujeres y las niñas, etc.

En el ámbito de las relaciones sociales, se plantea que, en los escenarios de clase de todos los niveles de primaria, se reivindicuen los valores propuestos por Solano (2015): solidaridad, reciprocidad, pluralidad y complementariedad, los cuales se distancian completamente de los principios de individualismo, mercado, egoísmo natural y universalidad afirmados por el pensamiento dominante en el marco de la gramática social neoliberal.

5.4 Orientaciones para el currículo oculto en los niveles de primaria

Si bien, desarrollar una propuesta nueva del currículo manifiesto incorporando una perspectiva de género, raza y clase, y adoptando una postura que revalorice lo local y considere lo latinoamericano como punto de partida para el conocimiento, puede ser un ejercicio complejo que a su vez puede llegar a ser cuestionado y difícilmente asumido, plantear la discusión académica en las instituciones educativas, es de igual manera fundamental, y sobre todo, impactar y transformar los currículos ocultos que aparentemente “no se hacen evidentes”, pues se considera que son los más profundamente enquistados y naturalizados mediante “el deber ser” especificado para niños y para niñas.

Las orientaciones para la modificación del currículo oculto de lenguaje, retoman en cierta medida las estrategias que ya se plantearon en el documento de la Alcaldía Mayor de Bogotá denominado: *Orientaciones para el área de Humanidades- Lengua Castellana*, en lo que se refiere a la propuesta de que las actividades y reflexiones que se realicen en la clase y en otros

espacios, integren todo el tiempo de manera intencionada por parte del docente, elementos cuestionadores, preguntas problematizadoras sobre los roles y las expectativas que la sociedad y la cultura tiene puestos en las mujeres y en los hombres, en las niñas y en los niños. La idea es cuestionar los ideales de masculinidad y la feminidad, y presentarle a los estudiantes otras formas de ser y de realizarse en la sociedad, por tanto los estereotipos y patrones de interacción social que refuerzan ideas como que las mujeres son débiles, “gallinas”, miedosas, emocionales, pasionales y los hombres son fuertes, no lloran, son valientes, etc., deben desterrarse de la escuela a partir de un ejercicio cotidiano y reflexivo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

Se sugiere de manera enfática el uso crítico del lenguaje incluyente –no por obligación sino por convicción- desde los primeros grados del nivel de primaria y a lo largo de la formación escolar, puesto que representa un ejercicio de reconocimiento del otro, de nominación de la diferencia y la construcción de equidad, o en palabras de Mignolo y Vásquez (2017): “no es posible decolonizar lo enunciado, si no comenzamos por las enunciaciones que se han construido y mantienen lo enunciado”.

Es importante trabajar con los docentes sobre el reconocimiento de su importancia y el valor que tiene para la construcción de las identidades, pues es evidente que no se comprende muy bien, y las opiniones sobre este parten del desconocimiento y de los prejuicios, como se puede evidenciar en las afirmaciones de algunas docentes. En ese sentido, reconocer que el uso del lenguaje incluyente con conciencia crítica y un profundo sentido de cambio, implica que se realicen también análisis más profundos sobre la manera como operan las estructuras del saber y el silenciamiento histórico que se ha hecho a las voces y sentires de los sujetos oprimidos. Como bien lo afirma bell hooks: “el proceso de nombrar debe estar vinculado con la educación para una conciencia crítica que enseñe las estructuras de dominación y como funcionan” (bell hooks, 1999)

Del mismo modo se plantea que las y los docentes, sean más cuidadosos y reflexivos en la lectura e interpretación de los lenguajes corporales que se manejan al interior de la clase de lenguaje, de modo que cada vez que se realicen ejercicios de participación, se garantice la igualdad de oportunidades para todas y todos.

Se propone además que se retomen algunos indicadores planteados en el estudio Educación para la igualdad (IM, 2004) y sean aplicados con los docentes a medida que avancen en el proceso de análisis e incorporación de la perspectiva crítica decolonial de género:

Tabla 5. Indicadores - Preguntas orientadoras

Intervención directa con docentes en el aula

- ¿Tienen los docentes en cuenta la variable género a la hora de enfocar sus clases?
- ¿Tienen las mismas expectativas en cuanto a los resultados y al trabajo de chicos y chicas?
- ¿Les asignan una carga de responsabilidades y de tareas similar?
- ¿Se dirigen a alumnas y a alumnos del mismo modo, o establecen diferencias en el trato?
- ¿Intervienen los docentes en la disposición del alumnado en el aula para fomentar que niños y niñas se mezclen y no formen grupos cerrados?
- ¿Intervienen a la hora de componer los equipos de trabajo?
- ¿Fomentan la participación tanto de los alumnos como de las alumnas? ¿Desarrollan algún tipo de acción positiva para reforzar la participación de alguno de los dos sexos?

En el patio y otros espacios menos pautados

- ¿Los espacios de juego se distribuyen de forma equitativa entre chicos y chicas?
- ¿Quién ejerce mayor control sobre las zonas de juego?
- ¿Quién impone el tipo de actividad que se desarrolla mayoritariamente? ¿Impide esa actividad el desarrollo normal de otras?
- ¿Intervienen los docentes en el reparto de espacios, de tiempos y de actividades en el patio?
- Si es así, ¿de qué forma: limitando la presencia de los chicos, fomentando juegos mixtos, animando a las chicas a participar en las actividades de los chicos y viceversa,...?

En el lenguaje

- ¿El profesorado es partidario de la utilización de un lenguaje no sexista e incluyente del universo femenino?
- ¿Esta preferencia se traduce en la utilización efectiva de un lenguaje no sexista en las aulas?
- ¿Se menciona expresamente a las alumnas cuando el profesor o la profesora se dirigen a la clase?
- ¿Se utiliza el masculino como genérico universal?

En los contenidos y el material educativo

- ¿Se intenta introducir en los contenidos de las asignaturas, en la medida de lo posible, referencias al universo femenino y a la realidad de las mujeres?
- ¿Se escogen habitualmente los materiales de apoyo teniendo en cuenta la variable de género, de clase y de etnia?
- ¿Se ha discutido alguna vez en clase con el alumnado la importancia de que los libros de texto reflejen un tratamiento igualitario hacia los sexos, las etnias y las clases? ¿Se fomenta el tratamiento crítico de sus contenidos por parte de los alumnos y las alumnas? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Se ha intentado alguna vez, de forma conjunta con el alumnado, elaborar un material propio que responda a principios de igualdad de oportunidades (carteles, exposiciones de dibujos o de fotografías, textos escritos, representaciones teatrales, exposiciones en clase,...)?

Adaptado de: Instituto de la Mujer. (2004).

5.5 La curaduría de autores y autoras

La intencionalidad ética, política y pedagógica que plantea un currículo decolonial de género está determinada por el reconocimiento de lo local, la valorización de los saberes otros, la integración en el currículo formal de lo que tradicionalmente se ha entendido como informal, no importante, esto es la literatura escrita desde los márgenes.

En ese sentido, los materiales de lectura que se proponen para el currículo decolonial de género, son textos que presentan una intencionalidad política crítica que promueve la equidad de género y de etnia, así como el cuestionamiento permanente de los roles tradicionales y de las clases sociales. Son materiales que deben trabajarse en las clases de manera contextualizada, esto es, reconociendo y reflexionando permanentemente del entorno sociocultural y geográfico de donde proceden, y generando preguntas sobre la historia de vida y las experiencias de las y los autores, así como de las similitudes y diferencias que se tejen con los “conocimientos situados” y experiencias propias de los estudiantes. Los textos seleccionados, brindan la posibilidad de conversar sobre otros temas relacionados con asuntos de derechos humanos, diversidad e inclusión, igualdad de oportunidades, entre otros, que ofrecen posibilidades de discusión para un trabajo pedagógico muy enriquecedor.

Si bien es cierto que, en los niveles de primaria no se desarrolla el aprendizaje de la lectura a nivel crítico en un sentido amplio, es importante reconocer que es posible realizar ejercicios en los cuales se movilicen preguntas generadoras o problemas-pretexto, para abordar los temas del género y la colonialidad. Por eso se propone que, desde los diferentes grados de primaria, de acuerdo con los logros que se especifican para cada nivel, se promueva la lectura crítica, a partir de las claves de lectura que propone Cassany (1999):

- Situando siempre el discurso en el contexto socio-cultural de partida, reconociendo el propósito del texto, el contenido implícito y explícito, los autores, e identificando los posicionamientos ideológicos implícitos.
- Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo: esto es, tomar conciencia de lo que los textos pretenden que se crea o se haga. Intentar indagar en las interpretaciones de los otros y explicarlas dentro del gran conjunto de ideas.

Si bien estos ejercicios de lectura crítica no se pueden alcanzar en los primeros grados del nivel de primaria, si es posible que los docentes asuman un rol comprometido con el desarrollo de esta perspectiva en sí mismos, y motiven a los estudiantes a alcanzar estas reflexiones de manera gradual. Entre más pronto se haga el cuestionamiento personal al asunto del género y de la etnia, más pronto se optará por buscar transformaciones en miras a la equidad y a la decolonialidad.

Algunos textos que pueden motivar el cuestionamiento inicial al asunto del género, etnia y clase, y que además fueron escritos por autores de origen latinoamericano se detallan a continuación, de modo que se sugiere que, las instituciones educativas interesadas en este enfoque, los incorporen en sus planes lectores y mallas curriculares del área de lenguaje para el nivel de primaria, entendiendo que esta es apenas una muestra inicial de la literatura que puede formar lectores críticos bajo una propuesta decolonial, pero que debería seguirse nutriendo y ampliando. En el Anexo I: Propuesta de biblioteca decolonial de género, se encuentra el listado completo de libros, de modo que pueda ser consultado por las instituciones educativas interesadas en adquirirlos o conformar la biblioteca.

- **Alarcón, Francisco. Barragán, Paula. (2005). Poemas para soñar juntos. New York Lee & Low Books.** Este texto es un poemario que incluye dentro de sus contenidos los temas de la inclusión y el respecto a las diferencias, las tradiciones culturales de México,

el trabajo de los campesinos, entre otros. Se recomienda que sea abordado en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria.

- **Alvez, Ziraldo. (2013). El niño marrón. Trad. Alberto Jiménez. Editorial Panamericana.** Este libro presenta una historia de dos niños que cuestionan el color de la piel, la asignación que se ha hecho del color blanco y negro para las personas y las etnias y rescata el valor de la amistad sincera y desinteresada entre dos niños. Este texto se podría abordar en los grados primero, segundo, tercero y cuarto de primaria.
- **Bagieu, P. (2017). Valerosas 1 y Valerosas 2. Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren. Editorial Dib Bucks.** Este par de libros reúne las historias de vida de treinta mujeres que resultaron bastante transgresoras frente a la sociedad en la que vivieron y realizaron importantes aportes a la ciencia y la tecnología, el arte, la literatura y otros escenarios. Se podría abordar en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, en ejercicios en los cuales se conmemoren fechas importantes y días relacionados con la defensa de las luchas sociales.
- **Belém, Valeria. (2012). El cabello de Lelé. Ibep.** Este libro presenta a una niña que se siente incómoda al tener su cabello negro y crespo, el cual es herencia de la cultura africana. Al poner en el centro del libro el tema del cabello como rasgo africano esencial, el libro cuestiona los cánones de belleza establecidos como modelos inmodificables para las niñas. Se sugiere que este texto sea trabajado en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, y se relacione con el tema de identidades de género y estereotipos frente a la belleza de las niñas y las mujeres.
- **Boutignon, Béatrice. (2015). Cada familia a su aire. Madrid. Editorial Grupo 5.** Este libro presenta el tema de la diversidad de las familias, y la posibilidad de construir relaciones y vínculos respetuosos con el “otro distinto”. Es un libro ideal para abordar el

debate de las familias homoparentales y la adopción de hijos por parte de parejas del mismo sexo con los estudiantes de los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. La lectura de este libro, deberá acompañarse de un ejercicio responsable de discusión y debate sobre los derechos de la población LGBTI en el marco de los derechos humanos.

- **Burgos, J. et al. (2016). Memorias palenqueras y raizales. Instituto Distrital de las Artes, Idartes.** Este texto es un compilado de escritos de autores caribeños, raizales y palenqueros, que representan la diversidad de pensamiento del pueblo colombiano. Se sugiere que sea trabajado por los docentes con los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, puesto que presenta textos extensos, pertinentes para esos grados.
- **Canetti, Yanitzia. (2000). Completamente diferente. Everest.** Este texto desarrolla la historia de Bombolina, una hipopótamo que vive en el África y resulta ser diferente a los demás de su especie, por lo cual experimenta un proceso de discriminación que debe afrontar y resolver. Se sugiere que sea trabajado con los estudiantes de los grados primero y segundo de primaria, y que se acompañe de reflexiones en torno al respeto y la valoración de las diferencias.
- **Carle, Eric. (2014). Don caballito de mar. Editorial Kokinos.** Este cuento describe cómo los animales machos pertenecientes a la especie de los caballitos de mar, cuidan de sus crías, contrario a la mayoría de las especies en las que es la hembra quien realiza esta actividad. El cuento presenta una curiosidad biológica que puede utilizarse como pretexto para trabajar el tema de la transformación de los roles asumidos por el padre y la madre al interior del hogar, y el desmonte de la figura tradicional del padre proveedor y la madre protectora. Se sugiere que sea trabajado con los estudiantes de los grados segundo, tercero y cuarto de primaria.

- **Castilla, Julia Mercedes. (2012). Luisa viaja en tren. Editorial Panamericana.** Este cuento presenta un importante acercamiento al tema de la empatía y las relaciones sociales que se pueden dar entre dos niñas de clases sociales y costumbres completamente diferentes. Se sugiere que sea trabajado con los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria y que se acompañe de reflexiones sobre las diferencias de género, raza y clase en las niñas y los niños.
- **Chicangana, Fredy. (2008). Colibrí de la noche desnuda. Colección Casa de las lenguas.** Este libro contiene varios poemas del autor originario del pueblo yanacona del sur oriente del Cauca, por lo que su lectura constituye un rescate de la historia indígena. Se recomienda que este texto sea abordado en los grados cuarto y quinto de primaria, una vez los estudiantes hayan desarrollado una perspectiva crítica inicial sobre la realidad latinoamericana y la equidad de género y de raza.
- **Díaz, R. (2010). ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? Madrid. Thule Ediciones.** Este cuento está dirigido a cuestionar las características más particulares que se asignan al rol de princesa, en este caso, el color rosado, asignado tradicionalmente a las mujeres, viene a detonar la problematización del tema de género, y a partir de allí, se proponen otras alternativas al ideal de ser princesa, sobre todo más cercanas a las realidades de las niñas. Como este cuento hay muchos otros similares que cuestionan directamente la problemática de los roles, entre los que se destacan: Las princesas también se tiran pedos de Ilan Brenman y Ionit Zilberman, de Editorial Algar, ¿Las princesas usan botas de montaña? y ¿Las princesas se lastiman las rodillas?, de Carmela Lavigna, ¿Las princesas tienen amigas para siempre? de Mike y Carl Gordon, Princesas olvidadas o desconocidas de Philippe Lechermeier, y La princesa que quería escribir de Beatriz Berrocal y Daniel Montero, entre muchos otros. Se sugiere que este tipo de textos sean abordados en los grados primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, y se

acompañen con la colección “Antriprincesas” de Nadia Fink y la propuesta de talleres de “Desprincesamiento”.

- **Dole, Mayra. (2003). ¡Toca, Chavi, toca!. Children's Book Press.** Este libro narra la historia de Chavi, una niña a quien se le es negada la posibilidad de tocar el tambor de la escuela en un desfile, por el hecho de ser niña. La protagonista se disfraza de zorro y finalmente consigue tocar la percusión y demostrar por qué las niñas pueden realizar tareas que tradicionalmente no se les ha asignado. Se sugiere que este tipo de textos sean abordados en los grados segundo, tercero y cuarto de primaria y se acompañen de reflexiones más generales sobre el sistema de roles y estereotipos que se asignan a los niños y las niñas desde edades tempranas.
- **Drvenkar, Zoran. (2009). Paula y la levedad del ser. Editorial Takatuka.** Este libro narra la historia de una niña que debido a su apariencia física, se siente avergonzada y con baja autoestima. Es pertinente trabajarlo en clase si se quieren poner en tensión los temas de diversidad, estética, diferencias y similitudes entre los ideales de belleza creados para las niñas y niños, entre otros. Se recomienda que sea abordado por las docentes en los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria.
- **Falconer, I. (2012). Olivia y las princesas. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.** Este cuento presenta un personaje que cuestiona las características que se han impuesto al rol de princesa, como son la delicadeza, la pasividad, la sumisión y el ideal de feminidad, y contrario a esto, presenta una búsqueda de nuevas características que tienen que ver con la valentía y la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, además de reconocer la diversidad de las mujeres. Es pertinente en tanto cuestiona el rol tradicional de princesa y propone alternativas. Se sugiere que este texto

sea abordado en los grados primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, y se acompañe de la colección “Antriprincesas” de Nadia Fink.

- **Favilli, Elena. Cavallo, Francesca. (2016). Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. Bogotá. Editorial Planeta.** Este libro reúne cortas biografías de mujeres de todo el mundo que sobresalieron por sus destrezas deportivas, artísticas, políticas, etc. Además toda la propuesta de ilustración fue hecha por mujeres de distintos lugares, por lo cual es muy variada y diversificada. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria y que además se acompañe de ejercicios de escritura de biografías por parte de los estudiantes, sobre sus madres, abuelas, abuelos, tías, etc.
- **Fernandez, Agustín. (2010). Muros. Fundación Santa María-Ediciones SM.** Este libro narra la historia de uno de las formas arquitectónicas más tendientes a la separación y la discriminación como es el muro. Una pareja de amigos, van observando cómo se divide el pueblo en que viven mediante la imposición de este artefacto, y como los personajes más cercanos van sufriendo con esta división. Es interesante poder trabajar el tema de las fronteras que dividen y discriminan a las personas, mediante este texto, así como la amistad y la empatía entre personas de etnias y condiciones culturales distintas. Se recomienda que sea trabajado desde el grado primero hasta el grado cuarto.
- **Fink, Nadia. Colección Antiprincesas y Antihéroes. Editorial Chirimbote.** Esta colección presenta las biografías de mujeres y hombres que han sido reconocidos históricamente por sus aportes a la literatura, el arte, la historia, y las políticas de los países latinoamericanos, por lo que se refuerza una perspectiva de identidad con el continente suramericano. El propósito de estos textos es presentar al personaje histórico a partir de sus anécdotas personales, y enfatizando en ideas que transforman los roles

tradicionales asignados a las mujeres e incluso a los hombres, por ejemplo: Juana Azurduy, Violeta Parra, Alfonsina Storni, Clarice Lispector, Sor Juana Inés de la Cruz, Eduardo Galeano y Julio Cortázar, entre otros. Se puede trabajar en todos los niveles de primaria.

- **Funke, Cornelia. (2012). La princesa Isabella. Ediciones B, Barcelona.** Este cuento cuestiona el ideal de ser princesas, entendido como comportamientos específicos que se deben cumplir y sobre todo diferenciación social con las demás mujeres, a partir de la caracterización de Isabella. Puede ser un documento muy importante para cuestionar los asuntos de roles de princesas, puesto que es uno de los temas que más acogida y auge tienen en los niveles de primaria. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados primero, segundo, tercero y cuarto de primaria.
- **Gaudes, B. Macías, P. (2017). Érase dos veces...una segunda oportunidad para los cuentos de siempre.** Caperucita, Blancanieves, Hansel y Gretel, La Sirenita, La Bella durmiente, Los tres cerditos, Pinocho, la Bella y la Bestia, Cenicienta. Madrid. Cuatrotuercas. Estos cuentos representan una nueva redacción de los clásicos cuentos infantiles europeos, tradicionalmente leídos en la escuela. En esta re-escritura se integran nuevos valores para las mujeres y hombres, y se excluyen situaciones sexistas y violentas que los cuentos originales presentan. Se sugiere que estos textos sean abordados en los todos los niveles de primaria bajo el cuestionamiento de los cánones europeos que se han definido dentro del estereotipo de la belleza, y se ponga en tensión temas sobre la estética y la belleza.
- **González, Rigoberto. (2005). La tarjeta de Antonio. Children's Book Press.** Este texto resulta bastante interesante puesto que narra la historia de un niño que tiene dos mamás, y debe enfrentar esta realidad en la escuela, específicamente en el día de las madres,

oportunidad en la cual todos los estudiantes deben hacerle una tarjeta especial a sus progenitoras. Se recomienda que sea trabajando con estudiantes de tercero, cuarto y quinto de primaria, y que se acompañe de la orientación docente responsable que pueda argumentar el debate que seguramente surgirá sobre las familias homoparentales y su derecho a tener o adoptar hijos.

- **Grueso, Mary. (2012). La niña en el espejo. Apidama Ediciones.** Este libro fue escrito por una de las autoras afrodescendientes que más ha aportado a la literatura infantil. Es un cuento que narra la historia de una niña que decide mirarse al espejo para verificar si realmente es bella, como muchas personas le dicen. Es una historia que trata del autoreconocimiento de la belleza afrodescendiente, uno de los asuntos más complicados de asumir por las personas negras, según la autora. Se recomienda que sea un libro abordado desde el grado primero hasta el grado quinto de primaria.
- **Grueso, Mary. (2016). El gran susto de Petronila. Apidama Ediciones.** Este libro narra la historia de una mujer que realiza actividades y trabajos que comúnmente no son asumidos por las mujeres, pero que son necesarios para la supervivencia del grupo. A partir de un suceso importante, como es el encuentro con una culebra, se representa el papel de las mujeres desde una perspectiva de fuerza, entereza y valentía, por lo cual este cuento puede ofrecer una visión bastante interesante de las mujeres y niñas afrodescendientes. Se sugiere que sea trabajado en los grados primero a quinto de primaria.
- **Grueso, Mary. (2017). La cucharita mandinga. Apidama Ediciones.** Este libro narra un tema muy importante que debe ser identificado a fin de generar procesos de reconocimiento de la diversidad, como es la discriminación. El personaje de una cucaracha decide asistir al salón de clases, pero es rechazada por sus otros compañeros de clase porque habla y se expresa diferente. El cuento permite poner en debate el asunto

de la diferencia en la escuela, e invita a que los lectores puedan discernir entre avanzar hacia el reconocimiento de la diferencia o seguir en un mundo tradicional de irrespeto y falta de oportunidades. Se recomienda que este cuento sea leído y trabajado por los docentes con grupos de los grados primero a quinto de primaria.

- **Herthel, Jessica. (2015). Soy Jazz. Editorial Bellaterra.** Este libro trata la historia de una niña que enfrenta un dilema de orientación sexual diversa, y junto con su familia, llevan a cabo reflexiones sobre la identidad de género y la importancia que tiene fortalecer el vínculo familiar y el afecto cuando una persona decide expresar abiertamente su orientación sexual. Es uno de los pocos libros que plantea el tema de las mujeres trans, por eso, su lectura y análisis es imprescindible para que los niños y niñas comprendan un poco más las diferencias, y empiecen a desarrollar posturas de respeto a la diferencia. Se recomienda que se trabaje desde el grado tercero a quinto de primaria.
- **Hughes, E. (2014). Salvaje. Madrid. Libros del zorro rojo.** este texto presenta una historia muy interesante en la cual una niña vive en un espacio natural en el cual se relaciona con los animales y aprende de estos. Presenta un cuestionamiento sobre la idea de lo natural y lo cultural, por lo que se puede problematizar la dicotomía de salvaje y civilizado a partir de los acontecimientos que le suceden a esta niña. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados segundo, tercero y cuarto de primaria.
- **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Fundalectura. et al. (2012). Los arrullos de Jáamo y otros relatos para nuestros niños y niñas. Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas. Patas de armadillo, dientes de ratón, canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos. Putunkaa Serruma: duérmete pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Tiki, tiki tai. Arrullos, secretos y relatos de los room**

colombianos. Bogotá. ICBF. Esta colección se constituye en un compilado muy importante de textos que recogen los saberes ancestrales regionales sobre la primera infancia, de modo que llevan el respeto y el reconocimiento de la diferencia a este nivel inicial. Se presentan escritos en varias lenguas, por lo que reconocen que el castellano es uno de ellos, no necesariamente el único. Se sugiere que estos textos sean abordados en todos los niveles de primaria.

- **Imapla. (2017). Sinfronteras. Madrid. Libros del zorro rojo.** Este libro representa una posibilidad creativa para los lectores, mediante la cual pueden conformar banderas de diferentes y nombres de países, a partir de los ya existentes. Es posible encaminar este tema con reflexiones sobre los elementos que determinan o no la identidad nacional, las herencias que se tienen de Europa y el efecto del eurocentrismo en Latinoamérica, la diversidad cultural, la convivencia, etc. Se sugiere que se trabaje de los grados primero a quinto de primaria.
- **Lacasa, Blanca. (2017). Ni guau ni miao. Editorial Nube Ocho.** Este libro trata sobre la historia de un perro que no siente afinidad por el rol y las acciones que desarrollan cotidianamente los perros, y en cambio si siente afinidad por el rol y las formas de comportarse de los gatos. Encontrar la identidad en la que se sienta cómodo y pleno, será el desafío para este animal, que personifica la situación de muchos seres humanos, hombres y mujeres que tienen dudas frente a su orientación sexual. Es un libro muy pertinente para trabajar el tema del respeto a la diferencia, las identidades de género, las orientaciones sexuales diversas, etc. Se recomienda que sea abordado en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto.
- **Lembcke, Marjaleena (2003). Susana ojos negros. El barco de vapor.** Este libro desarrolla una historia que trata el tema de la diferencia étnica de una niña y la manera

como su vecina inicia una relación de amistad con ella. Integra temas de multiculturalidad, empatía, amistad, respeto por la diferencia, entre otros. Se recomienda que sea trabajado en los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de primaria.

- **Lisboa de Oliveira, Alaíde. Una muñequita negra. Colección Primeras lecturas. Editorial Lee.** Hace parte del proyecto “Una muñeca negra en el universo de las letras”, el cual propone abordar los preconceptos y la discriminación racial, como una forma de reflexión sobre la interacción social y sus valores, permitiendo que los niños convivan con las diferencias y comprendan las relaciones raciales. Las trenzas de Bintou de Sylviane A Diouf, La princesa Arabela, Mylo Freeman, Nadie es igual a otro de Regina Otero, entre muchos otros. Se sugiere que estos textos sean abordados en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria.
- **Moncó, B. (2004). Mercedes quiere ser bombero. Madrid. Ediciones Bellaterra.** Este cuento resulta bastante interesante porque cuestiona la división sexual del trabajo, a partir de la ocupación de bombero, asignada tradicionalmente a los hombres, y describe como una niña llamada Mercedes, insiste en ser bombero y se tiene que ver enfrentada con las condiciones impuestas por la sociedad. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria.
- **Rocha, M. (2008) El sol babea jugo de piña.** Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá. Ministerio de Cultura.
- **Rocha, M. (s.f). Pütchi Biyá Uai Vol. 1. Pütchi Biyá Uai.** Este libro presenta una antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea colombiana desde 1956 hasta 2010, compuesta por poemas y otras breves obras literarias escritas en las lenguas wayuunaiki, camëntsá, quechua, uwa, uitoto minika y español. Pütchi significa palabra y voz, en wayuunaiki; biyá alude a la persona hablante del camëntsá y uai es del uitoto. Se

recomienda que este texto sea abordado en los grados cuarto y quinto de primaria, y se acompañe de reflexiones sobre el epistemicidio que vivieron los pueblos indígenas latinoamericanos y la resistencia que han representado las lenguas indígenas.

- **Rondeiro, E. (2004). La princesa Li. Editorial Egalies.** Este cuento narra la historia de una princesa que vivía con su padre y se descubre lesbiana, por lo que presenta un discurso sobre el amor, bastante distinto del tradicional. Se recomienda para los grados cuarto y quinto de primaria, acompañado de reflexiones críticas sobre la identidad y la transgresión de los roles.
- **Ruiz, Isabel. (2015). Mujeres. Ilustropos.** Este texto presenta la vida de algunas mujeres que se han distinguido por sus propuestas y demandas por transformar el mundo, por lo que su lectura permite reconocer los aportes históricos y valorarlas dentro de la literatura y la historia. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados cuarto y quinto de primaria y se acompañe de ejercicios de producción escrita sobre la memoria local.
- **Scaliter, Juan. Iglesias, Delia. (2017). Otra Caperucita Roja. Editorial Chirimbote.** Este texto presenta al tradicional personaje de Caperucita Roja, a partir de la descripción de otros roles y características, que la constituyen como una niña valiente y fuerte que se decide a vivir aventuras y riesgos. Presenta una transformación de los roles que se describen para el personaje tradicional, por lo que puede ser un aporte importante para iniciar procesos de lectura crítica con los estudiantes. Se sugiere que este texto sea abordado en los grados primero segundo, tercero y cuarto de primaria.
- **Schreiber, Edith. (1995). Un cuervo diferente. Barcelona. Juventud.** Este libro narra la historia de un ave que es distinta del grupo en el que se encuentra y por esta razón es discriminada y rechazada. Es pertinente para trabajar el tema de la diferencia y

discriminación, el matoneo escolar y la desigualdad de oportunidades. Se recomienda que se trabaje en los grados primero y segundo de primaria.

5.6 El currículo decolonial de género y los mal llamados: “Descubrimiento de América” y “Día del Idioma”

*“Cooptaron nuestra poesía y astronomía, arquitectura, música y gastronomía
danzas, medicinas, y aún así relinchan: go back to your fucking country
Lo he de decir y rescatar la memoria
ya que el peor asesinato es su versión de la historia”.*
(Tapias, 2016).

Las celebraciones y conmemoraciones sobre fechas históricas que se hacen en las instituciones educativas, no se encuentran desprovistas de una intencionalidad política ni tampoco representan posturas neutrales, por lo que en esta propuesta de transformación curricular no pueden pasar desapercibidas. Los valores de la modernidad como son la universalidad, la objetividad y la neutralidad, son problematizados y cuestionados en esta propuesta, pues la descolonización de los currículos de lenguaje, se plantea desde el avance hacia el principio de pluriversalidad, en contraposición del principio de la objetividad; se reivindique la historia local latinoamericana, lo que significa que se dote de una intencionalidad política decolonial el proceso de construcción curricular, en contraposición al principio de la neutralidad; y así mismo, se asuman posturas que reconozcan y valoricen la experiencia subjetiva, local senti-pensante y situada de los estudiantes, a fin de contrariar el principio de objetividad.

Como se observó a lo largo de esta investigación, las conmemoraciones referidas al Día del idioma y el Día de la raza que se llevan a cabo en las instituciones educativas en las cuales se realizaron las entrevistas, y probablemente en otros colegios, reproducen claramente la colonialidad del saber y del género, pues no se observó que hicieran un cuestionamiento al tema de género ni al tema del arribo español, desde la lectura de la valoración de los pueblos indígenas latinoamericanos ni colombianos. Seguramente en otras instituciones educativas ocurre algo

similar, por lo que concretamente se propone que se desaprendan estas maneras de asumir y “celebrar” las fechas, y se avance en replantear los eventos y encuentros referidos a la etnia, el idioma, las lenguas nativas, las mujeres, los pueblos originarios, los hombres, etc., y que lejos de mostrarse folclóricos o exóticos, involucren seriamente el cuestionamiento sobre las identidades racializadas y de género, las diferentes lenguas indígenas que fueron fuertemente atacadas y exterminadas por el arribo español, la importancia que se le da al idioma español sobre “otros lenguajes”, la supervivencia de las lenguas nativas y la importancia de su conservación como importante acervo identitario y lingüístico. Así mismo, se sugiere que se realice un rescate de las escrituras realizadas por mujeres en todo el espectro de su diversidad: afrodescendientes, campesinas, indígenas, mestizas, con orientaciones sexuales diversas, etc, y se dé un proceso de revalorización del “nosotros y nosotras” desde el descubrimiento de lo comunal y lo grupal. (Mignolo y Vásquez, 2017).

En ese sentido, se propone la conmemoración desde una perspectiva crítica decolonial de las siguientes fechas históricas:

Tabla 6. Propuesta de fechas conmemorativas

Fechas	Propuesta decolonial para revalorizar el “nosotros latinoamericano”
8 de marzo, Día Internacional de la Mujer.	Conmemorar el suceso histórico y plantear reflexiones que partan de preguntas como: ¿la feminidad define ser mujer?, ¿cuáles son las mujeres que aportaron a la historia del país?, ¿qué sucesos históricos han sido protagonizados por mujeres?, ¿en qué sucesos históricos no ha existido la presencia de las mujeres?
21 de febrero, Día Internacional de la Lengua Materna y Día Nacional de las Lenguas Nativas	Resaltar la importancia de que en Colombia y en Latinoamérica sobrevivan pueblos con sus propias lenguas indígenas, la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de los pueblos nativos. Realizar ejercicios de geo-referenciación para que los estudiantes conozcan la ubicación de los pueblos indígenas colombianos, problematizar el asunto de la migración que han tenido que vivir los pueblos indígenas; rescatar palabras que expresan sentires importantes para las culturas.

<p>21 de marzo, Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial</p>	<p>Para esta fecha se propone que se realicen ejercicios de reconocimiento y valoración de las diferentes etnias y de los estudiantes representantes de cada una de ellas, entendiendo que en la diferencia se debe construir la igualdad de oportunidades. Sería interesante realizar ejercicios de identificación de las diferentes etnias y geo.referenciación de los lugares de donde provienen.</p>
<p>23 de abril, Día del Idioma</p>	<p>Replantear la conmemoración al escritor Miguel de Cervantes Saavedra, y al idioma español, y poner en discusión la multiplicidad de lenguajes, idiomas, “dialectos”, etc. Se sugiere que se trabajen textos escritos en lenguas indígenas, room y africanas, y que se rescaten escritoras y escritores que han sido invisibilizados del discurso oficial y el canon literario.</p>
<p>Último día de abril, Día del niño.</p>	<p>Se propone que se abra la discusión sobre la denominación del día, y que se conmemore el día de las niñas y los niños, mediante actividades en las cuales se problematicen los roles asignados a cada uno de ellos, los juguetes prefijados para unas y para otros, y se implementen juegos en los cuales se armen equipos mixtos sin distinción.</p>
<p>21 de mayo, Día Nacional de la Afrocolombianidad.</p>	<p>Se propone que en esta fecha se identifiquen y se lean párrafos o secciones de textos escritos por escritores y escritoras afrodescendientes y se trabaje de manera didáctica el libro de Ziraldo Alves: Un niño marrón, entre muchos otros con enfoques similares.</p>
<p>2 de junio, Día nacional del campesino.</p>	<p>Se propone que en esta fecha se identifiquen textos escritos por autoras y autores de zonas rurales, y así mismo se reconozca la importancia de este grupo poblacional para la nación colombiana. Se propone que se realicen ejercicio de escritura sobre lugares cotidianos de la ciudad en donde se encuentran personas oriundas del campo como son las plazas de mercado, los negocios de frutas, verduras y hortalizas, mercados campesinos, entre otros.</p>
<p>9 de agosto, Día Internacional de los pueblos indígenas</p>	<p>Fijar esta fecha en el calendario escolar, puesto que muchas comunidades escolares, no lo conocen. Se propone que se realicen ejercicios didácticos que partan de preguntas orientadoras como: ¿cuál es el panorama de los pueblos indígenas hoy en día?, ¿cuáles son los pueblos indígenas que habitan nuestro país?, ¿cuáles son los saberes más importantes respecto a la naturaleza y la convivencia de los pueblos indígenas?, ¿qué quiere decir “ser</p>

	indio”, “ser guache” y “ser guaricha”?; ¿qué pasa cuando una lengua indígena se extingue o se pierde?
12 de octubre, Día de la raza	Se plantea que no se denomine celebración por la llegada de los españoles al continente americano, sino que se problematice el encuentro que hubo entre las dos culturas, así como el genocidio y etnocidio ocurrido. Se trata de integrar una perspectiva crítica decolonial en esta fecha, y cuestionar hasta donde la herencia decolonial produce discriminaciones hacia hombres y mujeres, niños y niñas, y una subordinación constante a la cultura y los saberes locales. Se proponen ejercicios mediante los cuales los estudiantes identifiquen y valoren la etnia de la cual son descendientes, pudiendo ser la elaboración del árbol genealógico, familiar, etc.

Fuente: elaboración propia.

La categoría planteada por algunas feministas latinoamericanas de frontera y por algunos movimientos sociales para denominar al continente americano desde la lengua Kuna de Panamá y Colombia, antes de la llegada de Cristóbal Colón: Abya Yala, puede retomarse para realizar un ejercicio de reconocimiento de los lenguajes y saberes otros que existían antes de la imposición del paradigma eurocéntrico. Del mismo modo indagar en las producciones artísticas, literarias y culturales de los pueblos indígenas de Latinoamérica y proponer ejercicios de lectura y escritura puede resultar en un ejercicio interesante de cuestionamiento de los dos sistemas de colonialidad.

Algunos títulos sugeridos para que los docentes profundicen en la perspectiva crítica de la historia y del lenguaje eurocentrado son:

- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal Ediciones.
- Ferrero, L. (1986). *¿Por qué prehistoria si hay historia precolombina?* San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

- Fals, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Fannon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1952). *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal Ediciones.
- Ndong-Bidyogo, Donato. (1987). *Las tinieblas de tu memoria negra*. Editorial Fundamentos.

5.7 La biblioteca escolar: escenario para el diálogo decolonial

Como se mencionó anteriormente, el análisis sobre la biblioteca escolar no había sido considerado en esta investigación, sin embargo, en vista de que en una de las instituciones educativas intervenida, este lugar estaba consolidado como un escenario de encuentro y diálogo de saberes, así como de expresión artística, literaria y cultural, se integró en esta propuesta como escenario potencial que podría articularse con las iniciativas de transformación curricular decolonial.

En ese sentido, tal y como fue posible observar en la biblioteca escolar del Colegio Bravo Páez IED, es necesario transitar hacia la consideración de la biblioteca como lugar de encuentro, de diálogo de saberes, de encuentros polifónicos en los cuales sea posible establecer procesos formativos en derechos humanos, equidad de géneros, respeto a la diferencia e inclusión social. Para que un espacio como este puede potenciar la crítica decolonial de saber y de género, es necesario que la profesional encargada, cuente con la sensibilización en la temática y con la postura feminista decolonial, pero más allá de eso, la convicción de que en la biblioteca es posible tejer modos otros de construir conocimiento, de encontrarse y de relacionarse entre sí.

Para potenciar la biblioteca como escenario para el diálogo decolonial, es importante que se vincule al grupo de docentes y directivos docentes, para que en un trabajo conjunto, diseñen una propuesta de articulación y de trabajo con este espacio, y además superen la visión tradicional de la biblioteca, que la asume como espacio para el préstamo de libros y lectura, y la referencien como espacio al cual pueden llevar sus estudiantes a encuentros de clase polifónicos con la bibliotecaria, o donde pueden adelantar importantes proyectos de investigación literaria, escritural, cultural, etc.

En ese sentido, se propone que, la biblioteca escolar junto con el área de coordinación académica y rectoría, asuma la labor de reflexionar sobre la importancia de fortalecer el rol de la biblioteca en los procesos de creación de espacios de análisis para la propuesta decolonial, y además, asuman la tarea de revisar las colecciones y libros de texto y de literatura que alberga, así como el material audiovisual y gráfico que salvaguardan, para integrar nuevas lecturas sobre las diversas maneras de interpretar el mundo, y sobre todo, promuevan la lectura de aquellos autores que han sido marginados del canon literario, y promuevan ejercicios de reconocimiento y memoria histórica.

Es necesario también reconocer que, de acuerdo con los planteamientos de Rodríguez (s.f.) “el espacio de biblioteca puede incidir favorablemente en el cambio social y en la participación ciudadana” por tanto promover una biblioteca transformadora de las prácticas sexistas, racistas y clasistas en la escuela, es una necesidad urgente que exhorta además una responsabilidad ética y política impostergable.

En esa vía, la biblioteca escolar puede promover ejercicios de investigación cuantitativa, como por ejemplo, establecer el número de niños y de niñas que asisten a leer, los títulos más leídos, las colecciones más consultadas, el número de espacios o grupos dedicados a desarrollar actividades diferentes a las tradicionales, el número de autores latinoamericanos o colombianos

homenajeados, el número de libros escritos por autores hombres y por autoras mujeres, etc. Así mismo, puede adelantar procesos de investigación cualitativa con los cuales pueda reflexionar sobre la importancia de abrir espacios de formación decolonial con los estudiantes, de desarrollar proyectos culturales referidos a la inclusión, la diversidad cultural, la igualdad de oportunidades, los derechos humanos, la conmemoración de fechas históricas latinoamericanas y colombianas importantes, desde nuevos enfoques y miradas, etc.

Una biblioteca escolar pensada desde esta perspectiva, se constituye entonces como un espacio para el dialogo decolonial, para el encuentro de saberes otros, para la lectura profunda y critica de la realidad social de hombres y mujeres, para la lucha contra el racismo, el sexismo y la desigualdad de oportunidades y discriminación, que aún se viven en los escenarios de clase y en las propuestas curriculares. La biblioteca así entendida, debe tener la conciencia crítica de leer las desigualdades de las cuales son objeto los estudiantes que asisten a ella, y en lo posible contribuir para que la formación lectora, escritora, ética y política que les imparta, sea garante de nuevas oportunidades de acceso a la información y de equidad y democratización.

Esta propuesta de biblioteca escolar decolonial solo es posible en la medida en que sea desarrollada por profesionales en bibliotecas, que esté absolutamente sensibilizados con la propuesta decolonial, o que por lo menos, consideren que realizar este ejercicio es necesario y urgente. Las personas encargada de la biblioteca escolar “son interlocutores de la comunidad, con claridad absoluta de la función política, social y educativa que debe cumplir la biblioteca” (Rodríguez, s.f.).

6. Conclusiones

El ejercicio investigativo realizado permite observar que la articulación de dos perspectivas teóricas es un ejercicio riguroso, que exige una fuerte capacidad argumentativa y crítica, y una revisión juiciosa y disciplinada de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo. Resulta valioso poder establecer puntos de encuentro entre teorías porque permite avanzar hacia descripciones fundamentadas de realidades sociales con profundas problemáticas sociales, y en esa vía, plantear posibles estrategias para la transformación.

Como se pudo observar a lo largo de esta investigación, el objetivo fue caracterizar las formas específicas como se reproduce la colonialidad del saber y del género en los procesos de diseño curricular del área de lenguaje de dos instituciones educativas seleccionadas, con el fin de comprobar que, el sistema escolar no está desprovisto de una intencionalidad política, sino que por el contrario, tiene una intención clara que responde al reforzamiento de sistemas eurocéntricos, racistas y sexistas de poder, de saber y de género.

Del proceso de caracterización bajo la perspectiva decolonial de género, de la política pública nacional y distrital se concluye que, estas presentan fuertes sesgos eurocentrados, racistas y sexistas, no consideran la importancia del uso de lenguaje incluyente ni la lectura crítica de los roles tradicionales de género. Tampoco es de su interés presentar un tratamiento inicial de los asuntos de reconocimiento al género, la raza y la clase, sino que por el contrario los omite y los niega como mecanismo de invisibilización.

Del proceso de caracterización bajo la perspectiva decolonial de género de los diseños curriculares del área de lenguaje realizados en los colegios, se concluye que en todo en ciclo

creativo, no se tienen en cuenta criterios para incorporar en los procesos lectores, una perspectiva sobre la diversidad y el reconocimiento de las mujeres. Nuevamente este proceso está sesgado por el paradigma eurocéntrico, racista y sexista, porque no tiene en cuenta una perspectiva diferente, y además por parte de los grupos de docentes entrevistados, se presenta un fuerte rechazo hacia el uso de lenguaje incluyente.

El ejercicio de creación de una propuesta curricular decolonial para el área de lenguaje, permitió que se trascendiera del esfuerzo investigativo de descripción y caracterización a una propuesta concisa de transformación educativa, que pretende impactar en varios ámbitos importantes para el cambio escolar. Es una propuesta inicial, que pretende apenas establecer unos lineamientos básicos para ser fortalecido por el ejercicio docente de cualquier área disciplinar, que esté comprometido con las apuestas feministas y decoloniales. En ese sentido, las orientaciones no pretenden agotar todas las posibilidades de creación, sino que pretenden convocar no sólo a los y las docentes del área de lenguaje, sino de todas las áreas del conocimiento para que cuestionen el sistema tradicional de enseñanza planteado por la política pública nacional, y por el paradigma de la colonialidad del saber, las maneras de enseñar, los temas “básicos” que enseñar y la estructura curricular, la curaduría de autores que se realiza y el lenguaje con el que se nombra al otro y a las otras en la cotidianidad escolar. Avanzar en el compromiso de transformación de la escuela sexista, racista y colonial es una tarea urgente que con toda seguridad permitirá que nuestros estudiantes puedan desarrollarse de una mejor manera, a partir de una lógica de reconocimiento y valorización de sus saberes y de los saberes que tradicionalmente se han asumido como marginales y carentes de rigor.

A. Anexo: Propuesta de biblioteca decolonial de género

Alarcón, Francisco. (2005). Poemas para soñar juntos. New York. Lee & Low Books.
Alvez, Ziraldo. (2013). El niño marrón. Trad. Alberto Jiménez. Editorial Panamericana.
Bagieu, P. (2017). Valerosas 1 y Valerosas 2. Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren. Editorial Dib Bucks.
Belém, Valeria. (2012). El cabello de Lelé. Ibep.
Boutignon, Béatrice (2015). Cada familia a su aire. Madrid. Editorial Grupo 5.
Burgos, J. et al. (2016). Memorias palenqueras y raizales. Bogotá. Instituto Distrital de las Artes, Idartes.
Canetti, Yanitzia. (2000). Completamente diferente. Editorial Everest.
Carle, Eric. (2014). Don caballito de mar. Editorial Kokinos.
Castilla, Julia Mercedes. (2012). Luisa viaja en tren. Editorial Panamericana.
Chicangana, Fredy. (2008). Colibrí de la noche desnuda. Colección Casa de las lenguas.
Drvenkar, Zoran. (2009). Paula y la levedad del ser.
Díaz, R. (2010). ¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa? Madrid. Thule Ediciones.
Dole, Mayra. (2003). ¡Toca, Chavi, toca!. Children's Book Press
Drvenkar, Zoran. (2009). Paula y la levedad del ser. Editorial Takatuka.
Falconer, I. (2012). Olivia y las princesas. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.
Favilli, Elena. Cavallo, Francesca. (2016). Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. Bogotá. Editorial Planeta.
Fernandez, Agustín. (2010). Muros. Fundación Santa María-Ediciones SM.
Fink, Nadia. Colección Antiprincesas y Antihéroes. Editorial Chirimbote.
Funke, Cornelia. (2012). La princesa Isabella. Ediciones B, Barcelona.

Gaudes, B. Macías, P. (2017). Érase dos veces...una segunda oportunidad para los cuentos de siempre. Caperucita, Blancanieves, Hansel y Gretel, La Sirenita, La Bella durmiente, Los tres cerditos, Pinocho, la Bella y la Bestia, Cenicienta. Madrid. Cuatrocuercas.
González, Rigoberto. (2005). La tarjeta de Antonio. Children's Book Press.
Grueso, Mary. (2012). La niña en el espejo. Apidama Ediciones.
Grueso, Mary. (2016). El gran susto de Petronila. Apidama Ediciones.
Grueso, Mary. (2017). La cucharita mandinga. Apidama Ediciones.
Herthel, Jessica. (2015). Soy Jazz. Editorial Bellaterra.
Hughes, E. (2014). Salvaje. Madrid. Libros del zorro rojo.
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Fundalectura. et al. (2012). Los arrullos de Jáamo y otros relatos para nuestros niños y niñas. Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas. Patas de armadillo, dientes de ratón, canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos. Putunkaa Serruma: duérmete pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Tiki, tiki tai. Arrullos, secretos y relatos de los room colombianos. Bogotá. ICBF.
Imapla. (2017). Sinfronteras. Madrid. Libros del zorro rojo.
Lacasa, Blanca. (2017). Ni guau ni miao. Editorial Nube Ocho.
Lembcke, Marjaleena (2003). Susana ojos negros. El barco de vapor.
Lisboa de Oliveira, Alaíde. Una muñequita negra. Colección Primeras lecturas. Editorial Lee.
Moncó, B. (2004). Mercedes quiere ser bombero. Madrid. Ediciones Bellaterra.
Rocha, M. (s.f). Pütchi Biyá Uai Vol. 1. Antología multilingüe de la literatura indígena contemporánea en Colombia. Editorial Elibros.
Rocha, M. (2008) El sol babea jugo de piña. Antología de las literaturas indígenas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá. Ministerio de Cultura
Rondeiro, E. (2004). La princesa Li. Editorial Egalies.
Ruiz, Isabel. (2015). Mujeres. Ilustropos.
Scaliter, Juan. Iglesias, Delia. (2017). Otra Caperucita Roja. Editorial Chirimbote.
Schreiber, Edith. (1995). Un cuervo diferente. Barcelona. Juventud.

Bibliografía

- Acker, S. (2003) *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, España. Narcea Ediciones. Magisterio Editorial.
- Aigeneren, Miguel. (s.f). *Análisis de contenido: una introducción*. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión.
- Alario, C. (1995). *La representación del femenino y masculino en el lenguaje*. Madrid, España.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). *Orientaciones para el área de Humanidades y lengua castellana. Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá, Colombia.
- Alonso, G. (et.al). (2007). El lenguaje que nos habla: más allá del uso políticamente correcto del los/as. IV Congreso Nacional y I1 Internacional de Investigación Educativa Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Comahue – Cipolletti.
- _____. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. En: *Hacia una pedagogía feminista*. Colección Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires. Editorial El Colectivo.
- Andricaín, S. et al. (s.f.). *De raíces y sueños. 50 libros para niños y jóvenes de autores latinos de Estados Unidos*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid. Ediciones Akal.
- Arana, I. (2001). *Las prácticas pedagógicas de maestros y maestras en el Distrito Capital. Una mirada a los roles de género*. Bogotá, Colombia. Nómadas, 14.

Araya, S. (2003). *Relaciones sexistas en la educación*. Revista Educación. Universidad de Costa Rica.

_____. (2001) *La equidad de género en la educación*. Revista La ventana. No. 13. México. Universidad de Guadalajara.

Arroyo, J. (2016). ¿Por qué las mujeres tienen peores resultados en matemáticas?. Blog Mejor educados. Periódico El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/mejoreducados/2016/01/26/son-las-mujeres-malas-para-las.html>

Belausteguigoitia, M y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bosch, E y Ferrer, V. Ferreiro, C. Navarro. (2013). *La violencia contra las mujeres*. El amor como coartada. Barcelona. Anthropos: 363p.

Bromley, P., Lerch, J. y Jimenez, J. D. (2016). *Education for Global Citizenship and Sustainable Development*. Content in Social Science Textbooks, Background Paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report. Paris.

Cariño, C (et, al). (2017) *Pensar, sentir y hacer pedagogías feministas descoloniales: Diálogos y puntadas*. En: Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Editorial Paidós.

Castro-Gómez, R. y Grosfoguel, R. (eds). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Crenshaw, Kimberle (1989) "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989, Article 8. Available at: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Curiel, Ochy. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista. Buenos Aires, Argentina. Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista-GLEFAS y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay. Ediciones Trilce.
- Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades*. Tabula Rasa, núm. 13, julio-diciembre. Bogotá, Colombia. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Domínguez, M. (2004). *Equidad de género y diversidad en la educación colombiana*. Revista electrónica de educación y psicología-REPES. Pereira, Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Espinosa, Y. Gomez, D. Lugones, M. Ochoa, K. (2014). *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: una conversa en cuatro voces*. En: *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala*. Valle del Cauca, Colombia. Editorial Universidad del Cauca.
- Estrada, A. (2001). *Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela*. Nómadas (Col), núm. 14. pp. 10-22. Bogotá, Colombia. Universidad Central.
- Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística epistémica. En: Castro-Gómez, R. y Grosfoguel, R. (eds). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- García, C. (2002). *Edugenero. Aspectos investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá, Colombia. Universidad Central y Consejería para la Equidad de la Mujer.
- García Meseguer, Á. (1994). ¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical. Colección Papeles de Comunicación, Nº 4. Barcelona: Paidós.
- Gentili, P. Da Silva, T. Apple, M. (1997) *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Argentina.
- Herrera, E. y Morales, E. (2009). *El reto de la inclusión de la perspectiva de género en los currículos*. Revista Justicia Juris. Vol 8. Barranquilla, Colombia. Universidad Autónoma del Caribe.
- Hill Collins, P. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de sueños. Mapas 33.
- Instituto de la Mujer. (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid, España. Red2 Consultores.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España. Morata, 5ª. ed.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España. Morata.

- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. 1a ed. El Colectivo, América Libre.
- Lagarde, M. (2007). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. En: González Marín, María Luisa (Coord). *Metodología para los estudios de género*. México Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lledó, E. y Otero, M. (2010). *Doce escritoras y una guía bibliográfica. Cuadernos para la coeducación*. Navarra, España. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Lomas, C. (comp.) (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona. Paidós.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes,
- Lugones, M. (2010). *Hacia un feminismo descolonial*. Binghamton University. En *Hypatia*, vol 25, No. 4.
- Maceira, L. (2005). *Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela*. La ventana No. 21. México. Universidad de Guadalajara.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículo*. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid. Morata.
- Mendoza, B. (2014). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En: *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Valle del Cauca, Colombia. Editorial Universidad del Cauca.

- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes. Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris, Francia. UNESCO.
- Mignolo, W. (Comp). (2008). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. y Vásquez, R. (2017). Pedagogía y decolonialidad. En: Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales: resistir, re(existir y revivir)*. Tomo II. . Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala.
- Mignolo, W. (2010). *Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*. Presentación en la Akademie der Bildenden Künste, Viena. Seminario Decolonial Aesthetics.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Decreto 4798 de 2011*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Bogotá, Colombia. Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA. UNICEF y PNUD.
- Mohanty, Ch. (2008). Bajo los ojos de occidente. *Academia Feminista y discurso colonial*. Artículo publicado en: Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (eds): *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, ed. Cátedra, Madrid, 2008.
- Moreno, E. (2010) *Orientaciones para una educación no sexista*. España. Septem Ediciones.

- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones novedades educativas.
- Nava, D. y López, M. (2010) *Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en ciudad Juárez*. Cotidiano 164. México. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Osorio, Z. (1999). *Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Bogotá, Colombia. Dirección Nacional para la equidad de la mujer. UNICEF.
- Osorio, Z. y Ospina, P. (1995). *Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa*. Presidencia de la República. Bogotá, Colombia. Consejería Presidencial para la Política Social. Secretaría de la mujer. UNICEF.
- Osorio, Z. (2002). *Personas ilustradas: la imagen de las personas en la iconografía escolar colombiana*. Revista Colombiana de Antropología, vol. 38. pp. 344-348. Bogotá, Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Palermo, Z. (2010). *Una violencia invisible: la colonialidad del saber*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 38. pp. 79-88.
- Proyecto Accord. *Aprendamos a compartir. Guía didáctica de educación no sexista*. Diputación de Castellón. España.
- Quesada Jiménez, J. y López López, A. (2010). *Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria*. En Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 25.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales*. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Ramos, L. (2016). *Políticas educativas sobre género en puerto rico: una historia de retos*. Raudem. Revista de Estudios de las Mujeres. Vol. 4, 2016 ISSN: 2340-9630
- Richardson, S. (2015). *Gender lessons. Patriarchy, sextyping and schools*. USA. Millersville University. Sense Publishers
- Rico de Alonso, A., Rodríguez, A., Alonso, J. (2000). *Equidad de género en la educación en Colombia: políticas y prácticas*. Papel Político, 11.
- Riveros, D. (2015). *Porque todas tenemos una historia que quizás a nadie importe: Reflexión sobre subalternidad y cotidianidad escolar*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Escuela de Estudios de Género.
- Rodríguez, C. (Comp). (2006). *Género y currículo, aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. España. Akal.
- Rodríguez, G. (s.f.). *La biblioteca pública que queremos*. Serie Bibliotecas Vivas. Ministerio de Cultura. Bogotá.
- Santos-Guerra, M. (1997.). *Curriculum oculto y construcción del género en la escuela*. Málaga, España. Universidad de Málaga.
- Silva, Tomas Tadeu Da. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.156 p.
- Simón, E. (2005). *Entre desigualdades y diferencias*. Texto entregado en la Jornada de trabajo con el profesorado de las escuelas piloto del Proyecto NAHIKO. EMAKUNDE. Vitoria-Gasteiz. España.

- Solano-Alpizar, J. (2015). *Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente*. Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, enero-abril pp. 117-129. Costa Rica. Universidad Nacional Heredia.
- Spender, Dale y Sarah, Elizabeth. (1993). *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Stainback, S y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España. Narcea Ediciones.
- Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación*. Santiago de Chile. Organización de las Naciones Unidas.
- Subirats, M., Brullet, C. (2002). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. En: González, A., Lomas, C. (Coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp. 133-167
- Tomé, A. (2005). *Educar es coeducar*. Madrid. Revista Aula de innovación educativa. Nº 143-144.
- Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid. Morata, 4ª ed.
- Tusón, A. (2002). *Lenguaje, interacción y diferencia sexual*. En C. Lomas & A, González (coords.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*.
- UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento a la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos*. Paris, Francia. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vega, D. (2011) *Descolonizando el feminismo*. Debate Feminista, 44, 263–274. Recuperado el 10 de enero de: <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/42625576>

Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Revista Debate feminista No. 52. México.

Wallerstein, I. (Coord). (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (Ed). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala.

Walsh, C. (Ed). (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador. Ediciones Abya Yala.

Walsh, C. Schiwy, F y Castro-Gómez, S. (2007). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito; UASB/Abya Yala.

Zúñiga, M. (1998). *Mujer y Educación*. En: *Presente y futuro de los estudios de género en América Latina*. Cali, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.