

# UCUENCA

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**

**Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales**

*Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo*, una novela histórica para el  
aprendizaje sobre las mujeres en el incario

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciada en  
Pedagogía de la Historia y las Ciencias  
Sociales

Autora:

Erika Cristina Calle Tapia

CI:0105724025

Correo electrónico: cristinacalle2000@gmail.com

Directora:

Mgr. Nancy Catalina Carrasco Aguilar

CI: 0102753795

**Cuenca, Ecuador**

06-septiembre-2022

## **Resumen:**

El Currículo de los niveles de Educación obligatoria 2016, representa el proyecto educativo para guiar la enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas. En lo que respecta el área de Ciencias Sociales, busca promover desde los postulados de la pedagogía crítica y la Nueva Historia, el conocimiento sobre todos los actores sociales, en especial aquellos que fueron invisibilizados por la historiografía tradicional. Sin embargo, en contenidos y textos escolares predomina aún el rol de los grupos de poder, además reflejan una visión androcéntrica al sobresaltar a figuras masculinas. En consecuencia, es evidente la invisibilidad del protagonismo histórico de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Ecuador. Asimismo, las estrategias didácticas empleadas durante las clases escolares de esta disciplina, no siempre promueven el aprendizaje de una historia total o no destacan el papel de las mujeres en los distintos periodos.

Ante aquella problemática, el presente trabajo de titulación propone el uso de la novela histórica como estrategia didáctica, con el objetivo de promover y guiar el conocimiento de los estudiantes acerca del rol protagónico de las mujeres en una determinada época. Para este fin, se considera la novela ecuatoriana *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo* de Alicia Yáñez Cossío, la cual narra sucesos acontecidos en la época del Imperio Incaico. En cuanto a la metodología, se empleará un análisis cualitativo de textos, en otras palabras, se llevará a cabo el análisis e interpretación de fuentes secundarias adecuadas según los intereses y objetivos del presente trabajo. Finalmente, entre los resultados esperados está principalmente la elaboración de estrategias didácticas novedosas y creativas, a partir de la utilización de la novela histórica indicada para los estudiantes de Educación General Básica Superior.

**Palabras claves:** Novela histórica. Mujeres. Estrategia didáctica. Enseñanza de historia.

**Abstract:**

The curriculum of the levels of obligatory education 2016, represents the project of education to guide the teaching and learning in different areas. In which it respects the area of Social Sciences, looking to promote from the postulates of the critique pedagogy and new history, the acknowledgment above all the social actors, especially those that were dispersed because of the traditional historiographic. Matter in fact, scholar contents and texts still predominates the role of groups of power, and also reflects androcentric to exceed masculine figures. In consequence, it is evident the invisibility of the historic protagonist of the woman in the teaching and learning of the history of Ecuador. Likewise, the didactic strategies done during school classes from this discipline don't always promote the learning of a complete history or emphasize the role of women in distinct periods.

In the face of the problem, the present job of the entitlement proposes the use of a historical novel like a didactic strategy, with the objective to promote and guide the acknowledgment from students about the protagonist role of women in a determined time period. For this final, it is considered the Ecuadorian novel, "Memories of the Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo and Alicia Yáñez Cossío", which narrates the success of previous events in the time period of the Incaico empire. In which the methodology will imply qualitative analysis of texts, other words, will be held an analysis and interpretation of adequate secondary sources according to interests and objectives of present work. Finally, I entered the expected results is principally the elaboration of new and creative didactic strategies, starting from the utilization of the historic novel indicated for students of General Basic Superior Education.

**Keywords:** Historic novel. Women. Didactic strategy. History of teaching.

## Índice

Resumen:.....	2
Introducción .....	11
Capítulo 1: Las mujeres en el aprendizaje de la Historia.....	14
1.1 Invisibilidad de las mujeres en la historia .....	14
1.2. Cambios paradigmáticos en la ciencia de la Historia .....	17
1.3. La educación: un medio para dar a conocer la historia.....	21
1.4. Las mujeres en el aprendizaje de la Historia.....	23
1.5. Mujeres visibles y su inclusión desde la historiografía.....	28
Capítulo 2: La Novela Histórica .....	34
2.1 Antecedentes .....	34
2.2. ¿Qué entendemos por novela histórica?.....	35
2.3. Desarrollo de la novela histórica en América Latina .....	36
2.4. Novela histórica ecuatoriana.....	40
2.5. Novela histórica: recurso para la enseñanza-aprendizaje de la historia.....	44
Capítulo 3: Novela histórica: estrategia para el conocimiento protagónico de las mujeres en el Incario .....	50
3.1. Incluir el protagonismo histórico de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje.....	50
3.2. Propuesta didáctica con el uso de la novela histórica: <i>Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay</i> .....	50
3.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje .....	52
3.3.1. Estrategia 1: Descubriendo conceptos clave .....	54
3.3.2. Estrategia didáctica 2: Lee, descubre y aprende.....	57
3.3.3. Estrategia 3: Interpretación de Roles.....	60

3.3.4. Estrategia 4: Tira cómica.....	63
Conclusiones.....	66
Referencias bibliográficas.....	70

## Índice de figuras

<u>Figura 1:</u> Contenido acerca de El Imperio Inca en el texto escolar del subnivel Superior de Educación General Básica.....	53
<u>Figura 2:</u> Ficha de Lectura y actividades sobre el papel de las acllas y mamaconas en el Imperio Inca.....	58
<u>Figura 3:</u> Ficha de personajes histórico del Imperio Inca.....	61

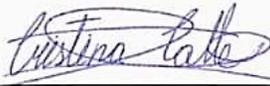
## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Erika Cristina Calle Tapia en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Memorias de la Pivhuarmi Cuxirimay Oclo, una novela histórica para el aprendizaje sobre las mujeres en el incario”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Erika Cristina Calle Tapia

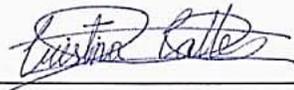
0105724025

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Erika Cristina Calle Tapia, autor/a del trabajo de titulación “Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Oclo, una novela histórica para el aprendizaje sobre las mujeres en el incario”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Erika Cristina Calle Tapia

0105724025

## **Agradecimientos**

Agradezco a la docente Mgtr. Catalina Carrasco, quien me acompañó durante el desarrollo del presente trabajo de titulación, pues supo brindarme de la mejor manera su guía y apoyo. También quiero agradecer a mis padres Rafael y Domínica, por su apoyo incondicional a lo largo de mi proceso de formación tanto personal como académica. Además, por su esfuerzo y lucha de cada día para que así pueda cumplir una meta más; ellos son mi inspiración y modelos a seguir al ser unas personas fuertes, perseverantes y amorosas. Finalmente, agradezco a mi hermano Adrián, quien siempre me brinda su apoyo y comparte conmigo muchos momentos de risas y confort.

## **Dedicatoria**

El presente trabajo está dedicado a mis padres Rafael y Domínica, y a mi hermano Adrián; quienes constituyen mi motor para seguir adelante y cumplir mis metas de vida. De igual manera, me acompañan incondicionalmente en mis triunfos y me motivan a no rendirme a pesar de los obstáculos o derrotas. Por eso, con mi amor y agradecimiento por todo lo que me brindan, les dedico este gran progreso en mi formación académica, así como profesional.

## Introducción

En el siglo XXI cada vez son más los discursos sobre la búsqueda de sociedades igualitarias, justas, equitativas, pluriculturales, y que vayan a la par con los cambios políticos, culturales, tecnológicos. De ahí que, la educación formal es uno de los medios idóneos para ello, pues su objetivo principal es la formación integral de los estudiantes para que en un futuro se conviertan en ciudadanos partícipes en la sociedad con miras hacia la innovación. En este marco, las Ciencias Sociales y en específico la Historia, resultan en el campo educativo de gran valor para construir una sociedad democrática. Impartir estas asignaturas -estudios sociales, historia, educación de la ciudadanía- promueve que los jóvenes y niños comprendan los procesos históricos al igual que los diversos contextos de la realidad actual. Asimismo, contribuyen al desarrollo del pensamiento social, crítico e histórico. No obstante, es necesario reflexionar sobre qué discursos históricos se está enseñando y con qué metodologías.

En Ecuador los currículos educativos, y textos escolares anteriores a las reformas curriculares del 96, reflejaban ciertos postulados de la historiografía positivista. Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizaba en base al enfoque pedagógico del paradigma tradicional. Por lo que, solo se promovía la memorización de fechas, personajes, y a su vez valores cívicos, políticos. Es a partir de la corriente historiográfica de la Nueva Historia y el desarrollo progresivo de corrientes pedagógicas que se busca superar aquella enseñanza del relato tradicional. En base a aquellos avances el Currículo de los niveles de Educación Obligatoria 2016, en específico al correspondiente al área de Ciencias Sociales, busca incluir a los grupos marginados – mujeres, campesinos, indígenas, obreros, estudiantes- como protagonistas de la construcción de la historia. Puesto que, es importante que los estudiantes adquieran conocimientos acerca de diferentes historias, no solo la oficial, y sobre el papel que tuvieron los diversos actores sociales.

Sin embargo, en la práctica se aprecia que esta inclusión aún no se inserta de manera significativa al no superarse totalmente enfoques tradicionales y una visión androcéntrica. En el relato histórico enseñado, al igual que en contenidos y textos escolares predomina el protagonismo de figuras masculinas pertenecientes a grupos de poder. Asimismo, abundan temas políticos y económicos en los cuales las mujeres no son consideradas como personajes primordiales, por lo que su participación en ámbitos políticos, sociales, económicos durante épocas pasadas tiene poco peso y

es casi nula. De ahí que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se continúa invisibilizando su protagonismo histórico, además no se suele emplear estrategias didácticas con el objetivo de promover un conocimiento significativo del colectivo femenino y de figuras femeninas que han tenido un rol decisivo en una determinada época pasada.

Para hacer frente a esta problemática, el uso de novela histórica puede convertirse en una herramienta didáctica adecuada, pues se caracteriza por recrear acontecimientos pasados brindando voz a aquellos grupos sociales que han sido ignorados por la historiografía tradicional, como el caso de las mujeres. Por ello, cabe preguntarse: ¿Cómo emplear la novela histórica para guiar a los estudiantes al conocimiento del protagonismo histórico de las mujeres en la época incaica en Octavo de Básica?<sup>1</sup> De ahí que, el objetivo es diseñar una propuesta didáctica con el uso de la obra de Alicia Yáñez: *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo*, para propiciar el aprendizaje significativo sobre el papel de las mujeres incas.

Por lo tanto, a partir de la novela se busca elaborar estrategias didácticas activas, novedosas, creativas, basadas en corriente constructivista y crítica, además desde el enfoque de género e Historia de las mujeres. Asimismo, mediante este proyecto de investigación se pretende contribuir en la valoración del papel de las mujeres en la historia al dar cuenta de que su presencia y participación constituyen un pilar fundamental para las sociedades pasadas, presentes, así como futuras. El otro fin, consiste en motivar el uso de la novela histórica al identificar características que la convierten en una herramienta o estrategia didáctica eficaz. Para ello, se empleó como método y técnica el análisis de contenido de documentos, en específico de fuentes secundarias seleccionadas según los intereses y objetivos del presente trabajo de titulación.

Ahora bien, la propuesta de investigación se desarrolla en tres apartados; el primer capítulo aborda la invisibilidad de las mujeres tanto en los relatos históricos como en el aprendizaje de la Historia debido principalmente a una visión androcéntrica y una historia tradicional. Por ello, también se

---

<sup>1</sup> En el currículo de Ciencias Sociales, las destrezas con criterio de desempeño se reorganizan por niveles educativos, por lo que da apertura a la flexibilidad para responder a necesidades e intereses de los estudiantes. De ahí que, en este caso tanto las destrezas relacionadas con la Historia inca como el octavo grado se ubican en el nivel de Educación Básica Superior. Es por eso que en el presente trabajo se usará octavo o subnivel Superior de Educación General Básica

explica cómo contribuyen la Historia de las mujeres y la categoría de género en el rescate del protagonismo de las mujeres en las sociedades. En el segundo capítulo se da a conocer el origen, características, relevancia del género novelístico de tipo histórico en Latinoamérica y en específico en Ecuador. Por último, se hace mención de la novela histórica como herramienta didáctica y su contribución para el conocimiento histórico, competencias, hábitos lectores. En el último capítulo se aborda la inclusión de las mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje al igual que la elaboración de estrategias didácticas con el uso de la novela histórica seleccionada para promover que los estudiantes adquieran conocimientos sobre las mujeres incas.

En definitiva, con este proyecto de investigación se pudo evidenciar que en el contexto ecuatoriano es necesario la innovación del currículo vigente y el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante nuevos enfoques, recursos, temas, que provengan desde la historiografía de las mujeres y la perspectiva de género. Así, los alumnos al comprender una historia protagonizada por hombres y mujeres rechacen actos de discriminación, desigualdad, prejuicios. En este marco, utilizar la novela histórica resulta una herramienta didáctica eficaz para incorporar a las mujeres al igual que a otros actores sociales y así fomentar el aprendizaje sobre sus roles en la historia. Sin embargo, cabe destacar que, no se han encontrado investigaciones del país sobre la invisibilidad del protagonismo de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de la historia, tampoco propuestas didácticas que busquen erradicar aquella problemática mediante la utilización de la novela histórica.

## Capítulo 1

### Las mujeres en el aprendizaje de la Historia

Las mujeres son parte fundamental del desarrollo de la historia, pues son sujetos activos en diversas esferas de la vida. Paradójicamente, por décadas su participación en las sociedades pasadas fue excluida de los relatos históricos debido a la predominancia de una historia tradicional positivista y una perspectiva androcéntrica. De modo que, el papel de las mujeres fue oculto en la construcción tanto del pasado como del presente, así al ser silenciadas se convirtieron en figuras invisibles en los acontecimientos y procesos de diferentes épocas. En el siglo XX, tiempo relativamente reciente, surgen cambios paradigmáticos en la historiografía que permitieron recuperar y hacer visible el protagonismo femenino. Sin embargo, es posible señalar que aquella invisibilidad de las mujeres continuó en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. A pesar de que se buscado la manera de innovar, aún no se logra promover la valoración de las mujeres como protagonistas o constructoras de la historia

#### 1.1 Invisibilidad de las mujeres en la historia

Las mujeres estuvieron presentes en el transcurso de la historia, pues actuaron en diferentes espacios como el privado, político, social, científico, artístico, de ahí que no es posible negar su protagonismo. Sin embargo, Michelle Perrot (2009) señala que, si bien una historia “sin mujeres” resulta imposible, no siempre existió, dado que fueron excluidas de los relatos y estudios históricos; apenas se consideraban sus experiencias en el acontecer de las sociedades pasadas. Precisamente de aquello se desprende la invisibilidad de las mujeres en la historia y no porque los historiadores las ocultaron con voluntad en sus estudios, sino debido a la definición misma de la ciencia histórica que fue elaborada en base al paradigma positivista de los siglos XIX y XX (Mary Nash, 1984).

En concreto, aquella corriente historiográfica positivista consideró como temas relevantes para el análisis histórico el espacio público, los acontecimientos políticos, bélicos, económicos, en los cuales generalmente los grandes hombres se situaban como protagonistas. Por lo tanto, el espacio privado, el cual estaba relacionado por “naturaleza” a la figura femenina, no era un tema de estudio importante de rescatar, ya que precisamente a las mujeres se las definió como sujetos confinadas en sus hogares y a una vida doméstica al servicio de la familia. Esta concepción e ideología fue

arraigada profundamente en la sociedad, que aun cuando las mujeres participaban en el espacio público o político no se consideró “auténtico o serio” (Joan Scott, 1992). En consecuencia, Ana García (2016) señala que se marginó a las mujeres volviéndolas casi “invisibles” por considerar intrascendente sus vivencias en el transcurso de la historia.

Otro aspecto que suscitó su invisibilidad en la historia, era la creencia de que el hombre representaba un modelo de poder, así se mantuvo una visión androcéntrica en las sociedades pasadas que reforzó la tendencia de considerar lo femenino solo en el ámbito privado, por lo que, no eran valoradas como verdaderos sujetos históricos (Carmen García, 2015). En otras palabras, tanto su presencia como participación en el desarrollo de la historia no fueron reconocidos por las sociedades, menos aún por el campo académico. De ahí que, tal como Paco Roda afirma “nunca se las consideró como objeto revolucionario, de cambio, de opción transformadora de las realidades sociales y culturales, no digamos ya políticas, puesto que siempre se ha silenciado su expresión” (1995, p. 48).

En definitiva, la invisibilidad de las mujeres respondió en primera instancia a que la colectividad femenina era relegada al espacio privado, negando su influencia en otros procesos y/o ámbitos de la sociedad; en virtud de ello no fueron consideradas en los estudios históricos. Dado que, al mismo tiempo predominaba la historiografía positivista que solo promovía la construcción de la historia política y económica, esferas en las cuales los hombres adquirieron un protagonismo exclusivo. De manera que, prevaleció en el pensamiento colectivo, y en particular de los historiadores, la concepción de que “los muertos son hombres, las batallas son ganadas por reyes y los acontecimientos tienen protagonistas o cabecillas masculinos” (Isabel, Morant, 2016, p. 27).

Así, se originó una versión masculina de la historia legitimada como verdad universal, lo que silenció las voces de mujeres y las presentó al margen del desarrollo de las civilizaciones. Aquello ha condicionado no solo a la historiografía tradicional sino también a la moderna, pues ocasionó que los hombres construyeran una opinión errónea de cuál era su lugar en la sociedad humana. (Gerda Lerner, 1990; Mary Nash, 1985). Por ende, se ha invisibilizado la participación de las mujeres en diversos ámbitos, épocas pasadas y contemporáneas al negarse la historicidad de sus acciones, luchas, saberes, aportes y sus actividades en el espacio privado.

Por otra parte, Perrot (2009) sostiene que la escasez y el silencio de las fuentes corresponden otra

razón de la ausencia e invisibilidad de las experiencias femeninas en distintas temporalidades y lugares. Las mujeres dejaron pocas huellas o producciones directas, ya sea materiales o escritas, ya que su acceso a la escritura fue más tardío y muchos de sus rastros domésticos resultaron efímeros. Además, al no ser consideradas como actores esenciales hubo una falta, así como pérdida de registro oficial; tal como señala María Ramos (2005) los archivos fueron borrados o destruidos de manera selectiva por un carácter sexual y social, lo que causó una ausencia de datos.

Pese a ello, en el transcurso de la historia su protagonismo tanto en la esfera pública como doméstica ha originado huellas, las cuales según Gladys Villegas (2018), dan cuenta de sus experiencias políticas, sociales, civiles. La producción de sus diarios, epístolas, libros de cuentas domésticas, memorias, revelan aristas de sus vivencias históricas y reflejan de manera directa sus propias voces. No obstante, su papel continuó siendo casi invisible, puesto que aquella documentación había sido catalogada con criterios tradicionales positivistas de la ciencia histórica, quizá por ello muchas fuentes han quedado sepultadas, perdidas en una masa documental que aún esperan ser descubiertas o eliminadas de la memoria (Ramos, 2005).

Pese a ello, aún se aprecia una gran variedad de materiales y huellas que es posible encontrarlas en los archivos o bibliotecas. Por lo que, en cambio Scott (1992) sostiene que no existe escasez de documentos sobre las mujeres; lo que condujo su invisibilidad en la historia, fue que la información y/o fuentes que trataban aquellos asuntos femeninos no eran relevantes para los intereses que marcó la historiografía tradicional. En otras palabras, los historiadores interesados en temas políticos, guerras, revoluciones, organización económica, acudían a recolectar información en los archivos, aunque no para encontrar datos acerca de las mujeres ni mucho menos con el fin de realizar estudios sobre ellas.

Asimismo, cabe recordar que el objetivo del historiador se reducía a compilar hechos verificados y objetivos que evidencien los acontecimientos tal como sucedieron, para ello solo los documentos oficiales eran considerados importantes y verídicos (Edward Carr, 1984). Así pues, es posible señalar que los documentos escritos por las propias mujeres no fueron valorados como fuentes confiables, tal como señala Ramos, bien faltaban textos de mujeres en el ámbito académico de la historia o por otro lado si abundaban, pero solo ofrecían “clichés sobre la feminidad” (2005, p. 30).

Ahora bien, es importante señalar que, a mediados del siglo XIX e inicios del XX, el foco de interés

se desplaza hacia las experiencias históricas femeninas debido a cambios paradigmáticos de la historiografía. No obstante, según Arlette Farge (1991) la escuela y revista de los Annales, caracterizada por promover la renovación historiográfica, no prestaba mucho interés a los estudios sobre las mujeres. De ahí que, fueron visibles y reconocidas principalmente “las excepcionales”, es decir aquellas figuras femeninas que accedieron a un poder político, económico, religioso, y que eran dignas de mencionar por cumplir roles que generalmente desempeñaban los hombres (Nash, 1984).

Por ello, aún seguía oculto el protagonismo de las mujeres como colectividad, ya que tal como Magdalena Valdivieso (2013) afirma “se dejó de lado un grupo social cuya relevancia es innegable por su activa participación y por lo que ha representado en la estructuración de esa misma sociedad” (p. 8). Definitivamente, de la colectividad femenina se desprenden varias acciones como la fuerza de trabajo, la creación de diversos sistemas de relación: -parentesco, sexual, política, educación - (Roda, 1995). Sin embargo, el discurso histórico además de silenciar aquellos procesos, perpetuó según Scott (1992) la subordinación e imagen de receptoras pasivas de las acciones de los demás.

Posteriormente, diversos discursos sobre mujeres: relatos, obras literarias o plásticas, fueron producidos mayormente por hombres (Perrot, 2009). Así, se configura otra razón del silencio e invisibilidad de sus voces, ya que al ser representadas en discursos e imágenes elaborados por lo masculino se desconoce la perspectiva de sus experiencias, saberes, ideales. En otras palabras, tanto su ausencia como el rescate de su figura en los diferentes discursos implicó una perspectiva androcéntrica al igual que patriarcal. En este sentido, Roda (1995) señala que la historia ha sido pensada, construida y explicada principalmente por historiadores masculinos quienes se esforzaban por dar cuenta de los grandes acontecimientos y representar a la mujer según ideales tradicionales. De ahí que, Scott (1992) sostiene que la invisibilidad de las mujeres en la historia, fue una cuestión de poder, dado que a la mujer se le asignó el estatus de “otra” u otro en relación al varón, caracterizado por sus privilegios, poder y protagonismo.

## **1.2. Cambios paradigmáticos en la ciencia de la Historia**

Hasta inicios de siglo XX, en el panorama historiográfico aún predominaba el paradigma positivista que definía como objeto esencial las grandes hazañas de los hombres –generales,

militares, políticos, pensadores, estadistas, eclesiásticos (Burke,1996). Por lo tanto, aquella elección de temas y enfoques tradicionales constituyeron la principal razón del por qué las mujeres fueron invisibilizadas en el relato construido, aunque no significa que estuvieran ausentes de los acontecimientos o procesos históricos. En este marco, García (2016) señala que se da una ruptura paradigmática a partir de los años setenta al consolidarse como disciplina específica la Historia de las mujeres. Su finalidad inicial era rescatar o recuperar las experiencias femeninas y hacer visible su protagonismo histórico. En definitiva, que su papel sea reconocido y valorado tanto por el campo científico como en el imaginario de las sociedades.

El surgimiento de la Historia de las mujeres estuvo relacionado con los cambios y avances de historiografía. Así pues, García afirma que el primer momento es la creación de la revista y escuela francesa de los *Annales* (1929), fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre. Sus primeros exponentes pretendieron luchar contra la historia positivista y tradicional, por lo que preconizaban el paso de una temática política a una historia socio-económica. Además, según Jaume Aurell (2005) a lo largo de las generaciones de la escuela permaneció el postulado de una historia más totalizante, la cual se buscaba alcanzar mediante dos caminos: la ampliación de temas al estudiar las mentalidades, la demografía, la cultura. Y a través de la pluridisciplinariedad, que consiste en el diálogo con otras ciencias sociales -sociología, antropología, geografía, estadística- Si bien se aprecia una renovación en el campo historiográfico, Perrot (2009) sostiene que todavía no se consideraba historiar a las mujeres como un grupo social independiente del hombre.

El segundo momento es a partir de los años 70, cuando surge la corriente historiográfica denominada la Nueva Historia<sup>2</sup>, puesta en marcha por Jaques Le Goff perteneciente a la tercera generación de la escuela de los *Annales*, quien a través de su publicación de ensayos titulada *La nouvelle histoire* planteó nuevos problemas y objetivos. Es importante destacar que, Peter Burke (1996) señala que aquella corriente historiográfica está relacionada con Bloch y Febvre y lo nuevo

---

<sup>2</sup> La Nueva Historia es una corriente historiográfica que implicó una renovación significativa al establecer cómo fin construir una historia estructural sobre las mentalidades. En otras palabras, aquella corriente se aleja de la historiografía tradicional decimonónica centrada en los eventos de los grandes hombres, para orientarse hacia el estudio de la gente común, así empiezan a ser reconocidos como sujetos históricos. De ahí que, a partir de la Nueva Historia el campo de esta ciencia se engrandece al desarrollarse diversas historias -historia cotidiana, historia de la familia, historia de las mujeres-.

radica no tanto en su existencia, sino que son numerosos los historiadores que se guían por los planteamientos establecidos en oposición a los postulados tradicionales. En definitiva, con la Nueva Historia se empieza a analizar la historia desde abajo -enfoque que indaga las vivencias de la gente común-; además, promueve el estudio de las mentalidades, es decir, de los imaginarios colectivos. Así pues, como resultado se construyen historias sobre la niñez, la muerte, la pobreza, la feminidad, asuntos cuya incidencia en los procesos históricos no era valorada (Aurell, 2005).

Es importante destacar que, los documentos oficiales provenientes de los gobiernos los cuales se encontraban en archivos, eran considerados como únicas fuentes verídicas. No obstante, al surgir el interés por una abundancia de actividades humanas se recurre a otras fuentes: visuales, orales, iconográficas, estadísticas. De ahí que, se desarrolla una innovación metodológica, por ejemplo, análisis de aquella documentación, elaboración de hechos históricos en base a problemáticas, la expansión del método cuantitativo (Dosse, 2006). En definitiva, a partir de la Nueva Historia surge una renovación metódica al construirse nuevos marcos conceptuales, temáticos y sitúa como protagonistas a mujeres, niños, obreros, indígenas, quienes son importantes para la comprensión y la construcción del pasado histórico.

Con este cambio del panorama historiográfico, Aurell (2005) indica que aparecen estudios sobre la historia de las mujeres elaborados por Arlette Farge, Michelle Perrot, Cristine Klapisch-Zuber, entre otras. De manera que, se empieza a insistir sobre el papel femenino en el proceso histórico, con el fin de ya no solo destacar a ciertas figuras, además rechaza aquellas representaciones estereotipadas al igual que la subordinación. Es importante mencionar que, la Historia de las mujeres se diferencia de la historia de lo cotidiano, las mentalidades, la demografía, en que “ninguna de ellas se pregunta sobre el significado concreto de las mujeres, es decir, de las permanencias y los cambios históricos” (García, 2016, p. 15). Por ello, es posible señalar que existe un cambio significativo al considerarlas como objeto de estudio en el campo académico y a su vez al destacar su participación en diferentes esferas.

Tal como Scott (1992) afirma, las historiadoras lograron referirse a las experiencias vividas de las mujeres en ámbitos políticos, religiosos, económicos, y plantearon campos de acción e instituciones –familia, hogar, domesticidad- como temas dignos de análisis. Así pues, con sus estudios sobre la colectividad femenina, rompen con la falacia de que las mujeres no tuvieron

historia y se quedaron al margen del desarrollo de las sociedades (Lerner, 1990). En definitiva, con esta nueva historia empieza a tornarse visible su participación en las sociedades pasadas y terminar con el silencio al que estaban inmersas al predominar una perspectiva masculina en la construcción del relato e imaginario colectivo. Precisamente, Nash (1985) señala que la Historia de las mujeres legitima sus planteamientos cuestionando los esquemas interpretativos tradicionales que fueron establecidos desde la historiografía positivista.

Además, las mujeres fueron relegadas a los espacios privados y por ende a una subordinación hacia los hombres considerados los “únicos” actores protagonistas en diversas esferas. Aquel pensamiento patriarcal de igual manera creó el ideal de que las mujeres no han llevado a cabo acciones relevantes ni avances al conocimiento. En oposición, la Historia de las mujeres según Lerner (1990) crea condiciones necesarias para que los grandes grupos de mujeres logren emanciparse de aquella subordinación. Pasar a ser una herramienta para instaurar una conciencia feminista que libere a las sociedades de jerarquías y dominaciones. En este marco, Ishita Banerjee (2019) señala que las historiadoras exploraron su pasado para entender las raíces de subordinación y aprender los desafíos y retos que vivían. Este nuevo paradigma supuso un cambio tanto en la construcción e interpretación de la historia como en la realidad vivida de las mujeres dentro de una sociedad desigual y patriarcal.

En definitiva, la historiografía femenina se caracterizó por la elaboración de nuevos marcos conceptuales, criterios, metodologías, pues resultó necesario reinterpretar las fuentes de investigación, dejar de lado una visión androcéntrica, crear nuevas categorías de análisis históricas y sociales (Morant, 2016). Aunque, ciertamente, no solo las mujeres influyeron en el acontecer de los diversos procesos, tanto ellas como los hombres están sumergidos en los grandes momentos y rupturas de las diversas épocas. De ahí que, Nash (1985), sostiene que esta nueva vertiente de la Historia ya no solo trata de ampliar el conocimiento del protagonismo femenino, sino que también procura analizar y comprender el significado de género en el pasado, convirtiéndose en una de sus primeras categorías. Posteriormente, se consolidó como una herramienta analítica fundamental que ayuda a explorar la variabilidad histórica y busca hacer visibles las experiencias, costumbres, valores, representaciones, tanto de los hombres como de las mujeres (Gisela Bock, 1991).

El uso de género, según Joan Scott (2008) permite un rechazo el modelo biológico en los estudios

históricos, el cual sostenía que las diferencias físicas entre las personas justifican la desigualdad política, social, intelectual. De manera que, promueve el estudio de las relaciones culturales y sociales entre hombres y mujeres sin considerarlos como esferas separadas que tienen poco que ver. En concreto, resulta eficaz para el análisis histórico, pues “modifica la visión de lo que se entiende tradicionalmente como historia (y el ejercicio del poder) y modifica las premisas de las categorías de análisis histórico, al privilegiar como objeto de análisis la relación entre los géneros” (Carmen Ramos, 1992, p. 13). Por ende, mediante los aportes de la historiografía de las mujeres y del género, es posible aspirar a una historia total, dado que visibilizan a los distintos sujetos al estudiarlos dentro de un mismo contexto económico, social, político, cultural.

### **1.3. La educación: un medio para dar a conocer la historia**

La historiografía e historia concierne además del mundo científico, al espacio público, ya que es importante y necesario que las personas tengan conocimiento del pasado para así forjar mejores sociedades en el presente y futuro. En este sentido, Joaquín Prats (2017) afirma que se han utilizado diferentes recursos y medios para transmitir los procesos históricos; por ejemplo, los pueblos europeos en el pasado hicieron uso de la literatura épica, otras comunidades y culturas de la tradición oral. En la actualidad, se aprecia que la historia es aprendida principalmente por medio de la educación formal, dado que se convirtió en una de las disciplinas o materias académicas que ocupa un lugar en el currículo general educativo.

Las instituciones escolares se sirven de la Historia según Joan Pagès (2019) con fines formativos y con el objetivo de que los estudiantes se conviertan en ciudadanos activos que intervengan en la sociedad de manera justa e igualitaria. De modo que, la enseñanza de esta disciplina debe ser adecuada, cada vez más innovadora, y que no sea entendida solo como la trasmisión de datos o información del pasado. Ahora bien, la Historia en la educación es de suma utilidad al ofrecer diversos recursos y generar competencias relevantes las cuales posibilitan a los niños y jóvenes desarrollar una formación integral. Puesto que, esta disciplina “utiliza los ejemplos históricos para enseñar cómo funciona la vida y la sociedad” (Enrique Florescano, 2016, p. 15).

Precisamente, los acontecimientos pasados dan cuenta de los procesos políticos, sociales, culturales, económicos, esferas que aún están presentes en el medio que vivimos. De ahí que, tal como Joaquín Prats y Joan Santacana (2011) afirman, la historia también sirve para entender de

mejor manera el presente. Además, de la causalidad estructural, es decir las causas y consecuencias de los diversos acontecimientos. Por ello, con el estudio histórico no solo se aprende datos precisos del pasado, sino que a su vez posibilita comprender que los hechos históricos brindan respuestas del cómo las sociedades actuales se han configurado. Incluso, Pagès (2019) sostiene que es importante vincular el pasado tanto con el presente como con el futuro, dado que inevitablemente surgen preguntas del porvenir, y se podría alertar consecuencias futuras al identificar problemas del presente similares a las de tiempos pasados.

La Historia en la educación también sirve para que el alumnado se acerque al método científico y así pueda adquirir aprendizajes sobre cómo se construye el conocimiento histórico. Por ende, en la enseñanza se implementa el uso de técnicas o métodos de las Ciencias Sociales, en particular de la Historia: cartografía, estadística, análisis documental e iconográfico, entre otros. Esta implementación permite llevar a cabo actividades que relacionan tanto lo teórico como lo práctico, fomentando el interés por la investigación, por la lectura de revistas u otros documentos (Prats, 2017; Medina, 2013).

Así pues, resulta importante que la historia como disciplina académica no sea considerada ajena a la propia ciencia histórica, sino que se valga de ella para contribuir con las capacidades intelectuales y competencias de los alumnos. Entre las cuales, Florescano (2016) señala una capacidad crítica, reflexiva, sobre las diversas interpretaciones de los procesos políticos, sociales, culturales e ideológicos. Asimismo, propicia el desarrollo de conocimientos relevantes, una conciencia histórica, pensamientos complejos que implica relacionar conceptos con su entorno o cotidianidad. En concreto, el estudio histórico en la educación permite por un lado conservar la memoria de los acontecimientos del pasado, y por otra parte posibilita que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos mediante la interpretación, la crítica, la reflexión.

Por último, es importante destacar que esta disciplina, según Rosemarie Najas (2004) contribuye a superar etnocentrismos y localismos al enseñar una diversidad de historias cuyos protagonistas tienen sus formas de vida que merecen ser comprendidas, así como respetadas. De modo que, los estudiantes pueden generar un conocimiento global del desarrollo de la humanidad y del mundo. Asimismo, es posible afirmar que no solo se promueve capacidades intelectuales, sino que también valores al conocer las vivencias de otros grupos sociales, como empatía, justicia, solidaridad,

tolerancia, igualdad. Así pues, Prats y Santacana (2011) afirman que “La combinación de inteligencia y sensibilidad es la clave del aprendizaje más interesante y productivo, en el sentido más amplio de la palabra” (2017, p. 13).

La Historia resulta de significativa utilidad para la educación y sus finalidades, dado que contribuye a la formación de los estudiantes con una capacidad crítica, reflexiva y la adquisición de valores. No obstante, Claudia Villamar (1998) señala que en el proceso educativo ecuatoriano es una asignatura a la que no se le presta una significativa atención y se le destina una baja carga horaria, tal como sucede en la actualidad. Además, que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo y un pensamiento social, depende en gran medida de la manera en que se está enseñando esta ciencia en las aulas y a su vez de los relatos históricos que aprenden.

En este sentido, Prats afirma que “es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar, tanto por su propia naturaleza de ciencia formal como su uso y abuso por parte de los poderes públicos” (2017, p. 15). De modo que, es necesario que el sistema educativo otorgue más relevancia a esta disciplina académica, y al mismo tiempo se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador que cumpla con los avances epistemológicos, pedagógicos e históricos. Así, los objetivos actuales que se busca con la impartición de esta ciencia se lograrán de manera eficaz.

#### **1.4. Las mujeres en el aprendizaje de la Historia**

Como se expuso en el segundo apartado, a fines del siglo XX entra en auge un nuevo paradigma historiográfico, la Historia de las mujeres desde la categoría de género; su objetivo principal consiste en superar la invisibilidad de la colectividad femenina en el proceso histórico. Para ello, se elaboraron varios estudios, métodos, categorías, que permitieron rescatar las experiencias, aportes y participaciones de las mujeres en diferentes ámbitos. De ahí que, empiezan a ser consideradas como verdaderos sujetos históricos que debían formar parte de la memoria de diversas sociedades.

También el protagonismo de las mujeres debe ser estudiado por medio de la educación formal, particularmente por la disciplina académica de la Historia, con el fin de que el alumnado desarrolle diversas competencias y comprenda que la historia es construida por todos los actores sociales. Sin embargo, cabe cuestionarse si la enseñanza de esta ciencia promueve que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo y valorativo sobre el papel de las mujeres, pues desde el

campo historiográfico aquello ya se ha comprobado. O si, al contrario, según Medina (2013) se sigue aprendiendo el gran relato que se ha transmitido tradicionalmente y que omite varios sujetos, principalmente a las figuras femeninas.

Ahora bien, es importante hacer hincapié en el protagonismo que se les otorga a las mujeres en las clases y aulas de historia, ya que tal como señala Joan Pagès y Edda Santi (2012) representan más de un 50% de la población mundial, constituyendo uno de los grupos más numerosos de las sociedades pasadas y presentes. A pesar de que representan una gran parte de la humanidad, es notorio que su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia es mínima. Puesto que, varios estudios confirman que aún se invisibiliza su protagonismo histórico en los currículos, textos escolares, contenidos; en definitiva, en la práctica educativa y en la formación docente (Pagès y Santi, 2012; Sant y Pagès, 2011, López, 2014; Fernández, 2014; Ortega, 2017; Marolla y Pagès, 2015).

Por ende, surge la interrogante del por qué existe aquella ausencia e invisibilidad que conlleva la “exclusión sistemática de las mujeres en los conocimientos y en la visión del mundo; nos hace inferir erróneamente que las mujeres no han contribuido al desarrollo o a la historia o que su tradición de saber no existe” (Guerrero, 2015, p. 30). En este marco, es posible señalar que aquella ausencia del papel femenino en el aprendizaje de la historia responde en primera instancia a los currículos y materiales didácticos correspondientes a esta disciplina. De ahí que, Antonia Luque (2013) y Delfín Ortega (2016) coinciden al afirmar que los avances historiográficos como los investigativos de la Historia de las mujeres no se ven reflejados en los documentos curriculares ni en los textos escolares que se distribuyen en las instituciones como principales materiales de apoyo para los docentes.

Por lo tanto, la falta de innovación de los currículos y de aquellos recursos escolares oculta o margina, según Doménica Francke y Paola Ojeda (2013) temáticas históricas de relevancia como las experiencias históricas femeninas al no estar incluidas de manera explícita. En ese sentido, la enseñanza de la historia es condicionada por las directrices de aquellos documentos que generalmente son el resultado de decisiones políticas alejadas de la realidad educativa, además establecen de manera limitada los aprendizajes que deben desarrollarse. Al respecto, Aurora Gómez (2020) afirma que surgen consecuencias poco deseables, tales como privar a los estudiantes

de un amplio conocimiento histórico, al que se resta valor e interés tanto social como cognitivo.

Así pues, según Ortega (2017) los currículos y los contenidos de los textos escolares reflejan ciertos postulados de la historiografía positivista. Aquello implica que se transmita en las aulas un relato oficial, lineal, y desde una visión tanto androcéntrica como eurocéntrica al enfatizar a los grupos de poder. En otras palabras, el alumnado recibe “una historia caracterizada por el fuerte peso de la historia política e institucional, el relato de hechos y acontecimientos aislados protagonizados por figuras masculinas” (Ibáñez y Martínez, 2014). De ahí que, el rol de las mujeres, si bien reconocido en el campo científico, aún está en su mayoría ausente de la historia que se difunde en las aulas, por ende, su protagonismo, no es aprendido de manera significativa por los estudiantes. Por consiguiente, los estudiantes adquieren según Francke y Ojeda (2013) una visión sesgada de la historia en la cual las mujeres están ausentes o son reconocidas como simples acompañantes del hombre en el desarrollo de las sociedades pasadas.

En cuanto al contexto ecuatoriano, cabe destacar que, en los currículos y contenidos educativos anteriores a las reformas curriculares del 96, 2010, 2016, se incluía principalmente valores cívicos, políticos, democráticos que sustentaban la noción de Patria (Herrera, 2020). De ahí que, Isabel Pinos (2016) señala que, el libro de historia de 1982 que estuvo varios años vigente, se caracteriza por centrarse en personajes masculinos, biografías de gobernantes, en la gestión de aspectos económicos-políticos. En concreto, carecía de un lenguaje inclusivo y en sus 55 páginas no aparecían referencias de la presencia de mujeres en la Historia del Ecuador.

En consecuencia, Najas (2004) destaca que esta asignatura aportaba a los alumnos conocimientos limitados, -una historia cívica, patriota, cuyos protagonistas eran principalmente militares y autoridades. Por ende, se aprecia que en Ecuador de igual manera predominaba el aprendizaje de una historia tradicional con un gran peso en temas políticos y una visión androcéntrica que marginaba a las mujeres al no ser valoradas como sujetos históricos. Es importante destacar que, aún no ha sido posible superar totalmente aquella situación, tampoco se ha recuperado y valorado por completo el protagonismo histórico de la colectividad femenina en las clases de Estudios Sociales e Historia. Tal como señalan Gabriel Gálvez y Joan Pagès (2013) continúan siendo representadas como un personaje marginal en el progreso de la historia.

Ciertamente en el país se planteó desde los postulados de la pedagogía crítica y la Nueva Historia

un Currículo ecuatoriano 2016 de Ciencias Sociales que sea “incluyente y dé cuenta de todos los actores sociales, en especial de aquellos invisibilizados y marginados de la Historia y la Historiografía por prejuicios de índole geográfica, sexual, étnica, cultural, social, económica, etc.” (p. 51). Sin embargo, es posible coincidir con Gálvez y Pagès (2013) al afirmar que en el currículum que respecta a la Historia, no es habitual encontrar bloques curriculares e incluso destrezas que traten específicamente sobre la presencia de actores sociales que han sido ignorados por la historiografía tradicional, como es el caso de las mujeres.

Por todo lo mencionado, es posible indicar que en el currículo ecuatoriano correspondiente a las Ciencias Sociales e Historia existe en cierta medida una desconexión con los avances historiográficos. De ahí que, en la práctica se les priva a los estudiantes la posibilidad de aprender significativamente la diversidad y desempeño de las mujeres tanto en el espacio privado como público. En definitiva, su invisibilidad que surge desde el currículo y que se traslada a las aulas “deja a las mujeres huérfanas de referencias históricas, culturales y sociales; por su parte, a la sociedad se la despoja parte de su memoria y de su conocimiento, que debería pertenecer a la tradición cultural común” (López, 2012, p. 302).

Por otra parte, si bien no se ha encontrado estudios en el país que analicen específicamente el protagonismo histórico de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Es importante destacar que, según Isabel Pinos (2017) no existe un avance notable en cuanto a la eliminación de la perspectiva androcéntrica, ya que tras el análisis de los textos escolares de 1986 y 2014 de Ecuador, existen mínimos datos historiográficos que evidencien la participación de mujeres en cualquier ámbito. Además, su incorporación en estos materiales didácticos distribuidos en las instituciones no es uniforme, ya que generalmente no deja de tener un carácter marginal al ofrecer lecturas complementarias. De manera que, dan cuenta de momentos muy concretos y breves del protagonismo de las mujeres. (Fernández, 2014).

En otras palabras, al caracterizarse los libros escolares por un modelo tradicional se suele apreciar solo una descripción de algunos aspectos femeninos alejados del acontecimiento o hecho histórico. Por lo tanto, al ser los materiales didácticos que se utilizan mayormente en las aulas, las mujeres quedan al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. También, Pinos (2016) afirma que las fotografías presentadas en los libros escolares tanto de la edición del 86 como más

actuales, corresponden a héroes, políticos, militares, mientras que las figuras femeninas son escasas. Lo que resulta diferente en las ediciones posteriores es que las mujeres aparecen mayormente en imágenes con formato de dibujo o caricaturas como parte de un colectivo, de manera anónima o despersonalizadas y se repiten en cada unidad temática.

De ahí que, es posible coincidir con Antonia Fernández al manifestar que “la iconografía, que puede ser un instrumento alternativo para que el profesorado trabaje carencias del texto escrito, no enriquece mucho más la información sobre las actividades y la posición social de las mujeres” (2014, p. 23). En definitiva, a partir del análisis de imágenes y contenidos realizado por Pinos (2016), es posible indicar que las mujeres siguen siendo invisibilizadas como protagonistas de procesos históricos en la iconografía y en el escrito que presentan los textos escolares para la enseñanza de la Historia entregados por el Ministerio de Educación del país. Por lo que, estos materiales didácticos que tradicionalmente presentan a la historia de manera cronológica, no apoyan de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los alumnos acerca de las experiencias femeninas en las diversas épocas.

El protagonismo tanto individual como colectivo de las mujeres ha estado ausente en la historia escolar, en los currículos vigentes, contenidos, y, por lo tanto, en el proceso metodológico de la enseñanza-aprendizaje que se da en las aulas. Siendo, una de las razones principales la transmisión de un relato tanto tradicional-positivista como androcéntrico que narra de manera lineal los grandes acontecimientos políticos y económicos. Por ello, Ortega (2017) afirma que se continúa promoviendo un aprendizaje de carácter memorístico y pasivo sobre las versiones oficiales del pasado que presentan los libros de historia, al igual que fechas y nombres de políticos, militares, monarcas, religiosos, marginando así el papel femenino. Como consecuencia, “desconocer la memoria y el saber de las mujeres nos deja, a todos, desprovistos de puntos de anclaje de nuestro pasado que nos pueden ayudar a comprender nuestro presente” (López, 2014, p. 288).

De modo que, es posible deducir que los alumnos adquieren un conocimiento incompleto al no incorporar a los diversos actores sociales, en especial a las mujeres quienes tanto en el pasado como en el presente constituyen un pilar importante en el desarrollo de las sociedades. Además, según Prats (2017) se fomenta un aprendizaje pasivo sobre relatos estáticos y acabados, por lo que los estudiantes suelen tener la percepción de que estudiar historia no requiere mayor esfuerzo que

repetir lo que los textos o los docentes explican. Así pues, al alumnado no se le ha enseñado a pensar históricamente, a cuestionarse, a dudar incluso del por qué el papel de las mujeres está excluido.

Además, Ortega (2018) sostiene que la enseñanza de una historia que torna invisible las vivencias femeninas y su relevancia, no contribuyen a la formación de una ciudadanía democrática e igualitaria, ni al desarrollo de un pensamiento crítico, social, creativo. Puesto que, aquel discurso histórico tradicional limita la posibilidad de que los estudiantes se identifiquen como protagonistas de la historia, y a su vez el entendimiento de los problemas del presente. Incluso, podrían llegar a replicar una visión androcéntrica. En concreto, es posible indicar que la enseñanza de una historia sin mujeres obstaculiza a los alumnos a adquirir un aprendizaje significativo y crítico que los lleve a concientizar sobre las desigualdades, las problemáticas, las acciones, que conciernen tanto a los hombres y mujeres del pasado como del presente.

## **1.5. Mujeres visibles y su inclusión desde la historiografía**

El currículo ecuatoriano vigente que corresponde a las Ciencias Sociales busca incluir el papel de las mujeres y de otros actores como protagonistas de la construcción histórica. Sin embargo, es posible coincidir con Pagès y Santi (2012) en afirmar que la incorporación de las mujeres tanto en el currículo educativo como en la historia transmitida, se ha realizado tarde y con poca eficacia. Puesto que, el relato escrito enseñado en las aulas ofrece una visión del mundo con una multitud de roles masculinos con los cuales son posibles identificarse, pueden ser reyes, militares, obreros, religiosos (López, 2014). En cambio, es viable señalar que son escasos los roles femeninos que se aprenden y que dan cuenta del protagonismo histórico de las mujeres, dado que tal como señala Rodríguez (2005) resulta difícil localizarlas como sujetos visibles o distinguidas en los libros de primaria y secundaria. Además, aquellos papeles suelen ser seleccionados en función de una historia tradicional y una perspectiva androcéntrica.

Así pues, generalmente son visibilizadas en los contenidos ciertas figuras destacadas por el hecho de pertenecer a un puesto político o al asumir un rol masculino. Tal es el caso de Isabel de Castilla, Juana la Loca, Cleopatra, consideradas como inteligentes, ambiciosas, cuya vida podría estar a la par con la de un hombre de aquellas épocas (Sant y Pagès, 2011). Particularmente en los contenidos ecuatorianos, es posible señalar además de aquellas protagonistas, a Manuela Sáenz, Manuela

Cañizares, mencionadas por el hecho de ser partícipes en el proceso independentistas e incorporarse al mundo político de hombres, aunque no reconocidas como verdaderos próceres. Otro ejemplo, Matilde Hidalgo, estudiada por ser la primera mujer en reclamar y ejercer el derecho a voto, además de lograr un puesto en la medicina, campos que ocupaban solo los hombres.

Asimismo, cabe destacar que, según Antonio Rodríguez (2005) los textos de historia son un reflejo de aquella historia tradicional, por lo que también suelen ser visible y transmitirse el rol de las pequeñas élites femeninas al pertenecer a las clases nobles o alta, pues precisamente fueron consideradas según las tendencias positivas relevantes de mencionar. En consecuencia, no es reconocida la significatividad histórica de otros grupos de mujeres al no haber ocupado puestos de poder o cumplir deberes políticos, como si lo sucedido a su entorno no tuviera repercusión ni consecuencia en ellas (Fernández, 2014).

Por otro lado, como colectivo son incorporadas como víctimas de la opresión, de una sociedad patriarcal, de los conflictos bélicos, de la indiferencia del sistema gubernamental. De ahí que, en cambio se enfatiza su rol protestante, destacándose en los contenidos eventos o acontecimientos históricos muy concretos en los que las mujeres desarrollan aquel papel. Por ejemplo, el desafiar al sistema de representación política, los movimientos sufragistas, lucha por la desigualdad de derechos entre mujeres y hombres. No obstante, su protagonismo en otras épocas o periodos de la historia, en cambio es casi nulo o simplemente se reduce a explicaciones que sirven de complemento, sin ninguna continuidad (Luque, 2015; Sant y Pagés, 2011).

Asimismo, Rodríguez (2005) sostiene que se enseñan roles femeninos que giran en torno a las responsabilidades de la familia y del hogar, siendo representadas como figuras de esposas y madres. Es preciso señalar que no significa que este rol sea irrelevante, sino que, destacarlas mayormente dentro del espacio privado sin mencionar su participación en otras esferas, refuerza según Aritza Sáenz del Castillo, “la idea de la domesticidad de las mujeres, con la subordinación que ello conllevaba” (2015, p. 25). Por lo tanto, se transmitirá a los estudiantes la idea errónea de que en el transcurso de la historia el papel de las mujeres solo estuvo relacionado con las actividades del hogar y reproductivas.

En definitiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia existe una incorporación de las mujeres; se transmiten ciertos roles y su actuación; sin embargo, no desde un enfoque histórico

que se aleje de la visión androcéntrica y tradicional. Tal como señalan Pagès y Santi (2012) son visibles solo por el hecho de ocupar una posición destacable o de opresión, más no con el fin de rescatar el rol de todas las mujeres. Además, su presencia se limita a la historia social, es decir, se integran temas exclusivamente sobre la posición social de las mujeres en determinados acontecimientos.

De ahí que, para incorporar su protagonismo bastaría según Fernández (2004) con preguntarse su lugar en la sociedad -ámbito laboral, su respuesta ante el gobierno, deberes y derechos-. Aunque resulta insuficiente, ya que solo se está recuperando sus actividades en relación al ámbito social, olvidando rescatar y valorar sus propios saberes, logros, participación en el espacio privado como en otras esferas, estos aspectos son significativos en la dinámica y cambios en el curso de la historia. Incluso, Luque (2015) señala que no es un problema que sean anónimas o despersonificadas, pues todas y todos vivieron los grandes conflictos, así como los saltos históricos.

A partir de lo mencionado, es posible señalar que aún se promueve un aprendizaje memorístico y aislado sobre los roles de ciertas figuras, además de acciones concretas de la colectividad femenina. Por ende, en la práctica educativa “urge rescatar la historia de todas las mujeres (de todas las clases, todas las etnias, todas las edades, todas las situaciones laborales, todos los ciclos de vida)” (García, 2016, p. 43). Así, los alumnos lograrían ampliar sus conocimientos al aprender y comprender que las mujeres cumplen diversos roles, los cuales son relevantes en la evolución de las distintas sociedades.

De igual manera, se superaría los papeles o actuaciones tradicionales de las mujeres que han sido presentados por los contenidos escolares de la materia de Historia, de los cuales según Pagès y Santi (2012) se producen falsos estereotipos o prejuicios para calificarlas y justificar su subordinación a los hombres. De modo que, es necesario que el proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia se lleve a cabo en base a enfoques adecuados que permitan a los alumnos comprender y valorar tanto el protagonismo femenino como masculino. Al mismo tiempo, se contribuiría en la formación de una ciudadanía que sea inclusiva, diversa e igualitaria (Ibáñez y Martínez, 2014).

En este sentido, es importante mencionar que según Luque (2015) la enseñanza-aprendizaje de la

historia escolar si bien no puede ir a la par con los avances historiográficos, aquellos si pueden aportar significativamente para la innovación y mejora de las propuestas curriculares y la práctica educativa de esta disciplina. De ahí que, no puede ignorarse la nueva Historia de las mujeres y la categoría de género, considerando que contribuyeron con nuevos problemas, enfoques y fuentes. Tal como Fernández sostiene “en el campo de la enseñanza permiten enriquecer el conocimiento sobre las sociedades del pasado y revalorizar a las mujeres como sujeto histórico” (2004, p. 14).

Definitivamente, resulta necesario que los aportes brindados por la Historia de las mujeres se incluyan en el currículo vigente, contenidos, textos escolares y en la metodología de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Así, se establecería un cambio e innovación del relato tradicional histórico que los estudiantes reciben y en la manera en que aprenden. Al mismo tiempo, lograrían desarrollar un aprendizaje significativo sobre los diversos roles femeninos, valorando su protagonismo desde enfoques alejados del tradicional y androcéntrico, los cuales han limitado sus conocimientos.

Ahora bien, aquella inclusión vuelve dinámica la práctica o el proceso de aprendizaje, ya que el profesorado puede valerse de fuentes adecuadas como las iconográficas, libros, artículos, biografías, literarias, para presentar a los alumnos distintos aspectos y actividades de las mujeres, desde su pasividad como su participación en espacios públicos. Incluso, el mismo alumnado puede incorporarse a la dinámica al recurrir a documentos de sus familiares femeninas como partidas de bautismo, fotografías, cartas, historias de vida mediante entrevistas (Fernández, 2004; Perrot 2009).

En este sentido, el uso de las fuentes, puede resultar de gran relevancia para promover aprendizajes complejos, sin ninguna carencia, puesto que, como se mencionó anteriormente los contenidos de los textos escolares presentan discursos históricos caracterizados por la ausencia del papel de las mujeres y a su vez roles establecidos desde un enfoque tradicional. De manera que, al usar solamente aquel material promueve el aprendizaje de una historia lineal; en cambio según Raquel Ibáñez y Pedro Martínez, (2014) la incorporación de fuentes vuelve más dinámicas las clases y los alumnos aprenderán a procesar e interpretar información más diversa y amplia.

Asimismo, para la inclusión del protagonismo de las mujeres en las aulas es indispensable que los relatos históricos enseñados mejoren, para ello los contenidos deben actualizarse. Por ende, Jesús

Marolla y Joan Pagès (2015) afirman que la incorporación de temáticas debe partir de la Historia de las mujeres. Adicionalmente, tienen que ser estudiados mediante un proceso de reflexión y análisis, con el objetivo de que los estudiantes concienticen acerca de los principios androcéntricos que se reflejan en torno a la enseñanza y la sociedad, como la segregación, invisibilidad, marginación de la historicidad del género femenino.

Al mismo tiempo, es necesario e importante que se estudie los temas clásicos relacionados con la política, conflictos bélicos, economía, pero rompiendo con la perspectiva de que solo el hombre es el protagonista de aquellos procesos. Así pues, Francke y Ojeda (2013) demuestran la factibilidad de incorporar la categoría de género en el abordaje de los contenidos que proponen, ya que en cada uno de ellos logran situar la relevancia que tuvieron las mujeres. Por ejemplo, en contenidos sobre la organización económica, en los cuales generalmente se las invisibiliza, es posible rescatarlas y reconocer su innegable presencia y participación al abordar tanto sobre su trabajo reproductivo, así como el asalariado.

En definitiva, los aportes de la Historia de las mujeres -nuevos enfoques, fuentes, metodologías, temáticas- en el proceso de incorporar el protagonismo histórico femenino en las aulas, pueden favorecer a distintos aspectos y competencias, como por ejemplo impulsar el interés de los estudiantes por los problemas y espacios en lo que actúan las mujeres; valorar su presencia como ausencia en diferentes ámbitos; valorar sus aportes al desarrollo de las sociedades pasadas; promover actitudes encaminados al rechazo de toda forma de discriminación, prejuicio, estereotipos; comprender el significado de sus actividades, decisiones, movimientos, así superar aquellos roles de víctimas o de subordinación al hombre (Gajardo y Pagès, 2015; Fernández, 2004).

En concreto, los estudiantes “podrán visibilizar en el pasado y en el presente el importante rol que han tenido y tienen las mujeres en la construcción del pasado, del presente y, sin duda, del que tendrán en el futuro” (Pagès y Santi, 2012, p. 116). Por ello, es indispensable que los docentes desarrollen, desde los aportes de historiografía de las mujeres, espacios y situaciones reflexivas que promuevan el aprendizaje de las realidades vividas por las mujeres en diferentes épocas, incluyendo la actualidad. Es relevante indicar que, la perspectiva de género como categoría analítica resulta según Ortega (2017) imprescindible para la enseñanza de la historia, pues articula nuevas interpretaciones del pasado al analizar a la colectividad femenina y adentrarse en la

problemática de jerarquías al igual que la discriminación de la sociedad.

De ahí que, Fernández (2004) sostiene que al adoptar esta categoría en el proceso de la enseñanza-aprendizaje promueve significativos cambios: estudiar las funciones sociales que han estado en manos de las mujeres e incluir conceptos como reproducción, producción; impulsar un aprendizaje funcional para detectar modelos de la mujer “naturalizados” en textos, iconografía, cine, canciones. De igual manera, hace visibles las relaciones sociales, culturales entre hombres y mujeres, promoviendo así el conocimiento de historias e identidades de manera colectiva. En virtud de ello, esta categoría obliga a pensar que en cualquier situación o problema analizado estuvieron implicados ambos sujetos y cómo aquello les afectó. En concreto, la perspectiva de género de igual manera permite valorar el protagonismo de las mujeres y de otros sujetos sociales que han sido invisibilizados.

En este sentido, Perrot (2009) afirma que el género da cuenta sobre las múltiples experiencias, representaciones, costumbres tanto femeninas como masculinas. Así pues, resulta importante su incorporación en las aulas, ya que se debe enseñar al alumnado a pensar históricamente, esto significa “enseñar a pensar una historia de hombres y mujeres” (Ibáñez y Martínez, 2014, p. 286). Por ende, se debe intentar transmitir una historia más real, que a su vez se relacione con la realidad de los alumnos, sin que existe así la invisibilidad de una parte de la humanidad.

Para lograrlo, mediante los aportes de la Historia de las mujeres y de la categoría de género, es necesario buscar un equilibrio entre los siguientes elementos del conocimiento histórico que se promueven en las aulas: los hechos -de naturaleza política, cultural, social-, los protagonistas –individuales y colectivos-, las comunidades al igual que los territorios, las etapas y las fuentes (Pagès, 2007, Perrot, 2009). Así, al no dar más relevancia a ciertos hechos o actores, será posible que los alumnos aprendan y valoren las diversas historias que tienen por protagonistas tanto a las mujeres como a hombres. A su vez, se contribuirá a que se conviertan en ciudadanos que rechacen y al mismo tiempo impulsen cambios en cuanto al machismo, desigualdad, intolerancia.

## Capítulo 2

### La Novela Histórica

La ficción y la Historia suelen ser vistas como disciplinas antagónicas en cuanto a su metodología, objetivos, temáticas. No obstante, la novela histórica, un nuevo género literario, contradice aquella controversia, dado que su estructura narrativa se construye de la relación de elementos literarios, ficcionales y hechos históricos al igual que verosímiles. De ahí que, es un género novelístico enriquecedor, que se ha convertido en una fuente de interés para los historiadores al reescribir los acontecimientos de la historia de formas distintas. En tal sentido, tanto en Latinoamérica como en Ecuador la novela historia ha alcanzado un auge y una renovación, por lo que puede ser aprovechada como fuente, recurso, estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la Historia.

#### 2.1 Antecedentes

Antes de realizar una aproximación al concepto de novela histórica, es preciso señalar sus antecedentes u orígenes. Al respecto, Anderson Imbert (1969) señala que el pasado fue novelado en todas las épocas, pero fue en el periodo del romanticismo del siglo XIX en Europa cuando se origina este género literario. Asimismo, Georg Lukács (1966) afirma que las producciones de historia antigua, mitos en el Medievo, pueden ser consideradas como precursoras de la novela clásica, aunque les falta lo histórico en específico. De ahí que, este género literario surge como resultado de relevantes acontecimientos -la Revolución Francesa, el auge del 19, la caída del imperio de Napoleón-; estos sucesos convirtieron a la historia en experiencia del pueblo o las masas por el papel activo que desempeñaron. Todo aquello influyó en la creación de la primera novela histórica llamada *Waverley*, escrita por Walter Scott.

Así pues, se considera a Scott el padre de este género novelístico, e influyó no sólo en el campo literario de su época sino también en la nueva escuela de historiadores de Francia al revelarles nuevas fuentes y actores. Puesto que, en sus obras los hechos históricos no son alterados y sitúa como protagonistas a los actores sociales revelando la vida popular, costumbres, condiciones, crisis, penas (Mata, 1995; Lukács, 1966). Por ello, Lukács afirma que “la grandeza de Scott está en la vivificación humana de tipos histórico-sociales. Los rasgos típicamente humanos en que se manifiestan abiertamente las grandes corrientes históricas jamás habían sido creados con tanta

magnificencia, nitidez y precisión” (1966, p. 34). En este marco, la novela histórica desde su creación no estuvo ligada solamente al campo literario, dado que se encontró imbuida en sucesos históricos que implican la visibilidad de actores que habían quedado marginados de las sociedades. De ahí que, ya en un inicio fue objeto de interés para los historiadores.

## 2.2. ¿Qué entendemos por novela histórica?

La novela histórica es un género literario que constituye una narrativa sobre acontecimientos del pasado y esta se desarrolla con elementos ficcionales, históricos y reales. Sin embargo, no es posible establecer un concepto único, ya que se han elaborado a lo largo del tiempo varias definiciones. En tal sentido, cabe destacar a Imbert (1969), el autor afirma que las novelas históricas son aquellas que cuentan una acción ocurrida en una época anterior a la del novelista y todas nacen como una lección de historia. Aunque, según Juan Barrientos (2021) es limitante definirla solo por la relación entre los sucesos y el autor, pues al no considerar sus características intrínsecas se restringe su significado, quitando el carácter de históricas a ciertas novelas que tratan asuntos contemporáneos.

Por lo que, resulta más amplio y acertado que Luckas (1966) define a este género como una narración ficcional que mediante recursos literarios demuestra la existencia de hechos históricos, su entrelazamiento y el actuar de los sujetos, además, “procura la vivencia de los móviles sociales e individuales por los que los hombres pensaron, sintieron y actuaron precisamente del modo en que ocurrió en la realidad histórica” (Luckas, 1966, p. 44). No obstante, entender que es la novela histórica resulta más complejo, dado que tal como señala Augusto Escobar “para unos es algo híbrido, para otros un subgénero y para algunos más un verdadero género que integra dos disciplinas complementarias” (2003, pg. 30).

Así pues, el problema radica precisamente en que el concepto de novela histórica encierra ya una contradicción que apunta a un juego de opuesto al unirse la Historia y la ficción. Dos discursos con diferentes significados; en cuanto al primero, elabora una serie de hechos históricos sobre una base científica, mientras que la otra entretiene, imagina, crea otra realidad alterna (Valdano, 2013; Aínsa, 1994). No obstante, pese a ser antagónicos, ambos se relacionan y asemejan cada vez más, puesto que María Hayek afirma que en los dos “interviene una conciencia que lee el pasado, lo interpreta, lo imagina y lo construye” (2013, p.273). Es preciso aclarar, que no se está afirmando

que la Historia sea igual a ficción, sino que coinciden en sus procesos de construcción discursiva al ser similares, además su elaboración final constituye una narración (Pons, 1995). En definitiva, la novela histórica es una “contradicción realizada”, en otras palabras, es un nuevo género en el que ficción e historia se combinan de manera lógica y ambas participan. De igual manera, se construye con una historicidad latente, ya que da cuenta de una época, un espacio, circunstancias sociales, e incluso lenguajes propios del momento (Escobar, 2003). Asimismo, es importante señalar que en la novela se “unen la ficción e historia de diversas maneras y en distintos grados; lo que implica un amplio espectro de textos híbridos que están entre el polo donde predomina lo ficcional y el polo donde predomina lo historiográfico” (Morales y Bañuelos, 2017, p. 22).

De manera que, este género literario no es un simple relato inventado que se sitúa en un pasado histórico y como señala Juan Valdano (2013) es un verdadero género e incluso omnívoro que no se alimenta solo de aquellos dos discursos sino también de la Política, la Sociología, la Antropología, la lírica. Por lo que, no se puede exigir que la novela siga los procesos o métodos de la historiografía; pues cuenta con sus propias técnicas, reglas, esencia. Todo esto convierte a la novela histórica en una narrativa compleja tanto para la literatura como para la historiografía. De ahí que, según Carlos Mata (1995) deben ser estudiadas desde un enfoque o perspectiva crítica e interdisciplinaria.

Por otra parte, todas las novelas serían históricas por el hecho de ser escritas en el transcurso de la historia. De modo que, también es posible denominarla novela historiográfica, la cual, si bien es inventada plasma con verosimilitud acontecimientos o personajes, ya sean históricos o ficticios, pues de todos modos referencia una realidad pasada (Morales y Bañuelos, 2017). En este sentido, según Hayek (2013) lo que le atribuye un carácter histórico a la novela es la presencia y modo de ficcionalizar los personajes y hechos de la historia; lo importante es que aquellos sean históricos por su trascendencia al influir en el desarrollo de sucesos posteriores. En cambio, Mata (1995) afirma que, debe existir la intención del autor de reconstruir una época pasada; presentar su realidad social, cultural o política. En concreto, lo que hace que una novela sea histórica es una cuestión de tema, contenido y argumento.

### **2.3. Desarrollo de la novela histórica en América Latina**

En América Latina, la novela histórica surge según Barrientos (2021) bajo la influencia del

romanticismo y de autores europeos, principalmente Scott, cuyas de sus obras traducidas fueron difundidas por el territorio. Sin embargo, en su origen también incidieron contextos sociales e históricos; María Pons (1995) señala que este género se adaptó rápidamente por el caos post-independentista a fines del siglo XIX, caracterizado por la fluctuación política-económica, regímenes oligárquicos, delimitación de fronteras. Así pues, el auge de la novela histórica en América Latina respondió a la búsqueda de identidad de las nuevas naciones y un reconocerse dentro de un proceso crucial.

En otras palabras, jugó un papel en la construcción identitaria a partir de “una perspectiva acorde a la ideología política liberal y una visión positivista de la Historia” (Hayek, 2013, p. 23). Puesto que, constituyó un discurso de legitimación de las nacientes repúblicas y de una identidad nacional, contraria a la novela histórica europea que buscó la configuración de las masas o las clases populares. Además, este género novelístico tenía que construir y narrar un pasado propio, descartando la hegemonía del periodo colonial (Pons, 1995). Si bien, la novela histórica latinoamericana surgió en base al modelo europeo, es evidente que se fue ajustando según los propios contextos políticos, historiográficos y culturales.

Conforme pasó el tiempo, este género literario se fue desarrollando con nuevos enfoques, técnicas, recursos, temáticas. De ahí que según Seymour Menton (1993) surge la nueva novela histórica en 1949 con la obra *El reino de este mundo* de Alejo Carpentier, aunque es a partir de 1979 cuando realmente empieza su auge, que se promovió de igual manera por Carpentier con su NNH<sup>3</sup> *El arpa y la sombra*. En definitiva, surge una nueva novela histórica propia de América Latina interesada por los pueblos y su larga lucha por la libertad, la independencia, la aseveración de valores sociales, así como culturales (Égüez, 1979).

Aquella renovación del género novelístico según Lukasz Grützmacher “hay que interpretarlo más bien como un síntoma de la vuelta del interés por el pasado, en oposición a las tendencias” (1979, pg. 152). Puesto que, la realidad histórica de América fue establecida por la historiografía europea, de la cual se identifican manipulaciones debido al afán de legitimar su dominación. Tras la independencia, las naciones americanas de igual modo construyeron sus propias versiones oficiales

---

<sup>3</sup> Seymour Mentón (1993) en *La nueva novela histórica de América Latina 1979-1992* utiliza las siglas NNH cuyo significado es precisamente Nueva Novela Histórica.

de la historia. Por ello, los novelistas empiezan a ser parte de un proyecto de revisión y cuestionamiento de la historia latinoamericana y no se limitan solo a eso, sino a reescribirla en base a las teorías de la Nueva Historia o Historia de las mentalidades (Grillo, 2010; Grützmacher, 1979).

De modo que, Fernando Aínsa (1994) y Pons (1995) coinciden en afirmar que la nueva novela histórica es una narrativa que hace frente a las “versiones oficiales” de la historiografía por tener como fin brindar la otra cara de la historia. Así pues, realiza una crítica y problematiza las únicas verdades, los héroes, al mismo tiempo recupera tanto personajes como acontecimientos que quedaron marginados y en el olvido. Por lo tanto, este género literario interpreta la realidad desde un enfoque estético e histórico, permitiendo entender una “intimidad” del acontecimiento, palpar aquellos rincones del pasado de los que no se ha hablado (Hayek, 2013).

En concreto, el objetivo de los novelistas latinoamericanos ha sido desmontar la historia oficial y tradicional, que se caracteriza por construir los hechos “desde arriba”, es decir, a partir de la visión de los vencedores. Para lograrlo, destacados como Carlos Fuentes, Abel Posse, Alejo Carpentier, Arturo Uslar Pietri, Augusto Roa Bastos, entre otros han elaborado estas nuevas novelas históricas en base a los siguientes aspectos:

Con la narración en primera persona, el uso del monólogo interior o de diálogos coloquiales, desaparece la distancia entre el pasado histórico y el presente; los mitos nacionales se ven deconstruidos y degradados; los héroes, que en el proceso educativo sirven como símbolos de ciertos valores fundamentales para la sociedad, en la visión novelesca, llena de humor e ironía, tienen que bajar de su pedestal. (Grützmacher, 1979, p.148)

Es preciso hacer hincapié en que una de las tareas de la novela histórica es construir las mentalidades de la época situada a través de estrategias narrativas como la ironía, lo burlesco, la parodia. Además, desmitificando aquellas afirmaciones inamovibles y resucitando otras voces que permiten ampliar el conocimiento histórico (Grillo, 2010). Por lo que, según Kurt Spang (1995) predomina en este género novelístico la visión “desde abajo”, en otras palabras, los destacados héroes, soberanos, nobles ya no son los únicos que interfieren y provocan cambios sociales, sino que entran en juego las personas de otras clases sociales y sus actuaciones de “poca relevancia”.

Concretamente, la nueva novela histórica, por un lado, desacraliza a las grandes figuras e íconos al ser presentados en una dimensión más humana, con sus debilidades, en situaciones de deterioro moral. Por otra parte, rinde justicia a los actores sociales que han sido marginados de los hechos e invisibilizados por la historiografía tradicional, brindándoles una verdadera dimensión como sujetos históricos (Valdano, 2013; Aínsa, 1993). De ahí que, es posible señalar que esta renovación del género novelístico permite conocer múltiples realidades del pasado a través de las vivencias tanto de las figuras destacadas como de los personajes de clases populares o de bajos estamentos.

En este sentido, cabe destacar que la nueva novela histórica se aleja de la historia tradicional debido a que la narrativa ya no gira en torno a un individuo aislado, sino que se sitúan a colectivos o grupos en una época y una sociedad determinada. De modo que, los protagonistas sean históricos o ficticios suelen representar y resumir los rasgos, valores, creencias, características, de aquellos sectores sociales generalmente olvidados dentro de los grandes temas políticos o económicos (Spang, 1995; Valdano, 2013).

De esta manera, la nueva novela histórica según Hayek (2013) se desplaza hacia lo íntimo, popular, cotidiano, diverso, constituyendo otra forma de memoria que da cuenta de los hechos y sujetos invisibilizados. En otras palabras, al trasladarse a una historia privada, cotidiana, permite conocer otras versiones de los sucesos históricos y no solo una lineal en la que los únicos protagonistas suelen ser las clases de poder. Tal como afirma Valdano “El objeto es legitimar la otra historia, aquella que estuvo siempre escondida bajo la hojarasca de pueriles tradiciones; pero también ilegitimar aquella exégesis romántica del héroe como ser humano excepcional” (2013, p.87).

En definitiva, Gerardo Morales y Víctor Bañuelos (2017) afirman que la novela historiográfica logra interactuar historia, ficción y memoria, para así reescribir los hechos dando lugar a diversas voces desoídas, además de recuperar y ampliar tanto el conocimiento histórico como la memoria de las sociedades. Por ello, no rescata lo irrelevante del pasado, sino que valora el olvido, y lo inventa creativamente. De ahí que Rosa Grillo (2010) afirma que los novelistas tienen la libertad de llenar vacíos y silencios que ha dejado la historiografía.

Otro aspecto característico de este género literario es que se convierte en un espacio donde se vertebran con un sentido crítico diversas denuncias o problemas reales de una época, y plasma una lección de enseñanza de validez actual (Aínsa, 1994). Así pues, en otras palabras, va más allá de

describir hechos, sino que abiertamente narra momentos problemáticos, tales como corrupción, luchas fronterizas, desapariciones, explotación laboral, racismo. Sucesos que generalmente suelen ser ocultos por las versiones oficiales. De ahí que, es posible afirmar que la novela histórica latinoamericana también transmite una lección social, moral, y a través de su crítica a aquellas denuncias o problemas sociales promueve una conciencia histórica en los lectores.

## **2.4. Novela histórica ecuatoriana**

En Ecuador, el nacimiento del género novelístico y de la narrativa ficcional en general, resultó un poco tardío en relación a otros países latinoamericanos, además cabe destacar que surgieron en torno a un espíritu nacionalista, conservador, tradicional (Ortega, 2012). De ahí que, la novela histórica en el país según Alfredo Cedeño (2011) nace como una expresión artística en función de tres aspectos: lo nacional, la moral y la costumbre, los cuales surgieron ante determinados cambios radicales promovidos por la imposición de una nueva burguesía.

No obstante, con la renovación de este género literario y de los paradigmas historiográficos, se desarrolla desde fines del siglo XX una novela histórica ecuatoriana que propone nuevas formas de aproximarse a los acontecimientos históricos, propiciando una comprensión y sensibilidad distinta. Asimismo, surge en contextos de debates ideológicos, culturales, políticos, y por la insistencia de recuperar tanto el pasado histórico del Ecuador como los conflictos sociales del presente (Hayek, 2013; Salazar, 2015). Es preciso realizar una revisión de la novela histórica contemporánea en el Ecuador, la cual, según Eliecer Cárdenas (2013) ha experimentado un gran auge y cuenta con distintos escritores reconocidos, entre ellos Gallegos Lara, Juan Valdano, Luis Zúñiga, Jorge Velasco, Alicia Yáñez, Eliecer Cárdenas, Jorge Dávila, entre otros.

Ahora bien, este género novelístico contemporáneo está imbuido tanto en la línea de la nueva novela histórica como de la narrativa tradicional. Por ello, en primera instancia es importante señalar los rasgos comunes que comparte con el género novelístico innovador. En este marco, Hayek (2004) identifica que las novelas históricas ecuatorianas de las últimas décadas se caracterizan por modernas técnicas narrativas como monólogos interiores y dialogismo. Aquellas técnicas permiten manifestar las conciencias de los actores sociales, la multiplicidad de puntos de vista, construyéndose así verdades y versiones históricas más plurales.

Además, Valdano (2013) afirma que otro punto característico es que cuenta la historia desde los márgenes, es decir rescata personajes olvidados, testigos imaginarios, actores cuyas voces han estado al margen de los acontecimientos. En este sentido, es posible sostener que el género novelístico ecuatoriano también rescata la intimidad de los hechos y personajes que no han sido considerados como verdaderos sujetos históricos. De ahí que, es evidente que la novela histórica contemporánea del Ecuador, al igual que la latinoamericana, se sitúa en oposición a la Historia oficial, además, según Cedeño (2010) implica un cuestionamiento al progreso histórico, al abandono de modelos míticos o arquetipos en la construcción de la historia. Varios de estos rasgos están presentes en la novela histórica *Códice del General: la pluma del cóndor* de Martini Robles, que proyecta a Eloy Alfaro y donde los hechos no son discriminados.

Otros ejemplos de novelas ecuatorianas históricas que Hayek (2004) y Valdano (2014) coinciden en señalar que encajan en las características de una nueva novela histórica son *Háblanos de Bolívar* (1983) de Eliécer Cárdenas, en la cual se suman conciencias y hechos con una visión crítica, marcando una ruptura con la narrativa tradicional; *El poder del gran Señor* (1985) de Iván Egüez, cuestiona el despiadado poder ideológico que tiene el Estado y la Iglesia sobre el pueblo; *Mientras llega el día* (1990) de Juan Valdano ambientada en la Revolución Quiteña, cuyo protagonista es un mestizo, y a su vez rescata otras voces marginales dando cuenta de un diverso colectivo tanto social como cultural; *Que te perdone el viento* (1993) de Eliécer Cárdenas, que tiene personajes centrales al Arzobispos Gonzales Suárez y al General Eloy Alfaro.

El género novelístico ecuatoriano objeta con el discurso de la historiografía oficial al cuestionar las instituciones de poder como la Iglesia, las figuras presidenciales, las rivalidades políticas. Y a su vez otorga protagonismo histórico a actores invisibilizados tales como indígenas, mestizos, afrodescendientes, mujeres. Tal como señala Alicia Ortega (2010), esta nueva novela contemporánea busca registrar las realidades históricas, políticas, sociales en la consciencia de los personajes; al igual que códigos culturales; creencias; lenguaje coloquial o popular. Además, es importante señalar que lo nacional no deja de ser un aspecto importante en esta narrativa, pero en cambio pasa a definirse de manera más amplia al abarcar la heterogeneidad cultural de la sociedad, por lo que las diversas identidades ya no pueden ser ignoradas o calladas (Hayek, 2013). De ahí que, Cárdenas afirma que “el atractivo de la novela histórica es indiscutible, con atmósferas, costumbres, escenarios y sujetos del pasado, que los estudios académicos de historia no pueden

revestir de la carne y las vivencias que hacen existir a una época” (2013, p.289).

En otras palabras, este género novelístico en Ecuador reinterpreta los sucesos históricos y permite adentrarse en ellos a través de diversas voces y espacios sociales. No obstante, cabe destacar que es posible identificar que las novelas históricas ecuatorianas si bien han visibilizado a figuras tanto marginales como ilustres, aquellos son principalmente masculinos, por ejemplo, Simón Bolívar, Ignacio de Veintimilla, General Eloy Alfaro, Velasco Ibarra. De igual manera, sucede en cuanto a protagonistas ficticios como los siguientes casos: el mestizo Pedro Matías, en la novela *Mientras llega el día* (1990); un ayudante de arqueología quien trabaja en los vestigios de Ingapirca en *Diario de un idólatra* (1993); los avatares del cimarrón negro Margarito, quien interviene en diferentes momentos de la historia del país y es protagonista de *Tambores para una canción perdida* (1986).

De manera que, la presencia y protagonismo femenino en la novela histórica ecuatoriana resulta aún más contemporánea. Tal como afirma Gloria Riera (2013) durante las últimas tres décadas es cuando se ha ostentado la preferencia por personajes históricos femeninos, debido principalmente por el interés de recuperar actores excluidos por el discurso oficial, como es el caso de las mujeres. Sin embargo, es innegable su participación en las distintas épocas, espacios, por lo que su protagonismo “obligó a la historia a registrarlas y a la literatura a elaborar un continuo proceso de fabricación y re-fabricación de sus memorias” (Riera, 2013, p. 295). De ahí que, la novela histórica contemporánea en Ecuador ha empezado a tratar la importante presencia y protagonismo tanto de figuras individuales como del colectivo femenino en distintos acontecimientos históricos.

Precisamente Ortega (2010) indica autores que han trabajado en torno a esta cuestión: Luis Zúñiga (1955) con su novela histórica *Manuela* (1991), la cual reconstruye la dimensión humana y heroica de Manuela Sanz, prócer de los movimientos independentistas en Sudamérica; Jorge Velasco Mackenzie y su obra *En nombre de un amor imaginario* (1996), narra la infancia, amistades, y viaje por el Amazonas de Isabel de Godín dentro del contexto de la Misión Geodésica Francesa. Asimismo, es importante mencionar novelas históricas sobre mujeres elaboradas por escritoras ecuatorianas, como *Jonatás y Manuela* (1994) de Argentina Chiriboga, la cual otorga voz a la esclava y compañera de Manuela Sáenz, abordando así el tema de la negritud. De igual manera, Tania Roura rescata figuras femeninas de la época independentistas, por ejemplo, su obra *Mariana*

*Carcelén, una historia de estrado* (2005).

Otra autora reconocida es Alicia Yáñez, quien ha escrito nuevas novelas históricas tomando de referencia a figuras destacadas en la historia del Ecuador tanto masculinas como femeninas, entre ellas, *Aprendiendo a morir* (1997) que tiene por personaje central a Santa Mariana de Jesús; y otra de sus obras que gira en torno a una protagonista histórica es *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo* (2008), en la que se relata y recrea la vida de Cuxirimay, hija de Huayna Cápac (Cárdenas, 2013; Salazar, 2015). Cabe destacar que, según Alicia Ortega (2012) estas novelas de Alicia Yáñez comparten similitud con otras contemporáneas escritas por mujeres, dado que se caracterizan por la narración de experiencias femeninas en el espacio privado, cotidiano, social, también revelan situaciones de una cultura patriarcal y autoritaria. Así pues, “la novela histórica que gira alrededor de la presencia femenina trata de resaltar a sus personajes como un signo transgresor y de ruptura frente a los convencionalismos políticos e identitarios” (Riera, 2013, p. 301).

Incluso, aquellas mujeres protagonistas de las novelas históricas mencionadas, han sido relativamente olvidadas o marginadas de la historia oficial ecuatoriana al igual que en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De manera que, este género novelístico rescata y valora su protagonismo; además al narrar sus historias permiten a su vez conocer las situaciones que atañen al colectivo de mujeres. Tal como señala Hayek (2004) en esta narrativa literaria ningún hecho ni personaje se los presenta aislados de los contextos históricos, sociales, culturales. En concreto, si bien son más recientes las novelas ecuatorianas que giran en torno a las mujeres como sujetos históricos, ya representan una fuente para recordar y comprender de manera distinta sus participaciones, su dimensión heroica, humana e íntima. Por lo que, es posible coincidir con Gómez (2011) al afirmar que los escritores de novelas históricas y ficciones contribuyen con sus narraciones al devolver la historia a las mujeres y, viceversa, reincorporarlas a ella.

Se aprecia que este género literario de las últimas décadas se constituye por elementos característicos de la nueva novela histórica. Sin embargo, es evidente que aún existe la tendencia de presentar las figuras ilustres de diferentes momentos representativos de la Historia nacional y oficial del Ecuador como La Independencia, episodios políticos de la época republicana (Hayek, 2013). Por lo que, es posible señalar que todavía no se supera totalmente ciertos rasgos propios de la novela tradicional decimonónica. No obstante, según Cedeño (2010), los narradores

contemporáneos reconstruyen aquellos hechos, así como las grandes figuras mediante el uso nuevos recursos y técnicas, por ejemplo, lo irónico, la parodia, exageraciones y anacronismos. En definitiva, “la novela histórica contemporánea en el Ecuador es una novela de transición. No se ha independizado del dato ni del discurso historiográfico tradicional, pero los acontecimientos ya no son presentados únicamente a través del discurso oficial” (Hayek, 2013, p.285).

Si bien este género novelístico sigue en una línea de renovación, cabe destacar sus grandes saltos, pues Hayek (2004) y Valdano (2013) coinciden en afirmar que reescribe los acontecimientos de la historia incorporando múltiples ejes, pluralidad, moral, diversidad, género. Además, hace uso de testimonios documentados y a su vez de la memoria, ficción, como medios de invención de la historia. De ahí que, a su vez, es posible coincidir con Carrasco (2009) al afirmar que este género literario va de la mano con la Nueva Historia al contribuir en la construcción de otras historias como la cotidiana, de las mujeres, de la familia. En este sentido, aunque no es posible alcanzar una Historia total, “solo la novela moderna es capaz de alcanzar, como una aspiración propia y legítima, buena parte de la totalidad de un universo humano” (Valdano, 2013, p. 84). En suma, este género novelístico ecuatoriano va más allá de fechas y héroes; permite incorporar en el conocimiento histórico aquellos hechos o actores, como las mujeres, que han sido despojados de la memoria colectiva.

## **2.5. Novela histórica: recurso para la enseñanza-aprendizaje de la historia**

Para que la Historia como disciplina y ciencia promueva aprendizajes, competencias, valores, aspectos importantes en la formación integral de los estudiantes, es imprescindible que se enseñe en las aulas una Nueva Historia mediante metodologías, recursos y estrategias innovadoras. En este sentido, Érika López (2010) afirma que tanto la didáctica como la ciencia de la Historia ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas, ya que se buscan otras vías de divulgación del pasado además del libro escolar; por ejemplo, el cine, las revistas, el género biográfico, la literatura. De ahí que, tras el análisis realizado en este apartado es posible afirmar que la novela histórica puede convertirse en un recurso o herramienta didáctica novedosa para la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Tal como coinciden Manuel García (2016) y López (2010) al afirmar que este género novelístico se incorpora en líneas innovadoras metodológicas para las asignaturas de Ciencias Sociales.

Asimismo, es posible identificar varias posibilidades, ventajas y beneficios que brinda la novela al utilizarla dentro de las aulas; aquellos responden según García (2016) a tres vertientes: histórica, didáctica y lectura. En cuanto a la primera vertiente, la novela histórica al recrear acontecimientos históricos incorporando ambientes, costumbres, mentalidades, se convierte en una fuente complementaria que permite a los estudiantes conocer y comprender otras versiones de la historia. Concretamente, este género literario se caracteriza según Spang (1995) por transmitir un panorama amplio de la época; evoca diversos lugares, instituciones, grupos sociales, numerosos personajes, y si bien algunos de ellos son ficticios a su vez resultan reales al representar las personas de aquellos tiempos pasados, brindando así información detallada de diversos aspectos de la época.

Por ello, Carmen Pérez (2001) afirma que puede ser usada en la enseñanza como fuente de saber histórico, brindando a su vez un conocimiento plural, múltiple, dialógico. Así pues, permite a los educandos profundizar sobre los hechos históricos al involucrarse en la época y el relato, dado que la novela histórica también utiliza un lenguaje directo y no tan riguroso para que al lector le resulte más asequible la narrativa y lo viva como si fuera un protagonista de los sucesos. (Bertrand, 2008). De igual manera, este tipo de novela, según Aínsa (1995) es un documento histórico, ya que su relación entre el valor histórico y la ficción literaria no silencia ni altera el pasado, aunque cabe destacar que tiene la libertad de llenar vacíos y silencios que ha dejado la historiografía.

De ahí que, Diana Ospina (2016) sostiene que promueve a los alumnos desarrollar una postura crítica frente a la ficción/realidad; en otras palabras, el uso de este género literario les permite explorar, analizar e identificar los sucesos que corresponden a verdades históricas de aquellos que son ficticios. Asimismo, aquel ejercicio fomentará que los mismos estudiantes sean quienes se cuestionen y elaboren sus respuestas, sean capaces de discriminar, ser críticos, apropiarse de la lectura de la obra (Oca-Navas, 2014). Para que lo logren, necesitan de una guía adecuada, por lo que, Covadonga Bertrand (2008) y Catalina Carrasco (2009) coinciden al señalar que el docente debe aportar con documentación y realizar una lectura de manera conjunta de la novela, enseñando a comparar, identificar, sin imponer una historia oficial. Así, el alumnado podrá elaborar sus propias conclusiones e ir construyendo progresivamente sus conocimientos sobre los diversos sucesos históricos.

Este género literario resulta una fuente y estrategia eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues posibilita que los alumnos logren una mejor comprensión sobre la historia de una manera

distinta a lo convencional. En vista de que, en la actualidad los libros escolares son los recursos que mayormente se usa, y los cuales según García (2016) suelen transmitir la historia de manera general, desapasionada, enunciando los mismos eventos. En cambio, “la novela histórica escapa del mundo académico riguroso y poco atrayente al auditorio general, sobre todo si es más joven” (Martínez, 2017, p. 87). De modo que, López (2010) afirma que los alumnos pueden aprender y adquirir conocimientos a partir del género novelístico de una forma divertida, participativa, contrario al aprendizaje pasivo y lejano de la realidad. Definitivamente, es posible sostener que debe ser aprovechada en las clases de Historia, y aunque si bien no tiene un fin pedagógico, los docentes pueden transformarla en un instrumento innovador para motivar el conocimiento y el saber por la historia (Lobatón, 2013).

Otra razón de usar el género novelístico como estrategia didáctica, específicamente en el caso ecuatoriano, es que posibilita a los alumnos a aprender una “Nueva Historia que valora la existencia de la mayoría de la población, que identifica nuestro país, una nueva historia construida por todos” (Carrasco, 2009, p. 30). Como se mencionó anteriormente, la novela histórica ecuatoriana y Latinoamérica está en auge y existe un gran número de obras que abarcan infinidad de aspectos propios, lo que enriquecerán los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra historia. De ahí que, los estudiantes tendrán la oportunidad de ampliar realmente su conocimiento histórico al conocer de una forma atractiva y amena diversos sucesos pasados, aspectos políticos, sociales culturales, además de comprender y valorar la participación, lucha, de varios actores sociales. En tal sentido, es importante enfatizar que este género literario resulta ser una estrategia didáctica novedosa para promover y motivar el conocimiento sobre el papel de las mujeres en la construcción de la historia.

Tal como afirma Edda Sant y Joan Pagés (2011), la literatura puede ser un material adecuado al mostrar relaciones entre hombres y mujeres y la participación social femenina, al igual que diversos modelos aceptados o rechazados por la sociedad. Puede acercar a los estudiantes a diferentes temas como los siguientes: la mujer y el trabajo -agricultura, comercio, industria, servicio doméstico-; actividad femenina en el ámbito público y privado; modelos positivos – Santas, Virgen, madres, crianza-; modelos negativos -actividades sociales rechazadas-; formación o creación cultural-leer, instrumentos de arte o música-; miedos y placeres. Así pues, es posible afirmar que las novelas históricas que giran en torno a la presencia femenina podrían ser una

herramienta eficaz para promover el aprendizaje sobre el protagonismo histórico de las mujeres en diferentes épocas del Ecuador. Como se expuso en el anterior apartado, se han producido en las últimas décadas varias de ellas que rescatan la voz de figuras destacadas y del colectivo femenino.

La implementación de aquellas obras en el aula resulta una forma de superar su ausencia tanto en la historiografía como en la enseñanza y en textos escolares de estudios sociales e historia. En concreto, emplear el género novelístico fomenta que el alumnado interprete, comprenda, reflexione, valore las diversas historias y no solo la oficial, dado que además Olivia Oca-Navas (2014) señala que el maestro de Historia no debe transmitir a sus alumnos la impresión de que existe una interpretación de los acontecimientos la cual se encuentra en los libros de Historia. De igual manera, la novela al abarcar la participación de distintos sujetos sociales -familias, estudiantes, trabajadores, indígenas, mujeres-, permite que los alumnos se identifiquen como sujetos históricos que forman parte de la sociedad y la construcción de la Historia. En virtud que, Ospina afirma:

“de qué sirve enseñar a los estudiantes a leer bien, realizar operaciones matemáticas de forma adecuada, entre otras, sino se reconocen como sujetos históricos, por ende, críticos y conocedores de su realidad inmediata con unas consecuencias que nacen en el pasado”.  
(2016, p.100)

Es necesario promover verdaderos cambios e innovación en la enseñanza de la Historia y otras asignaturas de las Ciencias Sociales, con el objetivo de que los estudiantes se formen como sujetos participativos, activos, que comprendan sus contextos. La novela histórica, contribuye con ese fin, pues en ella se encuentra una doble interpretación al mostrar con un sentido crítico las continuidades y cambios de las sociedades (Mata, 1995). Es decir, refleja problemáticas sociales o aspectos del pasado que, si bien se han transformado, siguen existiendo en las sociedades contemporáneas. De ahí que, Carrasco (2009) afirma que los estudiantes deben conocer los procesos históricos caracterizados por la opresión, la injusticia el dolor, y no solo los que convienen según intereses. Por ende, este género literario apoya al alumnado a desarrollar su reflexión sobre tanto hechos históricos como la realidad actual. Así pues, es posible coincidir con Ospina (2016) al afirmar que la novela histórica puede aportar a que los estudiantes generen una memoria y conciencia histórica, además de un pensamiento social.

Es preciso señalar las ventajas o beneficios que responden a la vertiente didáctica. En tal sentido, el trabajar con este género literario en el aula favorece en los estudiantes el progreso de sus competencias lingüísticas, dado que ayuda a acrecentar sus capacidades escritas y orales sin que ello implique para ellos una dificultad inasumible. De igual manera, la novela histórica promueve el desarrollo de nuevas destrezas en los siguientes marcos: geográfico-espacial, cultural, artístico, literario (Valenzuela, 2018; García, 2016). Puesto que, brinda detalles e información de diversos aspectos, además de los acontecimientos históricos como tal, lo que permite enriquecer a su vez la imaginación y creatividad de los estudiantes. Es un recurso del que pueden apropiarse, es decir leerla y analizarla, en clase o fuera de ella, ya que les puede resultar muy interesante. De ahí que, García (2016) afirma que fomenta el aprender a aprender al facilitarles un trabajo de manera reflexiva y autónoma, motivando a la indagación, curiosidad ya sea sobre algún suceso, personajes o lugares que evoca la obra.

Se debe promover el aprendizaje sobre los acontecimientos históricos, la realidad actual, pero también es imprescindible motivarlos a aprender y practicar valores. Pues, “es importante llevar al aula el conocimiento y tras el conocimiento, la comprensión, la tolerancia, el sentimiento de solidaridad y la generosidad de la aceptación de otras formas de vida y pensamientos diferentes a las nuestras” (Bertrand, 2008, p.11). La novela histórica plasma formas de vida, ideologías, culturas, y no solo eso, a su vez refleja aquellos valores y categorías relevantes para entender la historia como: injusticia, desigualdad, empatía, diversidad, alteridad. De ahí que, según Andrés Valenzuela (2018) se convierte en un recurso didáctico que contribuye en la transmisión de una educación democrática y en valores, dado que los estudiantes podrán identificar a través de los personajes de qué manera se rige la sociedad, si se practican o violan ciertos derechos, valores, normas morales. Así, adquirirán competencias sociales, cívicas, ciudadanas, éticas.

La tercera vertiente gira en torno a la lectura, pues este género novelístico incentiva a los estudiantes a tener interés y gusto por leer, al igual que desarrollar hábitos de lectura, confrontando así altos índices de estudiantes que no dedican tiempo a llevar a cabo esta actividad (López, 2018). Si bien en la actualidad los jóvenes y niños están más inmersos en un mundo tecnológico, es posible sostener que la práctica de leer, ya sea de manera digital o física, no debe perderse. Tal como señala Carrasco (2009), continúa siendo una vía adecuada para la adquisición de conocimiento, el desarrollo de la capacidad reflexiva, por ende, es fundamental formar a los

alumnos como lectoras y lectores apasionados que logren interpretar y aprender de lo escrito. En definitiva, se han identificado varios beneficios y razones para utilizar la novela histórica como estrategia didáctica.

Para aplicarla de manera provechosa y alcanzar aquellas ventajas, es fundamental el rol del docente. Los maestros, según Ospina (2016), deben guiar el estudio de la novela histórica por medio de sus conocimientos históricos, teóricos, narrativos. Asimismo, plantear estrategias o actividades creativas, innovadoras diseñadas desde un enfoque crítico y modelo constructivista. No obstante, son poco utilizadas por los docentes debido a ciertas causas que Oca-Navas (2014) indica: los libros escolares ya contienen una guía práctica, la reducida carga horaria, su uso en el aula demanda que los maestros estén informados y sean hábiles para juntar literatura e historia. Asimismo, es posible señalar que puede ser el caso que la novela histórica distorsione los hechos y genere conocimientos erróneos, de ahí que es imprescindible que los docentes posean un saber histórico para elegir la obra más adecuada.

## Capítulo 3

### **Novela histórica: estrategia para el conocimiento protagónico de las mujeres en el Incario**

#### **3.1. Incluir el protagonismo histórico de las mujeres en la enseñanza-aprendizaje**

Como se expuso en el primer apartado, el discurso histórico, los contenidos y libros escolares aún reflejan una perspectiva androcéntrica y positivista, por lo que se excluye el papel de las mujeres, o han sido visibilizadas mediante roles pasivos que no plasman la importancia de su presencia y participación en las sociedades. En consecuencia, tampoco se suele elaborar y aplicar estrategias didácticas activas, recursos, que propicien el aprendizaje de una historia protagonizada también por las mujeres. Ahora bien, es posible coincidir con Andrés Manrique (2013) al sostener que, cuestionar aquella invisibilidad se convierte en el punto de arranque para su inclusión en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. A partir de ahí, es posible corroborar que más allá de solo hablar sobre su presencia en las épocas pasadas, es imprescindible enseñar de forma distinta con enfoques que promuevan el aprendizaje sobre las mujeres como verdaderos sujetos históricos.

En este marco, Jesús Gajardo y Joan Pagès (2015) afirman que resulta innovador usar estrategias didácticas activas que incluyan procesos del historiador, por ejemplo, el estudio de fuentes - periódicos, documentación histórica, fotografías, cartas, historia oral-. El uso de aquellos recursos puede ser de gran utilidad para suplir la carencia de información sobre las mujeres en los libros escolares o complementarla. Así pues, según Fernández (2014) los docentes pueden seleccionar los más adecuados para mostrar una dualidad de género y aspectos relacionados a las mujeres, a su vez los estudiantes estarán más implicados y podrán valorar tanto su invisibilidad como su protagonismo. Varios autores contemporáneos han planteado estrategias didácticas novedosas con el fin de incorporar el papel de las mujeres en la enseñanza tales como: estudios de caso, debates, simulaciones, la realización de proyectos, asistir a exposiciones o conferencias sobre las figuras o el colectivo femenino (Fernández, 2012; Ortega, 2016; Pagès y Santi, 2012; Marinque, 2013; Ibáñez y Martínez, 2014).

#### **3.2. Propuesta didáctica con el uso de la novela histórica: *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay***

Otra alternativa para incluir el estudio y aprendizaje de las mujeres, es por medio de la literatura,

dado que Ibáñez y Martínez (2014) y Fernández (2012) coinciden en afirmar que obras ya sean producidas por hombres o mujeres ofrecen gran riqueza siempre que se incluya la relación de género, al igual que distintas concepciones y espacios de lo femenino. En este sentido, la novela histórica se convierte en una gran estrategia y recurso didáctico para su incorporación en el aprendizaje, puesto que, “las mujeres que retratan se benefician de la concesión de una segunda oportunidad, gracias a las páginas literarias reviven en todo su esplendor y magnificencia ajenas a la marginalización a la que las había condenado tanto la Historia” (Gómez, 2011, p. 14).

Por ello, el presente trabajo de titulación plantea una propuesta didáctica con el uso de la novela histórica *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay* de Alicia Yáñez, con el objetivo de que los estudiantes de octavo grado de Educación General Básica, aprendan de manera significativa el papel de las mujeres en la historia incásica. Asimismo, contribuir con el desarrollo de su capacidad crítica, conciencia histórica y competencias. Ahora bien, la obra se enmarca precisamente en la historia del Imperio Inca y rescata el personaje histórico, la ñusta Cuxirimay Ocllo, elegida desde su nacimiento como esposa de Atahualpa, y tras la conquista española se convierte en la fuente oral para la crónica *Suma y narración de los incas* de Juan de Betanzos. De ahí que, Cárdenas (2013) afirma que es una figura principal que cierra el periodo incaico e inaugura otro de gran importancia -la conquista y primera etapa colonial-.

Esta novela histórica en primera instancia recrea la infancia de la princesa o ñusta Cuxirimay junto a su aya Ninacuri, mitima cañari, quien le transmite mitos, leyendas fundacionales, tradiciones, tanto sobre los incas como los cañaris. Así, principalmente a través de las dos personajes se relata sobre el majestuoso Imperio Inca, aunque desde una visión distinta. Ninacuri le cuenta cómo los pueblos conquistados por sus antepasados fueron despojados por la violencia de las guerras; lo atroz de los sacrificios de niños y mujeres; la sumisión de las mamaconas; la explotación de las yanaconas. En concreto, Fátima Alfonso (2016) afirma que esta novela histórica ofrece una historia narrada en clave femenina y desde la visión de los vencidos, discrepando con el relato tradicional masculino que exalta una historia de dominación.

Precisamente, a la par que recrea las diferentes etapas de la vida de Cuxirimay, da cuenta del mundo femenino, sus prácticas como el tejer, trabajar la tierra, preparar alimentos, los diversos roles que desempeñaban desde niñas. Además, cómo les afectaba las leyes, las desigualdades, su dolor ante las guerras de conquista. Se puede afirmar que todo aquello a su vez es relatado desde

un enfoque crítico y de denuncia por la violencia, dominación, crueldad, que llegaban a vivir tanto los hombres como las mujeres incas. En este sentido, la novela rescata e incorpora la presencia y el papel de las mujeres incas en el desarrollo del Imperio Inca desde sus mitos de origen hasta su caída.

De ahí que, cabe destacar que la autora narra cómo la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo y su aya Ninacuri viven la conquista de su pueblo, sobreviven y se adaptan. De ahí que, ambas protagonistas femeninas fueron destinadas a cumplir el papel importante de relatar las memorias de sus imperios a los dominadores para convertirse en historias. Cabe destacar, que la novela fue elaborada en base a la crónica de Betanzos, la cual sirvió de fuente escrita para posteriores obras al ser considerada una versión fidedigna de la historia incaica por ser él testigo de ciertos hechos y recoger los relatos de su esposa –Cuxirimay Ocllo- bautizada como Angelina Yupanqui durante la conquista española (Andrango, 2014).

### 3.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje

A partir de la novela histórica *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo* se plantean las siguientes estrategias didácticas en base a una pedagogía crítica y constructivista, e incorporando el protagonismo histórico de las mujeres incas. Asimismo, se elaboraron considerando las destrezas con criterios de desempeño correspondientes al subnivel Superior de Educación General Básica que indica el currículo de las Ciencias Sociales.<sup>4</sup> Es preciso señalar que aquellas destrezas abordan las temáticas sobre la Historia inca de manera generalizada. La primera establece que los estudiantes deben analizar tanto el origen como el desarrollo del Imperio Inca, al igual que la influencia de su estructura política y militar. La siguiente, indica que los alumnos deben describir la organización social del Tahuantinsuyo, y la última destreza explicar la conquista española del Imperio incaico y la resistencia de sus pueblos.

Para entender de mejor manera cómo se desarrollan las destrezas desde el texto escolar del subnivel básico superior, es importante apreciar el contenido que transmite sobre el Imperio Inca. Ahora

---

<sup>4</sup> Las destrezas con criterio de desempeño hacen alusión a habilidades y capacidades que los alumnos deben desarrollar a partir del conocimiento teórico y expresan un grado de complejidad de acuerdo a los contenidos y el nivel educativo. Así pues, las destrezas que indica el currículo de las Ciencias Sociales relacionadas con el tema de la historia Inca son las siguientes: CS.4.1.20; CS.4.1.21; CS.4.1.25

bien, en la figura 1 se demuestra que la información resulta sintetizada, en otras palabras, se aborda de manera breve el origen, la organización y estratificación social, avances e innovaciones. En este aspecto, es importante enfatizar que no se incorpora a las mujeres en ninguna de aquellas temáticas. En primer lugar, se destaca a la figura Pachacútec y dentro de la estratificación social, al rol del Sapa Inca, el único líder política, por consiguiente, se menciona a los demás actores sociales solo en género masculino -sacerdotes, militares, funcionarios, artesanos, campesinos, yanaconas o esclavos-. Asimismo, como se aprecia en la imagen de la pirámide social, no existe ninguna figura femenina y tampoco otras ilustraciones sobre las mujeres incaicas.

**Figura 1**

*Contenido acerca de El Imperio Inca en el texto escolar del subnivel Superior de Educación General Básica*

### EL IMPERIO INCA

¿Qué es la mita?

El pueblo inca, originario de Perú, se desarrolló entre los siglos XI y XVI. Como sus vecinos, inicialmente fueron una confederación o curacazgo.

Su tradición dice que fue el Inca Pachacútec quien, tras una victoria sobre los chancas, inició el proceso de expansión continua y las modificaciones para que se convirtiesen en el enorme imperio del Tahuantinsuyo, que controló el valle interandino desde el norte de Chile hasta el sur de Colombia.

Los incas tenían una sociedad estratificada, en la que el ayllu, o familia extendida, era el núcleo.

El líder político y espiritual era el Sapa Inca (el único); él gobernaba, mientras vivía, todo el poder. Al ser el hijo de Inti, su dios principal, era una deidad.

Con un gobierno centralizado, el Inca se apoyó en funcionarios estatales y, para mantener contacto entre regiones, creó caminos.

Los chasquis (correos) iban por ellos a toda velocidad llevando noticias.

El sistema de trabajo y el control de mano de obra del Inca significaron innovaciones y causas de gran poderío.

La mita era una forma de pagar tributo al Estado con trabajo.

■ Límites de la cultura inca

■ Machu Picchu, Perú

De manera rotativa y por turnos, los mitayos, hombres entre dieciocho y cincuenta años, trabajaban para el Estado en diversas tareas: agricultura, construcción de caminos y obra pública o la guerra. Esto permitía al Inca mantener su territorio y a los que en él vivían.

En el Incaio todos trabajaban, pero también todos tenían asegurados, por parte del Estado, sus necesidades más básicas.

Los incas se destacaron por ser grandes constructores. Edificaron templos, fortalezas y lugares de almacenamiento de comida.

La observación de su entorno les permitió desarrollar técnicas de conservación de alimentos, como la deshidratación de la papa y de la carne de llama.

El chuño y el charqui aún se consumen en el altiplano peruano-boliviano.

Sin duda, la organización inca y su fuerte aparato militar sometieron a los pueblos andinos hasta la llegada de los europeos.

■ Mama Quilla, diosa inca

### Organización del Tahuantinsuyo

El Tahuantinsuyo o Tawantín Suyu quiere decir, en lengua quechua, 'cuatro partes del mundo'.

Manco Cápac fue quien empezó a expandir este imperio en el lago Titicaca, desde Perú hasta Bolivia, en el siglo XII.

Luego, debido a la conquista de otras culturas a lo largo de Sudamérica, el imperio se fue expandiendo. Estas guerras de invasión fueron iniciadas por Túpac Yupanqui y Huayna Cápac, quienes extendieron el imperio hasta Ecuador y Colombia, por el Norte; y hasta Chile, por el Sur. El Tahuantinsuyo alcanzó así una extensión de 2 000 000 de km<sup>2</sup>, y una población de aproximadamente diez millones de habitantes.

Este gran imperio constaba de cuatro zonas, que eran:

- Chinchaysuyo
- Antisuyo
- Cuzco
- Collasuyo

ANÁLISIS Y RESUELVO

Observa el mapa del Tahuantinsuyo. A tu parecer, ¿cómo los incas sobrelevaron los problemas de administrar un territorio tan grande? Menciona uno.

- Compara **centro** en cuanto a su organización política, social y económica, a mayas, incas y aztecas.
- Observa la línea de Nazca de la página 56 y **anota** los animales que identificas. ¿Qué te dicen las Reglas de Nazca y sus dibujos sobre esta cultura?
- Observa detenidamente la pirámide social inca de la página 59. ¿Qué posibilidades de movilidad social existían en el Incaio?
- Identifica una cultura prehispánica cercana a tu localidad, describe su forma de organización social, política y económica e identifica semejanzas con las culturas y civilizaciones que hemos estudiado en esta unidad.

*Nota. Adaptado de Texto integrado-Estudios Sociales (p.59,60,61), por Ministerio de Educación del Ecuador, 2020. UniversidadAndina Simón Bolívar.*

En definitiva, en el texto no se menciona su papel en los diferentes procesos sociales, políticos, culturales que se desarrollaron en el Imperio Inca. Incluso, en una de las secciones se afirma que

para el Estado trabajaban solo hombres entre dieciocho y cincuenta años, en tareas como la agricultura, construcción de obras públicas o caminos y la guerra. Así pues, con ello se transmite a los estudiantes la idea de que las mujeres incas no tuvieron ningún rol ni participación importante para el Tahuantinsuyo, cuando realmente ejercieron diversos papeles -Coyas, acllas o mamaconas, sacerdotisas, tejedoras, campesinas-.

Por ello, uno de los motivos para seleccionar la novela histórica de Alicia Yáñez, es que, justamente como se demuestra, en el texto escolar de este nivel se invisibiliza el protagonismo de las mujeres incas en la parte escrita al igual que en imágenes. Por lo tanto, al ser el material que se usa principalmente, su papel queda totalmente excluido del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio, cabe destacar que la obra reconstruye la Historia Inca rescatando su protagonismo, además, se caracteriza por un lenguaje directo, y utiliza el diálogo, imágenes, leyendas, e incluso poemas y canciones en quechua. Todos estos recursos que incluye pueden resultar enriquecedores al usarse como una herramienta o estrategia didáctica.

### **3.3.1. Estrategia 1: Descubriendo conceptos clave**

Teniendo en cuenta el nivel de formación de los estudiantes de nivel básico superior, y que suelen ser más activos al igual que participativos según la experiencia en prácticas, esta estrategia didáctica propuesta se desarrolla de manera dinámica, conjuntamente entre el docente y estudiante. En primer lugar, el profesor debe realizar y colocar en el pizarrón tarjetas, en cada una de ellas tiene que estar escrito un concepto o categoría clave con su significado, con el objetivo de llamar en un principio la atención de los estudiantes y explicarles en qué consiste cada concepto. Por consiguiente, a fin de promover la cooperación e interacción se formarán grupos de 4 estudiantes para realizar la lectura de dos apartados cortos de la novela histórica *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay* y la identificación de las categorías propuestas que se mencionan más adelante.

Después, el profesor va a releer algún enunciado de la obra y consultará la opinión de los estudiantes sobre aquel; a continuación, les interrogará a qué concepto clave corresponde y el porqué de su elección. Tendrán un pequeño lapso de tiempo para dialogar con sus compañeros; el grupo que primero termine puede compartir su respuesta. Otro grupo debe defender su postura si ha escogido como correcta otra opción, y el profesor también tiene que intervenir para llegar a la respuesta definitiva. Esto lleva al diálogo, al debate, a la reflexión, para que así los estudiantes

vayan comprendiendo cada categoría y no solo memoricen su significado. Así, se desarrolla la estrategia de una forma novedosa, y considerando que el objetivo es promover el aprendizaje de las mujeres incas se propone los siguientes conceptos en base a la selección que hace Pilar Benejam (1999)<sup>5</sup> y desde un enfoque de género, junto con los correspondientes enunciados extraídos de la novela.

## **Identidad y Organización social**

“Ninacuri tenía presente lo que significaba ser integrante de un ayllu donde el ejercicio de la vital, pero simple agricultura, permitió que estos pueblos dieran impulso a la astronomía. Los habitantes de los ayllus, que conformaron la nación de los quitus, y entre los cuales se contaba ella mismo, fueron capaces de determinar las fechas de la siembra y la cosecha”. (Yáñez, 2008, p. 15)

## **Cambio y continuidad**

“Cuando pasaran los años, la ñusta Cuxirimay iba a convivir muy cerca de sus gentes, pero ya no serían las mismas... Los hombres, las mujeres, los ancianos y los niños estarían convertidos en esclavos de otros diferentes amos. Serían los más tristes y oscuros yanaconas. Experimentarían por primera vez la sensación extenuante y biológica del hambre, y serían dueños de una pobreza tan profunda y gratuita que no la merecían porque trabajarían más que nunca y sin ningún descanso”. (Yáñez, 2008, p. 18)

## **Poder**

“Los incas debían afianzar su poder mediante ciertos privilegios, uno de ellos era la costumbre de casarse entre hermanos. Debían mantener una fuerte estructura familiar que les permitiera ejercer mayor autoridad sobre los habitantes de los imperios. Manco Cápac y Mama Ocllo, fundadores de

---

<sup>5</sup> Benejam (1999) plantea la importancia de seleccionar conceptos claves que sirvan no solo para producir conocimiento sino para entender, explicar e intervenir en el mundo social. De ahí que, a partir de una visión crítica e interpretativa se propone los siguientes conceptos:

Identidad y alteridad. Implica el autoconocimiento individual, cultural, social y por otra parte el reconocimiento de los demás.

Continuidad y cambio. En la sociedad existe aspectos que permanecen, convirtiéndose en patrimonio cultural, natural, artístico, y a su vez esta vez sujeta al cambio, proceso de evolución que demanda nuevas visiones y formas de comprender el mundo.

Desigualdad. Se la traduce como injusticia social.

Organización social. La manera en que personas y grupos están organizadas en instituciones que se caracterizan por estructuras de poder y culturales.

la dinastía incásica, fueron hermanos, Cuxirimay, destinada a ser la pivihuarmi de Atahualpa era su hermana.” (Yáñez, 2008, p. 21)

## **Roles de género**

“Tenía la categoría de ñusta y debía recibir una educación y un tratamiento adecuados a su rango. Su madre, Tocto Ocllo, quiso que su hija se familiarizara con la historia de los incas, que conociera los hechos de sus antepasados y que se educara en el conocimiento y en la práctica de las leyes [...] todo lo cual le serviría de ayuda para cuando se uniera a Atahualpa y este llegara a gobernar”. (Yáñez, 2008, p. 21)

“Los niños siempre debían llevar consigo sus hondas y hachuelas para que se ejercitaran en el ejercicio de la guerra...Dijo que cuando las hijas cumplieran cinco años y fueran traer agua o fueran recoger verduras de los sembrados que quedaban lejos debían ir acompañadas. Y así mismo las madres debían enseñarles a guisar, hilar y tejer vestidos.” (Yáñez, 2008, p. 66)

## **Alteridad y Desigualdad**

“Cuxirimay se fue en pos de sus pensamientos tratando de imaginar la vida de los miles de yanaconas y de la gente que no pertenece a la nobleza, quienes conviven con el miedo a los castigos y están sujetas a tantas prohibiciones...Después empezó a dudar de la bondad del padre Sol y se preguntó si era padre solo para los que llevaban su sangre y no para los otros...Le pareció un absurdo que no fuera para su aya, que era la mujer más buena” (Yáñez, 2008, p. 68)

## **Autonomía/Empoderamiento**

“La prepararía para que tuviera el poder del shamán, el coraje de guerrero, y la sabiduría del amauta, y para que enfrentara las adversidades”. (Yáñez, 2008, p. 18)

“Ninacuri si entendió lo que pasaba por la mente de la niña. Supo que le llegó su primera reacción rebelde. No era tan sumisa como había imaginado. Esa naciente rebeldía llegaría a convertirse en protesta cuando llegara la hora la hora de sentir la falta de libertad como la sintió ella en su primer trasplante mitima”. (Yáñez, 2008, p. 71)

Esta estrategia permite que el aprendizaje de los conceptos claves de las Ciencias Sociales, no queden en la mera teoría, sino que los estudiantes los apliquen al identificar cómo se plasman en

situaciones o hechos de la historia, y así construyan sus conocimientos mediante la guía del docente. En este caso, se espera que comprendan que el ayllu constituía la unidad de organización social, y el pertenecer a aquella brindaba a los cañarís e incas hombres y mujeres una identidad. Asimismo, podrán conocer y reflexionar sobre el papel de una figura poco estudiada, Cuxirimay Oollo, quien pertenecía a la nobleza y desde su nacimiento ya se le asignó un rol, fue elegida como piviuarimi o esposa principal de Atahualpa convirtiéndose en Coya.

Por lo tanto, los estudiantes pueden aprender que la esposa del gobernante también tenía un poder político, y a su vez para desempeñar su rol tenía que estar vinculada con el elemento masculino, pues en el enunciado que corresponde al poder se narra que tanto Mama Oollo como Cuxirimay Oollo debían ser hermanas del Inca. De igual manera, se enseñará que tantos hombres y mujeres incas que no pertenecían a la nobleza compartían labores agrícolas, pero a su vez sus tareas o comportamientos difieren; a los varones los unía por ejemplo el ejercicio de la guerra y a las mujeres el cocinar, tejer, hilar. En tal sentido, a través del concepto de autonomía/empoderamiento, se transmitirá a los estudiantes que las mujeres incas no eran sumisas, podían adquirir sabiduría, y realizar actividades sin necesariamente esperar el consentimiento de una autoridad masculina.

Así pues, el docente puede profundizar sobre su protagonismo al usar fuentes tales como *Historia de las mujeres de América latina* (2013) de Sara Beatriz y *El periodo de transición al patriarcado bajo las formaciones sociales Inca* de Luis Vitale. Puesto que destacan la diversidad y el importante papel de las mujeres en el incario. El rol de la Coya en la organización del Tahuantinsuyo, la capacidad de todas en tejer, trabajar la tierra, tener acceso a sus propios bienes según el sistema de herencias e incluso ejercer el sacerdocio. Aunque, también con las categorías de alteridad, desigualdad, es necesario que los estudiantes aprendan que la sociedad incaica no estaba exenta de jerarquías, privilegios, injusticias.

### **3.3.2. Estrategia didáctica 2: Lee, descubre y aprende**

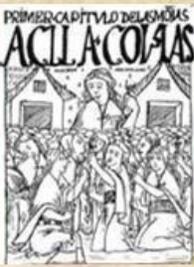
La estrategia consiste en desarrollar, como se puede ver en la figura 2, una ficha de lectura y actividades sobre un aspecto más concreto, el papel de las acllas o vírgenes del sol y mamaconas. Cabe destacar que, para realizarla se seleccionó un fragmento significativo de la novela histórica que precisamente aborda el tema de una forma llamativa con datos interesantes y verídicos. Por ejemplo, narra que las mujeres denominadas acllas, quienes son principalmente de la nobleza,

debían permanecer siempre en el acclahuasi, además que fueron elegidas desde niñas e instruidas por mamaconas en la forma de preparar alimentos, tejer, hilar.

También, se eligió aquel fragmento debido a que la autora crea una pequeña historia ficcional de cómo una virgen se enamoró de un joven, rompiendo así la norma de salir y estar con un hombre. Se puede deducir que se relata aquello posiblemente para señalar la causa del por qué se empezó a imponer los castigos severos a las acllas. Esto podría enganchar aún más a los estudiantes, por ello con el mismo fin se agregó junto al fragmento dos dibujos del cronista Guamán Poma de Ayala. El primero muestra a la mamacona instruyendo a las acllas en la actividad de tejer, y al fondo el acclahuasi. La segunda, plasma uno de los castigos que da cuenta el fragmento.

## Figura 2

### Ficha de Lectura y actividades sobre el papel de las acllas y mamaconas en el Imperio Inca

<b>Nombre y apellido:</b>	<b>Curso:</b>
Novela histórica <i>Memorias de la Pivhuarmi Curiximay Ocllo</i>	
<b>Autora:</b> Alicia Yáñez Cossio	<b>Año y lugar de publicación:</b> 2008- Quito, Ecuador
<b>Editorial:</b> Manthra Editores	
<b>Fragmentos</b>	
	<p>“Se construyó el templo del trueno y el palacio de las vírgenes del Sol, el <u>aclla huasi</u>, donde quinientas doncellas que son de la nobleza permaneces encerradas, sin salir nunca. Estas vírgenes han sido escogidas entre las niñas de cuatro años y están cuidadas por <u>mamaconas</u>, que también son sagradas porque se trata de las mismas vírgenes que han envejecido en ese oficio y que nunca han salido del lugar donde ni siquiera puede penetrar el mismo <u>capac inca</u>, y que no ha tenido contacto con varón.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hacen allí encerradas?</li> <li>- Deben servir al Sol y al inca. Las mamaconas se encargan de adiestrar a las vírgenes en la forma de preparar las comidas. Les enseñan a hilar, a tejer y hacer la ropa para los monarcas. Trabajan sin descanso, porque todos los incas, desde que comenzó el reinado de <u>Pachacutec</u> hasta hoy, no usan dos veces el mismo vestido, se lo cambian diario, y se quema el que ha sido usado”</li> </ul> <p>“Cuentan que hace muchos años una joven se enamoró de una virgen. Dicen que cada atardecer, durante un año, lograban verse lejos sin poder unirse. Dicen que la virgen fue juntando las fibras de una penca y con ellas tejió una cuerda muy larga por la que se descolgó por los muros del <u>aclla huasi</u> hasta caer en los brazos del joven. Pero les descubrieron. Los dos amantes se sintieron perseguidos y echaron a correr hasta que llegaron a un monte que terminaba en un abismo...Entonces, se tomaron de las manos y se despeñaron por el precipicio...Desde esa fecha, si una virgen mira con interés a un varón y es descubierta, se le expulsa del <u>aclla huasi</u> y sus parientes son castigados. Y si se descubre que ha tenido contacto con algún varón, el castigo es desnudarla, colgarla de sus cabellos desde la torre más alta y dejarla allí sin darle de beber ni de comer hasta que muera.”</p>
	

**1. Investigue y responda las siguientes preguntas:**

- ¿Cómo era el **acclahuasi** y dónde se **construyeron**?

.....

- ¿Qué otras funciones aprendían las **acllas** o vírgenes del sol y para qué?

.....

**2. En base a la lectura de los fragmentos y su investigación realice las siguientes actividades:**

- Responde: ¿Por qué creen que las **acllas** y las **amaconas** cumplían un papel importante en el Imperio Inca?

.....

- **Imagina que eres un testigo o una **aclla** que se encuentra en el **Acclahuasi** y que llevas contigo un diario, en el debes escribir que actividades se realiza al día -si fueron agotadoras o no-, cuándo aprendió a realizarlas, cómo se siente estar siempre en el palacio, y qué opina sobre los castigos que pueden sufrir las **acllas**.**

Nota. Elaborado por Erika Calle. Adaptado de *La novela histórica en el aula* (p.5), por E. López, 2010, *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, (3).

El docente podrá hacer uso de las imágenes, pues llama la atención de los alumnos y a su vez ellos pueden asociarlas con lo que narra el fragmento y comprender de mejor manera el tema. Ahora bien, la propuesta de que los estudiantes realicen la lectura solo de un pequeño fragmento es con el fin de generar curiosidad y motivarlos a descubrir más sobre lo estudiado. Por eso, la primera actividad es que los estudiantes realicen una pequeña investigación sobre lo siguiente: ¿cómo eran los Acclahuasi y dónde se construyeron? Según Pilar Alberti (1986) hace referencia a las casas de las “escogidas”, y la principal fue construida en Cuzco.

También, es relevante que investiguen sobre las funciones que realizaban las acllas, para que así incluso identifiquen del fragmento de la novela qué datos o hechos eran verdaderos y cuales ficticios. Se espera que descubran que las acllas realizaban las actividades relatadas en el fragmento, y que amplíen esa información al señalar que elaboraban la chicha - bebida ritual-, aprendían a cantar y tocar instrumentos en ceremonias, eran distribuidos sus tejidos. Por lo tanto, eran instruidas para servir al Sol y al Inca, participar en aspectos religiosos, económicos, e incluso algunas de ellas que no pertenecían a la nobleza eran entregadas en matrimonio a curacas con el fin de crear alianzas políticas. (Alberti, 1986; Ortiz, 2006).

Por consiguiente, con el fin de promover la criticidad e interpretación de la lectura del fragmento y de la investigación realizada por los alumnos, se plantearon otras dos actividades. En primer lugar, se formuló una pregunta abierta ¿por qué creen que las acllas y las mamaconas cumplían un papel importante en el Imperio Inca? Así pues, los estudiantes deben entender adecuadamente el tema, reflexionar sobre la lectura e información, para así construir una respuesta acertada. La última actividad de la ficha consiste en que cada alumno se convierta en una aclla o testigo y en una hoja de diario escribir cómo sería pertenecer a ese grupo social y vivir en el aclla huasi.

Cabe destacar que, en la orden se indica los aspectos que tendrán que incluir en su escrito -las actividades que realiza al día la aclla y si fueron agotadoras o no, a qué edad aprendió a realizarlas, cómo se siente estar siempre encerrada, qué opina sobre los severos castigos-. Señalar de manera clara estas indicaciones facilitan a los estudiantes la elaboración de su hoja de diario y a su vez se promueve que expresen su opinión, crítica y punto de vista. En definitiva, la actividad tal como señala Julia Murphy “es muy buena para que piensen desde la perspectiva de otra persona y para que se imaginen realmente cómo era la vida en el periodo que están estudiando” (2011, p.50).

Esta estrategia que se ha propuesto con el nombre Lee, descubre y aprende contribuye a que los estudiantes asuman un rol protagónico en la construcción de su aprendizaje al realizar la lectura y actividades de manera individual promoviendo así su autonomía. En otras palabras, se deja atrás actividades tradicionales de memorizar y repetir, y en cambio se fomentan procesos como la lectura comprensiva, la redacción o escritura. Además, el indagar sobre un tema histórico para que así reconozcan los límites de lo verídico y ficticio, enseñando a su vez que esto caracteriza a una novela histórica. De igual manera, se fomenta sus competencias críticas, y valores como la empatía, la igualdad e incluso un sentido de denuncia, pues si bien las acllas se caracterizaban por tener gran conocimiento y participación, estaban sujetas a normas, castigos severos, falta de libertad.

### **3.3.3. Estrategia 3: Interpretación de Roles**

La siguiente estrategia de aprendizaje y enseñanza es la interpretación de papeles –juego de roles- dado que según Murphy (2011) los alumnos pueden representar tanto a figuras históricas como anónimas y así explicarse algún hecho o situación. Ahora bien, se brindará a los estudiantes una ficha sobre los personajes históricos que son parte del acontecimiento que narra la novela, como

# UCUENCA

se puede observar en la ilustración 3, con el fin de que se familiaricen y comprendan de mejor manera el papel de cada uno de ellos cuando realicen la lectura. En virtud de aquello, la siguiente ficha que se elaboró presenta una imagen y pequeña descripción de las figuras Cuxirimay Oello, Huiracocha Inca, Pachacútec, el dios Uscovilca de la cultura chanca, de un guerrero y mujer de la sociedad incaica, si bien anónimos es importante ofrecer a los estudiantes sus características generales.

## Figura 3

Ficha de personajes históricos del Imperio Inca

**Curiximay Oello (1115-1160)**  
Nieta de Viracocha, sobrina de Pachacútec, Coya o esposa principal de Avahuaipa y ayudó al español Betanzcos a escribir su obra su "Suma y Narración de los Incas"

**Huiracocha Inca (1380-1448)**  
Octavo gobernante del Curacazgo del Cusco. Adoptó el nombre de Viracocha Inca porque aseguró haber tenido un sueño divino del dios Viracocha.

**Pachacutec (¿-1471)**  
Hijo de Huiracocha Inca y de la coya Mama Runtu. Nombre original fue Cusi Yupanqui'. Noveno gobernante inca quien convirtió el estado Inca en el Imperio Tahuantisuyo

**Uscovilca**  
Chancasterían como héroe legendario y fundador de su a Uscovilca

**Guerrero inca y Mujer**

Nota. Elaboración Erika Calle.

La estrategia se realiza en grupos de 5 alumnos, en primer lugar, deben leer dos apartados de la novela que tratan sobre la guerra entre incas y chancas durante el gobierno de Viracocha Inca, quien al ser un hombre viejo escapa de este conflicto. Por lo que, su hijo, Cusi Inca Yupanqui, un

gran guerrero asume el deber de defender su territorio y liderar el ejército. Lo interesante es que la autora Yánez (2008) narra desde un sentido crítico y novedoso el acontecimiento, ya que desacraliza a Viracocha, Inca Urco, e incluso a Pachacútec, además rescata la presencia de las mujeres incaicas en el contexto de la guerra. Y a su vez da cuenta de que este acto es considerado para ellas un exterminio realizado solo por ambición de conquista y expansión.

Por ello, después de que los alumnos hayan terminado la lectura, es importante que el docente realice una explicación sobre aquel hecho histórico relatado en la novela para aclarar cualquier duda. Por consiguiente, se seguirá las siguientes etapas propuestas de los autores Nicolas Faysse y Ronald Peñarrieta (2006):

**1. Presentación del juego.** El docente debe indicar a los estudiantes en qué consiste el juego de roles y sus reglas de manera detallada y clara.

**2. Asignación de roles y temática.** La situación que deben representar o dramatizar es precisamente el enfrentamiento entre incas y chancas relatado en la novela. Por lo que, los roles que deben interpretar son las siguientes figuras: Pachacútec, Uscovilca, personajes anónimos como un guerrero y dos mujeres incas. Los estudiantes podrán asignarles un nombre y un rol por ejemplo ser tejedoras, acllas, al mismo tiempo madre, esposa o hermana de aquel guerrero inca.

Así pues, de aquellos personajes cada alumno puede escoger el que desee y deben realizar un guion o simples notas de las características, decisiones o incluso pensamientos de cada personaje durante la guerra. Puesto que, como señala Murphy “el hecho de participar físicamente de lo que se está diciendo contribuye a que los alumnos y alumnas recuerden la secuencia de los acontecimientos.” (2011, p. 69). Además, la ficha y el relato de la novela les ayudará a comprender de mejor manera el acontecimiento y los personajes para así elaborar su dramatización.

**3. Desarrollo del juego.** Mientras un grupo dramatice, los otros estudiantes serán los espectadores, y para lograr que todos ellos estén atentos resulta eficaz adaptar el método que propone Murphy (2011). Consiste en que cada grupo reciba una puntuación de los alumnos espectadores en base a criterios propuestos por el docente. Ahora bien, los ejes centrales del juego son el diálogo o discusiones entre los participantes al asumir un rol distinto en un mismo hecho.

**4. Cierre.** Se rescatan y analizan elementos del juego como los discursos, la actuación, además la percepción de los estudiantes al realizar esta actividad. Con el fin de promover su criticidad también responderán de manera escrita ¿Por qué creen que las guerras aún continúan hasta nuestros días? ¿Y qué opinan sobre este acto bélico?

Ahora bien, desde la historia oficial se suele enseñar que los protagonistas de los hechos políticos y guerras son ciertas figuras de poder, generalmente masculinas, invisibilizando a las mujeres u otros actores. Así pues, la estrategia puede facilitar a que los estudiantes aprendan de manera significativa y novedosa, en este caso, la guerra entre chancas e incas al conocer que estuvieron involucrados personajes de poder, guerreros, y a su vez niños, mujeres al verse afectados. Además, podrán conocer una dimensión más humana de los gobernantes Incas; la cobardía de Viracocha Inca al huir del ataque, el liderazgo y victoria de Pachacútec con la que inicia el Tahuantinsuyo y al mismo tiempo su crueldad contra los vencidos.

Por otra parte, mediante los personajes femeninos de Ninacuri y Cuxirimay también podrán conocer lo que posiblemente vivían las mujeres incas durante esta guerra y otros conflictos bélicos; “las mujeres no somos partidarias de las guerras. No puedes imaginar lo triste que es recoger cadáveres y enterrarlos ...y entre tantos te encuentras con tu propio hijo, con tu padre, con algún hermano” (Yáñez, 2008, p. 37). Así pues, con este juego de roles puede surgir un enfrentamiento, por un lado, al dramatizar figuras masculinas para quienes la guerra representaba dominación, poder, y para las mujeres en cambio ambición, muerte, crueldad. Por ello cómo cierre se propone aquella pregunta abierta para que cada uno reflexione sobre lo que implica la guerra.

#### **3.3.4. Estrategia 4: Tira cómica**

La estrategia que se propone es la realización de un cómic, según Andrés Álvarez (2022) consiste en un relato presentado de manera gráfica que posibilita reconstruir y transmitir hechos históricos de forma atractiva y asequible. En concreto, la propuesta es que los alumnos elaboren un cómic sobre el inicio de la conquista española del Imperio inca con la ocupación de la ciudad de Cajamarca. Ahora bien, el docente explicará a los estudiantes lo que significó la Conquista de América y a continuación de manera conjunta leerán dos apartados que se encuentran al final de la novela histórica, los cuales narran de una forma clara y detallada aquel proceso histórico.

El primero, relata la retención de Atahualpa tras la masacre en la plaza de Cajamarca y la cantidad de oro que le ofreció a cambio de su libertad al darse cuenta de la “insaciable sed de oro que dominaba a los barbudos” (Yáñez, 2008, p.240). En este sentido, da cuenta de la ambición de los españoles y los saqueos de todo objeto de valor. Asimismo, en el apartado se trata sobre las acusaciones con las que fue sentenciado a muerte Atahualpa. De igual manera, narra acerca de Cuxirimay, quien acompañó a su esposo cuando era prisionero, pero luego es apresada por Pizarro. En cuanto el otro apartado, se relata sobre Cuxirimay tras la toma del Imperio Inca; ella no aceptó hablar la lengua de los españoles, vivió la esclavitud de los suyos y el de ella bajo el poder de Pizarro, además cumplió el papel de conservar la memoria de su pueblo al ser la fuente para la obra de su esposo Betanzos.

Después de la lectura de estos apartados, el docente cuestionará a los estudiantes para evaluar si el texto leído fue comprendido, por ejemplo, preguntas cómo las siguientes ¿qué opinan sobre el relato? ¿por qué Atahualpa fue apresado? ¿Quién fue Cuxirimay Ocllo y cuál fue su papel durante este proceso de conquista? A continuación, el docente debe explicar en qué consiste un cómic, las partes y sus características para que los alumnos lo elaboren de una manera acertada. Resultaría eficaz utilizar un ejemplo de una tira cómica para enseñarles las viñetas y cómo en cada una de ellas se representa un momento de la historia a través de dibujos que simbolizan las acciones de los personajes y pequeños recuadros o globos que contienen lo que dice cada uno. A continuación, es necesario indicar la temática, en este caso la conquista española de la ciudad de Cajamarca.

Por lo tanto, los alumnos tendrán que seleccionar los personajes y asignarles un rol ya sea de protagonista, antagonista, villano, personajes secundarios. Es importante que el docente aclare que el papel de Cuxirimay e incluso de otros personajes femeninos o masculinos aparte de las figuras históricas, deben incorporarlos en su historia sobre la conquista. El fin de usar esta estrategia es que a través de la combinación de gráficos y palabras los alumnos logren expresar lo que ellos comprenden e interpretan sobre el acontecimiento, en este caso, sobre cómo el Imperio Inca empezó a ser conquistada y sometida por los españoles. De ahí que, la novela histórica resulta muy eficaz para que los alumnos se sumerjan en el relato y les resulte fácil imaginar y recrear la historia mediante la elaboración del cómic, así se promueve el análisis de la información y la aplicación.

Además, al ilustrar el papel de los personajes que formaron parte del contexto de alguna época los ayuda según Álvarez “a trabajar la empatía histórica y a comprender de forma tangible el pasado”

(2020, p. 454). Por ello, es posible afirmar que esta estrategia permite enseñar y rescatar a actores sociales que suelen ser ignorados o invisibilizados en la historia oficial, como la figura de Cuxirimay Ocllo. A pesar de que su protagonismo es evidente durante el último periodo del Imperio Incaico y la imposición española, se suele aprender principalmente los nombres de Atahualpa, Huáscar, Francisco Pizarro. En definitiva, con esta estrategia se enriquece el aprendizaje sobre la conquista y caída del Tahuantinsuyo al incorporar el papel de las mujeres, e incluso promover la reflexión sobre el porqué de su invisibilidad.

En definitiva, el uso de la novela histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, permite y promueve que los docentes elaboren estrategias constructivistas, innovadoras, creativas. Dado que, este género novelístico se caracteriza por narrar acontecimientos pasados a través de las voces de diversos actores sociales, espacios, lugares, además da cuenta de problemáticas sociales que en la actualidad todavía persisten. Así pues, ofrece una amplia y detallada información, la cual los docentes pueden aprovechar para abordar los diferentes contenidos en las aulas y a su vez incluir hechos o grupos que han sido olvidados y marginados en la enseñanza- aprendizaje.

Si bien las estrategias didácticas no son recetas que se siguen al pie de la letra, es imprescindible que se apliquen aquellas que promuevan el rol activo y protagónico de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos. De ahí que, precisamente con la novela histórica *Memorias de la piviuarmita Cuxirimay Ocllo* de Alicia Yáñez se desarrollaron diversas estrategias que incluyeron actividades escritas, escenificación, ilustrar, reflexionar, con el objetivo de contribuir, además del aprendizaje de los hechos históricos, el desarrollo de competencias lingüísticas, sociales, lectoras, artísticas. Además, la elaboración de aquellas estrategias de manera planificada y con la intención de visibilizar a las mujeres incas promueve que los estudiantes aprendan y reflexionen que ellas también tuvieron un protagonismo en la Historia Incaica.

## Conclusiones

Las mujeres son un pilar importante para el desarrollo de las sociedades presentes y futuras; no obstante, se identificaron factores que causaron su invisibilidad a lo largo de la historia. Así pues, debido principalmente a una sociedad patriarcal y a una visión androcéntrica, las mujeres fueron silenciadas, y no se apreció sus aportes e influencias en procesos culturales, políticos, artísticos. Por ello, tampoco se las consideró como sujetos históricos en el campo de las Ciencias Sociales e Historia. No fue hasta fines del siglo XX, con los cambios sociales y la nueva historiografía de las mujeres que se hizo visible su protagonismo histórico. A partir de aquella corriente se insistió y luchó por el rescate y valoración de las experiencias, saberes, aportes de las mujeres, a su vez contribuyó con el pensamiento feminista que reivindicara su subordinación. Sin embargo, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia aquella invisibilidad de las mujeres continúa.

De ahí que, en base a lo analizado y de acuerdo con los objetivos se llegó a las siguientes consideraciones finales. En el contexto ecuatoriano, los avances historiográficos no se ven reflejados de manera significativa en el currículo del área de Ciencias Sociales, ni en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Puesto que, no se aprecia una renovación exhaustiva de los contenidos que abordan los textos escolares; se continúa transmitiendo una historia lineal sobre temas políticos, económicos, conflictos bélicos, siendo los protagonistas generalmente las figuras masculinas y grupos de poder. En cambio, el papel de las mujeres suele estar ausente o presentado de manera marginal, es decir, se describen algunos de sus aspectos en una época determinada y pocos roles que desempeñan. Así pues, se incorpora su mera presencia más no su protagonismo histórico.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje no se suele aplicar estrategias didácticas con el objetivo de que los alumnos aprendan y valoren una historia protagonizada también por las mujeres; sobre sus luchas, esfuerzos, competencias y los diversos roles que cumplieron –reinas, artesanas, campesinas, madres, comerciantes-. En este sentido, la pregunta que se respondió es ¿Cómo emplear la novela histórica para guiar a los estudiantes al conocimiento del protagonismo histórico de las mujeres en la época incaica en Octavo de Básica? Para ello, primero se demostró que es fundamental incluirlas en las clases de Historia en base a la historiografía de las mujeres y la categoría de género, puesto que contribuyen con enfoques alejados de los tradicionales, el uso de nuevas fuentes, temáticas. Así, enriquecen la práctica pedagógica y permite fomentar el interés de

los estudiantes por los espacios en los que actuaron las mujeres; valorar sus aportes en el desarrollo de las sociedades; promover el rechazo a prejuicios, desigualdad, discriminación.

Por consiguiente, tras el análisis realizado sobre el género novelístico ecuatoriano, es posible afirmar que puede convertirse en un recurso y estrategia didáctica para promover el aprendizaje de la historia, y en específico acerca del papel de las mujeres. Se evidenció que existe una amplitud de novelas históricas en el país sobre diversas realidades pasadas que ofrecen un cúmulo de detalles sobre espacios, costumbres, creencias. Además, se caracterizan por reconstruir los acontecimientos incorporando a actores sociales marginalizados, como el caso de las mujeres. De ahí que, en las últimas décadas se han producido obras que rescatan el protagonismo colectivo de las mujeres y figuras en distintas épocas. Por lo tanto, los docentes pueden escoger la obra más adecuada según objetivos, temáticas y el nivel educativo. En este sentido, aplicarla como estrategia didáctica permite a los estudiantes ampliar sus conocimientos, mejorar el desarrollo de competencias, valorar el papel de las mujeres y de otros actores sociales.

De manera que, se planteó el uso de la novela histórica ecuatoriana *Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo* de Alicia Yánez con el objetivo de propiciar el aprendizaje de las mujeres incas. En primera instancia, se seleccionó esta obra por recrear la historia del Imperio inca desde una visión de los vencidos y por rescatar el mundo femenino. Además, por tener un lenguaje directo e incluir imágenes, poemas, canciones, que pueden resultar atractivos y enriquecedores para los estudiantes. Incluso, esta novela histórica permite suplir la ausencia de información; en vista de que el texto escolar de educación general básica edición 2022 que aborda este proceso histórico, invisibiliza el protagonismo de las mujeres incas tanto en lo iconográfico como en el relato escrito. Por lo que, las destrezas con criterio de desempeño que indican que los estudiantes deben analizar, describir, explicar el origen, la organización social política, la conquista, del Imperio inca, no se lograrán desarrollar por completo.

De ahí que, a partir de la novela elegida se desarrollaron estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con aquellas destrezas y en base a una pedagogía crítica, así como constructivista para que el estudiante tenga un aprendizaje activo, significativo, más integral y asuma un rol protagónico. De igual manera, se consideró para su elaboración la Historia de las mujeres y el enfoque de género con el fin de superar tanto la historia tradicional enseñada como la perspectiva androcéntrica. Ahora bien, la primera estrategia denominada Descubriendo conceptos

claves resulta novedosa y dinámica; por un lado, promueve una lectura conjunta, crítica y comprensiva. Pues, para que los estudiantes identifiquen a qué conceptos claves de las ciencias sociales y de género corresponden los enunciados extraídos de la novela es importante que entiendan cada uno de ellos. Además, al proponer esta estrategia de forma grupal se fomenta el diálogo, el debate, interacción, entre ellos y con el docente. Así, mediante la práctica construyen sus propias conclusiones y los significados de aquellos conceptos claves.

En cuanto a lo histórico, al proponer enunciados de la novela que tratan sobre las mujeres incas se promoverá el aprendizaje sobre su participación; los roles que desempeñaron como tejedoras, Coyas, trabajadoras agrícolas; sus condiciones de vida; la relación entre ellas y con el papel masculino. Así pues, esta estrategia contribuye a que los estudiantes comprendan de una manera novedosa que el Imperio Incaico se caracterizó por una organización social donde existió la presencia y actuación tanto de hombres como mujeres, además, que existía desigualdad, dominio, poder. De ahí que, el docente también puede relacionar la estrategia con la realidad actual con el fin de que los estudiantes reflexionen que las sociedades del hoy también reflejan aquellos conceptos claves.

La segunda estrategia que consiste en una ficha de lectura y actividades, promueve en primera instancia una aproximación a los estudiantes al área investigativa al enseñarles a registrar los datos de las obras -autor (a), año y lugar, editorial-. Además, resulta factible su uso cuando se desea abordar ciertos fragmentos de la novela histórica con el objetivo de profundizar sobre algún aspecto histórico. Así pues, la ficha creada en base al fragmento de la obra que narra el papel de las acllas o vírgenes del sol y mamaconas en el Imperio Inca, puede resultar bastante factible. En vista de que, esta estrategia promueve que los estudiantes se apropien de la lectura, se interesen por aprender el tema y cumplan las actividades propuestas por el docente de una manera amena y pertinente.

Al entregarles solo un fragmento del tema no va a existir en un principio rechazo a la actividad como si fuera el caso de entregarles 10 hojas de un artículo. Así, en cambio se logrará generar curiosidad y motivarlos a la indagación, aquello les servirá a su vez para que identifiquen los límites entre lo verdadero y ficticio. Además, con la actividad sobre imaginar ser una aclla o testigo se fomenta la empatía de los estudiantes al conocer que estaban sometidas a normas y castigos

severos; reconocer la desigualdad y el derecho a la libertad. En definitiva, mediante esta estrategia se contribuye a profundizar y valorar el protagonismo de las acllas y mamaconas, al mismo tiempo se promueve la criticidad, la reflexión y valores.

La siguiente estrategia se denomina juego de roles, la cual contribuye en la expresión oral e imaginación de los estudiantes, quienes deben dramatizar sobre la guerra entre incas y chancas. Cada alumno interpretará diversos personajes, Pachacútec, Uscovilca, un guerrero y mujeres inca, para ello se realizará la lectura de dos apartados de la novela histórica, dado que les permitirá entender de mejor manera los roles de aquellos personajes. Así pues, con esta estrategia se promueve que los estudiantes interpreten a través de los diversos actores sociales el hecho histórico que marcó el inicio del Imperio del Tahuantinsuyo. Generalmente se suele invisibilizar a las mujeres en los procesos o conflictos bélicos, de ahí que al aplicar esta estrategia se enseñará en cambio a los alumnos que las mujeres incas si bien no fueron guerreras estuvieron presentes en aquel hecho y les afectaba de manera directa o indirecta.

La última estrategia didáctica consiste en la elaboración de un cómic sobre la conquista española de la ciudad de Cajamarca y el papel de Cuxirimay durante este proceso. Se promueve con esta actividad la lectura comprensiva, mejorar su habilidad escrita y gráfica al reconstruir aquel episodio histórico. Por ello, adquirirán un conocimiento más amplio, así como significativo al incorporar el papel de las mujeres y en específico la figura de la piviuarimi Cuxirimay Ocllo. En definitiva, se ha demostrado que todas estas estrategias didácticas diseñadas con el uso de la novela histórica de Alicia Yáñez promueven el aprendizaje del protagonismo de las mujeres incas y varias competencias al igual que valores.

Finalmente, el presente trabajo de titulación puede generar nuevas líneas de investigación, en primera instancia sobre la invisibilidad del protagonismo histórico de las mujeres en el aprendizaje que se imparte en el país. Al igual que el análisis de contenidos de los textos escolares para identificar de manera precisa si se incorpora en diferentes épocas y lugares el papel de las mujeres. Asimismo, otra línea investigativa que es importante que se desarrolle es sobre la perspectiva de género en la educación de Ecuador, y en específico la incorporación de la categoría de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

## Referencias bibliográficas

- Aínsa, F. (1996). Nueva novela histórica y relativización transdisciplinaria del saber histórico. América: Cahiers du CRICCAL, 25-39. [https://www.persee.fr/docAsPDF/ameri\\_0982-9237\\_1994\\_num\\_14\\_1\\_1148.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/ameri_0982-9237_1994_num_14_1_1148.pdf)
- Alberti, P. (1986). Una institución exclusivamente femenina en la época incaica: las acilacuna. *Revista española de antropología americana*, 154-190. <https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/viewFile/REAA8686110151A/24898>
- Alfonso Pinto, F. (2016). Una novela histórica en clave femenina sobre Memorias de la piviuarimi Cuxirimay Ocllo. *Revista Casa de la Cultura Ecuatoriana*, 49-58.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(2),442-459. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLaHistoriaEnElSigloXXI-7599956.pdf>
- Andrango-Walker, C. (2014). Memorias hegemónicas contadas desde la subalternidad: la construcción de la historia en "Memorias de la Piviuarimi Cuxirimay Ocllo". *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 273-293. <https://www.jstor.org/stable/24388600>
- Aurell, J. (2005). De entre siglos a entreguerras: El Agotamiento de positivismo e historicismos. En *La escritura de la memoria: De los positivismos a los postmodernismos*, pp.23-38. Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Banerjee, I. (2019). Historia de mujeres y mujeres en la historia: evolución, contribución, retos y relevancia. *Procesos: revista ecuatoriana de historia*, 50, 156-171.
- Barrientos, J. J. (2021). *Ficción-historia: La nueva novela histórica hispanoamericana*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. [https://books.google.com.ec/books?id=24nEAAAQBAJ&dq=Barrientos+la+novela+hist%C3%B3rica&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_](https://books.google.com.ec/books?id=24nEAAAQBAJ&dq=Barrientos+la+novela+hist%C3%B3rica&hl=es&source=gbs_navlinks_)
- Benejam P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*,5-12.
- Bertrand Baschwitz, C. (2008). La historia de las historias: historia novelada y novela histórica En *Novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales* (9-40). Ministerio de Educación Política Social y deporte. <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/trabajo%20final/Enseñanza/LA%20NOVELA%20HISTÓRICA%20COMO%20RECURSO%20DIDÁCTICO%20PARA%20LAS%20CIENCIAS%20SOCIALES.pdf>
- Bock, G. (1989). La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate

- internacional, *Historia Social*, 7-30.
- Burke, Peter. "Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro". En *Formas de hacer Historia*, 1.<sup>a</sup> ed., 11-38. Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- Cárdenas Espinoza, E. (2013). Dos novelas históricas de autoras ecuatorianas: "Memorias de la Pivihuarmi Cuxirimay Ocllo" de Alicia Yáñez C., Y "Mariana Carcelén una historia en el estrado" de Tania Roura. *Luces entre siglos*, 289-292.
- Carr, Edward. "El historiador y los hechos". En *¿Qué es la historia?*, 2.<sup>a</sup> ed., 9-40 Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1984.
- Carrasco, Aguilar, N. C. (2009). La novela histórica, una estrategia para la enseñanza de historia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. [Tesis de maestría, Departamento de Estudios Latinoamericanos]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/16914>
- Cedeño, D. (2011). La novela. En C. Argandoña (Ed.), *Reflexiones sobre el desarrollo del sector agrario ecuatoriano (1970-1990)* (19-24). Editorial 3 Portoviejo cuna de la civilización aborigen de la américa india. [https://www.academia.edu/8831018/Reflexiones\\_sobre\\_el\\_desarrollo\\_del\\_sector\\_agrario\\_ecuatoriano\\_1970\\_1990\\_](https://www.academia.edu/8831018/Reflexiones_sobre_el_desarrollo_del_sector_agrario_ecuatoriano_1970_1990_)
- Egüez, I. (1979). Algunos problemas de la mujer histórica. *Cultura* (3), 453-465
- Escandón, R. (1992). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En *Género e historia, la historiografía sobre la mujer*. (pp. 7-23). Instituto Mora.
- Escobar Mesa, A. (2003). Ficción e historia: reflexión teórica. *Revista Poligramas*, (20), 27+. <https://link.gale.com/apps/doc/A236334549/IFME?u=anon~bbc95233&sid=googleScholar&xid=6eeb954b>
- Farge, A. (1991). La historia de las mujeres. Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía. *Fundación Instituto de Historia Social* (9), 79-101. <http://www.jstor.org/stable/40340549>
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados*, (8), 115-128. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32641>
- Fernández, A. (2014). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia.

- Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 5-24.  
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898>
- Florescano, E. (2016). Para qué enseñar la historia. *Nexos*, 1-15.  
[https://www.academia.edu/49109394/Enrique\\_Florescano\\_Para\\_qu%C3%A9\\_ense%C3%B1ar\\_la\\_historia\\_Nexos](https://www.academia.edu/49109394/Enrique_Florescano_Para_qu%C3%A9_ense%C3%B1ar_la_historia_Nexos)
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, 15-26.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32609>
- Francke, D., & Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 361-375.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100021&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100021&script=sci_arttext)
- Gajardo, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Memoria Académica*, 223-236. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8215/pr.8215.pdf)
- Gálvez, G. V., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria *Clío & Asociad: La historia enseñada*, (17), 119-136.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735992>
- García García, M. (2016). La novela histórica juvenil en el aula de Secundaria: un recurso didáctico para la transmisión de la Historia. [Tesis de Maestría, UNIVERSIDAD DE ALMERÍA ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER].  
[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6054/10244\\_TFM%20Manuel%20Garc%C3%ada%20Garc%C3%ada.%20La%20novela%20hist%C3%B3rica%20juvenil%20en%20el%20aula..pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/6054/10244_TFM%20Manuel%20Garc%C3%ada%20Garc%C3%ada.%20La%20novela%20hist%C3%B3rica%20juvenil%20en%20el%20aula..pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- García, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Universidad Autónoma del Estado de México*, 1-15.
- García, C. (2015). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 29(1), 36-44
- García, J. A. y Guardia, S. B. (2002). *Historia de las mujeres en América Latina* (Vol. 1). Editum.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TH00vDoRi0C&oi=fnd&pg=PA11&dq=Historia+de+las+mujeres+en++America+Latina&ots=jPEdVayBTa&sig=hHqmLoK9ZHCKCwKQGegV5NmHjoQ>
- Gómez Martín, M. (2011). Percepciones de género. La reconstrucción de personajes femeninos en

la novela histórica española (1981-2010), *Universidad de Oviedo*, 1-25.

Gómez Martín, M. (2011). Percepciones de género. La reconstrucción de personajes femeninos en la novela histórica española (1981-2010), *Universidad de Oviedo*, 1-25. [https://www.academia.edu/30876639/Percepciones\\_de\\_g%C3%A9nero\\_La\\_reconstrucci%C3%B3n\\_de\\_personajes\\_femeninos\\_en\\_la\\_novela\\_hist%C3%B3rica\\_espa%C3%B1ola\\_1981\\_2010\\_](https://www.academia.edu/30876639/Percepciones_de_g%C3%A9nero_La_reconstrucci%C3%B3n_de_personajes_femeninos_en_la_novela_hist%C3%B3rica_espa%C3%B1ola_1981_2010_)

Gómez, A. R. (2020). Hacia una enseñanza de la Historia renovada: Reflexiones críticas y propuestas didácticas. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0IPXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT27&dq=Hacia+una+ense%C3%B1anza+de+la+Historia+renovada:+Reflexiones+cr%C3%ADticas+y+propuestas+did%C3%A1cticas.+Asociaci%C3%B3n+Cultural+y+Cient%C3%A1fica+Iberoamericana&ots=2YBGE\\_lRou&sig=c7BowLCuUKmkPAb7cF2ooUHP4IE](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0IPXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT27&dq=Hacia+una+ense%C3%B1anza+de+la+Historia+renovada:+Reflexiones+cr%C3%ADticas+y+propuestas+did%C3%A1cticas.+Asociaci%C3%B3n+Cultural+y+Cient%C3%A1fica+Iberoamericana&ots=2YBGE_lRou&sig=c7BowLCuUKmkPAb7cF2ooUHP4IE)

Grillo, R. M. (2010). *Escribir la historia: descubrimiento y conquista en la novela histórica de los siglos XIX y XX*. Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16409/1/CuadernosASN\\_27.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16409/1/CuadernosASN_27.pdf)

Grützmacher, L. (2006). Las trampas del concepto “la nueva novela histórica” y de la retórica de la historia postoficial. *Acta poética*, 27(1), 141-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100008)

Hayek, M. I. (2004). La novela histórica contemporánea en el Ecuador. Octavo encuentro sobre literatura ecuatoriana Alfonso Carrasco, 280-304.

Hayek, M. I. (2013). Otras perspectivas, otras memorias, *Literatura entre siglos*, 273-286 Herrera Pavo, M. A. y Cochancela, Patiño, M.G. (2020). Aportes de las reformas curriculares ala educación obligatoria en el Ecuador. *Revista Scientific*, 5(15), 362-383. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662155020/563662155020.pdf>

Ibáñez, R.S., y Martínez, P.M. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298. <https://www.redalyc.org/journal/3381/338131531010/movil/>

Imbert, E. A. (1969). El Telar de una novela histórica. En *Métodos de crítica literaria, Métodos de crítica literaria* (57-65). Ediciones de la Revista de Occidente.

León Guerrero, M. M. (2015). Mujeres que hacen historia. Mujeres que hacen la historia. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad*

de, 853-860. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5093273>

Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona; Editorial crítica.

Lobatón Badillo, G. E. *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132640>

López Gómez, É. (2010). La novela histórica en el aula. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, (3), 1-6. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6391/38499\\_9.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/6391/38499_9.pdf?sequence=1)

López- Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO:una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4573722>

Lukács, G. (1966). *La novela histórica*. México: Ediciones ERA, S.A. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Georg\\_Lukacs\\_La\\_novela\\_historica\\_pdf%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Georg_Lukacs_La_novela_historica_pdf%20(2).pdf)

Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la historia. En A. Hernández, C. García, J. Conchina (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (162-173). Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetUnaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesParaElFuturo-570009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetUnaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesParaElFuturo-570009%20(1).pdf)

Manrique Barranco, M. J. (2013). *LAS MUJERES COMO SUJETO HISTÓRICO EN EL AULA DE HISTORIA*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2305/Trabajo.pdf?sequence=1>

Marolla Gajardo, J. y Pagès Blanch, J. (2015). II. Relatos y memorias en el Cono Sur. Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 223-236. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62244/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62244/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martínez, E. C. (2017). Reflexiones sobre la utilidad de la novela histórica como herramienta de difusión y pedagógica. *Acta Hispánica*, 22, 85-100. <http://www.analecta.hu/index.php/acthispanic/article/view/21956>

Mata- Induráin, C. (1995). Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. En K. Spang, I. Arellano y C. Mata (eds.), *La novela histórica. Teoría y comentarios* (pp. 13-63).

- Medina, M. (2005). Enfoques, debates y fuentes para reconstruir la Historia de las mujeres. *Gerónimo de Uztariz*, (21), 23-38.
- Menton, S. (1993). La Nueva Novela Histórica definiciones y orígenes. En *La nueva novela histórica de América Latina 1979-1992*. (pp. 29-57). Fondo de Cultura Económica. [http://www.obta.uw.edu.pl/~lukasz/warsztat%20hispanisty/Seymour\\_Menton\\_NuevaNovelaHistorica.pdf](http://www.obta.uw.edu.pl/~lukasz/warsztat%20hispanisty/Seymour_Menton_NuevaNovelaHistorica.pdf)
- Morales Jasso, G y Bañuelos Aquino, V. (2017). Debates en torno al concepto de “novela histórica”. Propuestas desde el diálogo entre la historiografía y la crítica literaria. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad* 152, 267-302.
- Morant, I. (2016). Mujeres e historia. La construcción de una historiografía. *Instituto de Investigaciones Históricas*, 25-54
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y Secundaria*. Graó.
- Najas, R. T. (2004). La enseñanza de la historia en la educación básica. *Prueba*, 1(20), 141-152. <https://www.academia.edu/download/77435994/RP-20-AA-Teran.pdf>
- Nash, M. (1984). Nuevas dimensiones en la historia de la mujer, en *Presencia y protagonismo: aspectos de la historia de la mujer*, Barcelona, Serbal, pp. 9-50.
- Nash, M. (1985). Invisibilidad y presencia de la mujer en la historia. *Historia*, 10, 12-26.
- Oca-Navas, E. M. (2014). La novela histórica como apoyo para la enseñanza de la Historia de México. *La Colmena*, 57-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344312006.pdf>
- Ortega Caicedo, A. (2010). Narrativa ecuatoriana de 1970-2000. *Letras y Estudios Culturales*, 63-106.
- Ortega Caicedo, A. (2012). *La novela ecuatoriana en el siglo XX: Escenarios, disputas, prácticas intelectuales. Memoria de la crítica literaria* [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh] <https://search.proquest.com/openview/2ba275eba05d29dcc14072ffd25f2e8b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales: estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/187752>

- Ortiz Portillo, G. La mujer en la Crónica de Indias: la aclla. (En *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles* (12. 2006. Santander): *Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España* (pp. 1685-1699). CEEIB. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104694/document>
- Ospina Monsalve, D. G. (2016). Curso Taller virtual para docentes: Nueva Novela Histórica posibilidades del subgénero para la enseñanza de la historia en el aula. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].  
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/4031/OspinaMonsalveDianaGisela2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ospina, D. (2016). Curso Taller virtual para docentes: Nueva Novela Histórica posibilidades del subgénero para la enseñanza de la historia en el aula. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].  
<file:///c:/users/usuario/desktop/docs/ense%20c3%20blanza/nueva%20novela%20hist%20c3%20b3rica%20posibilidades%20del%20subg%20c3%20a9nero.pdf>
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (6), 71-89. <http://relibro.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3905>.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 19-56.
- Pagès, J. y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cuadernos De Pesquisa Do CDHIS*,25(1).  
<https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pañarrieta Capriolo, R. y Faysse, R. (2012). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juegos de roles en procesos de apoyo en una acción colectiva*. ETREUS.<http://negowat.cirad.fr/cursos/Modulo%20III/Documentos/Pautas%20Elaboracion%20JdR.pdf>
- Pérez, C. (2005). Una necesaria visión interdisciplinaria en la enseñanza de la novelística histórica. *ISLAS*, 38-48. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/545/51>
- Pérez, C. M. (2001). La literatura y su vínculo con la historia en la enseñanza. Algunas precisiones teóricas. *Islas*, 43(127), 42-49. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/720>
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2009
- Pinos Montenegro, J. (2016). Género y memoria traumática en los libros de texto para la enseñanza

de Historia del Ecuador. Memoria Académica.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9977/ev.9977.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9977/ev.9977.pdf)

- Pinos Montenegro, J. (2017). El género en los libros de texto de historia: el caso de Ecuador, *Dossier de Debates Actuales sobre Género(s)*, 199-213.  
[https://www.researchgate.net/publication/342132004\\_el\\_genero\\_en\\_los\\_libros\\_de\\_texto\\_de\\_historia\\_el\\_caso\\_de\\_ecuador](https://www.researchgate.net/publication/342132004_el_genero_en_los_libros_de_texto_de_historia_el_caso_de_ecuador)
- Pons, M. C. (1995). *Memorias Del Olvido; Del Paso, García Márquez, Saer y lanueva novela histórica en América Latina*. (Doctoral dissertation, University of Southern California).<https://search.proquest.com/openview/df92c9b6ee69d1bb13b3d0bd9a6409df/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*, 5, 15-32.  
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/Dificultades%20y%20retos%20para%20enseñar%20historia.pdf>
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Secretaría General Técnica.  
[https://www.researchgate.net/publication/288878823\\_Por\\_que\\_y\\_para\\_que\\_enseñar\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/288878823_Por_que_y_para_que_enseñar_historia)
- Riera, G.E. (2013). Huellas femeninas: la mujer en la novela histórica ecuatoriana contemporánea -*Manuela y En nombre de un amor imaginario*-. *Luces entre siglos*, 79-88
- Roda, P. (1995). La historia de las mujeres: la mitad desconocida. *Gerónimo de Uztariz*, 47-70
- Rodríguez Pérez, A. (2005). Contenidos escolares y género. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica* (23), 339-348.  
[http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20239/contenidos\\_escolares.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20239/contenidos_escolares.pdf)
- Sáenz de Castillo, A. (2015). ¿La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Currículum escolar y Libros de Texto: una relación problemática, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 43-59.  
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/49802/5288514.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar Estrada, Y. El género novelístico en la literatura ecuatoriana. *Universitas*, XIII(23), 183-203. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968474.pdf>
- Sant, E. y Pagés, J. (2011) ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Revista historia y memoria*, 129-146.

<https://www.redalyc.org/pdf/3251/325127479006.pdf>

Scott, J. (1992). El problema de la invisibilidad. En C. Ramos (comp.), *Género e historia, la historiografía sobre la mujer*. (pp. 38-66). Instituto Mora.  
<https://www.scribd.com/document/517579570/Scott-El-Problema-de-La-Invisibilidad>

Scott, J. (2008). El género: una categoría útil para el análisis histórico, en *Género e historia*, pp.48-74. México, FCE/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).  
[https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El\\_Genero\\_Una\\_Categoria\\_Util\\_para\\_el\\_Analisis\\_Historico.pdf](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Genero-Mujer-Desarrollo/El_Genero_Una_Categoria_Util_para_el_Analisis_Historico.pdf)

Spang, K. (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. *Teoría y comentarios*, 51-87. [https://www.academia.edu/download/52476990/novela\\_historica.pdf](https://www.academia.edu/download/52476990/novela_historica.pdf)

Valdano, J. (2013). Historia, novela y novela histórica. *Luces entre siglos*, 79-88.

Valdivieso, M. (2013). Invisibilidad y visibilidad históricas de las mujeres. *CEMUCV*, 2-22.  
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/141736855-invisibilidad-historica-de-las-mujer>

Valenzuela, A. P. (2018). Ciencias Sociales y novela histórica. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 93-102.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536524>

Villamar, C. M. (1998). Por qué y cómo enseñar historia. *Procesos. Revista Ecuatoriana de Historia*, 157-163. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/procesos/article/view/2388>

Villegas, G. (2008). La historia y la historia de las mujeres. *Revista La Palabra y el Hombre*, 31-44. <https://gladysvillegasm.wordpress.com/2015/07/09/2004-la-historia-y-la-historia-de-las-mujeres-revista-la-palabra-y-el-hombre-universidad-veracruzana/>

Vitale, L. (1987). Período de transición al patriarcado bajo las formaciones sociales Inca y Azteca. *Centro de Estudios Miguel Enriquez Archivo Chile*, 1-7.  
[https://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/vitalel/5lvc/05lvcmujer0009.PDF](https://www.archivochile.com/Ideas_Autores/vitalel/5lvc/05lvcmujer0009.PDF)

Yáñez Cossío, A. (2008). *Memorias de la piviuarimi Cuxirimay Ocllo*. Quito: Manthra Editor