

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

Representaciones de género en los textos escolares de Historia del Bachillerato General Unificado del Ecuador

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación, mención Inclusión
Educativa y Atención a la
Diversidad

Autor:

Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo

Director:

Paola Viviana Pila Guzmán

ORCID:  0000-0002-3443-6836

Cuenca, Ecuador

2024-04-01

Resumen

Los textos escolares constituyen una de las principales herramientas del sistema educativo; además, son el resultado de una serie de lineamientos y orientaciones que fijan y establecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, éstos siguen una lógica de mercado donde sus contenidos no necesariamente se enmarcan en una pedagogía crítica, de ahí que, reproduzcan concepciones socio-culturales que normalizan los estereotipos y roles de género, siendo las representaciones un factor fundamental al momento de transmitirlos. Tras lo expuesto, en la presente investigación se analizaron las representaciones de género contenidas en los libros de Historia del BGU del Ecuador y su impacto en la práctica pedagógica del profesorado y del alumnado en el periodo lectivo 2023 – 2024 en un colegio público de Cuenca, Ecuador. Para ello, se examinaron las representaciones de género implícitas en las ilustraciones de los tres libros de Historia del BGU de la editorial LNS, mediante un análisis hermenéutico. Posteriormente, a través de la observación directa, la aplicación de entrevistas de base semiestructurada y un cuestionario, se identificaron cómo las representaciones de género influyen en la acción pedagógica del cuerpo docente y por ende en el alumnado. En este marco, el estudio develó el fortalecimiento y trasmisión de roles y estereotipos de género en el campo educativo, y la invisibilización de las mujeres en la Historia. Asimismo, se evidenció que las prácticas docentes al no estar concebidas desde un enfoque de género, refuerzan los imaginarios de los libros de texto e influyen de manera negativa en el estudiantado.

Palabras clave del autor: estereotipos sociales, sistema educativo, métodos de enseñanza



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

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

School textbooks are one of the main tools of the educational system; they are also the result of a series of guidelines and orientations that set and establish the teaching and learning process. However, they follow a market logic where their contents are not necessarily framed in a critical pedagogy, hence, they reproduce socio-cultural conceptions that normalize gender stereotypes and roles, being the representations a fundamental factor at the time of transmitting them. In view of the above, the present study analyzed the gender representations contained in the BGU History textbooks of Ecuador and their impact on the pedagogical practice of teachers and students in the 2023 - 2024 school year in a public school in Cuenca, Ecuador. For this purpose, the gender representations implicit in the illustrations of the three BGU History books of the LNS publishing house were examined through a hermeneutic analysis. Subsequently, through direct observation, the application of semi-structured interviews and a questionnaire, it was identified how gender representations influence the pedagogical action of the teaching staff and therefore the students. Within this framework, the study revealed the strengthening and transmission of gender roles and stereotypes in the educational field, and the invisibilization of women in history. It also showed that teaching practices, not being conceived from a gender perspective, reinforce textbook imaginaries and have a negative influence on students.

Author Keywords: social stereotypes, education system, teaching methods



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Introducción.....	10
Objetivo General:	12
Objetivos específicos:	12
Síntesis de los capítulos	13
Capítulo I.....	15
1.1. Estado del arte	15
1.2. Marco conceptual.....	17
1.2.1. Representaciones sociales.....	17
1.2.2. Género	18
1.2.3. Estereotipos de género.....	20
1.2.4. Roles de género.....	21
1.2.5. La Historia como transmisora de estereotipos.....	22
1.2.6. Una mirada al currículo educativo.....	24
Capítulo II.....	26
2. Metodología.....	26
2.2. Paradigma de investigación.....	27
2.3. Enfoque metodológico	28
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	28
2.5. Muestra	31
2.6. Estrategias para el análisis de datos.....	32
Capítulo III.....	39
3. Discusión y resultados.....	39
3.1. Las representaciones de género en los libros de Historia: las mujeres como sujetos no históricos y la perpetuación de roles y estereotipos de género	39
3.1.1. Primera categoría: representación.....	39
3.1.2. Segunda categoría: rol asignado	42
3.1.3. Tercera categoría: actor social	45
3.2. La práctica pedagógica: naturalización de los estereotipos y roles de género a partir de las representaciones de los textos de Historia y los discursos del profesorado.....	52
3.3. La influencia de las representaciones de género de los textos de Historia y la práctica pedagógica del profesorado en el estudiantado.....	61
Conclusiones.....	68
Referencias.....	71

Anexos	80
Anexo A. Matriz de relaciones entre categorías de análisis. Entrevistas a docentes	80
Anexo B. Matriz de relaciones entre categorías de análisis. Entrevistas a estudiantes	83
Anexo C. Guías de las observaciones áulicas	91
Anexo D. Gráficos y tablas de la tabulación de datos de las categorías propuestas para las representaciones de género contenidas en los libros de texto de Historia.....	101
Anexo E. Instrumentos utilizados para el levantamiento de la información	111

Índice de figuras

Figura 1. Triangulación de la información	33
Figura 2. Triangulación de los datos obtenidos	37
Figura 3. Red de las categorías de análisis	38
Figura 4. Categoría: representación.....	101
Figura 5. Categoría: representación.....	101
Figura 6. Categoría: representación.....	102
Figuras 7, 8 y 9. Categoría: rol asignado	102
Figuras 10, 11, 12 y 13. Categoría: rol asignado.....	104
Figuras 14 y 15. Categoría: rol asignado	106

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías para el análisis de las representaciones de género	31
Tabla 2. Categorías para el análisis de las entrevistas a las docentes.....	34
Tabla 3. Categorías para el análisis de las entrevistas a los y las estudiantes	34
Tabla 4. Guía de las observaciones áulicas	35
Tabla 5. Matriz de relaciones entre categorías de análisis de las entrevistas a las docentes	80
Tabla 6. Matriz de relaciones entre categorías de análisis de las entrevistas a los y las estudiantes.....	83
Tablas 7, 8, 9, 10 y 11. Guías aplicadas a las observaciones áulicas	91
Tablas 12, 13, 14, 15, 16 y 17. Categoría: actor social	107

Dedicatoria

A Joaquín y sus palabras arcoíris

Agradecimientos

A mi docente de la maestría y directora de esta investigación, la PhD. Paola Pila, por su guía y aportes brindados.

A las docentes y estudiantes que participaron del estudio, por su predisposición y colaboración.

Introducción

La educación y sus instrumentos constituyen una pieza clave en el engranaje social, pues actúan no solo como medios de transmisión de conocimientos, sino de valores y costumbres que no siempre son cuestionados o debatidos, dando paso a una continuidad social que no promueve cambios. Es así que, la escuela se ha encargado de divulgar conocimientos ya contruidos en su práctica pedagógica como una mera información parcial e inconexa, la que ha sido intencionalmente escogida para cumplir con los objetivos proyectados desde el currículo escolar y que obedecen a una estructura dominante (Álvarez, 2016). Todo ello se enmarca en una cultura académica que cristaliza sus prácticas mediante una violencia simbólica que refuerza estereotipos relacionados con la raza, el género, la sexualidad y la clase; los que han sido acopiados a lo largo de las generaciones y que atentan contra uno de los principales derechos; la dignidad humana.

Como lo menciona Bourdieu (1980, p. 72), “el sustento principal dentro de la acción pedagógica es la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: la educación difusa, la educación familiar y la educación institucionalizada (escuela)”. De este modo, los seres humanos al entrar en contacto con símbolos culturales, tienden a apropiarse de ellos y a internalizarlos; un ejemplo de ello es la identidad de género, la cual se construye socio – culturalmente y asigna comportamientos, valores y actividades a partir de la diferenciación jerarquizada de lo masculino y femenino, ideas que son fortalecidas, como lo expone Bourdieu, en todas las instituciones sociales, incluida la escuela.

A partir del contexto señalado, se puede inferir que los centros educativos actúan como espacios de reproducción de roles de género mediante la performatividad de la acción pedagógica y el uso de instrumentos para la enseñanza. En este tenor, Chaves (2005) afirma que,

en los centros educativos esta diferenciación sexual se manifiesta en lo cotidiano, tanto en la interacción social como en el lenguaje, al igual que en el material didáctico y en los libros de texto, lo que contribuye a mantener las diferencias de género, el poder, y los estereotipos (p.5).

Los textos escolares que se desprenden del currículo oficial son elementos claves dentro de la enseñanza; pues proporcionan a los alumnos herramientas necesarias para el aprendizaje y son un referente para la adquisición de valores (Vásquez, 2017). Los contenidos de los textos son un reflejo de un contexto social no permanente cargado problemáticas sociales y

culturales propias de un determinado momento histórico, es por ello que, sus representaciones analizadas en conjunto expresan sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas con las que se perpetúa una determinada manera de ver la realidad (Encarna, 2007).

Para Bourdieu y Passeron (1970) toda acción pedagógica impone una autoridad escolar para fortalecer la cultura de la clase dominante; en este sentido, el modo de relación propio de poder en el texto es dirigir en primera instancia el saber del docente, moldeándole una imagen en torno al conocimiento de la ciencia que enseña, de la didáctica y de su propia forma de ser maestro (Palacio y Ramírez, 1998). Por consiguiente, y como lo explica Molina (2016, p. 2) “la escuela se reserva el monopolio de la violencia simbólica [...] los miembros de esta formación social otorgan legitimidad a las acciones escolares, reconociendo la autoridad de los maestros como la validez de los contenidos que la escuela transmite”.

Lo descrito, desemboca en una serie de conflictos, como el planteado por Bourdieu (2000, p. 37) al problematizar las representaciones de género, “el género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia)”.

Bajo este escenario, los libros de texto cumplen una función “transmisora de poder y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades, que generalmente no se cuestiona en sus páginas” (Carretero 2007, citado en Gómez, Cózar y Millares, 2014, p.14). Por consiguiente, este material es el encargado de recoger una serie de contenidos que el alumnado suele asumir como neutrales, objetivos e incuestionables (Gómez y Tenza, 2015).

A tal efecto, uno de los principales recursos del texto son las imágenes, cuya lectura debe hacerse en dos niveles: lo que se visualiza en la ilustración; y lo que sugiere la imagen, siendo este último el nivel donde se pueden instaurar los estereotipos (Aparici, Mantilla y Valdivia, 1992). Este planteamiento deriva en lo que Gómez y Tenza (2015, p. 789) plantean como la “casi invisibilidad del género femenino que apenas se camufla con imágenes estereotipadas que siguen mostrando un gran número de prejuicios sexistas”. Es por ello que, la forma de educar del texto escolar en relación al género femenino, desde su origen, funciona como un instrumento mediador y regulador del saber que puede apropiarse de discursos desde una posición de poder (Castro, Manzo y Pinto, 2016).

A lo mencionado, hay que adicionar que los textos escolares limitan la práctica educativa, pues restringen la creatividad de los docentes, por ende, los principios estructurales

hegemónicos de los textos son tomados como una realidad impidiendo que acciones revolucionarias se lleven a cabo en la educación (Barroso y Collado, 2012). Consecuentemente, todas las representaciones que transmiten los textos mediante el currículo oculto y que los estudiantes absorben de manera inmediata al considerarlos como normales contienen rasgos de una ideología androcéntrica, y son aceptados sin discusiones y aún más si son impartidos por el profesorado como una verdad universal e incuestionable (Álvarez, 2021).

Así, dentro de la historia abordada en los textos escolares, se evidencia un sistema donde lo femenino queda relegado a lo masculino, al justificar formas de exclusión y de subordinación (Pinos, 2017). El predominio del androcentrismo tiene una connotación especial porque los currículos nacionales de la asignatura, a través de las representaciones contenidas en los manuales escolares, definen una posición pasiva y sesgada a las mujeres dentro de los procesos históricos (Álvarez, 2021).

Tras lo expuesto, se evidencia que la escuela y en consecuencia sus dispositivos, continúan manteniendo serios problemas al momento de plantear una pedagogía crítica que cuestione las relaciones de poder hegemónicas que aún se producen y reproducen en los entornos educativos e impactan en la sociedad en general; por lo que, el presente estudio pretende vislumbrar cómo tales dispositivos, en este caso los textos escolares de Historia, inciden en la trasmisión de roles sexistas y estereotipos de género a partir de las representaciones ancladas en sus contenidos, y en la práctica pedagógica del profesorado. Partiendo de lo descrito, la presente investigación se centrará en responder a la pregunta ¿Cómo se evidencian las representaciones de género en los libros de Historia del BGU (Bachillerato General Unificado) del Ecuador y cuál es su efecto en la práctica pedagógica del profesorado?

Para tratar de responder la pregunta planteada en el presente estudio partió de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Analizar las representaciones de género contenidas en los libros de Historia del BGU del Ecuador y su impacto en la práctica pedagógica del profesorado.

Objetivos específicos:

- Examinar las representaciones de género implícitas en las ilustraciones de los libros de Historia de 1ero, 2do y 3ero de bachillerato, a partir de los roles atribuidos a los sexos y los estereotipos sexistas.

- Identificar los elementos que naturalizan las representaciones de género dentro de la práctica pedagógica docente al usar los libros de texto de Historia.
- Reconocer cómo influyen los libros de texto de Historia y la práctica pedagógica del profesorado en la reproducción de representaciones de género en el estudiantado.

Síntesis de los capítulos

El presente estudio está estructurado en tres capítulos; el primero de ellos nos acerca a los antecedentes teóricos y metodológicos del tema de investigación propuesto, mediante una revisión de los estudios vinculados a las representaciones de género en los textos escolares a nivel internacional y nacional. En los señalamientos de las investigaciones revisadas, encontramos que varias ellas coinciden en el impacto que tienen los textos escolares en el profesorado y en el alumnado dentro de espacio educativo como instrumentos que perpetúan fenómenos sociales ligados a los estereotipos y roles de género. Del mismo modo, en este apartado se despliegan las teorías y los enfoques conceptuales que permitieron dar un soporte técnico al problema planteado y, además, comprender el tema propuesto para la investigación. Así, las bases teóricas a las que se hace referencia están vinculadas con el género, estereotipos de género, roles de género, la historia y el currículo escolar.

El segundo capítulo discurre en relación a la metodología utilizada. Para ello se estableció un estudio cualitativo de alcance exploratorio, cuyas técnicas de recolección de datos fueron: la observación directa, las entrevistas de base semiestructurada, el cuestionario y el análisis de contenido aplicado a las ilustraciones de los textos. Los datos obtenidos en relación a las categorías planteadas para las imágenes fueron procesados mediante el programa ATLAS.ti; y luego, triangulados con el resto de la información levantada. El estudio toma como muestra, además de los libros de texto de Historia del BGU del Ecuador, a trece estudiantes y a dos docentes del Área de Ciencias Sociales del BGU de un colegio público de Cuenca.

El tercer y último capítulo, analiza e interpreta resultados obtenidos tras la aplicación de las estrategias de recolección y análisis de datos. Se inicia con el análisis de contenido aplicado a las imágenes con las categorías denominadas, representación (individual de hombres; individual de mujeres; en grupo de hombres y mujeres; plano que ocupan los personajes; y, espacio que ocupan los sujetos), rol asignado (actividades de los hombres; actividades de las mujeres; profesiones de los hombres; profesiones de las mujeres; cualidades atribuidas a los hombres; y, cualidades atribuidas a las mujeres) y actor social (protagonistas de los hechos históricos en las ilustraciones). Posterior al estudio de las imágenes, el manuscrito examina la influencia de las representaciones de género en el profesorado, información que se obtuvo por medio de las entrevistas de base semiestructurada y las observaciones de clase.

El análisis de este apartado demuestra una falta de conocimiento por parte de las profesoras en la aplicación de un enfoque de género dentro de la práctica pedagógica, lo que ocasiona que los discursos que se manejan dentro del aula sigan impregnados de estereotipos que generan inequidad entre las y los estudiantes. Asimismo, se analizan las percepciones del alumnado respecto a las representaciones de género contenidas en sus textos de Historia, y a la práctica de las docentes dentro su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los resultados alcanzados tras la aplicación de las entrevistas, el cuestionario y las visitas áulicas a los colaboradores y a las colaboradoras nos permitieron afirmar el impacto de los libros de texto en la formación del estudiantado, que a su vez es solventado con los conocimientos que se transmiten mediante la autoridad de las docentes; siendo profesionales que aún conservan discursos tradicionalistas que en muchas ocasiones se transmiten en alocuciones y acciones inconscientes.

Capítulo I

1.1. Estado del arte

La perspectiva de género en la educación ha tenido un impacto significativo en varias investigaciones, es así que, Pinos (2017) tras realizar una comparación del enfoque de género en relación a las imágenes y los discursos, entre el libro de Estudios Sociales 7 con el libro de sociales que estuvo vigente hace treinta años en nuestro país, llegó a la conclusión de que el sexismo y el androcentrismo persisten en las imágenes de los textos, ya que no ha existido una sensibilización en materia de género, lo que ha ocasionado un grave distanciamiento entre las intenciones de la política pública sobre la igualdad de género y su aplicación.

A su vez, Mosquera y González (2015), observaron las representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas de Matemáticas y Lenguaje de tercero de primaria. Como resultado del análisis de la iconografía de los libros, las autoras revelaron que de las 770 imágenes analizadas el 55.7% son alusivas a hombres, y el 44.3% corresponden mujeres. Del mismo modo, se demostró que las ilustraciones que más destacan en el texto de Matemáticas contienen roles que evidencian la presencia y protagonismo de los hombres en los campos del conocimiento ligados a la ciencia y a la tecnología.

Lo mismo se ha podido afirmar en el análisis del texto de Lengua y Literatura de noveno de básica, donde todas las imágenes están planteadas desde una perspectiva androcéntrica (Miranda y Saquicela, 2022). A pesar de que los libros de texto tienen la intención de un enfoque de género, no han llegado a englobar contenidos que demuestren la existencia de personajes que den fe y testimonio de los aportes intelectuales, históricos y culturales de las mujeres en la sociedad (Álvarez, 2021).

En relación a los textos de Biología del Bachillerato General Unificado de Ecuador, se ha evidenciado que éstos contienen expresiones sexistas excluyentes de manera escrita e iconográfica en mayor número relacionadas con las mujeres; además, se demostró que los estereotipos continúan representando a hombres y mujeres en roles tradicionales y conservadores (Coacevich y Quintela – Dávila, 2014).

Los libros de texto escolares han sido un elemento clave al momento de transmitir imaginarios sobre cómo deberían ser y actuar los sujetos en función a su género, en este sentido los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica – Media usados en la educación pública de nuestro medio, han conservado una escritura y un lenguaje basados en el genérico masculino que refuerza elementos que estereotipan e invisibilizan a cierto género;

y sumado a ello están las imágenes contenidas en los libros que han guardado una alineación a los contenidos conservadores que se imparten en el aula de clase (Cale – Lituma, 2022). La relación libros de texto – género y su vinculación a los discursos y prácticas educativas, ha corroborado desde hace décadas las desventajas de las niñas en la educación y la esencialización del género y poder (Giraldo - Gil, 2014).

A tal efecto, el texto escolar se ha constituido como una herramienta de control curricular a lo largo de las generaciones debido al estrecho vínculo del mercado editorial ecuatoriano y el currículo escolar, lo que ha ocasionado una persistencia en la transmisión de valores tradicionalistas, estereotipos e ideologías propias de nuestro contexto (Sánchez, 2021). Así, una investigación de la UNESCO sobre la equidad de género en la educación básica del Ecuador, en relación al currículo y a los textos de la Educación General Básica (EGB), reveló la subsistencia de expresiones gráficas, lingüísticas y de contenido que se traducen en la falta de equidad hacia la mujer; mostrando a los hombres en su rol como productores y a las mujeres como reproductoras (Salgado y Estrella, 2011).

Del mismo modo, se ha evidenciado que en los programas curriculares de Argentina, Chile, Ecuador y Perú aún perdura un enfoque binario de género, sobre todo en los documentos curriculares de Ecuador y Perú, donde la diversidad sexual y de género han sido fugazmente mencionadas sólo en referencia a la no discriminación, mas no desde el reconocimiento de su derecho de pertinencia a la sociedad actual en igualdad de condiciones respecto a los demás grupos sociales (Muñoz y Munzón, 2021).

Los avances de la perspectiva de género en los currículos educativos, han expuesto serias problemáticas al momento de su implantación en la escuela, pues el alumnado recibe de éstos información sesgada y excluyente (Minte y González, 2015), lo que según Valenzuela y Cartés (2020); tomando como ejemplo a Chile, ha sido ocasionado por la falta de priorización y visibilización de la discriminación de género; la falta de modelos y políticas públicas realistas de acción; la resistencia desde aquellos sectores más conservadores de la sociedad; la no institucionalización de la perspectiva de género en el profesorado y el desacuerdo en cómo incorporar el enfoque de género en planes de estudio.

Por consiguiente, la desigualdad de género ha sido una constante en el currículo oculto y en los libros de texto escolares, los que se han encargado de mostrar un sesgo hacia lo masculino en todas las áreas del conocimiento. De ahí la necesidad imperante de una mayor incorporación de la variable de género en los textos escolares (Coacevich y Quintela – Dávila, 2014).

1.2. Marco conceptual

Esta investigación aborda el análisis de las representaciones de género presentes en los libros de texto de Historia, y su influencia en la praxis pedagógica de los actores educativos, que en este caso son el profesorado y el estudiantado. Siendo así, el siguiente apartado conceptual tiene como fin sustentar el estudio propuesto, mediante el desarrollo de los conceptos que se alinean a los supuestos teóricos de los que parte la investigadora, los cuales guardan relación con las representaciones sociales, el género, los estereotipos de género, los roles de género, la Historia como trasmisora de estereotipos y el currículo educativo.

1.2.1. Representaciones sociales

Las representaciones sociales son fenómenos que se forman en la colectividad para comprender la realidad. Para Moscovici, primer pensador en abordar este tema en el siglo XIX, las representaciones sociales son un “corpus organizado de pensamiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación” (1979, p. 18). En palabras de Flores (2018), las representaciones son formas o creaciones que contienen dentro de sí mismas una multitud de herencias con valores visuales y discursivos, que están inmersas en eventos sociales fuertemente vinculados a un contexto histórico, social y cultural.

En este sentido, las representaciones sociales nos orientan hacia el funcionamiento de la construcción de redes sociales que se fijan como nuestra realidad, es decir, una forma de conocimiento social (Jovchelovitch, 2006); de ahí que, su génesis esté en la vida cotidiana de los individuos, al mismo tiempo que otorga al pensamiento social una importante función en la estructuración de la realidad. De esta forma, Moscovici, sostiene que “en nuestras sociedades las representaciones sociales [...] se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales, incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común” (1979, p. 181).

Por su parte, el sociólogo Emile Durkheim (2007, p. 68) define a las representaciones sociales como hechos colectivos, desde los cuales “emergen las concepciones religiosas, los mitos, las creencias, las representaciones colectivas, comunes a los individuos de una sociedad”. En esta misma línea, Martín – Baró (1985), señala que la existencia colectiva es lo que mantiene la cohesión de una sociedad, dado que establece un saber normativo común a todo

el conglomerado de la sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, pues constituye un hecho social.

Si bien tales representaciones se construyen a partir de la experiencia, éstas también se transmiten por medio de la educación y de la comunicación social, donde se crean las relaciones de influencia y de pertenencia dentro de un contexto (Bruehl dos Santos, 2008). Por consiguiente, las representaciones sociales son “una representación subjetiva, multifacética y polimorfa” (Perera, 2003, p.8) donde convergen fenómenos socio – culturales estructurales, así como elementos afectivos y cognitivos.

Bajo este marco, las representaciones sociales de género reflejan los valores, creencias e ideologías que se manifiestan como una representación tanto individual y colectiva, que parte desde lo binario, para establecer diferencias específicas entre hombres y mujeres, mismas que no resultan de la biología o de la socialización, sino del significado y de los efectos del discurso (Lauretis, 2021). Así, las representaciones de género ubican subjetiva, social y culturalmente las diferencias atribuidas a los sexos.

1.2.2. Género

En las últimas décadas, con el auge de las teorías feministas, los estudios sobre el concepto de género han ido más allá de las tradicionales concepciones generalmente aceptadas sobre masculinidad y femineidad. Al respecto, Butler (2017) señala que la realidad del género se determina mediante actuaciones sociales continuas, por lo que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o femineidad verdadera, también se forman como parte de una estrategia performativa del género. En este sentido la performatividad es una repetición a manera de ritual que se naturaliza en el contexto de un cuerpo, entendido como una duración temporal sostenida culturalmente.

Connell (1997) define el género como una forma de ordenamiento de la práctica social que recurrentemente hace alusión a los cuerpos y a lo que éstos hacen, pero no es una pericia social reducida a cuerpos, sino que va mucho más allá. En palabras de Bourdieu,

el mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositarios del principio de visión y de división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí (2000, p.11).

Por ende, es el orden social el que construye una diferencia entre los sexos biológicos en relación a una visión de imaginarios sociales que han cimentado el mundo con base a relaciones asimétricas de poder. En este contexto, una de las concepciones que marcó una

ruptura sobre el concepto de género es la planteada por Beauvoir, cuando hace referencia a que,

no se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se le identifica como femenino (2014, p. 207).

Así, el cuerpo es desde el principio el medio de aprehensión de la subjetividad del mundo, dicho por Yuval Noah Harari “convertirse en un hombre o una mujer es una empresa muy complicada y exigente. Puesto que la mayoría de las cualidades masculinas y femeninas son culturales y no biológicas” (2015, p. 171). Por su parte Luce Irigaray (1977) propone que las diferencias de género están determinadas por un *falogocentrismo* donde el conocimiento y el lenguaje se han construido desde lo masculino, así la mujer fue borrada de toda forma del saber universal, y además construyó su alteridad en función a la lógica del hombre. No obstante, como respuesta al pensamiento de Beauvoir e Irigaray, Butler (2017) sostiene que hay que tener cuidado de enmarcar al género, ya que se puede caer en el esencialismo de los cuerpos; sin embargo, Spivak (1993) señala que el esencialismo puede ser necesario, dado que suele usarse como una estrategia para la acción colectiva del sujeto político denominado mujer.

En este punto, es importante recalcar que el género no se reduce a una única categoría de mujer o de hombre, pues incluso dicha condición tiene una resignificación permanente, es decir, toda construcción social es susceptible de modificación, de reinterpretación y de reconstrucción (Alfaro, et al., 2017). El género establece interrelaciones en niveles diferentes “en primer lugar están las representaciones simbólicas culturales; luego, las diversas doctrinas que limitan y contienen la significación de esa simbología; la naturaleza cambiante de las relaciones sexuales binarias; y, las identidades subjetivas” (Scott, 1996).

Esta propuesta apunta a una reconstrucción permanente del género, pues como se formuló desde los feminismos negros, la conformación de las identidades también está imbricada con la raza, la clase y la etnia (González, 2019), y al mismo tiempo están marcadas por relaciones de poder que tiene sus raíces desde la colonia. En este sentido, María Lugones (2014) sostiene que la subordinación del género fue el precio negociado por los hombres colonizados con sus colonizadores a cambio de mantener el poder en su espacio social. A tal razón Rita Segato (2008) alega que es en los géneros que se traviste una estructura subliminal, en sombras, de relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y poder.

Por lo tanto, el género es una representación compleja de los mecanismos usados por los seres humanos para sostener nuestras sociedades imaginadas, de ahí que, toda tentativa por desnaturalizar el género puede terminar en métodos de violencia convertidos en normas que se fundamentan en discursos académicos y científicos de lo que debería ser el género bajo los conceptos de la biología. Empero, el género como un dispositivo cultural que se ha estructurado desde el poder (Foucault, 2002), ha encontrado su resistencia en relación a la forma en la que hemos sido clasificados; cuestionando los discursos dominantes que se siguen naturalizando la inequidad en todas las instituciones sociales.

1.2.3. Estereotipos de género

Bajo el escenario descrito, es muy común que las representaciones sociales de género abran paso a los estereotipos, según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH), un estereotipo de género "es una opinión o prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer o de las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar". A tal efecto, las creencias estereotipadas de género inciden en el comportamiento discriminatorio basados en la dicotomía hombre – mujer (Cubillas, et al., 2016).

Los estereotipos de género son la respuesta a una cultura y a una historia específicas, es así que tienden a mantenerse, ya que reafirman las normas y los valores que una sociedad "necesita" preservar; por ello, poseen una fuerte resistencia al cambio (Mosteiro y Porto, 2017). Como lo menciona Butler (2017), estas diferencias de género persisten porque mujeres y hombres interiorizan su propio estereotipo. Por consiguiente, los estereotipos tienden a producirse y transmitirse dentro de un contexto, gracias a los agentes de socialización como la familia y la escuela que juegan un papel fundamental en la transferencia y perpetuación de los estereotipos de género tradicionales (Vásquez - Cupeiro, 2015). De esta manera, niños y niñas empiezan a internalizar estereotipos de género casi al mismo tiempo que tienen conciencia de su identidad de género (Mosteiro y Porto, 2017).

Del mismo modo, la UNICEF (2020) en su informe sobre los Logros y Perspectivas de Género en la Educación, revela que la disparidad entre géneros se suele derivar del sistema escolar; por ello, los planes de estudio y la pedagogía tradicionalista utilizada refuerzan los estereotipos de género y los reproducen. Muchas escuelas transforman a las niñas y adolescentes en sujetos pasivos y dóciles; sumado a ello, la memorización y la obediencia impuestas en el espacio educativo concuerdan con el comportamiento que se espera de las mujeres, reforzando los estereotipos y recompensando la conducta de las niñas.

La UNESCO (2022), se refiere a los estereotipos como medios que marcan la mentalidad de las personas desde su primera infancia. Éstos influyen en los juguetes de los niños y niñas; en las asignaturas que estudian; y en general en toda su experiencia educativa y posterior a ella. De acuerdo con estos planteamientos, un estereotipo de género se torna dañino al momento que coarta la capacidad de los sujetos para potenciar sus aptitudes propias, cumplir una meta profesional y tomar decisiones conexas con proyectos vitales. Es así que; en el campo educativo, la escuela por medio del currículo oculto tiende a reforzar los estereotipos de género que se inician en el núcleo familiar y posteriormente generan un fuerte impacto en el autoconcepto y en el logro académico (Igbo, Obiyo y Onu, 2015).

1.2.4. Roles de género

Los estereotipos entendidos como un conjunto de creencias de lo que debería ser la feminidad y la masculinidad, derivan en el fortalecimiento de los roles de género. Éstos últimos, son la forma en la que se comportan y desarrollan su vida cotidiana hombres y mujeres según lo que se considera apropiado para cada uno de ellos (Aguilar, et al., 2013). La palabra rol hace referencia a la función que un sujeto cumple dentro de un determinado contexto, de este modo cuando se vincula al género, se manifiesta en normas respecto a la manera de ser, sentir y actuar en función al sexo biológico, ante lo cual se obtiene una posición asimétrica de hombres y mujeres en la estructura social (Saldívar, et al., 2015). Los roles que culturalmente nos ha tocado desempeñar, y que la educación ha consolidado, llevan a que hombres y mujeres partamos de visiones contrastantes del mundo, y que incluso, utilicemos maneras distintas para expresar lo que sentimos (Castellanos, 2010). De tal manera que, lo femenino y masculino, a fuerza de repetirse se fijan y se convierten en normas y reglas por las que se rige la sociedad (Minte y González, 2015).

Los roles de género son asignados desde la niñez y se refuerzan a lo largo de la vida de los individuos. Éstos son reproducidos y transmitidos en una primera instancia por la familia y la escuela, y se fortalecen por los medios de comunicación (García, et al., 2013). En este marco, los roles de género toman fuerza en el seno de las concepciones enmarcadas en la dualidad cultura - naturaleza; así los hombres son considerados como los mediadores de la cultura y las mujeres de la naturaleza, como consecuencia de ello “los hombres desarrollan la cultura para ordenar y comprender el mundo natural y las mujeres que son la encarnación de la naturaleza, necesitan ser sometidas al control civilizador de los hombres” (Hill Collins, 1986, p.29). Esto explica que la mujer sea vista como un ente reproductor que cumple roles incorporados a la maternidad y al espacio doméstico, mientras que los hombres son

percibidos como los proveedores, asociados a roles que se desarrollan en esfera pública, marcados por la fuerza y el conocimiento (García y Martínez, 2008).

Los roles de género, al ser construcciones sociales, pueden cambiar a lo largo del tiempo y dependerán de la cultura. No obstante, en palabras de Segato (2008), al estar manejados desde posiciones jerárquicas, la hegemonía patriarcal ha encontrado nuevas formas de subsistir en una sociedad que maneja discursos de igualdad y empoderamiento de las mujeres y otros grupos subalternos, y que en realidad esconden políticas neocoloniales cuyo objetivo es dar continuidad a las estructuras de poder.

Si por un lado en el nuevo contexto histórico se generan algunas oportunidades y condiciones que potencializan los cambios en el orden de género, por el otro, las sociedades que emergieron en el período que ha sido llamado del capitalismo organizado siguieron siendo fuertemente estructuradas en torno a la distinción y jerarquización de los roles sexuales, la unidad familiar y las clases sociales (Wagner, 1997 en Guzmán y Bonan, 2016, p. 121).

Bajo este contexto, los roles de género se alinean en función a la misma dinámica de la cultura, entendida como un ente no estático, sino como un fenómeno cambiante que se nutre de diferentes vertientes a lo largo del tiempo, pero que generalmente suele estar marcada por relaciones de poder. En consecuencia, los roles de género al ser conductas estereotipadas por la cultura (INMUJERES, 2004), se configuran dentro del conjunto de normas y prescripciones que le dicta la sociedad sobre el comportamiento femenino y masculino, estableciendo así una división sexual del trabajo (Lamas, 2002). Lo que explica que, hasta el día de hoy, a pesar de todas las luchas feministas y de otros grupos subalternos, los roles de género sigan “condicionando papeles y limitando las potencialidades humanas de las personas al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género” (Lamas, 2002, p. 33).

1.2.5. La Historia como transmisora de estereotipos

Dentro del campo educativo, al igual que en muchas instituciones sociales, varios han sido los ámbitos donde se refuerzan las representaciones de género, y uno de ellos es la Historia que se cuenta en las aulas de clases como una asignatura con una sola verdad. Ésta ha respondido desde sus orígenes a las necesidades de quiénes han manejado el poder, es por ello que, grupos subalternos como las mujeres, esclavos, niños, indígenas, campesinos, entre otros, han quedado a la periferia de los relatos “oficiales” de la humanidad. A tal efecto, se trata de una “historia lineal y estatista, que nos impide ver en cada momento del pasado ha existido una diversidad de futuros posibles” (Fontana, 2003, p.8).

Sousa Santos (2015, p.75), hace referencia a la monocultura del tiempo lineal, donde manifiesta que “la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos”. Axioma del que se desprende el androcentrismo vigente en gran parte de la antropología e historia dominante de occidente, cuyos rasgos son “la no organicidad del pensamiento, la linealidad, la progresividad e irreversibilidad del tiempo; la objetivación de la alteridad femenina; la virilidad; la necrofilia abstractiva y teórica” (Estermann, 2015, p.61). Desde esta perspectiva, como lo señala Simone de Beauvoir (2014) estamos frente a una “historia escrita por hombres para hombres”, de ahí que los sectores excluidos del poder sean invisibilizados por la historiografía oficial, que es la que se sigue enseñando en todos los currículos de Historia, y por ende en sus textos.

Ramírez (2010) afirma que cuando se hace una revisión de lo que se discute, escribe, y lo que se transmite, aún hoy en muchas cátedras de las disciplinas de Ciencias Sociales, se constata que la Historia se caracteriza por no tener una verdadera conciencia de la diferencia de los géneros, las etnias y la diversidad cultural. Más bien se trata de una historia de dominación colonial y racial que implica y requiere una forma particular de pensamiento (Walsh, 2005). En este marco, en la conferencia del Palacio San Lázaro, sede del Congreso de México 2020, Enrique Dussel dejó planteado lo que significa hacer “una historia nuestra”: “No estoy hablando de cómo se enseña la Historia –aclara-, estoy hablando de lo que se enseña –el contenido-, y es eso lo que hay que empezar a discutir: la reforma del contenido de la enseñanza”. De allí sostiene que, “un gobierno que quiere transformar el país, debe transformar la interpretación del mundo. En seis años (lo que dura un ciclo educativo) se puede cambiar la interpretación. Pero el asunto es de qué se trata”.

Tal como lo plantea Dussel, la educación tiene la obligación de romper con estos esquemas tradicionalistas, donde las voces que siempre fueron silenciadas, finalmente puedan ser escuchadas, se trata de una construcción colectiva que responde también a intereses y miradas generadas por otros y con otros, en una sociedad en la que las versiones no se generan siempre ni necesariamente en respetuoso diálogo horizontal, sino que se enfrentan en conflictos, y el territorio en el cual se construyen estas versiones se convierte en un campo de lucha por legitimar versiones de sentidos y naturalizarlos (Schnaith, 1987). Siendo así, la enseñanza de la Historia debe ser un terreno fértil para la construcción de políticas afirmativas que promuevan el reconocimiento de compromisos comunes y que constituyan una base para la solidaridad y la equidad (Braidotti, 2000).

1.2.6. Una mirada al currículo educativo

El término currículo puede ser polisémico, sin embargo, nos compete abordarlo desde su conceptualización en el campo de la educación. Siendo así, según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra currículo de deriva del latín *currículum* 'carrera', y hace referencia al “plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”, no obstante, éste se desarrollará de acuerdo al contexto histórico y socio – cultural que se encuentre atravesando, “el currículo no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la existencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy, 1987, p. 151).

En este sentido, el currículo ecuatoriano ha estado en constantes cambios; una de sus últimas reformas se llevó a cabo en el año 2016, donde al igual que en la Constitución de 2008 se vinculó el pensamiento del *Sumak Kawsay* a las principales áreas de conocimiento, con el objetivo de potenciar la interculturalidad, la equidad y la universalidad, intentando obtener una formación holística de los educandos (Saitán y Corrales, 2021). Bajo este marco, el Currículo de Ciencias Sociales sostiene que,

[...] se constituye en un desafío, porque su enfoque y visión sea en verdad mundial y no predominantemente occidental; porque 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. (Ministerio de Educación, 2016, p. 51).

Contradictoriamente, al revisar las destrezas del Currículo de Historia del BGU, se puede evidenciar que una mínima cantidad de ellas hacen referencia a la participación de la mujer en la historia, tocando este tema en acontecimientos aislados y no en la cadena misma de los hechos históricos. Por consiguiente, se continúa haciendo énfasis en las hazañas políticas y militares de los hombres de occidente y en menor medida de Latinoamérica y Ecuador. Lo que evidencia que el currículo selecciona contenidos que se cree deben ser enseñados a los sujetos y que sigue omitiendo a personajes subalternos de la historia que son considerados un peligro para el orden social (Marín, 2020).

Con lo mencionado se recalca la importancia del currículo como un eje fundamental en la aplicación de una educación de calidad bajo un escenario de inclusión, equidad e igualdad, pues como lo menciona Toro,

el currículo es una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción teoría - praxis se enlaza a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática (2017, p. 459).

Por tal razón, es importante que las reformas emprendidas en la educación se orienten a una verdadera reivindicación de las mujeres en la historia, al igual que de todos los grupos excluidos, y asimismo promueva una educación a partir de una perspectiva de género.

Capítulo II

2. Metodología

En virtud de la definición de los conceptos como representaciones sociales, género, estereotipos de género, roles de género, la historia como transmisora de estereotipos y el currículo educativo. Corresponde explicar el proceso metodológico bajo el cual se llevó a cabo investigación; por consiguiente, se partió con la contextualización del campo y sujetos de estudio, y la selección del paradigma de investigación y el enfoque metodológico. Luego se escogieron las técnicas e instrumentos de levantamiento de la información en función al paradigma y enfoque investigativo planteados, para finalmente terminar con la selección de la muestra y las estrategias para el análisis de datos. Todo ello, con el objetivo de analizar las representaciones de género contenidas en los libros de Historia del BGU del Ecuador y su impacto en la práctica pedagógica del profesorado, para posteriormente analizar cómo éstos influyen en el estudiantado.

En este marco, para lograr un equilibrio entre la naturaleza del sujeto y las intenciones del investigador en función al contexto, el diseño metodológico es parte indisoluble del posicionamiento frente a la realidad que se trabaja. Por lo que, la metodología en función al objeto y al objetivo del estudio nos permitió llevar a término un proceso adecuado y conciso en la recolección, análisis y comprensión de los datos, suministrando información valiosa que dio respuesta a la problemática de la investigación. Aparte de ello, generó reflexiones, ideas y cuestionamientos respecto a las representaciones de género que se muestran en los textos de Historia y su influencia en la praxis docente. Es así que, en relación a lo propuesto, se procede a continuación a desarrollar todo el proceso metodológico, con cada uno de sus elementos constitutivos, que sirvió para llevar adelante el cumplimiento de los objetivos formulados para la investigación.

2.1. Contextualización

El estudio se enmarcó en los tres niveles del Bachillerato General Unificado de una institución pública ubicada en Cuenca, provincia del Azuay. Dicha institución funciona en las dos jornadas, matutina y vespertina; sin embargo, para la presente investigación el campo de estudio fue la jornada vespertina. El levantamiento de información se efectuó de manera presencial durante el mes de septiembre, en el periodo académico 2023 – 2024. Para ello se contó con los respectivos permisos por parte del Ministerio de Educación, así como de las autoridades de la unidad educativa.

2.2. Paradigma de investigación

El concepto de paradigma en el ámbito de la investigación se refiere a los marcos teóricos – metodológicos usados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en un determinado contexto (Vasilachis, 1997). En palabras de Marín (2007), un paradigma determina las maneras de concebir el mundo en relación a la formulación de leyes, lenguajes y valoraciones, es decir, el paradigma se muestra como una acumulación de saber que permite la comprensión de fenómenos con el fin de abordar sus problemáticas y plantear posibles soluciones. No obstante, un paradigma no es una concepción individual, es más bien algo compartido y certificado por una comunidad científica (Lukas y Santiago, 2009). Por consiguiente, el investigador se puede ubicar en distintos paradigmas dependiendo de la investigación que desee realizar, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene sus propios métodos e instrumentos (Miranda y Ortiz, 2020).

Bajo lo descrito, el presente estudio se valió de la hermenéutica como paradigma de investigación, para la interpretación y la comprensión de las representaciones de los textos y de las voces de los actores educativos. La hermenéutica es también llamada paradigma fenomenológico, humanista o etnográfico, en el sentido que, no busca un conocimiento objetivo sino un conocimiento consensuado que nos aproxime a la realidad del objeto de estudio (Ballina, 2019). La hermenéutica puede ser asumida mediante el método dialéctico que vincula al texto y al lector en un proceso permanente de apertura y reconocimiento (Cárcamo, 2005). Por lo que, el texto es asumido en un proceso de interpretación del discurso que se homologa con la realidad (Zemelman, 1994). Por su parte Toledo señala que en el trabajo hermenéutico lo más importante es saber que,

el referente es la existencia y coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles, en función de las cuales, y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es, a su significado (1997, p. 205).

A tal efecto, el estudio interpretó la realidad de las representaciones de los libros de texto a partir del valor de la experiencia (Gadamer, 1993). Asimismo, se teorizó la experiencia de los actores educativos, en este caso la de los y las estudiantes y el cuerpo docente.

2.3. Enfoque metodológico

La metodología hace alusión al procedimiento o a los pasos lógicos o razonados que nos llevan a lograr un objetivo. Ésta nos orienta a la selección de las operaciones intelectuales y físicas necesarias para ejecutar una investigación; la metodología no se improvisa, es el objeto a seguir o el problema de estudio a resolver (SEMAR, 2018). Dicho por Taylor y Bogdan (1994), la metodología constituye el modo en el que analizamos los problemas y buscamos respuestas. Por lo tanto, el enfoque metodológico con el que se trabajó en esta investigación fue el enfoque cualitativo con alcance exploratorio, lo que permitió efectuar un estudio más completo sobre un contexto particular de la vida real; indagar problemas del comportamiento humano; identificar conceptos o variables; así como establecer prioridades para investigaciones posteriores (Hernández Sampieri, 2011).

Asimismo, el enfoque cualitativo aplicado al estudio permitió comprender desde las voces de los actores, sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández et al., 2014). En definitiva, la investigación cualitativa al ser un proceso metodológico que se vale de herramientas como las palabras, textos, imágenes, discursos, gráficos y dibujos, para comprender la vida social por medio de sus significados desde una visión holística (Guerrero, 2016); nos permitió ahondar en el análisis de las representaciones de género contenidas en los libros de texto de Historia, así como en su influencia en la práctica pedagógica del profesorado. Por consiguiente, los datos se consiguieron de manera natural, preguntando, observando, escuchando, visitando y no de manera controlada (Albert, 2007).

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En concordancia con el enfoque metodológico propuesto, el diseño de la investigación correspondió al documental y al de campo. Por tal motivo, las técnicas de recolección de datos que se aplicaron fueron: la observación directa, las entrevistas de base semiestructurada, el cuestionario y el análisis de contenido aplicado a las ilustraciones de los textos. Para el análisis de las categorías propuestas en relación al tratamiento de las imágenes; así como para triangular los hallazgos de toda la información levantada, se utilizó el programa de procesamiento de datos ATLAS.ti. Cabe mencionar que el enfoque y las técnicas del estudio se escogieron bajo el criterio de las categorías del marco teórico, orientadas a comprender las representaciones sociales de género en los textos escolares de Historia del BGU del Ecuador.

La observación directa es entendida como un método participativo de recogida de información que demanda que el investigador se vincule personalmente con el hecho o fenómeno que

trata de investigar (Díaz, 2011), lo que le permite obtener apreciaciones de la realidad estudiada que dificultosamente podríamos alcanzar sin establecer una cercanía directa (Hernández Sampieri, 2011). Es así que, la muestra observada fue el cuerpo docente y el estudiantado de los tres niveles del BGU de un colegio fiscal de la ciudad de Cuenca durante las clases de Historia. Se participó directamente en cinco clases en los distintos niveles del bachillerato, donde se obtuvieron detalles específicos de la práctica pedagógica dentro del aula que sirvieron como apoyo para la comprobación de la hipótesis planteada. Las herramientas que se utilizaron para la identificación y recolección de información requerida en función a los objetivos propuestos fueron las fichas de observaciones áulicas y el diario de campo.

Respecto a la entrevista, Díaz - Bravo et al. (2013, p. 163) argumentan que “es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles”. Y, al aplicarla de manera semiestructurada nos permite una mayor flexibilidad, ya que parte de preguntas planificadas que se adaptan a los entrevistados; asimismo, se “acopla a los sujetos con grandes posibilidades de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz - Bravo et al., 2013, p. 163).

En este sentido, las entrevistas aplicadas no siguieron un enfoque riguroso, dado que se trató de dar una amplitud en la apertura del diálogo, para lograr una intimidad entre el entrevistador y el entrevistado. No obstante, se trabajó con una guía de preguntas como soporte para obtener información sobre la influencia de los libros de texto en la práctica pedagógica del profesorado y su impacto en la reproducción de las representaciones sociales de género en las y los estudiantes.

Siendo así, se efectuaron 13 entrevistas al estudiantado del BGU, escogidos por muestreo no probabilístico por conveniencia; técnica que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). Asimismo, se aplicó una entrevista a cada una de las dos docentes que dictan la materia de Historia. Cabe recalcar que, las y los participantes del estudio colaboraron de manera voluntaria.

Por su parte, el cuestionario es considerado una técnica de investigación que engloba elementos cuantitativos y cualitativos. Se estructura en un conjunto de preguntas preparadas de manera sistemática y cuidadosa, que pueden ser de varios tipos. El fin del cuestionario es generar los datos necesarios para lograr los objetivos propuestos en un proyecto de investigación (García, 2003). En este sentido, el cuestionario propuesto para el presente

estudio, se orientó a la interpretación de las cualidades atribuidas a hombres y a mujeres mostrados en las ilustraciones de los textos escolares de Historia de 1ero, 2do y 3ero de BGU. Las imágenes que se utilizaron para el planteamiento de las preguntas del cuestionario aplicado al alumnado fueron escogidas por muestreo simple no probabilístico por juicio. Este tipo de muestreo es una técnica que no efectúa procesos de elección al azar, más bien se fundamenta en el juicio particular del investigador para elegir los elementos que formaran parte de la muestra. En otras palabras, el investigador se vale de su experiencia para escoger a los componentes que serán parte de la muestra, pues a su razón son los más característicos del colectivo de estudio (García et al., 2006).

Respecto a las preguntas del cuestionario, se pidió en una primera instancia que se analicen las imágenes presentadas, para luego plantear preguntas cerradas en la escala de Likert, que se respondieron en función al grado de mayor y menor relevancia, y a las características representativas de los sujetos de las ilustraciones. La categoría que se usó para el planteamiento de las preguntas en relación a las imágenes, se describe más adelante.

Por otro lado, el análisis de contenido de la información “se basa en la lectura textual o visual como instrumento de recogida de información, que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida” (Andréu, 2001, p.2). Para ello, fue necesario la utilización del ordenador como una herramienta básica, por lo que el procesamiento de la información se realizó mediante el software ATLAS.ti en su versión 9, donde se revisaron las categorías propuestas.

De manera que, se analizaron las representaciones de género presentes en las ilustraciones contenidas en los libros de Historia de los tres niveles de bachillerato. Así, para el análisis de las ilustraciones se trabajó con todas las imágenes contenidas en los tres textos escolares, bajo las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías para el análisis de las representaciones de género

Categoría	Subcategoría	Conceptualización
Representación	Representación individual hombres	Presencia de mujeres y hombres, de manera individual y grupal. Protagonismo de los sujetos respecto a la posición (primer y segundo plano) que ocupan en la ilustración. Espacio abierto o cerrado, privado o público.
	Representación individual mujeres	
	Representación en grupo hombres y mujeres	
	Plano que ocupan los personajes	
	Espacio que ocupan los sujetos	
Rol asignado	Actividades que realizan los hombres	Tipos de actividades y profesiones que son asignados a hombres y a mujeres. Cualidades que son atribuidas como propias de los hombres y propias de las mujeres.
	Actividades que realizan las mujeres	
	Profesiones de los hombres	
	Profesiones de las mujeres	
	Cualidades atribuidas a los hombres.	
	Cualidades atribuidas a las mujeres.	
Actor social	Protagonistas de los hitos históricos en las ilustraciones.	Quiénes son los protagonistas de los hechos y los procesos históricos.

Fuente: Elaboración de la autora

2.5. Muestra

La muestra para este estudio fueron los libros de texto de Historia de 1ero, 2do y 3ero de BGU. Éstos son diseñados y repartidos por el Ministerio de Educación a todas las instituciones educativas públicas del país. La población de estudio estuvo constituida por trece estudiantes del BGU y el profesorado de Historia de una institución fiscal de Cuenca, que para este caso se trató de dos docentes mujeres. Para la aplicación de las entrevistas se partió de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la muestra se tomaron como referencia criterios de inclusión tales como: el sexo; estudiantes del 5to nivel educativo (BGU) que puedan y deseen participar; docentes de la asignatura de Historia que pertenezcan a la institución y aprueben su participación; estudiantes que sean parte del plantel donde se planteó el estudio. Los criterios de exclusión fueron, docentes que no dicten la asignatura de Historia; docentes y estudiantes que no deseen participar; estudiantes que no pertenezcan al BGU y los estudiantes que no se encuentren matriculados en la institución educativa escogida para la aplicación de la investigación.

Para el acceso a la muestra descrita, y considerando que ésta incluía menores de edad, se solicitaron los respectivos permisos al Centro de Investigación del Ministerio de Educación, a

la Coordinación Zonal 6 de Educación, a la institución educativa pública, a los representantes legales de las y los estudiantes; y, a las docentes a ser observadas. Por lo que, el esquema investigativo fue revisado de manera rigurosa por las instancias mencionadas antes de tener la aprobación de ingreso al campo de estudio.

De igual manera, se gestionó la autorización de los entrevistados y las entrevistadas de grabar su voz al momento de la entrevista, y la utilización del material para fines académicos; en este sentido sus identidades están completamente protegidas. Toda la información que fue levantada en esta investigación fue manipulada de manera ética y con los criterios de anonimato para las y los informantes. Para el adecuado uso de información que por la naturaleza de esta investigación fue usada de manera literal, se usaron códigos. Todo archivo, imagen, transcripción y demás fuente de información tuvo como fin único la presente investigación.

2.6. Estrategias para el análisis de datos

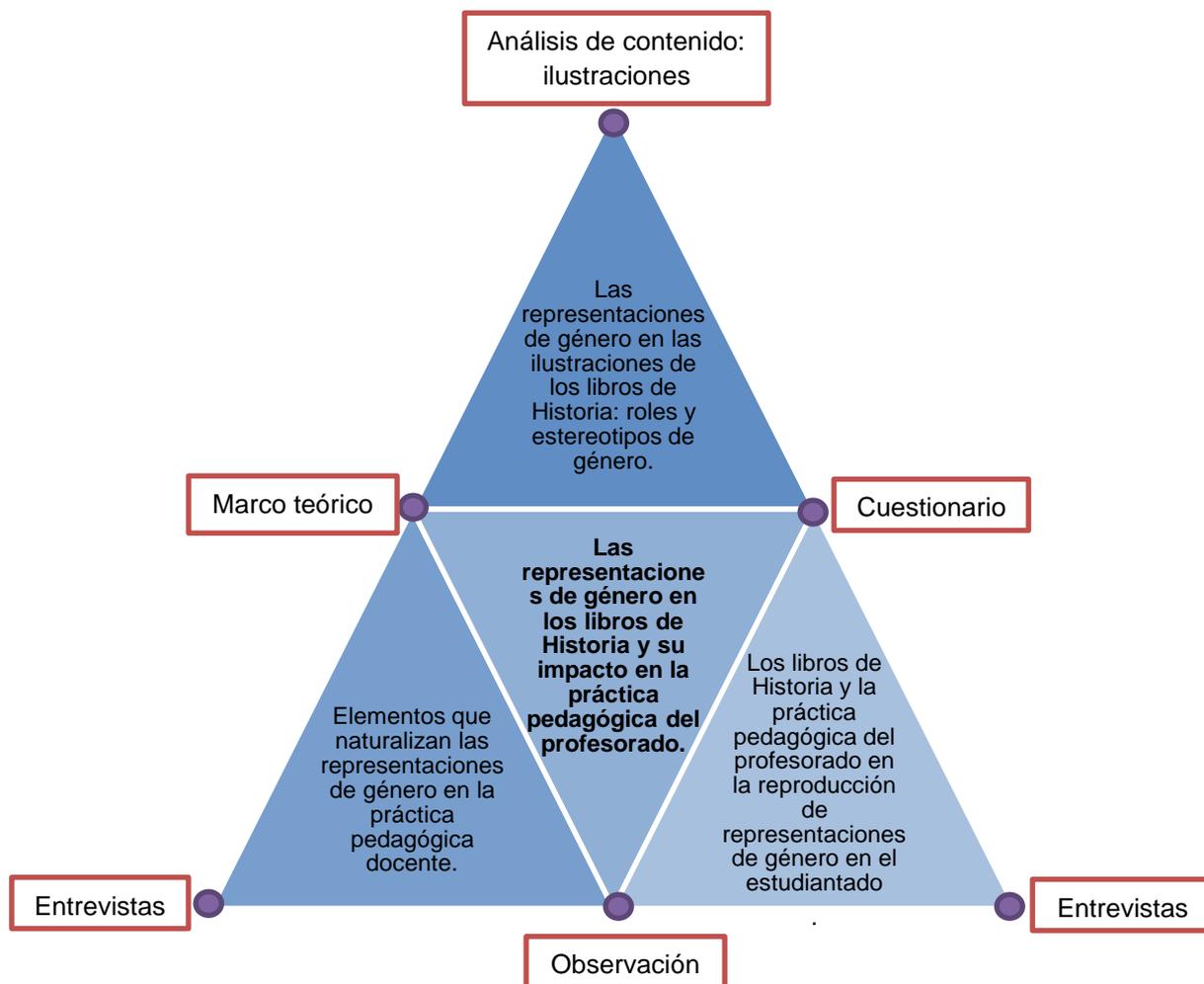
Los datos fueron analizados a partir de la teoría de la triangulación. Ésta hace referencia al uso de varios métodos, que pueden ser cualitativos o cuantitativos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de contextos en el estudio de un fenómeno (Arias, 2000). El investigador al emplear la triangulación localizará puntos de correlación para desarrollar una interpretación general del objeto de la investigación (Okuda y Gómez – Restrepo, 2005). En este sentido la triangulación se vale de varias estrategias al manejar la misma problemática, por ejemplo, se puede utilizar los resultados de entrevistas, grupos focales y talleres investigativos. Al hacer esto, las debilidades de cada estrategia en particular no se superponen unas con otras y las fortalezas suman. Una de las ventajas de la triangulación es

que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Okuda y Gómez – Restrepo, 2005, p. 2).

En este contexto, para la aplicación de la triangulación de datos de esta investigación, se verificó y se comparó la información obtenida con los distintos instrumentos de investigación, así como con el marco teórico y el análisis de contenido aplicado a las ilustraciones. Esto se realizó mediante la creación de redes en el programa ATLAS.ti para visualizar los puntos de convergencia o la relación de los datos obtenidos, previamente cargados al software.

Para ello, se inició con el análisis de contenido, para lo cual se codificaron en ATLAS.ti todas las imágenes de los textos bajo las categorías propuestas; no obstante, para el examen de la subcategoría “cualidades atribuidas a hombres” y “cualidades atribuidas a mujeres”, se usó la percepción del estudiantado tras el cuestionario aplicado.

Figura 1. Triangulación de la información



Fuente: Elaboración de la autora

Como segundo paso se procedió a transcribir las entrevistas efectuadas a las docentes y al estudiantado, para posteriormente establecer una matriz de relaciones entre categorías de análisis. La matriz relacionada a la práctica docente contó con las siguientes categorías: importancia de la enseñanza de la historia; el texto de historia como un recurso pedagógico; tipo de ilustraciones contenidas en los textos de historia; la práctica pedagógica y la perspectiva de género; los roles de género en las representaciones de los textos de Historia; y, los estereotipos de género en las representaciones de los textos de Historia. Mientras que, para la matriz relacionada al estudiantado las categorías fueron: importancia de la enseñanza

de la Historia; el texto de Historia como un recurso pedagógico; tipo de ilustraciones contenidas en los libros de Historia; docentes de Historia y la perspectiva de género; los roles de género en las representaciones de los textos de Historia; y, perspectiva de género: las mujeres en la historia. Para mayor detalle de las matrices de relaciones entre categorías de análisis y su conceptualización dirigirse al anexo 1, tablas 4 y 5.

Tabla 2. Categorías para el análisis de las entrevistas a las docentes

Categorías	Preguntas
Importancia de la enseñanza de la historia	¿Cree usted que se debe enseñar Historia en el campo educativo? ¿Por qué?
El texto de Historia como un recurso pedagógico	¿Considera qué es significativo el uso del libro de texto de Historia como un recurso pedagógico en sus clases? ¿Por qué? ¿Cuáles cree que son los aportes más importantes que los libros de Historia brindan a los y las estudiantes?
Tipo de ilustraciones contenidas en los textos de Historia	¿Qué opinión tiene sobre las ilustraciones contenidas en los libros de Historia que maneja en el aula de clases? ¿Qué tipo de ilustraciones predominan?
La práctica pedagógica y la perspectiva de género	¿Qué es para usted la perspectiva de género? ¿Cree que los libros de historia están contruidos a partir de una perspectiva de género? ¿Qué atributos de género se presentan en las ilustraciones (a nivel lingüístico, autores, protagonistas, personajes, entre otros)? ¿Cree usted que el currículum nacional de Historia está construido a partir de la perspectiva de género? ¿Por qué? ¿Realiza sus planificaciones de clase con una perspectiva de género? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo aborda usted los temas de género en el aula de clases?
Los roles de género en las representaciones de los textos de Historia	¿Qué roles y características tienen los personajes femeninos y masculinos en los libros de Historia? ¿Cuál es el rol de la mujer?
Los estereotipos de género en las representaciones de los textos de Historia	¿Considera que los libros de Historia contienen representaciones de género? ¿Piensa usted que los libros de Historia reproducen estereotipos de género?

Fuente: Elaboración de la autora

Tabla 3. Categorías para el análisis de las entrevistas a los y las estudiantes

Categorías	Preguntas
Importancia de la enseñanza de la Historia	¿Por qué se debe aprender Historia? ¿Se siente representado/a con la Historia que aprende en sus clases?
El texto de Historia como un recurso pedagógico	¿A quiénes se menciona en su texto de historia? ¿Su docente usa otras herramientas

	didácticas aparte del libro de Historia en sus clases? ¿Cuáles?
Tipo de ilustraciones contenidas en los textos de Historia	¿Cuáles son los personajes más relevantes de la Historia? ¿Quiénes aparecen con mayor frecuencia en las imágenes contenidas en su libro de Historia?
Docentes de Historia y la perspectiva de género	¿Cómo su docente hace referencia a la importancia de la participación de las mujeres en los distintos procesos históricos que abordan en las clases? ¿Su docente tiene el mismo trato hacia los hombres como hacia las mujeres? ¿Su docente se dirige a los estudiantes y las estudiantes de la misma forma y con las mismas preguntas? ¿Durante la participación en clase, su docente valora la respuesta de alumnos y alumnas de la misma manera? ¿En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres?
Los roles de género en las representaciones de los textos de Historia	¿Qué actividades realizan los hombres en estas imágenes y qué actividades realizan las mujeres? ¿Ve alguna diferencia?
Perspectiva de género: las mujeres en la historia.	¿Cómo se debería visibilizar a las mujeres en la Historia?

Fuente: Elaboración de la autora

Como siguiente paso se revisó los apuntes del diario de campo y las fichas de observaciones áulicas, las que fueron adaptadas a los lineamientos del cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza superior elaborado por el proyecto “E – qual – Teacher, Gender, Equality” de la Universidad de Fribourg. Las fichas de observación aplicadas, así como el diario de campo, permitieron la recolección de información detallada de las situaciones, comentarios y fenómenos que se evidenciaron en la interacción entre docentes y estudiantes en las clases de Historia. Bajo este contexto, los parámetros a evaluar estuvieron vinculados con la didáctica, las herramientas de aprendizaje, la asignatura Historia, la evaluación de los aprendizajes y la ubicación espacial del estudiantado en el salón de clases.

Tabla 4. Guía de las observaciones áulicas

Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.			
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.			
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.			

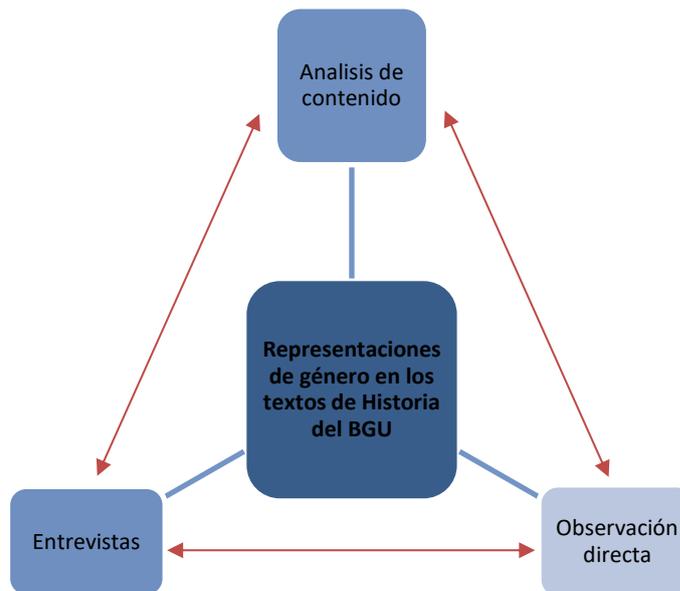
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.			
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.			
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.			
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.			
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones
El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto a hombres como a mujeres.			
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, y ejemplos.			
Mujeres y hombres aparecen dentro del material utilizado sin jerarquías y sin estereotipos.			
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones
Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a las desigualdades, estereotipos entre otros.			
El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura.			
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores de ambos sexos.			
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Si	No	Observaciones
Alumnas y alumnos responden en la misma medida a las preguntas realizadas por el/la docente.			
Alumnas y alumnos tienen resultados igualmente buenos en las evaluaciones.			
Se revisan los métodos de evaluación y de información al alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.			
UBICACIÓN ESPACIAL DE LOS ESTUDIANTES EN CLASES	Si	No	Observaciones
Los y las estudiantes se ubican de manera bien distribuida dentro del salón de clases.			

Fuente: Elaboración de la autora

Con toda la información categorizada para el análisis, se procedió a elaborar conceptos y proposiciones teóricas de la información recogida. Y en un segundo momento, se obtuvieron unidades de significación correspondientes a las categorías planteadas. En definitiva, se obtuvo la triangulación de los datos:

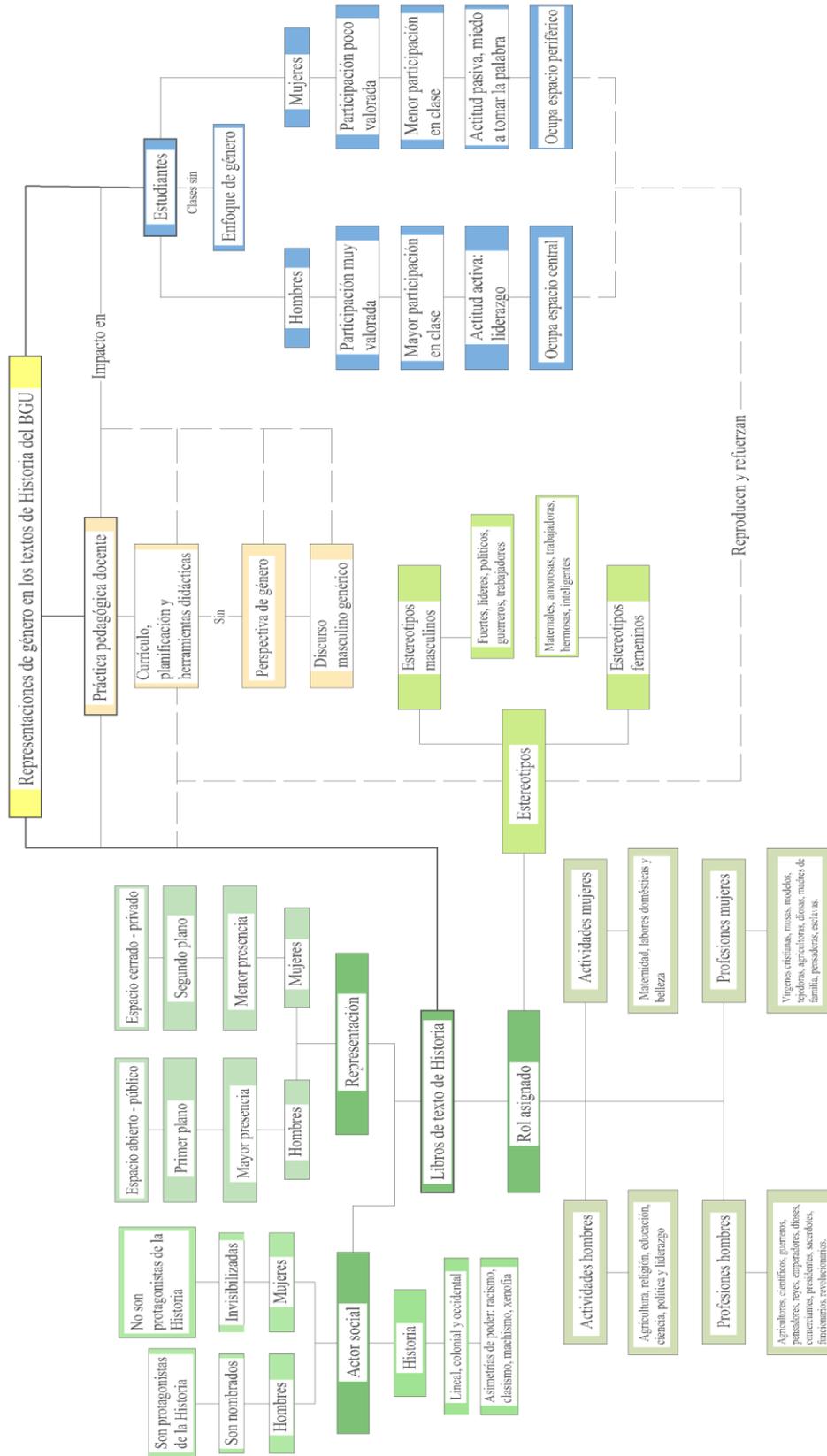
- Análisis de contenido aplicado a las ilustraciones de los textos
- Entrevistas de base semiestructurada
- Observación directa

Figura 2. Triangulación de los datos obtenidos



Fuente: Elaboración de la autora

Figura 3. Red de las categorías de análisis



Capítulo III

3. Discusión y resultados

3.1. Las representaciones de género en los libros de Historia: las mujeres como sujetos no históricos y la perpetuación de roles y estereotipos de género

Dentro del campo educativo, el texto escolar actúa como un dispositivo de mediación entre el currículo nacional y las planificaciones de clase. Asimismo, es considerado una herramienta ideológica que mediante sus contenidos, destrezas y competencias configura lo que debería ser el individuo y sus relaciones con la sociedad. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, juegan un papel crucial en la ruptura de los esquemas tradicionalistas impuestos desde occidente y en la construcción de una ciudadanía justa con una conciencia crítica del presente (Álvarez, 2021). No obstante, los hallazgos obtenidos en el estudio no siguen la lógica esperada, pues, de entrada, éstos evidencian una mayor presencia de hombres en las imágenes contenidas en los textos de Historia del BGU.

3.1.1. Primera categoría: representación

En la primera categoría, referida a la representación, con sus subcategorías representación individual de hombres, representación individual de mujeres y representación en grupo (hombres y mujeres), encontramos que, de un total de 569 ilustraciones de sujetos presentes en los tres textos escolares, el 64% pertenecen a perfiles de hombres; el 19% muestran a mujeres; y, el 17% incorporan tanto a hombres como a mujeres. Con estos primeros resultados una inicial y rápida mirada sobre las representaciones de género de los textos, nos da una percepción de que el androcentrismo mantiene una continuidad en los estudios históricos.

A la luz de lo expuesto, es importante recalcar el poder que tiene la imagen en los textos escolares, pues la primera percepción que tiene un sujeto sobre las imágenes es substancial, ya que en ella convergen todas las inferencias que tiene sobre el mundo real, donde se ponen de manifiesto emociones, conocimientos y sentimientos de quien percibe las imágenes (Tamayo de Serrano, 2002). Por lo que, son las diversas formas de las mediaciones sociales las que conciben las representaciones sociales (Jovchelovitch, 2006), por ende, la historia vivida por los individuos en una sociedad determinará parte de la construcción, producción y transmisión de éstas (Bruehl dos Santos, 2008).

Cassirer (1998) en su estudio sobre el conocimiento sostiene que, una imagen o símbolo del mundo es una dualidad de dominios de cuyo vínculo se constituye una función de identidad donde convergen la concepción intelectual de un fenómeno y el comportamiento físico del

mismo. Como lo señala Moscovici (1979) la representación social elabora comportamientos y permite la comunicación entre individuos. Así, cuando la representación toma forma de información visual es mucho más penetrante que la información oral, en palabras de Yepes (1993) el individuo es más vulnerable al lenguaje audiovisual en comparación con el lenguaje verbal, dado que, el lenguaje visual requiere de reflexión y comprensión conceptual, procesos que poseen un impacto súbito en los seres humanos.

Entonces, si lo primero que llama la atención de un libro son sus imágenes; cuyas funciones se orientan a explicar el texto, decolarlo o inducir efectos estéticos en el lector (Alzate, Gómez y Romero, 2000) se asume que éstas guardan concordancia con los objetivos de los contenidos del libro, tomando en cuenta que la función de la imagen en la historia es comunicar; desvelar el contenido histórico y social que éstas transmiten, y convertirlo en conocimiento (Gómez y López, 2014).

De ahí que, si a primera vista los libros de Historia enseñan un gran porcentaje de hombres en sus ilustraciones, lo que se obtiene a priori es que la historia fue protagonizada por hombres, por consiguiente, lo dicho por Beauvoir “el presente envuelve al pasado, y en el pasado toda la Historia la han hecho los hombres” (2014, p.23), cobra un sentido preliminar respecto a la idea de la construcción falogocentrista del mundo. La cual es concebida como una forma de conciencia colectiva que la sociedad impone a los individuos a través de un poder coercitivo (Durkheim, 2007), en el intento de dominar su entorno y explicar únicamente desde su postura los hechos e ideas de nuestro universo (Perera, 2003).

En la siguiente subcategoría concerniente al plano, entendido como la porción que tiene el objeto o personaje dentro del encuadre de la fotografía o ilustración (Bárcena, 2012), se obtuvo que en un 70% de imágenes aparecen hombres en un primer plano, frente a un 21% de imágenes donde figuran mujeres; el 2.8% de ilustraciones muestran hombres en un segundo plano, mientras que las mujeres aparecen en este plano en un 8%; y, hombres y mujeres que aparecen en un mismo plano representan el 4.7% de las imágenes.

En este caso los recursos y códigos visuales que manejan las ilustraciones como la escala, el encuadre, la puesta en escena y el plano; muestran cómo la imagen construye realidades e identidades a partir de un androcentrismo (Marín y Ganzabal, 2011). Si bien en 119 imágenes aparecen mujeres en un primer plano, éstas asoman en su gran mayoría solas, y se muestran en una actitud pasiva dentro de espacios privados, además estas ilustraciones revelan a mujeres posando para retratos, donde se destaca su papel de madre, virgen o diosa; tal como lo plantea Blanco (2000), al mencionar que en los textos el protagonismo es

masculino y las mujeres están ausentes o se encuentran en roles asociados al espacio doméstico.

Las 399 imágenes donde aparecen hombres en un primer plano expresan una actitud activa y de liderazgo, apenas en 16 ilustraciones de los tres textos aparece la figura masculina en un segundo plano, y son representados como esclavos, niños y santos; estos dos últimos generalmente acompañan a imágenes de la Virgen María, es decir, los hombres no aparecen en un segundo plano porque se vea liderando a mujeres, sino que aparecen secundando el rol femenino de madre inmaculada. Así, los procesos históricos explicados por medio de las ilustraciones fortalecen en este caso la cosmovisión del ideal de la mujer-madre judeo cristiana, desde donde se construye la identificación y valorización de la mujer (Torres, 2020).

En oposición, cuando las mujeres aparecen en un segundo plano, lo hacen tras la sombra de las hazañas que se les atribuye a los hombres, así por citar un ejemplo, en la Revolución francesa, hito que marcó grandes cambios en la historia al instaurar la modernidad bajo el lema “igualdad, libertad y fraternidad”; principios que en la praxis no comulgaban con su lema, la figura femenina aparece siempre en un extremo, solo como espectadora y no como protagonista, de ahí que, “la mujer solo existe para darse a otros, sobre todo a un hombre, nunca para formarse a sí misma, ni para enfrentarse al mundo sin pasar por la tutela de otros sujetos” (Castellanos, 2010, p. 143). Por otro lado, en las 27 ilustraciones donde aparecen hombres y mujeres en un mismo plano, se hace referencia a actividades ligadas al turismo, cultos religiosos y a espacios abiertos de recreación o mercados; en realidad, estas imágenes no dicen mucho sobre la participación de las personas en hechos históricos contextualizados.

Respecto a la subcategoría denominada “espacio que ocupan los sujetos”, un 48% de imágenes enseñan hombres en espacios abiertos – públicos, frente a un 15% en el caso de las mujeres. En relación a las imágenes en espacios cerrados – privados, un 10 % de ellas muestran a mujeres, y un 6% a hombres. En este marco, 274 imágenes ilustran a hombres en espacios abiertos y públicos en un papel de líderes, descubridores, conquistadores, soldados, constructores, sacerdotes y pensadores, y en menor medida como agricultores, comerciantes y esclavos. Por su parte, las 86 imágenes que muestran a mujeres en espacios abiertos, lo hacen ubicándolas como madres de familia, esclavas, así como en ámbitos agrícolas y de recreación; solo 6 ilustraciones muestran a mujeres en un contexto de liderazgo en espacios públicos. Asimismo, en varias imágenes de planos abiertos, tales como revoluciones o ritos religiosos, las mujeres aparecen en espacios meramente secundarios y pasivos.

El análisis de esta subcategoría evidencia una de las tantas dicotomías sobre las que se construyen las relaciones de género a partir de oposiciones fundamentales entre lo positivo y negativo, que muestran al hombre y a la mujer como dos variantes opuestas no complementarias (Bourdieu, 2000). De este modo, lo abierto/cerrado y público/privado, expresan una división/exclusión de la propia vida,

que genera por un lado un espacio “público” productivo, remunerado, moderno, con progreso científico-técnico, con movilidad, conectado con el comercio, la política y los asuntos internacionales; y por el otro lado un espacio “privado”, reproductivo, estático, tradicional, conservador y no remunerado” (Fernández 2005, en Delgado de Smith, 2008, p. 116).

Así, lo referido por Fernández (2005), se extiende incluso a las 33 figuras que hacen referencia a hombres en espacios privados, donde éstos son ostentados como científicos, pensadores y sacerdotes, que necesitan de su privacidad para generar educación y ciencia; mientras que las mujeres que están en espacios privados, lo hacen dentro de la esfera doméstica, en su papel de madres y de culto religioso. Es por eso que las desigualdades entre sexos no se pueden rectificar si no se tienen en cuenta los efectos que ha generado la división ámbito privado como propio de lo femenino y el ámbito público como propio de lo masculino (Lamas, 2002).

Con ello se alimenta la dualidad hombre/productor, hombre/cultura – mujer/reproducción, mujer/naturaleza (Cubillas et al., 2016). El hombre como productor de la ciencia, economía, política y religión lo hace desde una posición de poder a la vista y aprobación de todos. Lo privado referido a la mujer, la ubica al contrario del hombre, en el ámbito familiar y doméstico como un elemento reproductor, dentro de una zona de cuidado y atención a los otros (Delgado de Smith, 2005), lo que refuerza los estereotipos vinculados a las oposiciones tradicionales entre lo interior y lo exterior, la sensibilidad y la razón, la pasividad y la actividad (Bourdieu, 2000).

3.1.2. Segunda categoría: rol asignado

La segunda categoría denominada “rol asignado” está dividida en tres subcategorías: actividades que realizan los hombres y las mujeres; profesiones de los hombres y las mujeres; y cualidades atribuidas a hombres y mujeres. En la subcategoría correspondiente a las actividades que realizan hombres y mujeres en las imágenes, encontramos que las actividades en las que más aparecen hombres son las ligadas a la agricultura, religión, educación y ciencia, guerra, política y liderazgo, entre otras.

De esta manera, frente a 120 imágenes donde la presencia de lo masculino está ligada a la política y al liderazgo, apenas encontramos 19 imágenes de esta misma actividad representada por mujeres. Lo mismo sucede en las ilustraciones referidas a la educación y a la ciencia, con 73 imágenes masculinas en contraste a las 19 imágenes de mujeres. En lo referido a la religión, existen 81 representaciones de hombres, y 42 imágenes de mujeres, que ubican a ambos sexos en las diversas ramas de esta actividad. Cabe indicar que la mayoría de mujeres están representadas como creyentes y vírgenes, mientras que los hombres son representados no solo como creyentes, sino también como sacerdotes, obispos, papas, monjes, rabinos y santos; dicho de otra manera, como líderes dentro de las instituciones religiosas.

Del mismo modo, existen actividades vinculadas a la administración, deporte, hazañas, evolución y liderazgo de familia, atribuidas únicamente al ámbito masculino. Así por ejemplo, las acciones de la prehistoria arrancan con una visión masculina del “hombre cazador”, principal proveedor de alimento para la comunidad e inventor de los utensilios y las armas, en otras palabras, el hombre se presenta como el génesis de la historia, al ser el catalizador de la hominización y por ende de la humanidad (Patou-Mathis, 2021), posteriormente todas las narrativas serán contadas y escritas en función a la hegemonía masculina, siendo la mujer un elemento complementario al hombre, él que la excluirá de las esferas de poder, para impedirle desarrollar al máximo sus capacidades (Castellanos, 2010).

Las mujeres por su parte están vinculadas de manera exclusiva a actividades como la belleza, maternidad y labores domésticas. Asimismo, existen ilustraciones donde ellas simplemente no figuran, como el caso del deporte, la administración y la guerra; contextos que están atribuidos únicamente a la figura del varón. Estas situaciones exponen la exclusión del papel femenino de las actividades sociales y políticas y su permanencia en el hogar, limitándolas a las tareas maternas y domésticas; en general “es característico encontrar imágenes en las que el entorno que rodea a la mujer sea el familiar, indicando con ello, la relevancia de ésta en este contexto” (Terrón y Cobano-Delgado, 2008, p. 392).

En consecuencia, los resultados de esta categoría, revelan la perpetuación de los roles tradicionales que asocian a las mujeres con el ámbito privado, doméstico y afectivo, sumado a la coexistencia de la relación de estereotipos entre la mujer y la belleza (García y Martínez, 2008). Los aspectos mencionados explican la poca participación de la mujer en el ámbito político y de liderazgo, como lo alega Hundex (2000), esta marginalidad es el resultado de una incompatibilidad de las mujeres con la política, derivada de una supuesta vocación maternalista.

La subcategoría que hace alusión a las profesiones, evidencia de manera más detallada los roles de género que se transmiten en los libros de texto, así los hombres son ilustrados en mayor medida como agricultores, científicos, guerreros, pensadores, reyes, emperadores, dioses, comerciantes, presidentes, sacerdotes, funcionarios, administrativos, revolucionarios, hacedores del fuego, entre otros trabajos. En el ámbito profesional, se espera que el hombre ejerza empleos ligados a su naturaleza masculina, es decir, trabajos donde haga uso de sus cualidades físicas, intelectuales y de liderazgo (Villanueva, et al., 2015).

Mientras tanto las mujeres destacan como amas de casa, vírgenes cristianas, musas o modelos, tejedoras, agricultoras, diosas, madres de familia, pensadoras, esclavas, entre otras profesiones donde aparecen en un número bastante reducido. La mayor parte de los trabajos femeninos citados evidencian que el rol de la mujer “se restringe al cuidado y atención de terceros, excluyendo su participación en otros ámbitos como el sector productivo y científico, que dentro del texto escolar aparecen reservados para los hombres” (Álvarez, 2021, p. 163).

De este modo, se establece y transmite una asignación normalizada de los roles de género, que, como se ha venido insistiendo, naturalizan trabajos productivos vinculados únicamente con hombres, y otros que están ligados al cuidado, atención y educación, que les pertenecen a las mujeres (Fernández, Montanares y Carrillo, 2018). En concordancia con lo señalado por Castellanos (2010) niños y niñas, aprenden desde sus infancias a asumir sus funciones y a ingresar en la dinámica social y cultural en consonancia con el resto de miembros de la sociedad.

Para el análisis respecto a las cualidades que las imágenes atribuyen tanto a hombres como mujeres, se estableció un cuestionario aplicado a los y las estudiantes donde se les mostró varias de las ilustraciones contenidas en los libros de texto de historia, y que según éstas escojan las cualidades que se les puede atribuir a ambos sexos. Como resultado se obtuvo que, los y las estudiantes creen que las mujeres son maternales (69%), trabajadoras (69%), inteligentes (62%), hermosas (53%) y amorosas (46%), entre otros adjetivos que alcanzaron un porcentaje más bajo. Mientras que, en relación a los hombres, el estudiantado los califica como guerreros (85%), trabajadores (85%), políticos (69%), fuertes (69%) y líderes (62%), a más de otros calificativos que se repitieron en menor medida.

Es usual, que los varones sean presentados con cualidades propias de sujetos activos que participan en hechos políticos, revolucionarios y económicos; y que las mujeres sean presentadas como pasivas (Minte y González, 2015) con cualidades que se le atribuye exclusivamente a su género, según lo que la sociedad considere como apropiado para ellas (Aguilar, et al., 2013). Las representaciones estereotipadas de hombres y de mujeres, asocian

atributos como el esfuerzo, trabajo y liderazgo al varón, dejándolo fuera de emociones vinculadas a lo sensible, frágil e indefenso; en tanto a las mujeres se les caracteriza como frágiles, sensibles e indefensas, excluyéndola de rasgos ligados a la toma de decisiones y el liderazgo (Ancan y Añazco, 2010). Esto explica que los materiales educativos, entre los cuales se encuentra el libro de texto, transmiten valores que están alineados a la reproducción de la desigualdad de género y al afianzamiento de estereotipos y roles sexistas.

3.1.3. Tercera categoría: actor social

En la tercera categoría, se hace alusión al actor social, es decir, quiénes son los o las protagonistas de los hechos y procesos históricos según las ilustraciones de los textos. Para este análisis se realizó una tabla dividida en 6 unidades, tal como reparten en los bloques de los contenidos de los libros de Historia. En la tabla se ubicaron los nombres de los y las protagonistas que las imágenes muestran en su pie de imagen respecto a los diferentes acontecimientos sucedidos en la línea de tiempo bajo la cual se estructura la historia; en esta instancia es necesario recalcar que solamente se tomó como actor social a hombres y mujeres contenidos en las ilustraciones que especifican el nombre o aporte social del individuo.

Bajo este marco, el texto de primero de bachillerato inicia con una unidad 0 denominada “El mundo de entreguerras”, donde se hace referencia a las causas y consecuencias de las I y II Guerras Mundiales, eventos que tuvieron un gran impacto en todas las esferas de las relaciones del mundo, y que hasta el día de hoy se sigue sintiendo sus efectos; sin embargo, no se muestra a ninguna mujer con su nombre en las ilustraciones que apoyan el desarrollo de este contenido. Empero, se nombran y enseñan a protagonistas masculinos que por décadas han sido admirados por su capacidad discursiva, de liderazgo y tácticas de guerra como Adolf Hitler, Benito Mussolini, Lenin, Franklin Roosevelt, Winston Churchill, Stalin, entre otros.

La Historia pone de relieve la presencia de la guerra como un factor activo en cada uno de los grandes cambios sociales que han afectado a la humanidad, pero lo hace de una manera sesgada, pues no se analizan los hechos históricos desde una perspectiva de género, con una crítica profunda de la participación y situación de los diferentes grupos sociales como las mujeres, los niños y los ancianos, ya que es bien sabido que millones de hombres marcharon a las guerras mundiales, pero lo que no se cuenta es que esta situación dio paso a una modificación profunda de la condición femenina, dicho por Louise Black, “en las fábricas, en los despachos, en los campos, en el seno de las profesiones liberales, la partida de millones de hombres hacia las trincheras creó vacíos que solo las mujeres pudieron llenar, acelerando

su integración en la producción” (1968, p. 357). Las mujeres, por fuerza de las circunstancias, se desempeñaron como jefe de familia, se ocuparon de la explotación agrícola y dirigieron empresas ligadas al comercio y a la industria. Siguiendo el pensamiento de la historiadora María Vidaurreta,

la mujer toma, en todos los dominios de la actividad profesional y nacional, los puestos desde donde ella ejercerá una influencia más grande sobre los organismos públicos. Así, se explica que, en la mayoría de Estados, los derechos políticos hayan sido otorgados a las mujeres en los años que siguieron inmediatamente a la guerra (1978, p. 75).

Aunque al término de los conflictos mundiales, existió una regresión fuerte de las mujeres, pues éstas fueron desplazadas cuando ya no eran necesarias, se generaron cambios positivos como la apertura a la reivindicación de sus derechos con el sufragio femenino. No obstante, entre otros de los matices oscuros de las guerras, es necesario destacar cómo éstas han constituido una empresa de crueldad sobre los cuerpos de las mujeres, niños y niñas vistos como botines de guerra, basta con mencionar ciertos ejemplos, como las miles de violaciones de los soldados soviéticos ejercidas sobre las alemanas o los prostíbulos con esclavas japonesas; dicho por Segato (2008), la conquista, la dominación y la anexión de territorios ejercen violencia sexual sobre el cuerpo de las mujeres como una táctica de guerra, como un acto de la dominación física y moral de los derrotados.

Lo referido a los conflictos de la narrativa histórica del inicio del siglo XX, son una pequeña muestra de lo necesario que es reinterpretar la Historia y crear una criticidad de los acontecimientos en función de todos sus actores y no solamente de un grupo hegemónico, pues si continuamos revisando las unidades del texto escolar nos seguimos encontrado con la misma problemática de la invisibilización de las mujeres. La unidad 1 nombrada “Cultura, Trabajo e Historia”, no menciona a ninguna mujer con su nombre, pero continúan apareciendo nombres y apellidos de pensadores masculinos, a pesar de que esta unidad está orientada a la introducción de la Historia como una ciencia social fundamental para comprender los acontecimientos del presente. En consecuencia, se sigue fortaleciendo la premisa de la figura masculina como hacedora de la cultura y por ende de la Historia.

Siguiendo con la unidad 2, “El origen de la humanidad”, las representaciones gráficas de este pasado remoto tienen un gran porcentaje de hombres realizando actividades asociadas a la elaboración de herramientas, el descubrimiento del fuego, la cacería y la construcción; frente a imágenes de mujeres cuidando de los niños, en labores agrícolas y como diosas vinculadas a la fertilidad. Estas ilustraciones nos hacen conjeturar que los hombres hacen el trabajo fuerte, y también el trabajo intelectual al ser mostrados como los descubridores del fuego y

de las herramientas, por lo que se puede suponer que son mejores que las mujeres en esos menesteres. No obstante, como lo propone Agustín Fuentes, éstas son solo suposiciones de género y no un hecho biológico o social,

a lo largo del tiempo en cientos de páginas revisadas, los datos demuestran que tanto machos como hembras participaban en la elaboración de utensilios, en la mayor parte de la caza y en el cuidado de los niños. [...] Nuestra experiencia moderna de papeles de género surgió de la mano de los cambios de nuestras sociedades, religiones y economías a lo largo de los últimos cuatro o cinco siglos que han favorecido cada vez más una mayor diferenciación de los roles entre machos y hembras (2018, p. 245).

Siguiendo con las unidades: 3, “Las Grandes Civilizaciones”; 4, “Grecia la Cuna de Occidente”; y 5, “La Civilización Romana”, recién se empieza a mencionar a las mujeres por su nombre en la descripción de la imagen, a pesar de ello, aún se mantiene el protagonismo masculino occidental. En estas unidades se hace alusión a la grandeza de las civilizaciones de Occidente como cunas del conocimiento. Se nombran dioses, emperadores, faraones, reyes, filósofos, pensadores, y a unas pocas pensadoras como Diotima de Mantinea, Téano de Crotona, Hipatía de Alejandría, Aspacia de Mileto, Sulpicia y Gala Placida; frente a una amplia lista de nombres de varones. Si bien este reducido grupo de mujeres logra cierto protagonismo, al igual que algunas emperatrices como Cleopatra y Nefertiti, se tratan de excepciones que confirman la regla (Harari, 2015).

Asimismo, son puestas en la escena gráfica las diosas griegas, pero si se realiza una reflexión sobre los mitos griegos, encontramos lo profundamente misóginos que pueden llegar ser al mostrar a las diosas como vengativas, celosas, obsesionadas por la belleza, irreflexivas, irascibles, envidiosas, entre otros cuantos epítetos. No obstante, estas características muchas veces responden a la conducta de los dioses vinculada con las infidelidades, por las cuales ellos no reciben castigo sino sus amantes, las que en muchos de los mitos son violadas, tal es el caso de Zeus que se convierte en cisne y viola a Leda, o Poseidón que, frente al rechazo de una bella joven, la agrede sexualmente en el templo de Atenea, diosa que con gran ira la castiga convirtiéndola en un monstruo (Rosas, et al., 2020).

En este sentido, no se trata de actuar bajo anacronismos, sino de realizar una revisión crítica del mito dentro de la Historia, pues se sabe de su gran importancia en la transmisión de los conocimientos asociados a distintas culturas. Finalmente, la unidad 6, titulada “La cultura judía”, retoma el borrón de las mujeres y hace hincapié en unos cuantos líderes religiosos.

Continuando con el análisis referido al actor social, el texto escolar de segundo de bachillerato inicia con la unidad 0 “¿Qué pasó en el viejo mundo?” como una manera de repaso para

entrar a los temas correspondientes a este nivel, pero sin ilustrar a ninguna mujer como protagonista de la Historia del viejo mundo. Se prosigue con las unidades 1, “Fin del Imperio: de Occidente a Oriente”; 2, “El Cristianismo”; y 3, “El Islam”, a estas alturas ya no sorprende que tampoco se haga alusión de manera gráfica a la figura femenina, a no ser que se haga mención a la Virgen María.

En este contexto, es igualmente necesario que las narrativas históricas, analicen a estas sociedades en toda su complejidad. Así en el caso de las sociedades romanas; herederas de la cultura griega, a pesar de los importantes conocimientos y avances que nos heredaron hasta el día de hoy, como el derecho romano; también es preciso examinarlas como sociedades que acentuaron la condición de la mujer excluida que se manejó por muchos siglos. Bajo este esquema resulta significativo, por ejemplo, evidenciar que, para limitar los derechos de la mujer, el código romano invocó “la imbecilidad y la fragilidad del sexo” en el momento en el que se convierte en un peligro para los herederos varones (Beauvoir, 2014).

En cuanto al cristianismo, el judaísmo y el islam, religiones que se consolidaron en occidente y parte de oriente, éstas terminaron de socavar la hostilidad hacia la mujer, la que era tolerada únicamente porque permitía la propagación de la especie, así San Agustín declaró que “la mujer es una bestia que no es firme, ni estable”, por su parte Santo Tomás, cuya influencia ha sido tan grande en la Iglesia, afirmaba que “la mujer es una cosa imperfecta y ocasional, es la debilidad frente a la virtud activa del hombre” (Verdon, 2006), pensamientos de la escolástica que también tienen influencia de los considerados grandes filósofos como Platón y Aristóteles. Estas teorías están muy bien respaldadas por las mismas escrituras sagradas, según el Génesis la mujer se encuentra en el origen del pecado, pues convence al hombre de desobedecer a Dios.

A causa de la menstruación, a la que los hombres del medioevo adjudicaban un poder maléfico, ella era impura en determinados períodos, cosa que dice el Levítico. Los apóstoles fueron influidos por la concepción judía de la mujer, que estaba excluida de las funciones sacerdotales y, por ese hecho, ubicada en una situación inferior. Aunque San Pablo no podía hacer otra cosa que afirmar la igualdad de todas las personas ante Dios, consideraba que en realidad el hombre era superior a la mujer (Verdon, 2006, p. 168).

Aun cuando existía el ideal mariano para las mujeres; y de hecho son las imágenes de la Virgen las que más se muestran en estas unidades, éste fue bastante contradictorio pues una mujer no podía ser virgen y madre al mismo tiempo como María, pero hasta el día de hoy es un recurso que se utiliza para ejemplificar lo que se espera de una mujer. En relación al islam, la situación va por el mismo camino, y quizá incluso empeora, en el libro sagrado de los

musulmanes, El Corán, se establece una serie de códigos de honor que avalan prácticas como la lapidación, la mutilación genital femenina, la poligamia permitida solo para los hombres, el uso del velo, entre otras (Fernández, 2011).

Ahora, lo que queda es cuestionarnos por qué los textos de Historia no examinan el lado oscuro de las instituciones religiosas como empresas represivas que por siglos cometieron una serie de abusos hacia grupos subalternos en nombre de la fe, parece que la respuesta siempre va a ser la misma, si bien en estas últimas décadas los estudios históricos se han construido con las voces de otros actores sociales, son los grupos de poder los que siguen dictando lo que se puede contar en las aulas de clase y lo que no está permitido. De ahí que, tengamos que callar matanzas a vista de toda la humanidad, como el genocidio palestino, cuyo fundamentalismo religioso ligado a la política se manifiesta en las más crueles escenas de represión, abuso y asesinatos; situaciones que no son debatibles y a las que nos deberíamos oponer de manera rotunda, pero no, a la Historia no le conviene meterse en líos con el poder.

Las siguientes unidades 4, 5 y 6, denominadas “Surgimiento de la modernidad”, “Teorías y Sistemas Económicos” y “Sociedad y poder en el siglo XX” respectivamente, nos introducen a las etapas moderna y contemporánea de la Historia. Épocas que marcaron cambios sustanciales en el mundo, y que abrieron camino a las sociedades industrializadas, al conocimiento, a la tecnología, al capitalismo como modelo económico, a la formación de naciones, a la reivindicación de derechos, entre otros aspectos.

De todas maneras, el texto escolar coloca en sus iconografías a los varones como los meros actores de todos estos acontecimientos, ya que las únicas mujeres que aparecen con su respectiva identificación son Olympe De Gouges; referida a la Revolución francesa, y; Tránsito Amaguaña, Eva Perón, Rigoberta Menchú, Vandana Shiva y Rosa Parks, mostradas en apartados que se encuentran al final de la unidad, es decir, no forman parte del hilo conductor de los sucesos del hecho histórico al que se hace referencia. Así la principal preocupación de los manuales es detallar acciones efectuadas por hombres nombrados como notables, relegando el tratamiento de personajes femeninos solo a eventos puntuales, donde son abordadas de forma fragmentada (Castro, Manzo y Pinto, 2016).

La modernidad tuvo como punto de partida la llegada de los europeos a América y como fin la Revolución francesa, de este último acontecimiento se han realizado millares de estudios, así tomando como prototipo el texto escolar de Historia, éste nos muestra un mundo moderno y contemporáneo con una significativa cantidad de ilustrados que hicieron posible este gran cambio, excluyendo cualquier análisis profundo sobre la comprensión respecto cómo a partir

de estos grandes eventos, tal es el caso de la Revolución francesa, se benefició solamente una parte de la humanidad, dado que sus ideales aplicados posteriormente en Latinoamérica terminaron por homogeneizar y uniformizar a poblaciones enteras bajo el discurso de Estado – Nación, donde quedaron totalmente excluidas grandes masas de afrodescendientes, indígenas y mujeres (Dussel, 2004).

Ahora, como se ha venido revisando, el papel de la mujer siempre debe estar presente en las discusiones sobre cualquier etapa en la Historia, al igual que los indígenas, afros, esclavos, sea cual fuere el caso. Pero en este periodo de la Historia, referido a la modernidad, es necesario que el currículo educativo y sus herramientas como el libro de texto, destaquen los inicios, consolidación y desarrollo del feminismo como movimiento político, siendo un elemento clave en la introducción de cambios fundamentales en los últimos tiempos. A más de ello, es importante la discusión de las teorías feministas y sus alcances, tanto con sus connotaciones positivas como negativas (Pastor y Corredor, 2018).

El texto escolar del último año, tercero de bachillerato, parte de la unidad 0 denominada “Socialismo y Revoluciones”, en la que se grafica exclusivamente a los autores clásicos del socialismo como Marx y Engels, y a líderes como Lenin. Sobra decir que las mujeres no son representadas como actoras en lo absoluto dentro de este lapso, a pesar que las teorías marxistas también inciden en la igualdad de las mujeres. Las cinco unidades que siguen nombradas como: “Cultura viva: pueblos precolombinos”, “El Choque de la Cultura de América”, “El Sistema Colonial en los siglos XVI y XVII”, “Cultura en la Colonia” y “Búsqueda de la Identidad Latinoamericana”; ponen su mirada en la Historia de América Latina.

Así, para referirse al papel de la mujer, en el libro de texto es recurrente la imagen de la Virgen María y la imagen de esposa como el caso de Sisa Quispe o Beatriz Clara Coya. Asimismo, se muestra una imagen bajo el título “La negra Hipólita”, donde se hace referencia a una esclava de Simón Bolívar que lo crio desde niño; en este caso la figura de esta mujer está imbricada por una serie de fenómenos sociales como la raza y la clase, pero el texto no utiliza el término negra como una reivindicación del pueblo afro, sino como un término que toma la humanidad de la persona para convertirla en un objeto. De ahí la importancia de debatir las teorías feministas desde la interseccionalidad (Hill Collins, 1986), sabiendo que no a todas las mujeres les atraviesa las mismas realidades (González, 2019).

Siguiendo con el tema de las independencias latinoamericanas, éstas desarrollan su contenido con el apoyo visual de ilustraciones que realizan una alegoría a los héroes patrios, ubicando a la figura femenina como un factor irrelevante en un mundo de clara hegemonía masculina. Sin embargo, al contrario de lo que se ilustra en el texto de Historia, fuentes

revisadas a profundidad muestran que las mujeres desempeñaron un protagonismo activo como troperas, combatientes, espías, enfermeras, correos, etc. Mujeres como Policarpa Salvierra, o la ecuatoriana Manuela Sáenz, traspasaron las barreras de género de su tiempo, ocupando la esfera pública que les estaba vedada (Martínez, 2019). En cuanto a la unidad 6 “Latinoamérica del siglo XX al XXI”, no solo no aparecen mujeres como protagonistas, también hay una fuerte presencia de ilustraciones que muestran a hombres blancos no latinoamericanos construyendo paradójicamente la Historia Contemporánea de Latinoamérica.

En sí, estas últimas unidades a las que se hace referencia son indispensables para crear un desequilibrio epistemológico y comprender la Historia de los pueblos de Latinoamérica a través de las voces de toda su diversidad fuera de los discursos universalistas de occidente. Entendiendo que, la colonia fue un factor determinante para fortalecer todas las desigualdades en nuestro territorio, como muestra se puede señalar la desigualdad de género como el reflejo de una “colonialidad simbólica y real ejercida por el sexo masculino, a través de relaciones de trabajo, de propiedad, de valores, de conceptos, de teorías y de representaciones religiosas” (Estermann, 2015, p.33). Estas formas de dominación están infundidas por el poder colonial heredado, mismo que se estructura en imbricaciones de dominación, explotación y conflictos entre actores sociales (Lugones, 2014) que se disputan el control del sexo, el trabajo, la autoridad colectiva, la subjetividad y los recursos (Quijano, 2002).

La revisión de las diversas categorías tomadas como base para el análisis de las representaciones de género de los libros de texto de Historia, evidencia que las narrativas se siguen construyendo desde un tradicionalismo marcado por un positivismo histórico. En este sentido, los libros de texto se han construido desde una lógica androcentrista que perpetúa los roles y estereotipos de género al concebir lo femenino como lo secundario, pasivo, asistencial y sin autonomía propia (Álvarez, 2021). En consecuencia, las mujeres no tienen mayor protagonismo en los sucesos históricos, frente a una figura masculina que siempre resalta al estar ligada al poder, lo público, lo político, la producción y la cultura, pues son mostrados como los hacedores de este mundo.

A pesar de ello, una Historia con vocación igualitaria, no consiste en esencializar a las mujeres, ni mucho menos buscar heroínas como una revancha a los que han sido ostentados como héroes en la Historia. Si bien, en el análisis de la categoría actor social el objetivo fue evidenciar la casi nula participación de las mujeres a partir de las imágenes que apoyan los contenidos, también se pretendió mostrar pautas de la historiografía feminista con las que se

podría iniciar una discusión respecto a la participación del sujeto mujer en todos los sucesos de la Historia; en palabras de María Himelda Ramírez,

el objetivo de la Historia debe ser desmitificar a héroes y heroínas, y situar la presencia y protagonismo de estas últimas en los contextos de las tensiones sociales y las guerras que les correspondió vivir, reconociéndolas más, como personalidades autónomas y dueñas de sus decisiones, aún en condiciones adversas, y menos como sujetas pasivas y victimizadas (2010, p.47).

Una Historia con vocación de justicia social “no consiste solo en buscar a inteligencias lúcidas o luchas valerosas” (Martínez, 2019, p.20); para captar la historicidad en toda su complejidad se deben mostrar las luces y sombras de toda la amalgama de los y las protagonistas sin idealizarlos románticamente. Una narración histórica con enfoque de género no es el recuento de las grandes obras llevadas a cabo por las mujeres, sino es la exposición de las que frecuentemente fueron silenciadas y ocultadas, sabiendo que ellas son fuerzas con una presencia y capacidad de definición en la organización de todas las sociedades (Scott, 1996).

Por lo que, es imperativo construir una enseñanza que fomente la diversidad de género a fin de aprender a “pensar de un modo diferente en relación al sujeto, a fin de inventar nuevos marcos de organización, nuevas imágenes, nuevas formas de pensamiento que vayan más allá de las posiciones dualistas” (Braidotti, 2000, p. 26). Se debe escapar de los discursos falogocentristas que se han construido desde las estructuras de poder y que continúan manteniendo un permanente sistema jerárquico (Irigaray, 1977), y dar paso a otras maneras de pensar y ver el mundo.

3.2. La práctica pedagógica: naturalización de los estereotipos y roles de género a partir de las representaciones de los textos de Historia y los discursos del profesorado

Los y las docentes constituyen un eje articulador en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del espacio educativo, es por ello que, el discurso que manejan para llegar a sus estudiantes es una herramienta de poder en la formación de los sujetos. Sin embargo, discurso no siempre se orienta a la formación de un individuo crítico frente a las estructuras tradicionales que se han cimentado bajo fuertes jerarquías sociales, más bien suele generarse como una forma de poder sobre la práctica del saber (Ruiz, García y Peña, 2017).

Siguiendo el pensamiento de Foucault (2005), los discursos son un intermedio para la praxis, capaces de producir saber en el orden del discurso, ya que permiten ejercer una función productiva y útil en el orden del poder, lo que puede desembocar en peligros difíciles de imaginar como la exclusión y la limitación de lo que se puede decir y quién lo puede decir.

Por consiguiente, Foucault denuncia la existencia de una sociedad de discursos, doctrinas y saberes que el sistema de enseñanza se encarga de difundir (García, 2017).

Dentro de la acción pedagógica, el discurso de las docentes está orientado a destacar la historia como un elemento que “es relevante para que el alumnado entienda más de los sucesos, las consecuencias de los hechos, tener criterio y dar una opinión de lo que ellos viven, de los cambios de la sociedad y el mundo, entender sobre todo eso” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). Dicho de otro modo, una historia que promueva la criticidad y el entendimiento sobre el impacto de los sucesos históricos, tal como lo indica otra docente, “se debe construir lo que fuimos, superar las falencias del pasado, ser crítico y argumentar los hechos que ocurrieron” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

No obstante, la criticidad debe ir acompañada de una posición deconstructora de la historia, donde se disuelva las evidencias y muestre los supuestos oscuros, cuestionando las visiones comunes y dominantes, y militando en contra de ellas (Aguirre, 2005). Así, para que esto suceda, se debe iniciar cuestionando las estructuras de poder de donde se desprenden el currículo y los libros de texto, mismos que organizan una serie de prácticas educativas (Grundy, 1987) y actúan como una herramienta fundamental dentro de la acción pedagógica (Gómez y López, 2014) que refuerzan los discursos que el profesorado transmite.

En este marco, una de las docentes indica que el libro de texto de Historia “es un recurso que les permite acceder a lecturas, al análisis y a la observación; es un material de apoyo que les sirve para dar una prueba” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), mientras otra docente piensa que “el libro no es el único recurso de la clase, sin embargo, por ser un colegio fiscal es un limitante y hay que trabajar con ellos” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). Lo que demuestra que el libro de texto, a pesar de no ser considerado la única herramienta con la que se puede trabajar, es usado en todos los momentos de la planificación de la clase, como lo indica Valls en Gómez y López (2014), el texto sigue siendo el principal material didáctico del profesorado de Historia de la secundaria. Sumado a ello está el impacto que las imágenes de los libros pueden generar en la transmisión de estereotipos y roles de género, que como se ha demostrado hasta el momento giran en función de un androcentrismo.

Asimismo, es necesario recalcar las restricciones a las que se enfrentan los y las docentes en las instituciones educativas públicas, pues a pesar de que están conscientes que el libro de texto de Historia puede ser un limitante para el desarrollo de sus clases, dado que “no ofrece una perspectiva amplia del tema tratado” (D2, comunicación personal, 27 de

septiembre de 2023) tienen que, “trabajar con los libros porque no hay recursos como internet” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). En consecuencia, el profesorado se ve obligado a utilizar el texto, como lo indica una de las colaboradoras “hay que usarlo por el ministerio, los estudiantes no tienen recursos, hay que utilizarlo y sacarle el máximo provecho” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

En relación al manejo de las ilustraciones del texto como soporte para abordar los contenidos por parte de las docentes, éstas manifiestan que las imágenes son útiles ya que “acompañan y refuerzan temas que se van dando” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). De este modo, las gráficas que predominan son “pinturas de guerra, caricaturas que representan la Amazonia, Galápagos” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), así como “imágenes de varones en general” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

A tal efecto, las entrevistadas coinciden con la idea del refuerzo de los roles de género a partir de la hegemonía masculina en el tratamiento de las representaciones socioculturales que muestra la historia, así una de ellas manifiesta que “tiene más importancia el rol masculino, el papel de la mujer en el texto es discriminatorio, se ve la lucha de la mujer, pero no en hechos significativos como en el caso de los varones” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), por consiguiente, el rol femenino es encasillado bajo parámetros preestablecidos como lo hace notar una de las docentes,

la mujer está presente en la agricultura, cuida de los hijos en el hogar, no tiene derechos. En el judaísmo, por ejemplo, la mujer está completamente sometida al hombre. Los hombres son mostrados como líderes, emperadores, grandes sabios, los que gestan las batallas y construyen toda la historia (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

El profesorado del Área de Ciencias Sociales reconoce que el sistema educativo refuerza una dominación simbólica por medio de las representaciones de roles de género, donde se legitima una cultura dominante, en este caso la de los varones (Trejo, Llaven y Pérez, 2015). Por consiguiente, las docentes señalan la gravedad de las representaciones de los roles de género al estar estrechamente vinculados con los estereotipos. En este contexto, “se tienen establecidas actividades propias de hombres y de mujeres, de las cuales se desprenden los estereotipos” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), de este modo si “desde la antigüedad nos muestran un rezago de las mujeres, vemos como los estereotipos se siguen transmitiendo hasta ahora” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Los estereotipos de género establecen oposiciones entre hombres y mujeres en razón de diferencias físicas, biológicas, sexuales y sociales; de ahí que, perpetúan y legitiman la

subordinación de las mujeres (Vásquez - Cupeiro, 2015), como lo indica una docente entrevistada “el hombre es representado como el más fuerte, valiente; el que ha logrado más cosas [...] todo está enfocado en lo masculino y para completar por ahí algún tema mencionan a la mujer” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Para que un estereotipo sea socialmente generalizado y persistente, necesita del espacio idóneo para su refuerzo y transmisión; siendo la escuela un contexto predilecto para que los estereotipos se cultiven y reproduzcan, ya que brinda las todas las condiciones para establecer relaciones de jerarquía y subordinación, no solo de las mujeres, sino de distintos grupos como indígenas, afros, homosexuales, trans, personas discapacitadas, personas de la tercera edad, entre otros. En palabras de Echeverría (2016), los estereotipos y la discriminación se naturalizan sobre todo cuando están encaminados a grupos estigmatizados socialmente. No obstante, los estereotipos no solo se reflejan en el comportamiento del estudiantado, también son evidentes en toda la comunidad educativa, como administrativos, la familia, y en el mismo cuerpo docente (Cabrera, et al., 2021).

De esta forma, las herramientas pedagógicas como los textos escolares, a pesar de ser un material de apoyo tanto para profesores como estudiantes, también refuerzan estereotipos de género, sobre todo con el uso de la imagen, ya que las representaciones juegan un papel primordial en el proceso de enseñanza, incluso desde las edades más tempranas. Por ello, es urgente reflexionar sobre estas problemáticas que han encontrado contextos eficaces para su transmisión sin el menor cuestionamiento de los actores sociales.

Como se ha visto, la escuela constituye una de las principales instituciones sociales en la perpetuación de roles y estereotipos de género, sin embargo, bien orientada ésta también puede ser el medio para generar una verdadera conciencia social y abrir grietas en el sistema estructural tradicionalista. La propuesta de trabajar con una perspectiva de género puede ser la puerta de entrada para el cuestionamiento de las relaciones de poder asimétricas. Así, en el espacio académico, la perspectiva de género “porta todos los elementos necesarios para denunciar y transformar las relaciones desiguales de poder que existen entre hombres y mujeres en la sociedad” (Ramírez, 2017, p.34).

Para lograrlo, es fundamental que toda la comunidad educativa se capacite en desarrollar una educación con cimientos fuertes en relación a la perspectiva de género, por lo que, se tiene que partir con conceptos y referentes teóricos claros sobre este tema. En este sentido, la incorporación de la perspectiva de género en las docentes entrevistadas parece ser un ideal confuso más que una realidad, pues si apelamos a sus respuestas tras la pregunta ¿Qué es para usted la perspectiva de género?, una de las colaboradoras menciona que,

cuando analizamos las situaciones del hombre y de la mujer. Lo de la identidad de género son situaciones sin sustento científico, analizo las situaciones que se encuentran dentro del contexto masculino y femenino, pero no abordo sobre estas identidades que están surgiendo en la sociedad (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Otra de las profesoras en relación a la misma pregunta sostiene que “hombres y mujeres son iguales, con los mismos derechos, no hay diferencia entre los dos” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). Siguiendo con este mismo tópico, al cuestionarles si consideran que los libros de Historia están contruidos a partir de una perspectiva de género, se obtuvo que “sí, porque analizan hechos y sucesos, y hay una partecita que dice cuál es la importancia de la mujer en determinados periodos. Vemos un trocito de lo que la mujer ha hecho para completar los temas” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), en contraposición otra colaboradora piensa que, “no muestran igualdad, hay un mayor predominio de varones, el porcentaje de mujeres es bajo” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

En efecto, se muestra un desconocimiento sobre lo que implica una educación con perspectiva de género, enfocándola solamente a una cuestión de mujeres o a una dualidad masculino – femenino. Al negar la diversidad de identidades, vemos como profesionales que están al frente de la educación de niños, niñas y adolescentes, no están capacitados para enfrentar los desafíos de esta compleja sociedad en condiciones de igualdad (Reinoso y Hernández, 2011). Una educación con perspectiva de género implica la formación de un sujeto nuevo, que se pueda re construir desde la justicia social y que pueda ser una pieza clave en el cambio de otros sujetos, siendo el cuerpo docente un factor importante dentro de estas reivindicaciones.

Es por ello que, se deben evitar contradicciones, pues si bien las docentes que participaron del estudio están conscientes de la hegemonía masculina bajo la cual se construyen los textos de Historia en relación a las imágenes contenidas en los libros; y que ésta viene de esferas mucho más altas como el mismo currículo, en la praxis son absorbidas por el mismo sistema imperante (Marín, 2020). Al interrogarles sobre el currículo y la perspectiva de género, las docentes indican que “el Currículo de Historia solo nombra a las mujeres por completar, o por cumplir una política educativa, no se le da mayor énfasis en el rol femenino” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), de la misma manera se señala que, “solo muestran los hechos desde la visión de los hombres, las destrezas que hacen referencia a las mujeres son muy pocas [...], por ejemplo, en la Historia del Ecuador no se muestra a las mujeres” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Empero, cuando se les cuestiona si sus clases se planifican con una perspectiva de género responden que “no lo hago, sigo el currículo” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), “trato de resaltar a la mujer con una reflexión al inicio de clases” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023). Como se demuestra, existe una total confusión y contradicción al tratar de enfocar la perspectiva de género en el campo educativo; es evidente que hay la intención de visibilizar y mejorar la problemática del género por parte de las docentes, pero es una situación que no termina de cristalizarse en la práctica pedagógica, quizá debido a la falta de conocimiento y tratamiento del tema, o a las mismas relaciones de poder que se maneja dentro de la jerarquía escolar.

Lo mismo se pudo evidenciar en las observaciones áulicas, ya que en el desarrollo de todas las clases ninguna de las docentes mencionó un objetivo de género que esté ligado al tema que se estaba impartiendo, lo que quiere decir que las docentes no planifican sus clases con una perspectiva de género, en palabras de una de las profesoras entrevistadas “en la planificación no se especifica, pero en clases si es importante dar ese tema, que sepan que la posición de la mujer es importante en todas las etapas” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023), mientras tanto, otra docente indica que “les digo que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos, con lecturas, videos y dentro del aula de clases hago que los grupos de trabajo tengan equidad” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

A pesar de la falta de conocimiento en materia de género, las docentes parecen tratar de visibilizar en alguna medida la participación de la mujer en la narrativa histórica dentro de sus clases, o al menos eso lo manifiestan en sus respuestas ante las entrevistas efectuadas. No obstante, lo señalado por las colaboradoras no concuerda con lo observado en su práctica docente. En la visita áulica del 29 de septiembre de 2023 en el 3ro BGU “B”, se impartía el tema de las culturas precolombinas; en este contexto surgió una pregunta muy interesante por parte de la misma docente donde cuestionaba a sus estudiantes por qué en las distintas imágenes de las pirámides sociales de las culturas precolombinas existía una ausencia de las mujeres, ante lo cual los estudiantes dieron respuestas muy interesantes que propiciaban el espacio perfecto para el debate y la reflexión; sin embargo, después de las repuestas del alumnado que fueron a manera de una lluvia de ideas, la docente no permitió un espacio para el cuestionamiento y crítica de este tema, dando paso enseguida a la siguiente pregunta.

En la clase del 27 de septiembre, en el 2do BGU “A”, el contexto fue bastante parecido al anterior, al abordar el tema de la decadencia del Imperio romano, la docente inició la clase con la revisión de unas preguntas que los estudiantes tenían que responder como tarea, una de ellas consistía en mirar una serie de imágenes y en función de ellas explicar las causas

de la decadencia de la civilización romana, las imágenes hacían referencia a invasiones, guerras y a emperadores, solo una de ellas tenía la imagen de la Virgen María. En este punto se esperaba que se haga referencia de algún modo a la escasa participación de la mujer en este proceso histórico, pero no fue así, la docente preguntó que representa la imagen de la virgen con el niño en brazos, y un estudiante respondió, que hace referencia al tipo de arte de la época. Con esta respuesta se dio por cerrado el tema, para dar paso a la entrega de un *collage* que los estudiantes debían presentar como tarea, y que tenía como fin resumir el tema del Imperio romano. En estos trabajos se pudo observar muchas imágenes que hacían alusión únicamente a varones y casi no contenían imágenes de mujeres, las poquísimas representaciones femeninas hacían alusión a la virgen.

Asimismo, en la observación áulica del 20 de septiembre de 2023, en el 1ero de BGU "A", la clase inició con el tema "Qué es la Historia", pero, no se habló de la historia desde un posicionamiento democrático y de deliberación. Por ejemplo, para hacer una comparación de los cambios en los hechos históricos, la docente hizo referencia al acuartelamiento, les preguntó a los chicos y a las chicas si es que tienen como opción de vida acuartelarse, pues el gritar fortalece. Luego mencionó que también las mujeres ahora pueden ir al cuartel, que aprenden lo mismo que los hombres, pero se respeta su condición de mujer.

En este aspecto, es necesario cuestionarnos por qué el gritar es sinónimo de fortaleza, y luego, cuál es esa "condición de mujer" a la que hace referencia la profesora, pues con ello solo recalca a sus estudiantes que a pesar de que en la actualidad las mujeres se han ganado la oportunidad de ingresar a campos que históricamente les fueron relegados, se siguen manteniendo estereotipos ligados al género, y sumado a ello, es su mismo discurso como docente el que se encarga de transmitirlos. Dicho por Beauvoir al referirse a la condición de la mujer,

ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana: la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino (2014, p. 13).

Esta forma discursiva del profesorado restringe el desarrollo de la criticidad histórica del estudiantado al limitarles la comprensión de las problemáticas sociales desde una postura controvertida (Álvarez, 2021); en consecuencia, se contribuye a mantener una historia lineal y monolítica sin ningún tipo de aprendizaje significativo para las y los adolescentes (Sousa Santos, 2015), lo cual les lleva a ignorar las raíces de los patrones de poder modernos y la lucha por la reivindicación de la justicia social que se ha venido gestando desde los grupos subalternos (Fontana, 2003), y en este caso, las mujeres. La Historia no puede ser convertida

en una asignatura que replica los discursos de las mismas voces de siempre, más bien es un medio para la democracia deliberativa, en donde se interviene, generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Walsh, 2005).

Lo anterior implica que, para que se pueda aplicar una educación con perspectiva de género, la comunidad docente a más de comprender y discutir las bases conceptuales de este tema, también debe aplicar acciones concretas al respecto. En este marco, el uso de un lenguaje no sexista es fundamental. Como lo señala Blanco García (2007), no se puede educar en la libertad y en la equidad desde la negación de la existencia que supone la exclusión a partir del lenguaje.

En la mayoría de instituciones sociales, así como en el campo de la educación, es muy común el empleo del masculino genérico, no solo en los textos de las diferentes asignaturas donde hay un predominio del lenguaje masculino para referirse a toda la humanidad, sino en el mismo discurso de los actores de la comunidad educativa, tal es el caso de una de las docentes entrevistadas al indicar que, “el lenguaje sí se lo sigue utilizando desde la parte masculina” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Lo dicho por la colaboradora se evidenció en todas las clases observadas, siendo notorio el uso del masculino genérico por parte de las docentes, pues se refieren a sus estudiantes tanto varones como mujeres de manera general como “chicos”, lo mismo ocurre con el empleo de sustantivos masculinos cuando se desea nombrar a cualquier colectivo donde estén presentes ambos sexos, que como lo señala Castellanos (2010), “las y los estudiantes” son reemplazados por “los estudiantes”, y “niños y niñas” por “los niños”, etc., lo que conlleva a que el lenguaje borre a las mujeres o las ubique en una subordinación discursiva; como lo recalca Butler “lo que no se nombra no existe”.

El lenguaje y su aprendizaje no son imparciales, están llenos de ideologías, y en el caso que nos ocupa, es un lenguaje implantado desde la hegemonía patriarcal, pero que al ser empleado como una regla por tanto tiempo, los prejuicios que se derivan de él son poco cuestionados, como lo afirma una de las profesoras “todo está estructurado desde el punto de vista del varón. Solo el tema del lenguaje no lo he analizado con detenimiento” (D2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Como profesionales de la educación, la comunidad docente debe evitar el uso del genérico masculino en el lenguaje, ya que son referentes para sus alumnos. Es comprensible que este sea un asunto complejo, y que por sí solo no va a cambiar situaciones de desigualdad que se han mantenido por generaciones, dado que el lenguaje es parte de la cotidianidad e incluso

para gran parte de la población no tiene relevancia. Sin embargo, es necesario prestar especial atención a las composiciones orales que se llevan a cabo, pues “los discursos que caracterizan el quehacer docente cotidiano permanecen impregnados de significados de género que impactan en la escuela y se convierten en guías de acción” (Jiménez, 2007, p.6). Dicho por Castellanos (2010), como educadores no debemos limitarnos a esperar pasivamente que se produzcan cambios en nuestra lengua, sino involucrarnos activamente en su transformación.

El uso de un lenguaje libre de sexismos y que incluya a todos los seres humanos, forma parte apenas de una de las piezas del engranaje de la aplicación de la perspectiva de género dentro la escuela. Por consiguiente, es necesario dar paso a una visión más amplia en la aplicación del tema de género. Así, la revisión exhaustiva de las herramientas pedagógicas con las que se trabaja debe ser permanente en todo el profesorado (Celdrán y Quirante, 2021). En relación a este tema, cuando se preguntó a una de las docentes, ¿Qué atributos de género se presentan en las ilustraciones de los textos de Historia (a nivel lingüístico, autores, protagonistas, personajes, entre otros) ?, ésta indicó, “no he realizado un análisis de los autores de las imágenes y de la bibliografía que usa el texto” (D1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Cuando se emplea el libro de texto resulta significativo examinar y cuestionar muchas situaciones que se pueden desprender del currículo oculto y que fortalecen la transmisión de ideologías, no solo las relacionadas con el uso del lenguaje y de las imágenes, sino ir mucho más allá; por ejemplo, revisar quiénes escribieron los textos y las lecturas, a quién se debe la autoría de las ilustraciones que utiliza el texto, es decir, cuanta de la bibliografía y literatura que contienen y recomiendan los libros pertenecen a autoras mujeres, a autores y autoras afros, a autores y autoras indígenas o a autores y autoras trans. Si bien estas preguntas pueden parecer superficiales, en la Historia son muy significativas, pues ésta al igual que otras ciencias fue escrita desde posiciones de poder, por ende, es importante darle otros matices y escuchar también las voces de los grupos que fueron mostrados como los vencidos, y que hasta la actualidad presentan desventajas frente a grupos hegemónicos, ya sea por los prejuicios, racismo o discriminación que se han tejido a su alrededor.

Resulta imprescindible que el cuerpo docente cuestione continuamente no solo el texto escolar, sino los sesgos androcéntricos que se puedan presentar en su práctica pedagógica, para ello es fundamental realizar una deconstrucción de las ideologías tradicionales bajo las cuales se han formado y buscar pedagogías que

integren el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social política transformadora, la conciencia en oposición [...] incidiendo de otra manera en los campos de poder, saber, y ser en la vida [...] aquellas pedagogías que también, y siguiendo la idea de Dussel, se comprometan con la razón del otro (Walsh, 2005, p.34).

A tal efecto, los y las docentes deben ejecutar acciones específicas como el uso de un lenguaje no sexista, instaurar destrezas pedagógicas que relacionen a los y las adolescentes de manera participativa y equitativa, debatiendo y reconstruyendo la historia desde una perspectiva de género que reconozca que las mujeres; entendidas como un conjunto de experiencias múltiples, complejas y contradictorias (Braidotti, 2000), también tienen un papel trascendental en la construcción de los sucesos históricos, y que desde sus posturas conceptuales y políticas han reivindicado continuamente sus derechos en la sociedad contemporánea. A la vez, estas acciones serán un llamado para exigir que se incluya en los currículos las bases teóricas que fortalezcan una educación desde la diversidad con un enfoque de género, y que, como los señala Toro (2017), den propuestas que se cimienten en la formación de una ciudadanía crítico-reflexivo en una cultura democrática.

3.3. La influencia de las representaciones de género de los textos de Historia y la práctica pedagógica del profesorado en el estudiantado

Los roles y estereotipos que se desprenden de las representaciones de género, así como los discursos del profesorado impactan de manera negativa en el estudiantado, como lo señala Flores (2005), la configuración de la violencia simbólica de los géneros es transmitida mayormente en la escuela. Los mecanismos que se utilizan para la transmisión de los estereotipos y roles de género, suelen abrirse caminos en cada uno de los elementos del espacio educativo, ya que al ser una problemática de carácter estructural toda su configuración parte de una visión androcéntrica. Las imágenes que se muestran en los textos, los discursos de las maestras y los maestros, las medidas disciplinarias, el uso del lenguaje, los procedimientos implícitos que impone el currículo para la praxis pedagógica; son algunos de los factores que inciden en la reproducción y transmisión de prejuicios, estereotipos, roles y violencia de género (Latorre, Robledo y Nieto, 2019).

El uso de los libros de texto de Historia por parte del alumnado influye, entre otros aspectos, en la concepción de su identidad. Los hechos históricos que se les presenta en clases a los chicos y las chicas, se orientan a una narrativa con la que la mayoría no se sienten reconocidos y reconocidas, pero que tienen una influencia en su vida. Al cuestionarles a los y las adolescentes si se sienten identificados con la historia que aprenden en clases, señalan que: “no, son cosas de otras épocas, de otros países, de otros lugares, entonces no es una

identidad con la que me pueda identificar” (E2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “por ahora no, son personajes que estaban enfocados en cosas totalmente distintas a las que yo estoy enfocado” (E3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “no, porque no encuentro como sentirme identificada con lo que con lo que me enseñan” (E5, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “no, porque muchas cosas de las que nos dicen ya no pasan ahora” (E12, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); “depende, si es que vemos Historia Latina sí, si es que no lo hacemos, no. Aunque pesa más la Historia de Occidente” (E9, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023).

Esto nos lleva a preguntarnos, cuál es el tipo de historia que se está impartiendo en los colegios, pues ésta se presenta con un discurso que no es acorde a la realidad del estudiantado, pero que se sigue exteriorizando bajo ideologías occidentales colonialistas, de donde tienen su génesis el machismo, el racismo, el clasismo, y el capitalismo. A pesar de ello, existen otros y otras estudiantes que sí se sienten identificados con la historia “porque hace pensar que de ahí vinimos y es importante” (E11, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); y, “porque hay situaciones que fueron justas y llevaron el liderazgo de buena manera” (E13, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023).

En estas situaciones “el sujeto mira y crea la imagen; acto que debe recrear su propia identidad social” (Flores, 2018, p. 222) si desea ser parte de la sociedad hegemónica. Así, una persona que no es representada, ni se identifica con lo que aprende en la escuela terminará probablemente por reproducir los mismos códigos que emite la realidad de la estructura social simbólica dominante. En palabras de Cortés “a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (2007, p. 25), es decir, hará lo posible para no correr peligro en medio de su propio entorno, funcionalizando su experiencia dentro del orden social (Flores, 2018).

Para todo el estudiantado entrevistado la importancia de la historia radica en entender el pasado para comprender el presente, así entre algunas de las repuestas de los colaboradores y las colaboradoras indican que la Historia es una asignatura significativa porque, “sabemos más de lo que pasó con nuestros antepasados y partiendo de eso aprendemos lo que pasó antes y vamos aprendiendo lo que también está pasando ahora” (E1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “para saber más, lo que ha pasado en el tiempo, antes y también ahora” (E5, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “permite saber de los hechos pasados y sobre cómo se construyó el presente” (E13, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); “para no cometer los errores de nuestros antepasados” (E10, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023).

No obstante, lo que manifiesta el alumnado parece ser un recurso que generalmente se queda en la disertación y no pasa de la abstracción a la praxis. Aún los y las estudiantes asimilan una historia que como hemos visto no representa a la diversidad de la humanidad, ya que para ellos y ellas los personajes más relevantes de la historia son “los dioses [...] mi personaje favorito es Zeus, me gusta cómo es su poder y la valentía que él tiene” (E1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “los dioses egipcios, el dios Ra” (E2, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “Mahoma, también los revolucionarios” (E3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “Atahualpa, también Huayna Cápac [...] Cristóbal Colón por la colonización” (E4, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “los hombres son los que más aparecen, los que más han hecho avances” (E5, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “la mayoría de personajes relevantes son hombres unas que otras son mujeres” (E7, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “hablando de la Historia del Ecuador, son los hombres que nos libraron del yugo español como Simón Bolívar y las mujeres que lo apoyaron como Manuelita Sáenz” (E9, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); “los que cambiaron la historia que eran las mujeres con su revolución por el voto y la Revolución francesa” (E10, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); “Constantino I y Cleopatra; los líderes políticos como Atahualpa, Jaime Roldós y Eloy Alfaro” (E11, 2 comunicación personal, 9 de septiembre de 2023); “los líderes como Hitler” (E12, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023).

El carácter contradictorio bajo el que se construye el mundo social está siempre oculto para que el sistema estructural continúe funcionando bajo una “normalidad” constante (Flores, 2018). Lo que justifica que se sigan cometiendo los errores del pasado, en este sentido el borrón de las mujeres y de otros grupos subalternos sigue presente a pesar de los avances en materia política de género y diversidad, tal como lo señala una de las entrevistadas “de las mujeres, yo solo me acuerdo del nombre de Tránsito, me acuerdo más de los nombres de los varones” (E4, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023). Si bien de manera sucinta se nombra a algunas mujeres, suele ser de una forma superficial y en función a un hombre, tal es el caso de Manuela Saénz, a la que los sujetos del estudio la miran como alguien que apoyó a Simón Bolívar, o a Cleopatra que es puesta en escena en función de Julio César o Marco Antonio.

En este punto cabe cuestionarnos, cómo una niña o una adolescente puede sentirse valorada por una narrativa que suprime o deja en segundo plano a sus congéneres, y que se encarga de recalcar el liderazgo de los hombres en todos los procesos históricos. Todo el accionar femenino se describe en relación a la imagen masculina, no así con su propia vida a partir de un enfoque de género (Minte y González, 2015). Dicho por Braidotti, “el sujeto, es entonces,

un montón de partes fragmentadas que se mantienen unidas gracias al adhesivo simbólico que es el apego al orden falocéntrico o la identificación con él” (2000, p.42).

La exclusión y discriminación de las mujeres se identifica con las representaciones de género contenidas en los textos escolares, en donde hombres y mujeres asumen roles estereotipados (Mosteiro y Porto, 2017). Bajo este marco, quienes colaboraron en este estudio concuerdan en que los colectivos e individuos que se mencionan y se ilustran en los textos de Historia son los varones.

Además, éstos son mostrados en actividades con una marcada división de roles por su género, en palabras de los chicos y las chicas, “los hombres trabajaban más y a las mujeres les dejan la agricultura y que se dediquen más a la casa” (E1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “las mujeres en general se dedican a la crianza de los hijos, y también son esclavas, y de igual manera los hombres son esclavos, también gobernantes o generales de la política y militares” (E2, comunicación personal, 27 de septiembre del 2023); “los hombres se les muestra como que hacen más cosas y las mujeres se encargan de los niños y del cuidado de la casa” (E3, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023); “los hombres realizando trabajo, quien lleva el sustento a la casa, y las mujeres limpiado como amas de casa” (E5, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “los hombres realizan los trabajos relacionados a las guerras, de pelear, la mayoría son gobernantes” (E7, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “los hombres realizan la caza, ellos hacen los intercambios, el trueque; las mujeres son las que siembran y cosechan, incluido el cuidado de los niños y los orientan” (E8, comunicación personal, 28 de septiembre de 2023); “los hombres son los que lideran las guerras y se les atribuye esos méritos y las mujeres son las que de una u otra forma ayudan de manera indirecta” (E9, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023); “hay algunas imágenes donde la mujer alza la mano pidiendo justicia y otras donde a la mujer solo se la pinta como bella, y los hombres en la política, hablando con la gente, poniendo leyes” (E10, comunicación personal, 29 de septiembre de 2023).

La mirada de los y las colaboradoras respecto a los roles de género coincide con lo examinado en la segunda categoría que se presentó en el análisis de las representaciones género denominada “rol asignado”, por lo que, se confirma; ahora desde la perspectiva de los sujetos de estudio, que las imágenes están cargadas de ideologías y preferencias que “no son simples ni llanas, sino que están sumidas en un mundo complejo, contradictorio y erigido sobre dinámicas que se reproducen y favorecen una práctica material determinada, muchas veces acorde al discurso dominante” (Flores, 2018, p. 227).

La persistencia de la naturalización de los roles de género marca lo femenino como provisional, asistencial, maternal e insuficiente para autogobernarse. De este modo, las mujeres son relegadas al ámbito privado, excluyendo su participación de la vida pública y de la construcción de la historia (Álvarez, 2021). Así, los atributos y roles asignados a los géneros de las personas influyen en todas las vertientes de la organización de la sociedad y sirven como base para las jerarquías de poder (Saldívar et al., 2015).

El impacto de los roles, atributos y discursos de género son notorios en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro la acción pedagógica, esto puede ser corroborado con la escasa participación de las chicas en las clases de Historia observadas, donde en el 60% de las visitas áulicas se evidenció que los hombres son los poseedores de la palabra. Así, por ejemplo, en la observación de clase del 29 de septiembre de 2023, en el 2do BGU "B", existieron 30 participaciones de hombres frente a 9 participaciones de mujeres; en la clase del 29 de septiembre, en el 3ro BGU "A", 18 participaciones de hombres y 4 mujeres; y en la clase del 27 de septiembre de 2023, en el 2do BGU "A", los hombres tuvieron 21 intervenciones y las mujeres apenas 8. Si bien en la observación del 29 de septiembre de 2023, en el 3ro "B", hubo 23 colaboraciones femeninas frente a 17 por parte de los varones, esto fue porque la docente fue quien eligió a las personas para que intervengan. Mientras que, en la visita del 20 de septiembre de 2023, en el 1ero BGU "A", existió un escaso interés de los y las estudiantes en el tema impartido por lo que la profesora preguntó a chicos y chicas en la misma medida.

Estas situaciones confirman que la escuela sigue formando a los individuos bajo estereotipos de género que impactan de manera negativa en su formación académica, así al mostrar a las mujeres como pasivas, dóciles, poco creativas y dependientes se da paso a que éstas tengan una escasa participación en los intercambios que se generan en el aula (Ojeda, 2016). El hecho que las mujeres no tomen la palabra en sus clases y no expongan sus sentires, provocará que tampoco lo hagan en el ámbito profesional e incluso en la esfera familiar, posicionándolas en una situación de desventaja en relación a los hombres.

En este contexto, los y las docentes resultan ser un elemento central en la formación de los individuos, dado que a través de sus metodologías, prácticas y discursos pedagógicos inciden en el actuar de sus estudiantes y en la construcción de su identidad. Como se ha expuesto con anterioridad, los discursos del cuerpo docente en el quehacer educativo están impregnados de significados de género que, aunque no parezca, influyen de manera directa en el estudiantado. De ahí que, como se ha venido reiterando, para lograr un enfoque

integrado de género, el lenguaje usado por el cuerpo profesional docente debe nombrar a todos y todas con una base democrática y paritaria (Ojeda, 2016).

La gran mayoría de estudiantes colaboradores de este estudio están de acuerdo en que sus docentes tienen el mismo trato tanto hacia hombres como mujeres, y que del mismo modo se dirigen hacia ellos y ellas con igualdad, y además valoran en la misma medida sus intervenciones dentro del aula. Sin embargo, en las observaciones de la práctica docente, se pudo notar ciertas particularidades que desde el punto de vista de la investigadora no coincide en su totalidad con la percepción del alumnado.

En la visita áulica del 28 de septiembre de 2023, en el 2do BGU “B”, durante la revisión de un cuestionario, la docente no valoró en igual medida las intervenciones de los chicos y las chicas; frente a la respuesta de dos participantes varones les respondió con un refuerzo positivo dirigiéndose a ellos con un “muy bien”; cuando respondieron las chicas les respondió con un “bueno, qué más podemos aportar” mirando a toda la clase; lo mismo ocurrió en la clases del 29 de septiembre de 2023, en el 3ro “A” y “B”. Lo expuesto es corroborado por una de las estudiantes entrevistadas, “yo alguna vez le respondí, y pasó a otra pregunta sin decirme nada, a los varones les responde de mejor manera” (E1, comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

Asimismo, existieron algunas ocasiones en que las docentes pidieron a las chicas que alcen la voz en sus intervenciones, pues a algunas de ellas casi no se les escuchaba; fenómeno que está estrechamente vinculado a la escasa participación de las estudiantes por su temor a ser puestas en escena, quizá ello explique que la distribución del estudiantado en algunas aulas muestre una polarización que territorialmente ubica a las mujeres a los extremos de la clase. Lo cual según la UNICEF (2020), implica que la escuela siga contribuyendo a transformar a las niñas y adolescentes en personas pasivas y dóciles, reafirmando lo que se espera que sean las mujeres.

Sumado a ello, es importante destacar el uso de un lenguaje masculino genérico que no nombra a las mujeres y que como se evidenció, lo utilizan las docentes. Todo ello repercute en gran medida en la formación las niñas y adolescentes, ya que como lo menciona Adrienne Rich, “cuando alguien con la autoridad de un maestro, por ejemplo, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en un espejo y no vieras nada” (1986, p.136).

Estas situaciones pueden pasar inadvertidas e incluso parecen ser inconscientes en las docentes, y de la misma manera son percibidas por el estudiantado; no obstante, estas

realidades demuestran lo que Bourdieu señala como *habitus*, entendido como un sistema subjetivo que opera en gran medida de forma inconsciente, dicho textualmente por el sociólogo francés,

son las experiencias previas a los actores, su forma de sentir, de pensar, de actuar, sus prácticas y por ellas desarrollan expectativas, percepciones, predisposiciones y juicios. Los aprendemos en el mismo campo y están vinculadas a la posición que ocupamos en el campo y en la sociedad. O sea que el campo produce y reproduce *habitus* determinados como forma de autoreproducirse y además se transmite como si se tratara de una costumbre (2000, p.62).

Esta influencia que produce el campo sobre sus agentes interviene en la idea de que determinados *habitus* son el único modelo a seguir, ya que están muy marcados en la voluntad y la conciencia de los sujetos, y por ende tienden a ser naturalizados. Tal como lo indica Flores (2018) al recalcar que, muchas veces lo que encontramos en estas experiencias es un ocultamiento que la sociedad debe hacer de su propia fatalidad humana, porque al no ser las contradicciones sociales meramente naturales sino productos sociales, se tiene que organizar la reproducción social de tal manera que todo lo que ésta produce no sea perceptible.

En este aspecto, si bien es cierto que las docentes entrevistadas reconocen que las herramientas pedagógicas están construidas a partir de una perspectiva androcentrista, el asunto es más complejo cuando se trata de analizar sus propias subjetividades, lo que termina por convertirse en un verdadero desafío que crea tensiones y conflictos internos, pero que son necesarios enfrentarlos si deseamos educar con políticas afirmativas que se orienten a lograr igualdad y equidad. Pues como lo indica Paulo Freire, “si bien, la educación oculta una realidad de enajenación y dominación, en contraste es capaz y debe denunciar y anunciar otros caminos, para convertirse en una herramienta emancipadora (2003, p. 74).

De modo que, el procedimiento de un cuerpo docente crítico será capaz de revelar a sus estudiantes que determinados textos, datos e imágenes que usa la historia están muchas veces ahí para engañar, como nos lo hace notar Echeverría, “un documento de cultura se puede convertir fácilmente en un documento de barbarie” (2004, p. 33). Por consiguiente, el profesorado de Historia tiene el deber de interpretar con eficacia los mensajes que se dependen del currículo oculto y de sus herramientas escolares, creando con sus prácticas pedagógicas espacios seguros para que sus estudiantes tengan la confianza de debatir y deliberar desde un posicionamiento crítico y reflexivo.

Conclusiones

Los resultados indican que los libros de texto de Historia del BGU usados en la educación pública del Ecuador, siguen construyéndose a partir de un marcado androcentrismo, lo que se evidencia con la escasa presencia de mujeres en las ilustraciones que acompañan los distintos sucesos históricos ocurridos a lo largo del tiempo. Ello implica la inexistencia del tratamiento de la asignatura a partir de un enfoque de género, por ende, no se promueven espacios para la deliberación y reflexión crítica de las problemáticas sociales ligadas a los grupos subalternos. Las mujeres, en las pocas imágenes que aparecen, son mostradas como sujetas secundarias y complementarias, donde se las sigue estereotipando con roles de género tradicionales asignados según su sexo. Emergen así entre las páginas de los textos representaciones que refuerzan la supuesta condición de la mujer como madre, ama de casa, musa, y compañera, a la que le ha sido asignado el espacio doméstico y el ámbito privado; frente a su par masculino que es afirmado como un líder nato en todos los ámbitos de la vida, y quien ha construido la historia por medio del liderazgo, la fuerza, la guerra y la rebelión; en otras palabras, ellos son los artífices de este mundo y todo lo demás gira alrededor de su figura.

Si bien, se encontraron gráficas que muestran y nombran a mujeres que aportaron en la construcción del conocimiento y que fueron parte de diversas revoluciones y gestas libertarias, éstas no están incluidas en el hilo conductor de los hechos que son claves al momento de analizar un determinado suceso histórico, más bien su figura se muestra en el apartado al final de unas pocas unidades dentro de los libros de texto, lo que ocasiona que la figura femenina siga siendo enseñada como una simple reseña, y a la sombra de los varones. Este mismo fenómeno es puesto en evidencia en otras representaciones donde a pesar de que aparecen mujeres en diversas gráficas, éstas son anónimas, pues las imágenes donde están contenidas no tienen ninguna descripción que indiquen quiénes fueron o qué hacían.

Las representaciones de género contenidas en los libros de Historia repercuten de manera negativa en el estudiantado, ya que refuerzan los estereotipos de género que han sido transmitidos de generación en generación. Esto explica que los y las estudiantes estén de acuerdo con la idea de que las principales cualidades de las mujeres son ser hermosas, maternales, trabajadoras, amorosas e inteligentes; en contraposición a los hombres que son percibidos como guerreros, trabajadores, fuertes, líderes y políticos. De la misma manera, comulgan con la concepción de que la historia fue escrita por y para los hombres. Así en su imaginario respecto a los y las protagonistas de la historia está presente únicamente los nombres de varones; mismos que las imágenes de sus textos y recursos complementarios,

los muestran como reyes, dioses, emperadores, presidentes, descubridores, inventores, pensadores, revolucionarios, guerreros, entre otros; pero si se quiere traer a su memoria a las mujeres, las recuerdan como madres, musas, diosas y en algunos casos como lideresas de las cuales no recuerdan sus nombres.

Estas ideas incluso trascienden al plano práctico, donde es visible cómo los roles de género influyen en la manera que nos relacionamos y en las conductas que adoptamos como sujetos. Lo señalado, se comprueba en las clases impartidas al estudiantado; lugar en el que emergen ciertas polaridades entre estudiantes, como la toma de la palabra que es mayoritariamente masculina. En este caso las adolescentes tienen dificultades en expresar y compartir sus conocimientos y experiencias en el desarrollo de la clase, situación que no solo tiene un impacto negativo en su vida académica, sino que también repercutirá en su futuro.

Dada la hegemonía masculina en la construcción de conocimientos, y en este caso, en las representaciones implícitas en los textos, el profesorado juega un papel fundamental en el cuestionamiento de los contenidos y herramientas del currículo escolar al que se tiene que alinear. En este sentido las docentes colaboradoras de este estudio, presentan algunas contradicciones en su práctica pedagógica, pese a que están conscientes de que las representaciones de género, al igual que los contenidos que se incluyen en textos de Historia están elucubrados desde una concepción hegemónica masculina, su praxis formativa favorece y refuerza de manera inconsciente los mismos estereotipos que se desprenden de las representaciones de género de los libros.

En las clases observadas, se puede destacar el uso de un lenguaje donde impera el masculino genérico y la inequidad en la valoración de las repuestas del alumnado, dado que se estima de manera positiva y con mayor frecuencia las respuestas de los chicos; lo que deriva, entre otras causas, que las chicas tengan una escasa participación en clase, a no ser que sea la docente quien las nombre para que intervengan. Asimismo, es importante destacar la falta de conocimiento de las docentes en materia de una educación con perspectiva de género, aun cuando desde su postura se trata de generar ciertos cambios para visibilizar a las mujeres, éstos no son suficientes, ya que no se trata de nombrar una figura femenina al final de cada unidad siguiendo la misma línea del texto, o de decir que todos somos iguales. Si tales discursos no trascienden a la acción, se quedan en eso, en simples palabras que entran en disonancia con el contexto del estudiantado.

Por consiguiente, es fundamental que la perspectiva de género sea aplicada de manera holística en el espacio educativo, incluso desde la planificación de clase, teniendo como premisa que existen contextos en los que se tiene que ser desobedientes y militar en las

causas justas, sabiendo que la opresión, la negación de la humanidad y el derecho a existir no son negociables y mucho menos debatibles. Entonces, como lo señala Walsh, un/a docente debe empezar por cuestionarse a sí mismo, siendo capaz de desaprender las prácticas tradicionalistas y cuestionar las prácticas pedagógicas que lleva a cabo en la escuela. Para ello, es significativo la revisión de otro tipo de historias, e identificar el colonialismo como el génesis de los fenómenos de la estructura social y cultural que nos cobija; y del que se desprenden el machismo, racismo, xenofobia y el neoliberalismo. Dicho de otra manera, no se puede ser disruptivo siguiendo la Historia oficial de Occidente, y sin identificar las raíces de las dificultades ligadas al género, la clase y la raza.

Si bien en estos últimos años ha existido una gran producción académica de estudios de género ligados al contexto educativo, es igualmente necesario ahondar en los conflictos que están enmarañados a la problemática del género. No se trata solo de un asunto de las mujeres, que como se ha mencionado ya, múltiples investigaciones comprueban su subordinación frente al androcentrismo en la gran mayoría de esferas sociales. También hay hombres en desventaja frente al poder, que de igual forma han sido excluidos, y a quienes los estereotipos y roles de género han limitado su realización personal.

Asimismo, es preciso vislumbrar que no existe una sola forma de ser mujer y de ser hombre, y que no todos los sujetos están atravesados por los mismos fenómenos, pues existen individuos que están imbricados con la raza, el género, la clase, y la etnia; categorías que necesitan de un análisis mucho más cuidadoso, y que precisan ser examinadas en los espacios educativos. En este sentido, si la presencia de las mujeres es casi nula en los libros de texto, el asunto empeora cuando se trata de una mujer afro o de una mujer indígena, que prácticamente no se las ilustra, y cuando se lo hace, simplemente existe una esencialización de su figura ligada únicamente al folklore o a la servidumbre.

A la luz de lo expuesto, se espera que el presente estudio abra las puertas a nuevas investigaciones mucho más profundas en el campo educativo, que nos permitan comprender las dinámicas de la vida social moderna, para establecer políticas que se traduzcan en acciones afirmativas que fortalezcan una educación con perspectiva de género. La que contribuirá a crear una sociedad inclusiva y equitativa, donde a todas las personas se les permita desarrollar sus potencialidades y capacidades propias sin restringir sus derechos.

Referencias

- Aguirre, C. (2005). *La "Escuela" de los Annales. Ayer, Hoy y Mañana*. Contrahistorias Ed.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Alfaro, F., Duque, J., Estrella, S., Minango, G., Segarra, E., y Torres, S. (2017). *Glosario Feminista para la Igualdad de Género*. Universidad Católica del Ecuador.
- Álvarez, H. (2021). Género y textos escolares: Representaciones de las mujeres chilenas de la primera mitad del siglo XX. *Conhecimento Online*, 1(13), 153 – 176. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2395>
- Álvarez, M. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *REDIECH*, 7(13), 06 – 20.
- Alzate M., Gómez, M. y Romero, F. (2000). La iconografía en los textos escolares de Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Humanas*, 22, 1 – 13.
- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González-Arratia López-Fuentes, N. I., y González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>
- Ancán, P. y Añazco, C. (2010). *El abordaje de la perspectiva de género en los textos escolares*. Universidad del Bío Bío.
- Andréu, J. (2001). *Técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Aparici, R., Mantilla, A. y Valdivia M. (1992). *La imagen*. UNED.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18(1), 37-57.
- Ballina, F. (2019). *Paradigmas y perspectivas teórico – metodológicas en el estudio de la administración*. Universidad Veracruzana.
- Bárcena, L. (2012). *Planos, encuadres y composición fotográfica*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Barroso, J. y Collado, J. (2012). La creación de materiales curriculares para promover la participación ciudadana en un sistema educativo coherente. En *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Coord. Nicolás de-Alba-Fernández, Francisco F. García-Pérez, Antoni Santisteban Fernández, Vol. 1, 2012, ISBN 978-84-96723- 29-0, págs. 237-244.
- Beauvoir, S. (2014). *El segundo sexo*. Debate.
- Black, L. (1968). *Histoire de femmes*. Frama.

- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. *Consejería de Educación, Andalucía educativa*, 64, 24-27.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Paidós.
- Bruel dos Santos, T. (2008). *Representaciones Sociales de Género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1
- Bourdieu, P. (1980). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La Reproducción*. Editorial Laia.
- Butler, J. (2017). *El género en disputa*. Paidós.
- Cabrera, P., Merchán, K., Yunga, B., y Guanuchi, E. (2021). Discriminación y estereotipos de la educación. *Illari*, 9, 67–71. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/illari/article/view/634>
- Cale – Lituma, J. (2022). Estereotipos de género en los libros de texto de Estudios Sociales de Educación General Básica – Media del Ecuador: Análisis de la lengua escrita y sus efectos en la educación. *IJRS*, 4 (1), 66 – 91. <http://dx.doi.org/10.17583/ijrs.9715>
- Cárcamo H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, 23, 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102306>
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas. Volumen III: Fenomenología del conocimiento*. Fondo de cultura económica.
- Castellanos, G. (2010). *Decimos, hacemos, somos. Discurso, identidades de género y sexualidades*. Universidad del Valle.
- Castro, L., Manzo, L. y Pinto, C. (2016). *Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992 – 2012)*. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 207 – 227.
- Celdrán, E. y Quirante, O. (2021). La transmisión de estereotipos y roles de género a través del discurso de la maestra/o de la educación infantil. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 6585 – 6607. <https://doi.org/10.46932/sfidv2n5-021>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (Ed.) *Masculinida/es: poder y crisis* (45 – 69). Isis Internacional.

- Cortés, J. (2007). *Políticas culturales en Bogotá. Un análisis introspectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad* [Tesis de pregrado. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. Repositorio Flacso Andes <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5706>
- Covacevich, C. y Quintela – Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares chilenos*. BID.
- Cubillas, M., Domínguez, S., Abril, E., Hernández, A., Román, R. y Zapata, J. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(2), 217-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67946836004>
- Chávez, A. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 5(2), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43926968022>
- Delgado de Smith, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales*, 2, 113 – 126.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz – Bravo, L., Torruco, U., Martínez-Hernández M., y Varela-Ruiz M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Durkheim, E. (2007). *La División del Trabajo Social*. Colofón.
- Dussel, E. (agosto, 2020). *La transformación de la educación, hacia la descolonización de la pedagogía* [Conferencia]. Palacio San Lázaro, sede del Congreso de México.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y Exclusión en la escuela moderna de Argentina: Una perspectiva posestructuralista. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Echeverría, B. (2004). La historia como descubrimiento. *ContraHistorias, la otra mirada de Clío*, 1, 29-34.
- Echeverría, R. (2016). Estereotipos y discriminación hacia personas indígenas mayas: su expresión en las narraciones de jóvenes de Mérida Yucatán. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 71, 95-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495952433004>
- Encarna, A. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de Ciencias Sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574. <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza>
- Estermann, J. (2015). *Más allá de occidente*. Abya Yala.
- Fernández, O. (2011). Las mujeres en el islam: Una aproximación. *BROCAR*, 35, 67-286.
- Fernández, M., Montañares, E., y Carrillo, O. (2018). Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos. *Cuadernos de Pesquisa, Sao Paulo*, 48(169), 974-1000. <https://doi.org/10.1590/198053145264>

- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.
- Flores, F. (2018). Hacia una historia crítica de la mirada. Repensando el uso de la imagen dentro de las ciencias sociales. *Prohistoria*, 21 (30), 209 – 239. <https://www.redalyc.org/journal/3801/380159488008/html/>
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clio & Asociados* (7), 15-26.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. 1 la voluntad del saber*. 29 ed. siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fábula Ed.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2018). *La chispa creativa*. Ariel.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Salamanca.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación*. Mc Graw Hill.
- García, M. (2017). Discursos, instituciones y saber en el pensamiento de Foucault. *Universitas Philosophica*, 34(69), 105-119. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.disf>
- García, N. y Martínez, L. (2008). La recepción de la imagen de las mujeres en los medios: una aproximación cualitativa. *Comunicación y sociedad*, 10, 111 – 128.
- García, F., Alfaro, A., Hernández, A., y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García, L., Barragán, C., Correa, F. y Saldívar, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(1), 41-50.
- Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77330034013>
- Gómez, C. y López A. (2014). Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Revista enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- Gómez, C., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1 (29). 1 – 13. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gómez, C. y Tenza, S. (2015). *Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia*. Universidad de Extremadura.

- González, L. (2019). *Por un feminismo afrolatinoamericano*. La Reci.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum, Product o r Praxis?* The Falmer Press.
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1- 9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guzmán, V. y Bonan, C. (2006). Feminismos latinoamericanos y sus aportes a la experiencia moderna. En M. Errázuriz (Ed.), *Saber de ellas. Entre lo público y lo privado* (117-136). Mercurio Aguilar.
- Harari, Y. (2015). *De animales a dioses*. Debate.
- Hernández Sampieri, R. (2011). *Metodología de la Investigación*. Cámara Nacional de la Industria Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hill Collins, P. (1986). Aprendiendo del forastero interior: el significado sociológico del pensamiento feminista negro. *Problemas sociales*, 33 (6), 14–32.
- Hundex, L. (2000). *Rol de la mujer reinsertada en los escenarios político, económico y familiar de la ciudad de Barranquilla*. Universidad del Norte.
- Igbo, J., Obiyo, N., y Onu, B. (2015). Impacto del estereotipo de género en el auto concepto y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. *Sage Journals*, 5 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>
- INMUJERES. (2004). *El ABC de género en la administración pública*. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
- Irigaray, L. (1977). *Ese sexo que no es uno*. Ediciones Minuit.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59–76. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/issue/view/8081>
- Jovchelovitch, S. (2006). *Knowledge in Context. Representations, Community and Culture*. Routledge.
- Lamas, M. (2002). *La antropología feminista y la categoría de género*. Ed. Taurus.
- Latorre, R., Robledo, P., y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última década*, 52, 3 – 24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200003>.
- Lauretis, T. (2021). *La Tecnología del género*. Macmillan Press.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. (2.a ed.) Alianza.

- Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Editoras) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (55 – 74). Universidad de Cauca.
- Marín, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, 25(50), 34-45. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86005004>
- Marín, O. (2020). La representación de las mujeres prehistóricas en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile (2010-2018). *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 46(1), 7-31.
- Marín, F. y Ganzabal, M. (2011). La mujer (in)visible: la construcción de la identidad femenina a través de la fotografía en El País y El Mundo. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 8 (3), 51-67.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. UCA Editores.
- Martínez, F. (2019). *Las libertadoras. Mujeres en la Independencia de América*. Crítica.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación.
- Minte, A. y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Ride*, 21 (11), 1 – 18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.77>
- Miranda, D. y Saquicela, C. (2022). *Representaciones sobre género en el libro de texto de Lengua y Literatura del noveno grado de EGB: aproximación desde un análisis crítico del discurso* [Tesis de grado, UNAE]. Repositorio institucional de la UNAE <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2487>
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Revista Artigos*, 46 (162), 942-964. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Mosquera, G. y González, M. (2015). *Representaciones sociales de género en los textos escolares de las Áreas de Matemáticas y Lenguaje, grado tercero de básica de primaria* [Tesis de posgrado, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Libre <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8353>
- Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). La investigación en la educación. *Revista Redipe*, 5(7), 17 – 33. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/24/24>

- Muñoz, F. y Monzón, F. (2021). *Análisis comparativo de la incorporación del enfoque de género en los programas curriculares. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador y Perú*. UNESCO. <https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>
- Ojeda, G. (2016). *El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Social.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- ONU. (2013). *Estereotipos de género. El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género*. <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227 – 232. <http://dx.doi.org/10.4067>
- Palacio, L. y Ramírez, M. (1998). Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(10), 217 - 236.
- Pastor, M. y Corredor, D. (2018). La desigualdad entre mujeres y hombres en el pasado y el presente. Un estudio preliminar sobre su percepción y conocimiento en el alumnado de Historia. *El Futuro del Pasado*, 9, 365-391. <http://hdl.handle.net/10045/80330>
- Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer. Una historia de la invisibilidad de las mujeres*. Lumen.
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *Revista de Ciencias Sociales CLACSO*, 3, 1 – 36. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/5598>
- Pinos, J. (2017). El género en los libros de texto de historia: el caso de Ecuador. *En Letra. Dossier de Debates Actuales sobre Género (s)*, 8(4), 199 – 213.
- Quijano, A. (2002). Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, 4 (8), 58 -90.
- Ramírez, H. (2010). Las mujeres en la Independencia de La Nueva Granada. *La manzana de la discordia*, 5(1). 45-54.
- Ramírez, Y. (2017). *Perspectiva de género en la escuela: Un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia* [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica de Bogotá]. Repositorio de la Universidad Pedagógica de Bogotá. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7813/TO-21375.pdf?sequence=1>
- Reinoso, I. y Hernández, J. (2011). La perspectiva de género en la educación. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 3(28), 15 – 39. <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rchm.htm>
- Rich, Adrienne. (1986). *Blood, Bread, and Poetry: Selected Prose, 1979 – 1985*. W.W. Norton & Company.

- Rosas, A., Pérez, A., Pérez, S. y Cárdenas, A. (2020). Misoginia en la Grecia Clásica. *Revista IPN*, 23, 1-8. http://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/24/HUMANIDADES_24_000897
- Ruiz, D., García, M. y Peña, P. (2017). La pedagogía como discurso de poder en el ámbito escolar. *Educere*, 21(69), 253-258. <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222003/html/>
- Satián, D. y Corrales, C. (2021). El currículo de Historia en América Latina: una perspectiva comparada de su evolución en Ecuador, Colombia y Argentina En Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE) *Investigación Educativa en Ecuador* (7 – 21). ANIE.
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J., y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 3, 2124-2148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358943649003>
- Salgado, J. y Estrella, S. (2011). *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador*. UNESCO.
- Sánchez, G. (2021). El efecto de libro del texto escolar en el mercado editorial ecuatoriano. *DAYA*, 10(22), 47 – 68. <https://doi.org/10.33324/daya.v1i10.378>
- Segato, R. (2008) *La Guerra contra las mujeres*. Kikuyo editorial.
- SEMAR. (2018). *Metodología de la investigación*. Universidad Naval.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico, En Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Autónoma de México – Programa Universitario de Estudios de Género/ Miguel Ángel Porrúa.
- Schnaith, N. (1987). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *Revista Tipográfica*, 4, 1- 8.
- Sousa Santos, B. (2015). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo Editorial de Ciencias Sociales.
- Spivak, G. (1993). *Can the subaltern speak?* Prentice Hall.
- Tamayo de Serrano, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, 7, 1 – 22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64900705>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Ediciones PAIDOS.
- Terrón, M. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de la educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
- Toledo, U. (1997). Giambatista Vico y la Hermenéutica Social. *Cuadernos de Filosofía*, 15, 128 – 145.

- Torres, Y. (2020). La maternidad como ideal femenino, desde lo dominante, lo residual y lo emergente. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 5(9), 32 – 50. <https://doi.org/10.35305/prcs.v0i9.149>
- Toro, Z. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 11(1), 459-483. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Trejo, M., Llaven, G. y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49 – 61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208004>
- UNESCO. (2022). *Combatir los prejuicios y estereotipos de género en la educación*. <https://www.unesco.org/es/articulos/combater-los-prejuicios-y-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-y-mediante-esta>
- UNICEF (2020). *Logros y perspectivas de género en la educación*. UNICEF.
- Valenzuela, A. y Cartes, R. (2020). Perspectiva de género en currículos educativos: obstáculos y avances en la educación básica media. *Revista Brasileira de Educação*, 25(56), 1 – 19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, 15(43), 79 – 107.
- Vásquez, A. (2017). Estereotipos de género en los libros gratuitos. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 877-884. <https://doi.org/10.33010/recie.v3i2.417>
- Vázquez – Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género. Una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 177 – 202. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_14.pdf
- Villanueva, J., Ávila D., Vargas, M. y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia preescolar en la ciudad de México. *Revista Estudios de Género La Ventana*, 42, 129-151. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i42>
- Vidaurreta, M. (1978). Guerra y Condición Femenina en la Sociedad Industrial. *Revisa Reis*, 1(78), 65 – 104.
- Verdon, J. (2006). *Sombras y Luces de la Edad Media*. El Ateneo.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Flacso.
- Yepes, R. (1993). *Entender el mundo de hoy. Cartas a un joven estudiante*. Rialp, S.A.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. En Suplementos, Materiales de Trabajo Intelectual N° 45 (Eds), *Círculo de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales, Cuestiones de Teoría y Método* (98 – 120). Antropos.

Anexos

Anexo A. Matriz de relaciones entre categorías de análisis. Entrevistas a docentes

Tabla 5. Matriz de relaciones entre categorías de análisis de las entrevistas a las docentes

Matriz de relaciones entre categorías de análisis		
CATEGORÍA	PARTICIPANTE	
	D1	D2
<p>Importancia de la enseñanza de la Historia</p> <p>1 ¿Cree usted que se debe enseñar Historia en el campo educativo? ¿Por qué?</p>	<p>Claro, es relevante que entiendan más de los sucesos, las consecuencias de los hechos, tener criterio y dar una opinión de lo que ellos viven, de los cambios de la sociedad y el mundo, entender sobre todo eso.</p>	<p>Para conocer de dónde venimos y hacia dónde vamos, se debe construir lo que fuimos, superar las falencias del pasado. Ser crítico y argumentar los hechos que ocurrieron.</p>
<p>El texto de Historia como un recurso pedagógico</p> <p>2 ¿Considera qué es significativo el uso del libro de texto de Historia como un recurso pedagógico en sus clases? ¿Por qué?</p> <p>3 ¿Cuáles cree que son los aportes más importantes que los libros de Historia brindan a los y las estudiantes?</p>	<p>No creo que el libro sea el único recurso de la clase, sin embargo, por ser un colegio fiscal es un limitante, y hay que trabajar con ellos, no tenemos recursos como internet. El texto es muy limitado, no ofrece una perspectiva amplia del tema tratado.</p> <p>En el texto han incluido temas específicos con cambios, pero falta adentrarse, y tratar los temas más a fondo. Por ejemplo, hay temas de cívica y elementos patrios que ya no se tocan, ni en historia y tampoco en ciudadanía, ya no se tocan los valores. Algunos temas de cívica si se debe incluir. Los valores cívicos deben darse por la falta de respeto, de valores, no saben por qué deben cantar el himno, no saben su significado, más valor tiene lo delinencial que tener un cambio en los propósitos de vida.</p>	<p>Hay que usarlo por el ministerio, los estudiantes no tienen recursos, hay que utilizarlo y sacarle el máximo provecho.</p> <p>Es un recurso que les permite acceder a lecturas, al análisis y a la observación. Es un material de apoyo que les sirve para dar una prueba.</p>
<p>Tipo de ilustraciones contenidas en los libros de texto de Historia</p> <p>4 ¿Qué opinión tiene sobre las ilustraciones contenidas en los libros de Historia que maneja en el aula de clases?</p> <p>5 ¿Qué tipo de ilustraciones predominan?</p>	<p>Acompañan y refuerzan temas que se van dando. A veces refuerzo con videos para que puedan entender mejor</p> <p>Predominan pinturas de guerra, caricaturas que representan la amazonia, galápagos, no siempre la imagen tiene relación con el texto, no son relevantes.</p>	<p>Son ilustraciones que en su gran mayoría se refieren a los varones.</p> <p>Imágenes de varones</p>

<p>La práctica pedagógica y la perspectiva de género</p> <p>6 ¿Qué es para usted la perspectiva de género? 7 ¿Cree que los libros de historia están contruidos a partir de una perspectiva de género? 11 ¿Qué atributos de género se presentan en las ilustraciones (a nivel lingüístico, autores, protagonistas, personajes, entre otros)? 13 ¿Cree usted que el currículum nacional de Historia está contruido a partir de la perspectiva de género? ¿Por qué? 14 ¿Realiza sus planificaciones de clase con una perspectiva de género? ¿Cómo lo hace? 15 ¿Cómo aborda usted los temas de género en el aula de clases?</p>	<p>Cuando analizamos las situaciones del hombre y de la mujer. Lo de la identidad de género son situaciones sin sustento científico, analizo las situaciones que se encuentran dentro del contexto masculino y femenino, pero no abordo sobre estas identidades que están surgiendo en la sociedad.</p> <p>Sí porque analizan hechos y sucesos, y hay una partecita que dice cuál es la importancia de la mujer en determinados periodos. Vemos un trocito de lo que la mujer ha hecho para completar los temas.</p> <p>No he realizado un análisis de los autores de las imágenes y de la bibliografía que usa el texto. Pero en cuanto al lenguaje, sí se lo sigue utilizando desde la parte masculina.</p> <p>No creo, solo nombran a las mujeres por completar, o por cumplir una política educativa, no se le da mayor énfasis en el rol femenino. Por ejemplo, este año nos disminuyeron las horas de clases y en tan poco tiempo no se puede profundizar ningún tema.</p> <p>No lo hago, sigo el currículo.</p> <p>En clases si se lo hace, pero no en la planificación, ahí no se especifica, pero en clases si es importante dar ese tema, que sepan que la posición de la mujer es importante en todas las etapas, es equitativo, se debe hacer ver tanto a hombres como mujeres como sujetos de cambio para la sociedad.</p>	<p>Hombres y mujeres son iguales, con los mismos derechos, no hay diferencia entre los dos.</p> <p>No muestran igualdad, hay un mayor predominio de varones, el porcentaje de mujeres es bajo.</p> <p>Todo está estructurado desde el punto de vista del varón. Solo el tema del lenguaje no lo he analizado con detenimiento.</p> <p>No, porque solo muestran los hechos desde la visión de los hombres, las destrezas que hacen referencia a las mujeres son muy pocas, y se hace igual poca referencia a las mujeres líderes, por ejemplo, en la historia del Ecuador no se muestra a las mujeres.</p> <p>Sí, trato de resaltar a la mujer con una reflexión al inicio de clases. Pienso que no debemos quedar relegadas. Yo esto lo hago como docente y no porque venga del Magisterio.</p> <p>Les digo que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos. Con lecturas, videos y dentro del aula de clases hago que los grupos de trabajo tengan equidad.</p>
<p>Los roles de género en las representaciones de los textos de Historia</p> <p>8 ¿Qué roles y características tienen los personajes femeninos y masculinos en los libros de Historia? 9 ¿Cuál es el rol de la mujer?</p>	<p>Tiene más importancia el rol masculino, el papel de la mujer en el texto es discriminatorio, se ve la lucha de la mujer, pero no en hechos significativos como en el caso de los varones.</p> <p>El rol de las mujeres es la mayoría de veces el ligado al hogar y al cuidado de los niños, solo en algunos temas aislados se le saca de ese rol.</p>	<p>La mujer en la agricultura, cuida de los hijos en el hogar, no tiene derechos, en el judaísmo por ejemplo la mujer está completamente sometida al hombre. Los hombres son mostrados como líderes, emperadores, grandes sabios, los que gestan las batallas y construyen toda la historia.</p> <p>El de la agricultura y el cuidado de sus hijos.</p>

<p>Los estereotipos de género en las representaciones de los textos de Historia</p> <p>10 ¿Considera que los libros de Historia contienen representaciones de género?</p> <p>12 ¿Piensa usted que los libros de Historia reproducen estereotipos de género?</p>	<p>Sí, se continua con eso, el hombre es representado como el más fuerte, más valiente, el que ha logrado más cosas. En algunas destrezas se menciona el rol de la mujer, pero es como que todo está enfocado en lo masculino y para completar por ahí algún tema mencionan a la mujer.</p> <p>Sí, más que todo debería haber un cambio equitativo, no solo énfasis en lo masculino, se debe dar más aportes de la parte femenina. Cuando analizo el tema con los chicos no hago importancia si los hombres aportan más o si las mujeres aportan más. Tomo el tema en general.</p>	<p>Si tienen establecidos los roles y actividades propios de hombres y de mujeres, que se desprenden de estereotipos.</p> <p>Desde la antigüedad nos muestran un rezago de las mujeres, vemos como los estereotipos se siguen transmitiendo hasta ahora.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración de la autora

Anexo B. Matriz de relaciones entre categorías de análisis. Entrevistas a estudiantes

Tabla 6. Matriz de relaciones entre categorías de análisis de las entrevistas a los y las estudiantes

Matriz de relaciones entre categorías de análisis						
CATEGORÍA	Importancia de la enseñanza de la Historia	El texto de Historia como un recurso pedagógico	Tipo de ilustraciones contenidas en los libros de Historia	La historia en el discurso y la perspectiva de género. Docentes de historia y la perspectiva de género	Los roles de género en las representaciones de los textos de Historia	Perspectiva de género: las mujeres en la historia
	<p>¿Por qué se debe aprender Historia?</p> <p>¿Se siente representado/a con la Historia que aprende en sus clases?</p>	<p>¿A quiénes se menciona en su texto de historia?</p> <p>¿Su docente usa otras herramientas didácticas aparte del libro de Historia en sus clases?</p> <p>¿Cuáles?</p>	<p>¿Cuáles son los personajes más relevantes de la Historia?</p> <p>¿Quiénes aparecen con mayor frecuencia en las imágenes contenidas en su libro de Historia?</p>	<p>¿Cómo su docente hace referencia a la importancia de la participación de las mujeres en los distintos procesos históricos que abordan en las clases?, ¿Su docente tiene el mismo trato hacia los hombres como hacia las mujeres?, ¿Su docente se dirige a los estudiantes y las estudiantes de la misma forma y con las mismas preguntas?, ¿Durante la participación en clase, su docente valora la respuesta de alumnos y alumnas de la misma manera?, ¿En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres?</p>	<p>¿Qué actividades realizan los hombres en estas imágenes y qué actividades realizan las mujeres?</p> <p>¿Ve alguna diferencia?</p>	<p>¿Cómo se debería visibilizar a las mujeres en la Historia?</p>
PE1	<p>Porque sabemos más de lo que pasó con nuestros antepasados y partiendo de eso aprendemos lo que pasó antes y vamos aprendiendo lo que también está</p>	<p>Se mencionan a emperadores, por ejemplo, el amante de una diosa romana, que no recuerdo el nombre, él pudo dejar a esa persona y pudo salvar la guerra para que no se dieran más conflictos</p>	<p>De los dioses, porque en el anterior colegio que yo estaba me hablaban más sobre los dioses por ejemplo Zeus Atenea, Afrodita, dioses griegos. Mi personaje favorito es Zeus, me gusta cómo es su</p>	<p>Sí lo hace un poco, nos dice que debimos ser contadas desde hace mucho tiempo entonces gracias a una mujer estamos teniendo estos derechos que ahora tenemos. Dice que las mujeres fuimos más</p>	<p>Los hombres trabajaban más y a las mujeres les dejan la agricultura y que se dediquen más a la casa.</p> <p>Sí, antes a las mujeres no</p>	<p>Como mujeres luchadoras, pues ellas también supieron como gobernar un estado, aunque no se les dio la oportunidad, pero si sabían cómo gobernar,</p>

	<p>pasando ahora.</p> <p>A veces. Si se pueden arreglar conflictos en la Historia también los puedo arreglar en mi casa y en el colegio.</p>	<p>Sí, usa videos, necesitamos escuchar esos videos para responder preguntas que ella nos hace.</p>	<p>poder y la valentía que él tiene.</p> <p>Aparecen los emperadores romanos, como el emperador Fernando que fue quien terminó con la guerra.</p>	<p>inteligentes que los hombres, por ejemplo, en la agricultura, en cómo controlar las cosas, las mujeres les ayudaban a los hombres a gobernar.</p> <p>El trato es igual, alza un poquito la voz porque somos bastantes.</p> <p>Sí, a veces hace que repitamos la misma pregunta para ver si entendimos, pero hace lo mismo con todos.</p> <p>A veces de las mujeres no casi mucho, no sé yo alguna vez le respondí, y pasó a otra pregunta, sin decirme nada. A los varones les responde de mejor manera.</p> <p>Sí hacemos grupos mixtos, cuando los hace la profe, cuando hacemos nosotros los grupos si nos juntamos solo hombres con hombres y mujeres con mujeres, solo a veces hacemos grupos mixtos, pero siempre los roles son equitativos.</p>	<p>se les daba el derecho que ellas pudieran gobernar esa parte de la política, no podían gobernar solo lo hacían los hombres, eso está mal porque ahora tenemos un derecho a la igualdad, antes no se daba eso y si es bastante raro que ahora si nos den un derecho y antes no se daba eso, ahora si es mejor porque ahora ya puede trabajar, ya puede gobernar una república y un trabajo.</p>	<p>también como era su inteligencia más avanzada que la de los hombres.</p>
PE2	<p>Sí, en la parte de historia sería nuestra cultura en sí en general,</p>	<p>A los faraones y a los emperadores romanos, y también a los</p>	<p>No sé la verdad, me acuerdo de los dioses</p>	<p>En la parte de la crianza de los hijos, la importancia como madres.</p>	<p>Las mujeres en general se dedican a la crianza</p>	<p>Como las mujeres luchadoras que a pesar del trato que</p>

	<p>veo que se está perdiendo bastante, no le veo mucho la importancia de los imperios antiguos que no nos enseñan nada en la actualidad, sino que se tiene que tocar algo del tema de nuestro país, más no de cosas extranjeras.</p> <p>No, son cosas de otras épocas, de otros países de otros lugares entonces no es una identidad con la que me pueda identificar.</p>	<p>bárbaros de Roma.</p> <p>No, solo usamos las copias del libro.</p>	<p>egipcios, del dios Ra.</p> <p>Roma, Egipto. Los emperadores y los bárbaros</p>	<p>Sí, tiene el mismo trato con todos.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí, no tiene ningún rechazo por los géneros.</p> <p>Hacemos grupos mixtos y cada quien hace su parte de manera equitativa.</p>	<p>de los hijos, y también son esclavas, y de igual manera los hombres son esclavos, también gobernantes o generales de la política y militares y esas cosas.</p> <p>Las diferencias son muy marcadas en las actividades tanto de hombres y de las mujeres.</p>	<p>les dieron siguieron delante de una u otra forma.</p>
<p>PE3</p>	<p>Para saber de dónde vinimos, de donde partimos, para saber de las civilizaciones antiguas y de otros países también.</p> <p>Por ahora no, son personajes que estaban enfocados en cosas totalmente distintas a las que yo estoy enfocado.</p>	<p>A los Hombres.</p> <p>Sí, también nos manda videos.</p>	<p>Mahoma, también los revolucionarios.</p> <p>Salen los hombres como creadores e inventores.</p>	<p>Sí, en algunas clases dice como las mamás criaban a los niños para que ellos vayan teniendo una capacidad mayor y también se ha mencionado algunas chicas que defienden la libertad, pero no me acuerdo los nombres.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí. Nos pregunta lo mismo.</p> <p>Sí. Da a todos lo mismo.</p> <p>Sí, todos hacemos que sea igual para todos.</p>	<p>Los hombres se les muestra como que hacen más cosas y las mujeres se encargan de los niños y del cuidado de la casa.</p> <p>Si, los hombres trabajan en la agricultura en la construcción y todas esas cosas. Las mujeres están más en la casa.</p>	<p>Darle algo de importancia porque más se caracterizan por quedarse en el cuidado de los niños y ellas también pudieron haber creado algo, porque debe haber mujeres que crearon cosas solo que no nos lo muestran o no lo hacen público.</p>

<p>PE4</p>	<p>Para uno saber de dónde venía o como era antes.</p> <p>No, no me siento representado porque yo hubiera querido que no nos conquisten para ver como hubiéramos sido, por eso no me siento identificado. Cómo nos pudieron haber robado tanto y no poder reclamar.</p>	<p>Tránsito Amaguaña, una de Guatemala Rigoberta Menchú, Atahualpa, Cristóbal Colón, Huayna Cápac y si no estoy mal Juan José Flores, el presidente.</p> <p>A veces nos lleva a la biblioteca, la última vez fuimos a investigar sobre los mayas.</p>	<p>Cristóbal Colón y Atahualpa, también Huayna Cápac, por esto de la calle y Cristóbal Colón por la colonización.</p> <p>Los españoles, depende del tema, saben haber muchas descripciones de personajes españoles.</p>	<p>Dice que gracias a las mujeres de verdad hemos avanzado más que con lo que han hecho los hombres. Ellas mismas se dieron cuenta que sembrando las semillas valían mucho, que estando en la casa vieron que si una semilla se le deja en la tierra mucho tiempo crece.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí. Todos somos iguales para ella.</p> <p>Hacemos grupos mixtos, y sí, el trabajo si es equitativo.</p>	<p>Los hombres están ahí con armas así con lanzas y las mujeres sembrando .</p> <p>Sí, en el libro hay solo una parte que habla de las mujeres que han sido diferentes, solo ahí no hay hombres, ahí solo se ven mujeres célebres como Tránsito Amaguaña .</p>	<p>Por lo menos estudiarlas en un bloque, porque solo mencionándolas en unas tres horitas uno no aprende, de las mujeres yo solo me acuerdo del nombre de Tránsito, me acuerdo más de los nombres de los varones.</p>
<p>PE5</p>	<p>Para saber más, lo que ha pasado en el tiempo, antes y también ahora.</p> <p>No, porque no encuentro como sentirme identificada con lo que con lo que me enseñan.</p>	<p>Eloy Alfaro, presidentes como Lenin Moreno y Lasso.</p> <p>A veces trae videos.</p>	<p>Los hombres son los que más aparecen, los que más han hecho avances.</p> <p>Los políticos.</p>	<p>A veces, dice que las mujeres salieron adelante, que fueron guerreras que no se dejaron vencer por los hombres.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí, es igual con todos.</p> <p>Cuando hacemos nosotros los grupos yo me voy con mis amigas, y allá solo se juntan hombres, cuando hace la profe los grupos son mixtos y con roles equitativos.</p>	<p>Los hombres realizando trabajo, quien lleva el sustento a la casa, y las mujeres limpiado como amas de casa.</p> <p>Hay bastante diferencia.</p>	<p>Mostrándole s que fueron fuertes para salir adelante con lo que es ama de casa, que tuvieron que aguantar los maltratos, que fueron así.</p>

<p>PE6</p>	<p>Para aprender más sobre lo que eran las culturas antiguas y como se manejaban y como ellos se representaban como culturas en la antigüedad y hoy en día poco de las cosas que ya han desaparecido.</p> <p>No, porque ninguna historia me identifica a mí como persona.</p>	<p>Los actores principales de las independencias y gente relevante de los antepasados.</p> <p>No, solo el texto.</p>	<p>Túpac Yupanqui, Atahualpa, Mama Ocllo, son los más ilustres sobre lo que pasó aquí en el Ecuador y en algunas regiones más antes de que se independizara todo lo que es el país.</p> <p>A los mayas, incas y aztecas.</p>	<p>Sí, en el sentido que las mujeres tenían un papel importante en la época antigua como nosotros, después cuando hubo el derecho por las mujeres, ellas tuvieron una participación muy fundamental en lo que fue la libertad.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí. Se dirige de la misma forma.</p> <p>Sí, igualito Nos agrupamos dos hombres dos mujeres por igualdad, y los roles nos repartimos por cargas iguales, nosotros somos conscientes de eso.</p>	<p>Los hombres se dedican más a lo que es el trabajo y las mujeres a lo doméstico, a la casa como amas de casa.</p> <p>Hay mucha diferencia.</p>	<p>Al inicio se las presenta como esclavas, pero a medida que pasan los años van teniendo un papel más importante teniendo los mismos derechos que todos, que nadie tiene que creerse más por nada, que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos.</p>
<p>PE7</p>	<p>Para saber la historia de lo que ha ocurrido en el mundo.</p> <p>No, porque la mayoría de historias que vemos en clase en sobre antiguos imperios y así.</p>	<p>Gobernantes, sacerdotes y reyes.</p> <p>No, a veces nos manda uno que otro video.</p>	<p>La mayoría de personajes relevantes son hombres unas que otras son mujeres.</p> <p>Reyes y sus reinos.</p>	<p>Sí, dice que las mujeres también influyeron en los reinos. Pero se toca solo en ciertas clases como de manera aislada.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí. Se dirige de la misma forma.</p> <p>Sí.</p> <p>Escogemos nosotros los grupos y son mixtos, y los roles son iguales.</p>	<p>Los hombres realizan los trabajos relacionados a las guerras, de pelear, la mayoría son gobernantes y las pocas veces que aparecen las mujeres me mencionan a lideresas que lucharon en contra a la discriminación a las mujeres.</p>	<p>Darles un papel en la historia, los papeles que tuvieron cada una, así haya sido mínimo.</p>

					Sí es notable las diferencias	
PE8	<p>En la actualidad hay que saber de las culturas en general.</p> <p>No, porque a veces hay cosas sin importancia y otras que se han ido perdiendo a lo largo de los años.</p>	<p>A las culturas antiguas, las que colonizaron, a los españoles.</p> <p>No, únicamente el libro, a veces utiliza ciertos videos.</p>	<p>Las culturas que se han perdido a lo largo de la historia.</p> <p>Los hombres y en ciertas ocasiones aparecen mujeres y niños, pero solamente en la agricultura y todo lo que tiene que ver con lo pequeño.</p>	<p>Hay ciertas partes de la historia que, si representan a las mujeres, y ella nos explica sobre eso.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>No siempre hacemos grupos mixtos, cuando lo hace la licenciada siempre son mixtos. Los roles si son equitativos</p>	<p>Los hombres realizan la caza, ellos hacen los intercambios, el trueque; las mujeres son las que siembran y cosechan incluido el cuidado de los niños y los orientan.</p> <p>Sí</p>	<p>La historia las ha mostrado como dóciles, débiles y sumisas, la verdad la mayoría de ellas se las debería mostrar como lo que son, son trabajadoras, algunas son de carácter fuerte y deberían tener mayor representación que por un buen tiempo no la pudieron tener.</p>
PE9	<p>Porque necesitamos saber de dónde venimos para saber a dónde vamos.</p> <p>Depende, si es que vemos historia latina sí, si es que no lo hacemos, no. Aunque pesa más la historia de occidente.</p>	<p>A los personajes de occidente, emperadores, imperios.</p> <p>Sí, preguntas, organizadores gráficos y mapas mentales. A veces nos manda lecturas digitales.</p>	<p>Hablando de la historia del Ecuador, son los hombres que nos libraron del yugo español como Simón Bolívar y las mujeres que lo apoyaron como Manuelita Sáenz.</p> <p>Las personas que marcaron la historia</p>	<p>Nos dice que influencia tuvieron esas actividades que ellas hicieron que en su mayoría han sido como indirectas o que no se les ha dado tanto reconocimiento, entonces esas actividades provocaron algo a largo plazo. Pero esto se hace solo en ciertas clases y con ciertos temas.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Escogemos nuestros propios equipos de manera mixta porque</p>	<p>Los hombres son los que lideran las guerras y se les atribuye esos méritos y las mujeres son las que de una u otra forma ayudan de manera indirecta.</p> <p>Sí</p>	<p>Se debería reconocer más lo que hicieron, darle más realce y no dejarle solo como una parte pequeña.</p>

				nos llevamos todos. Para distribuirmos los roles, nos decidimos más por las capacidades que tiene cada uno que por su género.		
PE10	<p>Para no cometer los errores de nuestros antepasados.</p> <p>Sí, porque a veces viene la ignorancia yo me siento reconocida por cosas que no sé.</p>	<p>La mayoría son hombres.</p> <p>Sí, videos y cuadro sinópticos.</p>	<p>Los que cambiaron la historia que eran las mujeres con su revolución por el voto y la revolución francesa, también los que participaron en la colonización donde nosotros no pudimos progresar por nuestra falta de conocimiento.</p> <p>Los hombres y a veces las mujeres</p>	<p>Como mujeres valientes que lograron alzar su voz, aunque les ponían barreras, esto lo hacemos solo cuando en el libro sales el espacio dedicado a las mujeres.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí. Varía las preguntas para ver si entendimos.</p> <p>No hay diferencias.</p> <p>Nos hace escoger los grupos y a veces la profe los escoge. Cuando hacemos nosotros los grupos nos reunimos solo hombres y solo mujeres. Los roles son equitativos para todos.</p>	<p>Hay algunas imágenes donde la mujer alza la mano pidiendo justicia y otras donde a la mujer solo se la pinta como bella, y los hombres en la política, hablando con la gente, poniendo leyes.</p> <p>Sí</p>	<p>Como mujeres que fueron valientes, y hombres que pusieron en las sombras a las mujeres.</p>
PE11	<p>Para conocer sobre nuestra historia, cultura, nacionalidad, todo lo que hay en nuestro planeta y nuestro país.</p> <p>Sí, porque me hace pensar que de ahí vinimos y es importante.</p>	<p>A los políticos del Ecuador.</p> <p>Usa videos.</p>	<p>Constantino I y Cleopatra.</p> <p>Los líderes políticos como Atahualpa, Jaime Roldós y Eloy Alfaro.</p>	<p>Cuando hace referencia a los derechos, dice que hombres y mujeres tenemos los mismos derechos.</p> <p>Tiene el mismo trato con todos.</p> <p>Se dirige a todos de la misma manera.</p>	<p>Los hombres son líderes, políticos y hacen el trabajo duro. Las mujeres hacen el trabajo de casa y solo se mantienen ahí.</p>	<p>Las mujeres deberían estar más plasmadas, ya que las mujeres si han partido en muchos hechos. Hombres y mujeres tenemos los mismos derechos.</p>

				Depende de la respuesta, es igual con los dos sexos.	Sí se nota bastante diferencia, la participación del hombre tiene más relevancia que de la mujer.	
PE12	<p>Porque es importante saber que pasaba antes y cómo eran nuestros antepasados.</p> <p>No, porque muchas cosas de las que nos dicen ya no pasan ahora.</p>	<p>A los bandos que peleaban por los derechos, por ejemplo, los "pantera negra" que luchaban por los derechos civiles.</p> <p>No</p>	<p>Los líderes como Hitler</p> <p>Los líderes, como el líder de China que no recuerdo el nombre, existían muchos conflictos con él.</p>	<p>Por ejemplo, cuando nos explicó sobre la II guerra mundial, nos dijo que los hombres no tenían dinero, entonces a las mujeres también se les permitió trabajar en las fábricas para ayudar a los hombres.</p> <p>Sí.</p> <p>Por igual.</p> <p>Sí, por igual.</p> <p>Sí, es equitativo.</p>	<p>Los hombres siempre hacen los trabajos fuertes. Las mujeres, la mayoría pasan en la casa, no he visto mujeres que estén trabajando y cosas así.</p> <p>Sí hay muchas diferencias como las que ya mencioné.</p>	<p>Las mujeres valen más porque son las que más sufren y así siguen luchando por ellas y el bienestar de la familia.</p>
PE13	<p>Permite saber de los hechos pasados y sobre cómo se construyó el presente.</p> <p>Sí, porque hay situaciones que fueron justas y llevaron el liderazgo de buena manera.</p>	<p>A Octavio, Constantino I y Teodosio, emperadores romanos.</p> <p>Videos, de vez en cuando.</p>	<p>Los emperadores del imperio romano.</p> <p>Los hombres que trabajaban por la economía del imperio romano.</p>	<p>Sí, nos explica todo lo que la mujer tuvo que hacer para tener los próximos herederos al trono.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí.</p> <p>Sí, son grupos mixtos que hace la misma licenciada y si hay equidad.</p>	<p>Los hombres están en las guerras, luchando, en la religión son sacerdotes y también son emperadores. Las mujeres son esclavas y a veces comerciantes.</p> <p>Sí, las diferencias son muy notorias.</p>	<p>Como una pieza fundamental, pues sin ellas no salían adelante los antiguos imperios.</p>

Fuente: Elaboración de la autora

Anexo C. Guías de las observaciones áulicas
Tablas 7, 8, 9, 10 y 11. Guías aplicadas a las observaciones áulicas

Ficha de observación áulica 1

Curso: 2do B

Fecha: 28 de septiembre de 2023

Tema: La caída del imperio romano

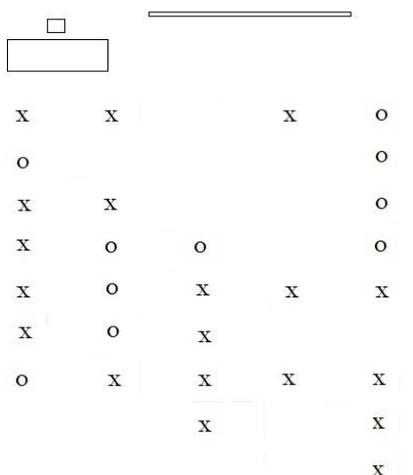
Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.	x		Hay 30 participaciones de hombres y 9 participaciones de mujeres
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.		x	Frente a la respuesta de dos participaciones de hombres les dice "muy bien". Cuando respondieron las chicas les respondió con un "bueno, qué más podemos aportar"
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.	x		Es notorio la mayor participación de hombres en la clase, de manera voluntaria.
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.	---- -	-----	En esta clase no se trabajó de manera grupal.
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.		x	No se mencionó el objetivo de clase, tampoco se hizo referencia al rol de la mujer en el imperio romano.
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.	x		Se realizó una crítica sobre la crisis política, haciendo énfasis en lo que sucede con el gobierno de Lasso y comparándolo con la crisis de la caída del imperio romano. En este caso no se hace referencia a la desigualdad por género.
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.		x	
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones
El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto a hombres como a mujeres.		x	
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, y ejemplos.		x	
Mujeres y hombres aparecen dentro del material utilizado sin jerarquías y sin estereotipos.		x	
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones
Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a las desigualdades, estereotipos entre otros.		x	

El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura.		x	
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores de ambos sexos.		x	
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Si	No	Observaciones
Alumnas y alumnos responden en la misma medida a las preguntas realizadas por el/la docente.		x	Si bien cuando pregunta la docente lo hace tanto a hombres como mujeres, cuando se trata de participar de manera voluntaria lo hacen más los hombres.
Alumnas y alumnos tienen resultados igualmente buenos en las evaluaciones.	---	----	No se realizó evaluaciones cuantitativas.
Se revisan los métodos de evaluación y de informacional alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.		x	
UBICACIÓN ESPACIAL DE LOS ESTUDIANTES EN CLASES	Si	No	Observaciones
Los y las estudiantes se ubican de manera bien distribuida dentro del salón de clases.		x	Hay columnas que no están intercaladas entre hombres y mujeres. Se presenta una polarización entre hombres y mujeres en el espacio de clase.

Fuente: Elaboración de la autora

Disposición espacial del estudiantado dentro del aula.

x=hombres o=mujeres



Ficha de observación áulica 2

Curso: 3ero A

Fecha: 29 de septiembre de 2023

Tema: Las culturas precolombinas

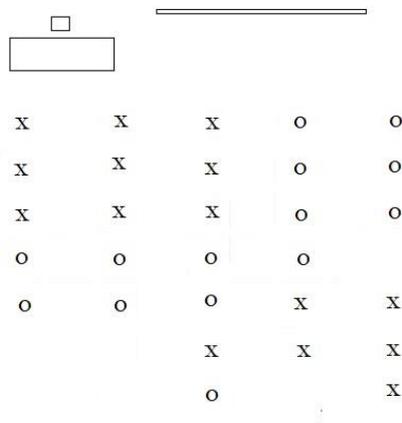
Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.	x		Hay 18 participaciones de hombres y 4 participaciones de mujeres
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.		x	Frente a la respuesta de participación de un chico le dijo "muy bien". Cuando respondieron las chicas y demás chicos les respondió con un "bueno"
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.		x	Es notorio la mayor participación de hombres en la clase, de manera que la docente debate mucho más con los hombres que con las mujeres.
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.		x	Los grupos no son todos mixtos, se forman 7 grupos de los cuales dos son solo de hombres, dos son solo de mujeres y los tres restantes están mezclados
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.		x	No se mencionó el objetivo de clase, tampoco se hizo referencia al rol de la mujer en las culturas precolombinas.
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.		x	Se realizó un pequeño debate solo con el grupo de chicos que estaba al frente sobre la importancia de la medicina ancestral. Cuando la docente preguntó sobre la importancia de las sociedades sostenibles participaron de manera voluntaria 11 chicos y 2 chicas.
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.		x	
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones
El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto a hombres como a mujeres.		x	
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, y ejemplos.		x	
Mujeres y hombres aparecen dentro del material utilizado sin jerarquías y sin estereotipos.		x	
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones

Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a las desigualdades, estereotipos entre otros.		x	
El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura.		x	
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores de ambos sexos.		x	
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Si	No	Observaciones
Alumnas y alumnos responden en la misma medida a las preguntas realizadas por el/la docente.		x	Si bien cuando pregunta la docente lo hace tanto a hombres como mujeres, cuando se trata de participar de manera voluntaria lo hacen más los hombres.
Alumnas y alumnos tienen resultados igualmente buenos en las evaluaciones.	---	-----	No se realizó evaluaciones cuantitativas.
Se revisan los métodos de evaluación y de información al alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.		x	
UBICACIÓN ESPACIAL DE LOS ESTUDIANTES EN CLASES	Si	No	Observaciones
Los y las estudiantes se ubican de manera bien distribuida dentro del salón de clases.		x	Hay columnas que no están intercaladas entre hombres y mujeres. Se presenta una polarización entre hombres y mujeres en el espacio de clase.

Fuente: Elaboración de la autora

Disposición espacial del estudiantado dentro del aula.

x=hombres o=mujeres



Ficha de observación áulica 3

Curso: 3ero B

Fecha: 29 de septiembre de 2023

Tema: Organización política y social de las culturas precolombinas

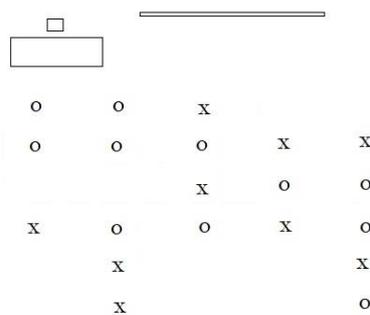
Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.	x		Hay 17 participaciones de hombres y 23 participaciones de mujeres. En esta clase fue la docente quien mencionó a las personas para que participen.
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.		x	La docente pide que pasen a la pizarra a leer un cuadro comparativo que realizaron como actividad (nombra a dos chicas y a dos chicos). Cuando terminó de leer una chica le dijo “gracias”, a la otra chica le pidió que corrija la tarea pues hizo sobre una cultura que no debía; y a los dos chicos restantes, al uno le dijo “correcto” y al otro “muy bien”.
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.	x		
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.	---	---	No realizaron grupos de trabajo
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.		x	No se mencionó el objetivo de clase.
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.		x	En la clase surgió la oportunidad propicia para hablar del tema cuando revisaban un cuadro sobre las jerarquías sociales de las culturas precolombinas, toda la clase hacía énfasis en la ausencia de la mujer en las ilustraciones de la jerarquía social, la docente les preguntó a sus estudiantes ¿Por qué hay solo hombres? Chicos y chicas dieron respuestas muy interesantes, pero no dio espacio al debate; en seguida pasó a otra pregunta.
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.		x	
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones

El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto ahombres como a mujeres.		x	
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, yejemplos.		x	
Mujeres y hombres aparecen dentro del materialutilizado sin jerarquías y sin estereotipos.		x	
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones
Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a lasdesigualdades, estereotipos entre otros.		x	
El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con elgénero dentro de la asignatura.		x	
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores deambos sexos.		x	
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Si	No	Observaciones
Alumnas y alumnos responden en la misma medida alas preguntas realizadas por el/la docente.		x	En este caso existió mayor participación de las chicas, no obstante, no fueron participaciones voluntarias, pues la docente designó las intervenciones.
Alumnas y alumnos tienen resultados igualmente buenos en las evaluaciones.	--- -	----- -	No se realizó evaluaciones cuantitativas.
Se revisan los métodos de evaluación y de informacional alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.		x	
UBICACIÓN ESPACIAL DE LOSESTUDIANTES EN CLASES	Si	No	Observaciones
Los y las estudiantes se ubican de manera biendistribuida dentro del salón de clases.	x		

Fuente: Elaboración de la autora

Disposición espacial del estudiantado dentro del aula.

x=hombres o=mujeres



Ficha de observación áulica 4
Curso: 1ero A
Fecha: 20 de septiembre de 2023
Tema: Introducción a la Historia

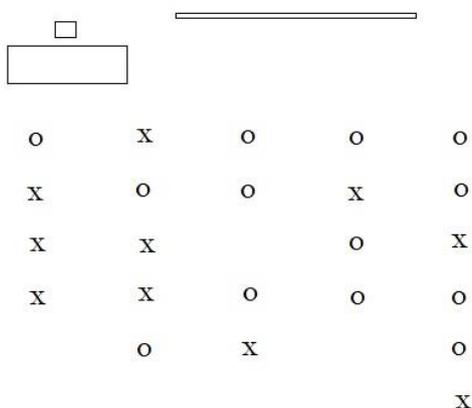
Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.	x		En esta clase hay una escasa participación de los y las estudiantes. No obstante, la docente pregunta a chicos y chicas en la misma medida.
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.	x		
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.	x		Hay escasa participación de la clase.
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.	---	---	No realizaron grupos de trabajo
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.		x	No se mencionó el objetivo de clase.
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.		x	La clase inició con el tema sobre lo qué es la historia, sin embargo, no se habló de la historia desde un posicionamiento crítico y de reflexión. Por ejemplo, para hacer una comparación en los cambios de los hechos históricos, la docente hizo referencia al acuartelamiento, les preguntó a los chicos si es que tienen como opción de vida acuartelarse, pues el gritar fortalece. Luego mencionó que también las mujeres ahora pueden ir al cuartel, que aprenden lo mismo que los hombres, pero se respeta su condición de mujer.
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.		x	
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones
El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto a hombres como a mujeres.		x	
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, y ejemplos.		x	

Mujeres y hombres aparecen dentro del material utilizado sin jerarquías y sin estereotipos.		x	
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones
Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a las desigualdades, estereotipos entre otros.		x	
El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura.		x	
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores de ambos sexos.		x	
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Si	No	Observaciones
Alumnas y alumnos responden en la misma medida a las preguntas realizadas por el/la docente.		x	En este caso existió muy poca participación de la clase.
Alumnas y alumnos tienen resultados igualmente buenos en las evaluaciones.	--- -	----- -	No se realizó evaluaciones cuantitativas.
Se revisan los métodos de evaluación y de informacional alumnado para evitar prejuicios y estereotipos de género.		x	
UBICACIÓN ESPACIAL DE LOS ESTUDIANTES EN CLASES	Si	No	Observaciones
Los y las estudiantes se ubican de manera bien distribuida dentro del salón de clases.	x		

Fuente: Elaboración de la autora

Disposición espacial del estudiantado dentro del aula.

x=hombres o=mujeres



Ficha de observación áulica 5

Curso: 2do A

Fecha: 27 de septiembre de 2023

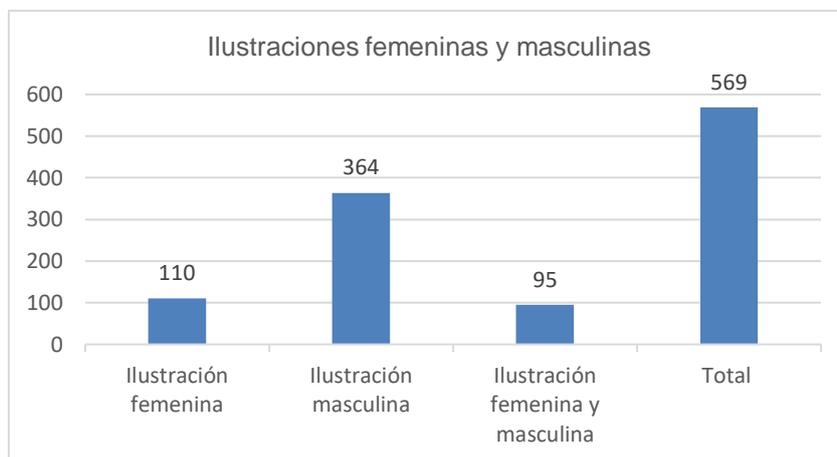
Tema: Decadencia del imperio romano

Parámetros a evaluar	Si	No	Observaciones
DIDÁCTICA			
El/la docente se dirige a sus estudiantes hombres y mujeres de la misma forma y con las mismas preguntas.	x		Hay 21 participaciones de hombres y 8 participaciones de mujeres.
El/la docente valora las respuestas de sus alumnos y alumnas de manera equitativa.	x		
El/la docente responde las dudas con el mismo interés tanto a los estudiantes como a las estudiantes.	x		
En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa y sin importar el género de las y los estudiantes.	---	---	No realizaron grupos de trabajo
En el desarrollo de la clase existe al menos un objetivo de género que esté ligado al tema que se está impartiendo.		x	No se mencionó el objetivo de clase.
La clase incentiva el pensamiento crítico de los y las estudiantes y además se articula en las actividades, con el fin de reflexionar sobre la desigualdad.		x	En la clase se hicieron algunas referencias sobre la ausencia de la mujer en la decadencia de imperio romano, pero de manera superficial, no se profundizó el tema y tampoco se dio un espacio para el debate.
En la clase es evidente la igualdad de género como un principio de enseñanza.		x	
HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE	Si	No	Observaciones
El lenguaje escrito y hablado hace referencia tanto a hombres como a mujeres.		x	
Mujeres y hombres son nombrados y aparecen en igual medida en las imágenes, ilustraciones, videos, y ejemplos.		x	
Mujeres y hombres aparecen dentro del material utilizado sin jerarquías y sin estereotipos.		x	
ASIGNATURA: HISTORIA	Si	No	Observaciones
Se muestra la relación entre el contenido de la enseñanza y la dimensión de género, en referencia a las desigualdades, estereotipos entre otros.		x	
El alumnado reflexiona acerca de las limitaciones estructurales y las dependencias relacionadas con el género dentro de la asignatura.		x	
Se utiliza y recomienda bibliografía con autores de ambos sexos.		x	

Anexo D. Gráficos y tablas de la tabulación de datos de las categorías propuestas para las representaciones de género contenidas en los libros de texto de Historia

Figura 4. Categoría: representación

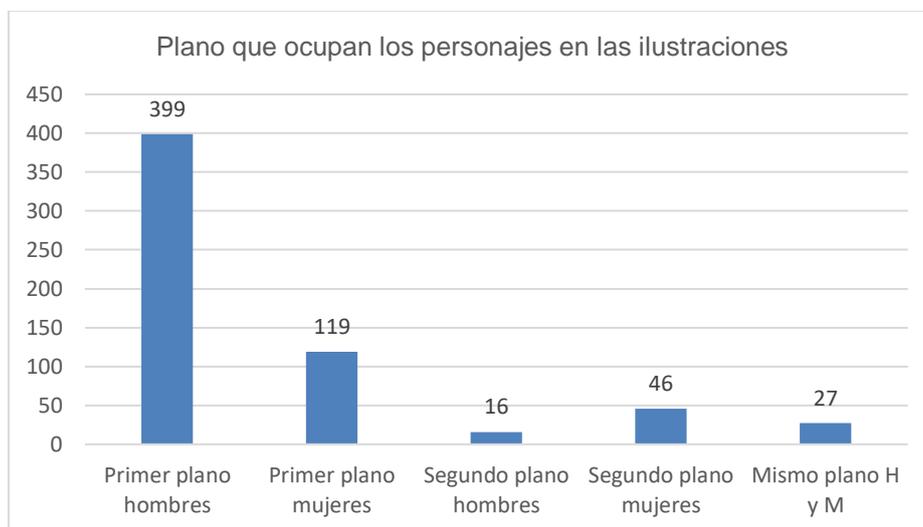
Subcategoría: representación de hombres y mujeres de manera individual y grupal



Fuente: Elaboración de la autora

Figura 5. Categoría: representación

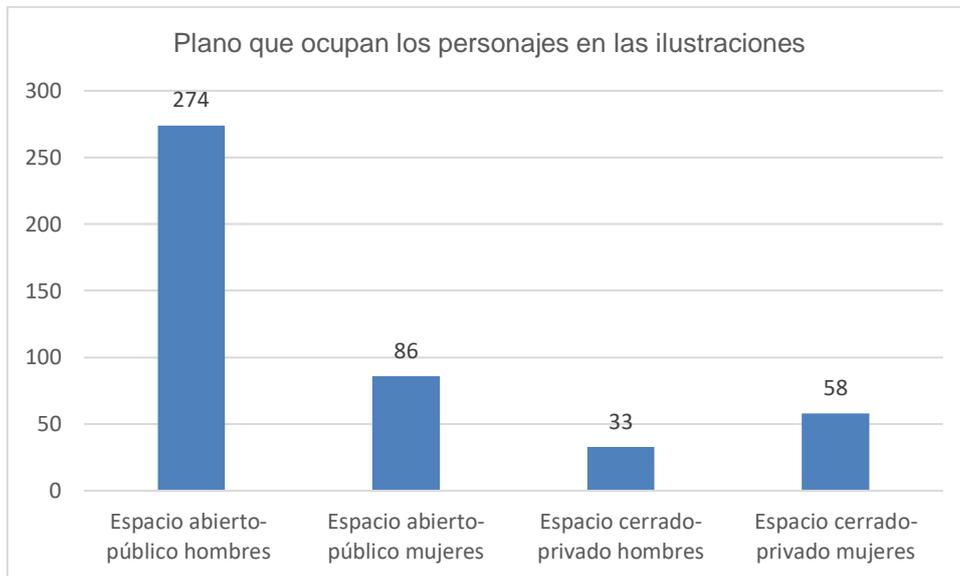
Subcategoría: plano que ocupan los personajes en las ilustraciones



Fuente: Elaboración de la autora

Figura 6. Categoría: representación

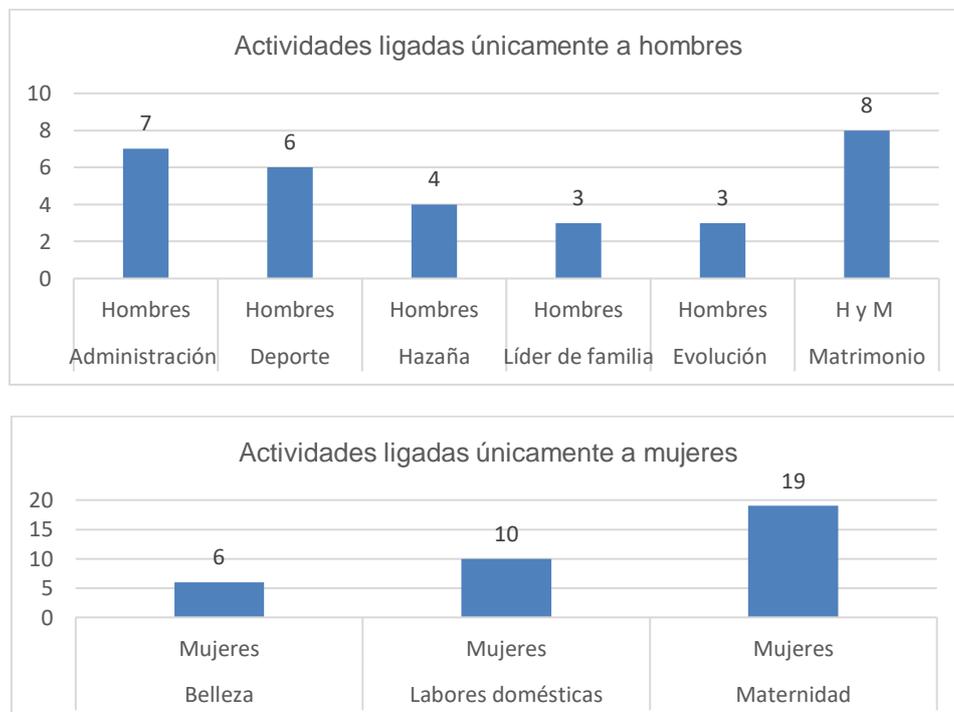
Subcategoría: espacio que ocupan los personajes en las ilustraciones



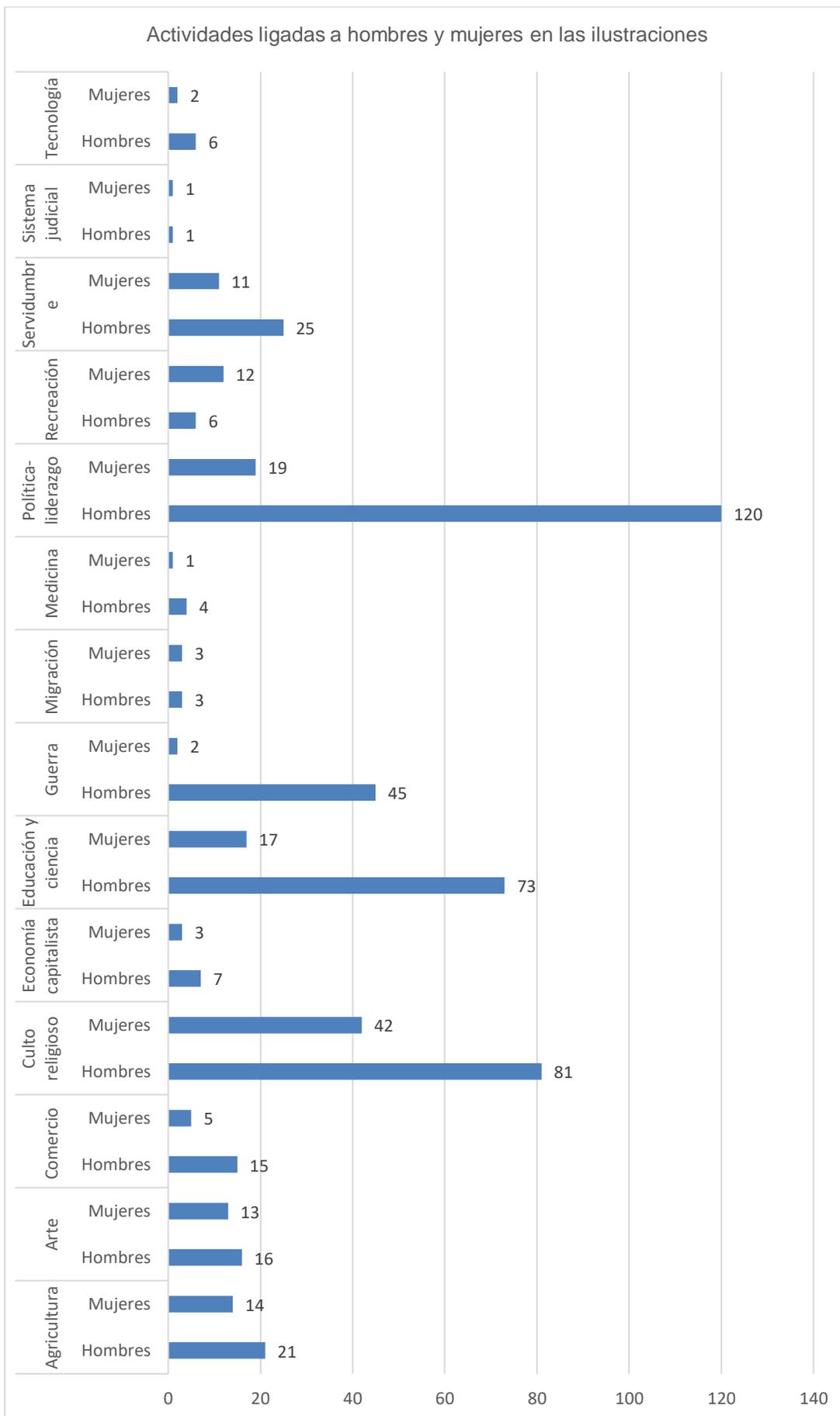
Fuente: Elaboración de la autora

Figuras 7, 8 y 9. Categoría: rol asignado

Subcategoría: actividades que son asignadas a hombres y mujeres en las ilustraciones

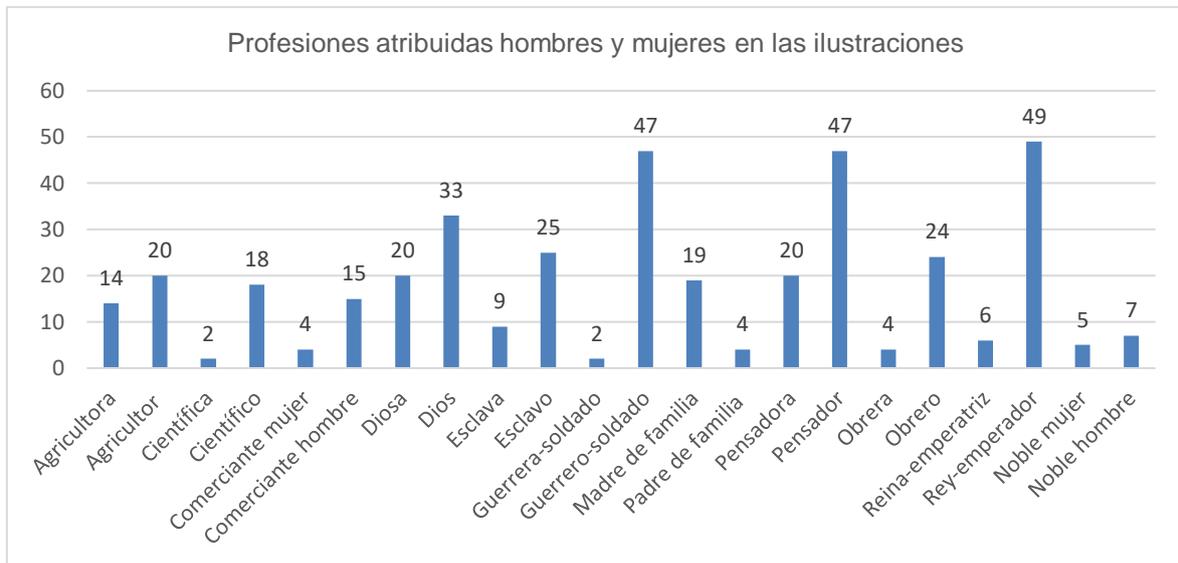


Fuente: Elaboración de la autora

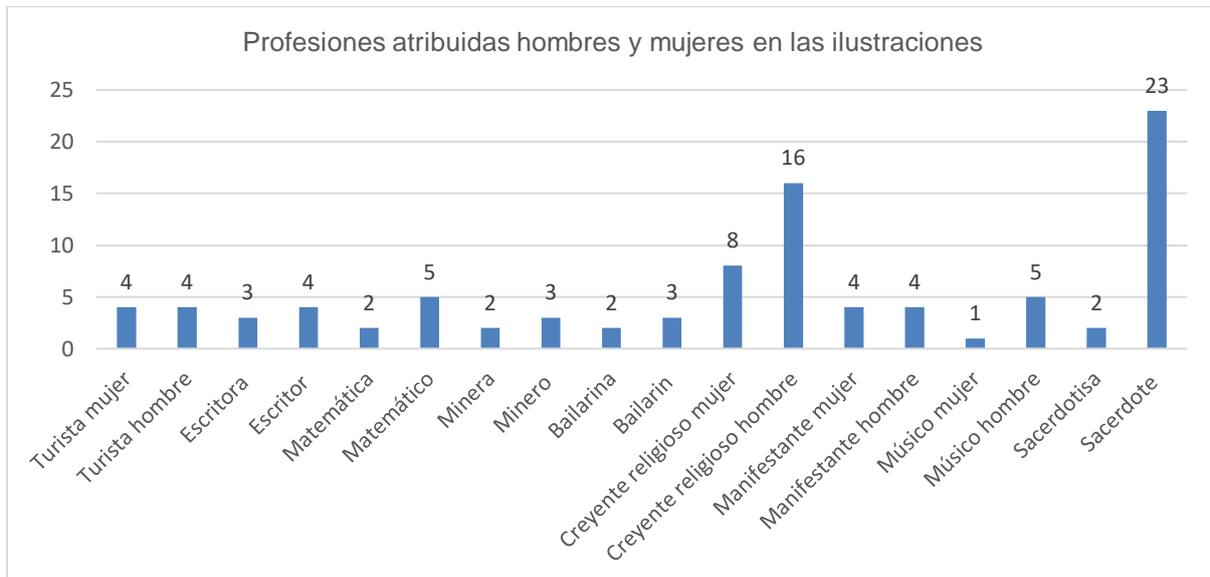


Figuras 10, 11, 12 y 13. Categoría: rol asignado

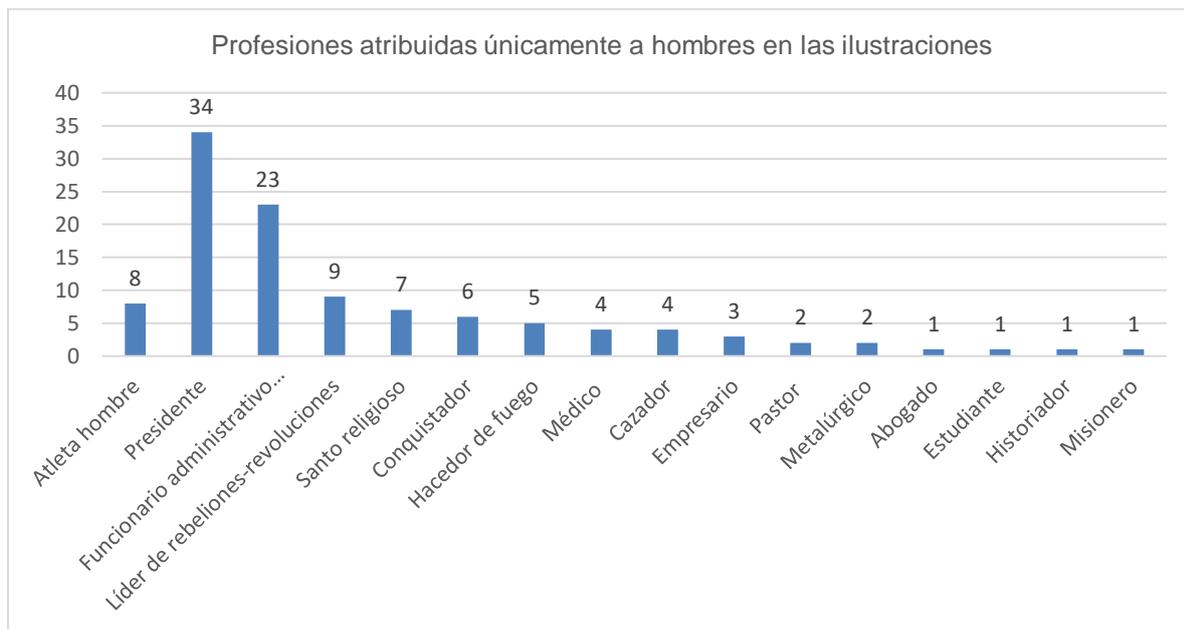
Subcategoría: profesiones que son asignadas a hombres y mujeres en las ilustraciones



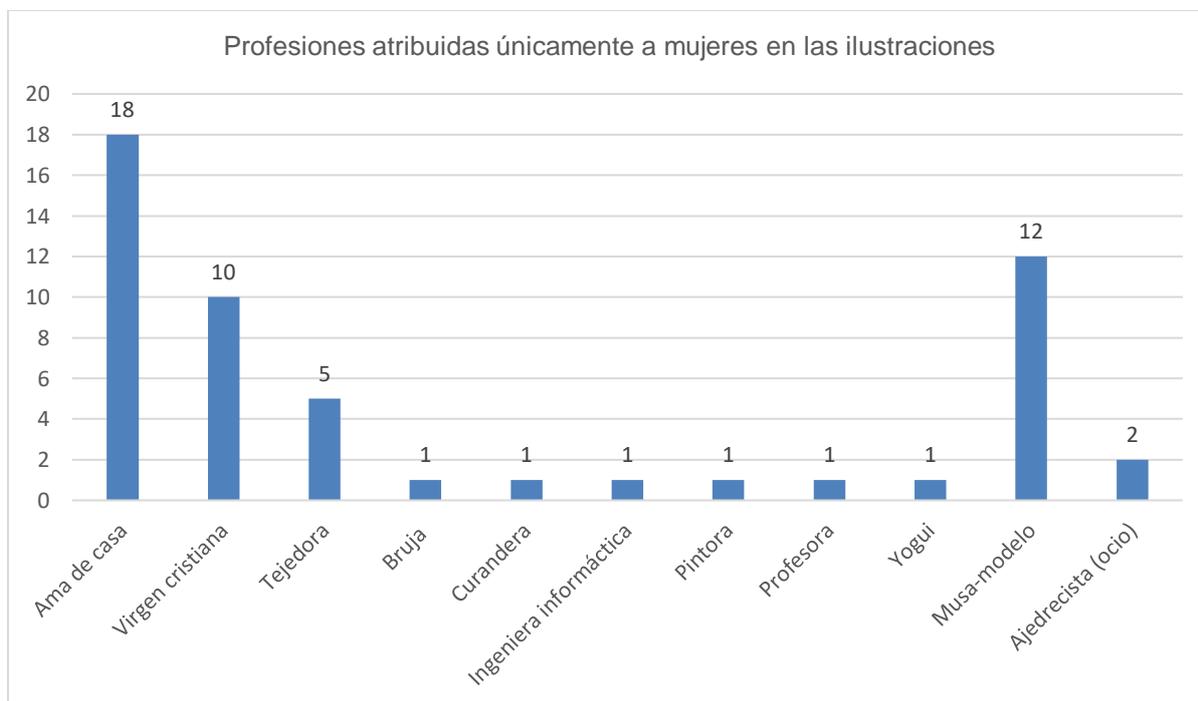
Fuente: Elaboración de la autora



Fuente: Elaboración de la autora



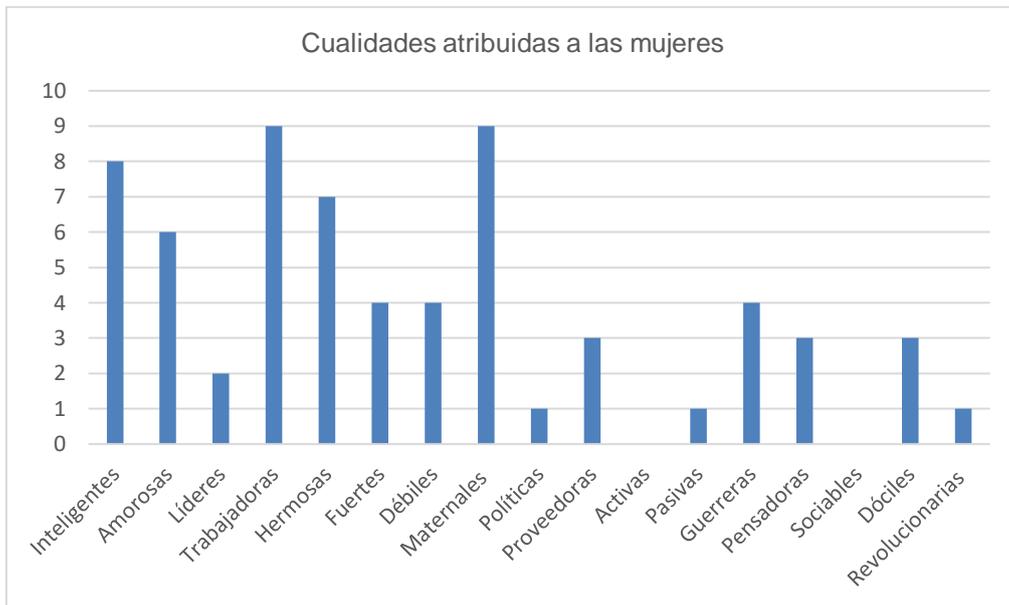
Fuente: Elaboración de la autora



Fuente: Elaboración de la autora

Figuras 14 y 15. Categoría: rol asignado

Subcategoría: cualidades que son atribuidas a hombres y mujeres a partir de las ilustraciones



Fuente: Elaboración de la autora



Fuente: Elaboración de la autora

Tablas 12, 13, 14, 15, 16 y 17. Categoría: actor social

Subcategoría: protagonistas de los hitos históricos en las ilustraciones

ACTORES SOCIALES: TEXTO DE HISTORIA DE 1ERO BGU

0 EL MUNDO DE ENTREGUERRAS			1 CULTURA, TRABAJO, HISTORIA		2 ORIGEN DE LA HUMANIDAD	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lenin	0	Herodoto	0	Cazador	Diosa
2	Benito Mussolini		Augusto Comte		Homínido	Agricultora
3	Adolf Hitler		Carlos Marx		Hacedor de fuego	Labores domésticas
4	Franklin Roosevelt		Carlos Ginzburg		Hacedor de Herramientas	
5	Winston Churchill		Marc Bloch		Constructor megalítico	
6	Stalin		Benedetto Croce		Agricultor	
7	Jhon F. Kennedy		Hegel			
8	Nikita S. Jruschov		Miguel Cervantes			
9	Jawaharlal Nehru		Atahualpa			
10	George W. Bush		Francisco Pizarro			
11	Osama Bin Laden		Durkheim			
12	Barak Obama					

3 LAS GRANDES CIVILIZACIONES			4 GRECIA, LA CUNA DE OCCIDENTE		5 LA CIVILIZACIÓN ROMANA		6 LA CULTURA JUDÍA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Rey Gilgamesh	Reina Nefertiti	Cronos	Diotima de Mantinea	Rómulo	Sulpicia	Ciro el grande	0
2	Dios Shamash	Cleopatra	Agamenón	Téano de Crotona	Remo	Gala Placida	Moisés	
3	Rey Hammurabi		Filipiades	Hipatía de Alejandría	Tiberio		Sísifo	
4	Diosa madre Ishtar		Pericles	Aspacia de Mileto	Cayo Sempronio Graco		Rabino	
5	Brahmanes		Rey Leonidas	Safo de Lesbos	Rey Anibal		Adán	
6	Chatrias		Alejandro Magno	Atenea	Octavio Augusto			
7	Buda		Hefesto	Hestia	Justiniano			
8	Diosa Bhudevi		Hades	Afrodita	San Pedro			
9	Faraón Narmer		Zeus	Deméter				
10	Esfinge de Giza		Dionisio	Hera				
11	Dios Thot		Poseidón	Artemisa				

1	Dios		Ares				
2	Horus						
1	Dios Osiris		Hermes				
3							
1			Apolo				
4							
1			Tales de Mileto				
5							
1			Sócrates				
6							
1			Platón				
7							
1			Aristóteles				
8							
1			Hipócrates				
9							
2			Aristaco de Samos				
0							
2			Homero				
1							
2			Heródoto				
2							
3			Teodosio				
2							
4			Constantino XI				

ACTORES SOCIALES: TEXTO DE HISTORIA DE 2DO BGU

0 ¿QUÉ PASÓ EN EL VIEJO MUNDO?			1 FIN DEL IMPERIO: DE OCCIDENTE A ORIENTE		2 EL CRISTIANISMO	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Hunefer	0	Edicto de Milán	Virgen María	Octavio Augusto	Virgen María
2	Toth		Justiniano		Jesús	
3	Horus		Reyes Magos		David	
4	Osiris		San Teodoro		San Pedro	
5			San Jorge		Carlo Magno	
6			Octavio Augusto		Galileo Galilei	
7					Giordano Bruno	
8					Nicolás Copérnico	
9					Charles Darwin	
10					Andrés Vesalio	

3 EL ISLAM			4 EL SURGIMIENTO DE LA MODERNIDAD		5 TEORÍAS Y SISTEMAS ECONÓMICOS		6 SOCIEDAD Y PODER EN EL SIGLO XX	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Yabir Ibn Hayyan	0	Leonardo Da Vinci	Olympe De Gouges	Jhon Locke	0	Mijail Bakunin	Tránsito Amaguaña

2	Abraham		Erasmus de Róterdam		Adam Smith		León Trotsky	Eva Duarte
3	Jehuda Cresques		Nicolás Copérnico		Oliver Cromwell		Napoleón Bonaparte	Rogoberta Menchú
4	Ibn Al Haytham		Andreas Vesalio		Simón Bolívar		Beethoven	Vandana Shiva
5			Miguel Servet		Mao Zedong		David Friedrich	Rosa Parks
6			Martín Lutero		Fidel Castro		Daumier	
7			Juan Calvino		Mijail Górvachov		Manet	
8			Enrique VIII		Harry Truman		Stalin	
9			Rousseau		Karl Marx		Jhon F. Kennedy	
10			Voltaire				Richard Nixon	
11			D'Alambert				Edmund Burke	
12			Diderot					
13			Montesquieu					
14			Robespierre					
15			Napoleón Bonaparte					

ACTORES SOCIALES: TEXTO DE HISTORIA DE 3ERO BGU

0 SOCIALISMO Y REVOLUCIONES			1 CULTURA VIVA: PUEBLOS PRECOLOMBINOS		2 EL CHOQUE EN LA CULTURA DE AMÉRICA	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Lenin	0	Felipe Guamán Poma de Ayala	0	Huayna Capac	Sisa Quispe
2	F. Engels		Shaman		Francisco Pizarro	Beatriz Clara Coya
3	K. Marx		Halach Vinic		Martín García Óñez de Loyola	
4			Xibalbá		Encomendero	
5			Pachacútec		Chasqui	

3 EL SISTEMA COLONIAL EN LOS SIGLOS XVI Y XVII			4 LA CULTURA EN LA COLONIA		5 BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA		6 LATINOAMÉRICA DEL SIGLO XX AL XXI	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1	Encomendero	0	Cristóbal Colón	Virgen: de Belén, de Guadalupe, de	Antonio Salas	Manuela Sáenz	Francoise Quesnay	0

				Quito, Alada.			
2	Inca		Cristo Jesús	Negra Hipólita	Simón Bolívar		Adam Smith
3	Esclavos		San Juan de Dios		Francisc o Santand er		Jhon Maynard
4	Banderaintes		Bernardo Bitti		Gabriel García Moreno		Alfred Marshall
5			Miguel de Santiago		Eloy Alfaro		George Stigler
6			Juan Rodríguez Juárez		Pancho Villa		Raúl Prebish
7			Manuel Chill		Emiliano Zapata		Milton Friedma n
8			San Francisco		Fidel Castro		Nicholás Brady
9			Antonio Nebrija		Fulgenci o Batista		Ronald Reagan
10			Aristóteles		Che Guevara		Heinz Dieterich
11			A. Humboldt		Donald Trump		Lenin
12			A. Bompland		Guillerm o Rodrígue z Lara		
13			C. Darwin		Osvaldo Hurtado		
14			Túpac Katari		León Febres Cordero		
15			Túpac Amaru II		Jamil Mahuad		
16			Fernando Daquilema		Lucio Gutiérrez		
17					Rafael Correa		
18					Lenin Moreno		

Fuente: Elaboración de la autora

Anexo E. Instrumentos utilizados para el levantamiento de la información

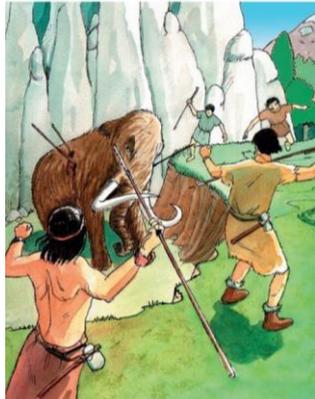
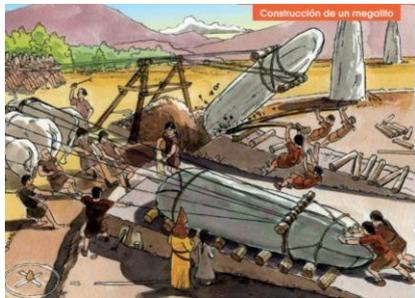
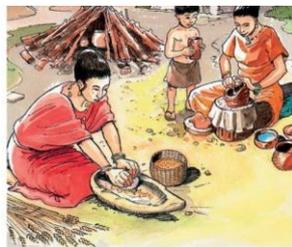
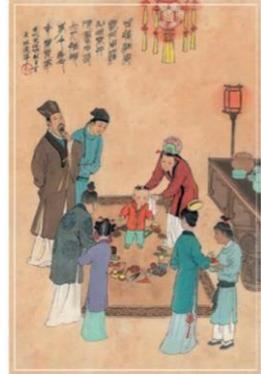
GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS A LAS DOCENTES	
1	¿Cree usted que se debe enseñar Historia en el campo educativo? ¿Por qué?
2	¿Considera qué es significativo el uso del libro de texto de Historia como un recurso pedagógico en sus clases? ¿Por qué?
3	¿Cuáles cree que son los aportes más importantes que los libros de Historia brindan a los y las estudiantes?
4	¿Qué opinión tiene sobre las ilustraciones contenidas en los libros de Historia que manejan en el aula de clases? ¹
5	¿Qué tipo de ilustraciones predominan?
6	¿Qué es para usted la perspectiva de género?
7	¿Cree que los libros de historia están contruidos a partir de una perspectiva de género?
8	¿Qué roles y características tienen los personajes femeninos y masculinos en los libros de Historia?
9	¿Cuál es el rol de la mujer?
10	¿Considera que los libros de Historia contienen representaciones de género?
11	¿Qué atributos de género se presentan en las ilustraciones (a nivel lingüístico, autores, protagonistas, personajes, entre otros)?
12	¿Piensa usted que los libros de Historia reproducen estereotipos de género?
13	¿Cree usted que el currículum nacional de Historia está contruido a partir de la perspectiva de género? ¿Por qué?
14	¿Realiza sus planificaciones de clase con una perspectiva de género? ¿Cómo lo hace?
15	¿Cómo aborda usted los temas de género en el aula de clases?

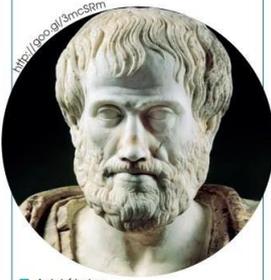
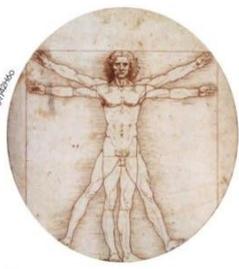
GUÍA DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS AL ESTUDIANTADO	
1	¿Por qué se debe aprender Historia?
2	Según su criterio, ¿cuáles son los personajes más relevantes de la Historia?
3	¿Se siente representado/a con la Historia que aprende en sus clases?
4	¿A quiénes se menciona en su texto de historia?
5	¿Quiénes aparecen con mayor frecuencia en las imágenes contenidas en su libro de Historia?
6	¿Qué actividades realizan los hombres en estas imágenes y qué actividades realizan las mujeres?
7	¿Ve alguna diferencia?
8	¿Su docente usa otras herramientas didácticas aparte del libro de Historia en sus clases? ¿Cuáles?
9	¿Cómo su docente hace referencia a la importancia de la participación de las mujeres en los distintos procesos históricos que abordan en las clases?
10	¿Su docente tiene el mismo trato hacia los hombres como hacia las mujeres?
11	¿Su docente se dirige a los estudiantes y las estudiantes de la misma forma y con las mismas preguntas?
12	¿Durante la participación en clase, su docente valora la respuesta de alumnos y alumnas de la misma manera?
13	¿En las tareas grupales los roles son distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres?
14	¿Cómo se debería visibilizar a las mujeres en la Historia?

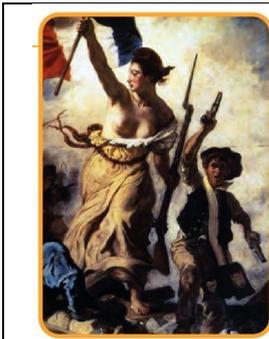
Cuestionario aplicado al estudiantado

Categoría rol asignado. Subcategoría: cualidades atribuidas a hombres y mujeres en las representaciones del texto

1. Examine con detenimiento las ilustraciones que se muestran a continuación:

		
 <p>■ La mujer fue artífice de la cultura primitiva.</p>	 <p>■ Los hombres se encargaron del comercio.</p>	
 <p>■ Se golpeaba el hierro caliente para darle forma y elaborar herramientas y utensilios.</p>	 <p>■ La agricultura, la metalurgia y las nuevas herramientas permitieron la construcción de las civilizaciones.</p>	 <p>■ Cuando gobernaba un hombre, su esposa también era reina.</p>
 <p>■ Familia china en la antigüedad</p>	 <p>■ La mujer de familia adinerada estaba confinada al «cuarto de mujeres» dentro de su propia casa</p>	 <p>■ Escena de la película 300. El rey Leónidas, su esposa y su hijo</p>

 <p>■ Aristóteles</p>		
 <p>■ Gladiadores.</p>	 <p>■ Una matrona romana es maquillada y peinada por sus esclavas en el tocador. Óleo por Juan Giménez Martín. Siglo XIX.</p>	 <p>■ Jesús, como maestro religioso, solía pronunciar discursos ante la multitud.</p>
 <p>■ Mujeres medievales realizando ritos de sanación</p>	 <p>■ Galileo Galilei ante la Inquisición</p>	 <p>■ Cruzados</p>
 <p>■ Pintura al fresco del ábside de Sant Climent de Taüll (Lleida), siglo XII</p>	 <p>■ La enseñanza en la Época Medieval</p>	
 <p>■ L. da Vinci, <i>La Gioconda</i> o <i>Monna Lisa</i>. 1506</p>	 <p>■ G. Lemonier, <i>Lectura de una tragedia de Voltaire</i>. 1812. Muestra una reunión en el salón de madame Geoffrin en 1755. Se reconoce a Rousseau (1), el busto de Voltaire (2), D'Alembert (3) y Diderot (4).</p>	 <p>■ L. da Vinci, <i>El hombre de Vitruvio</i>. C. 1485</p>

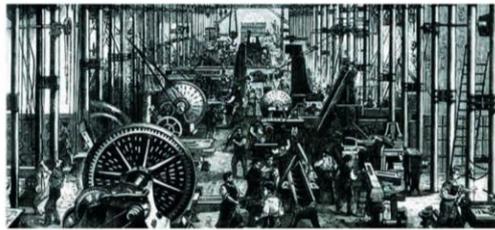


■ Revolución francesa



Acto

Olympe de Gouges y la Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana



■ Napoleón en la Batalla de Friedland



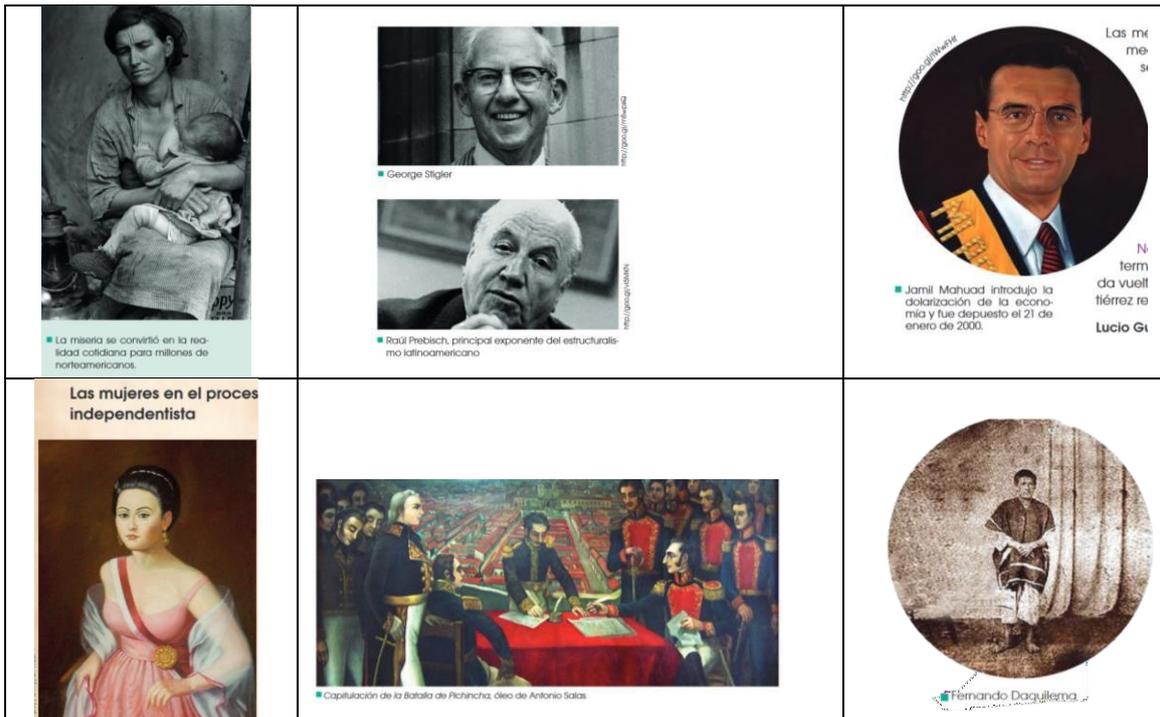
■ Acosito del choque cultural, las misiones tuvieron que enseñar a pueblos polilistas.



■ Movimiento obrero



■ Stalin pronunciando un discurso transmitido por radio



Fuente: Elaboración de la autora

A. Si tuviese que describir de manera general las ilustraciones donde aparecen mujeres, usted diría que son: (Puede elegir cinco características que usted considere las más relevantes y ordenarlas de 1 al 5 según su grado de representatividad, siendo 1 la que más caracteriza los sujetos).

Inteligentes	
Amorosas	
Líderes	
Trabajadoras	
Hermosas	
Fuertes	
Débiles	
Maternales	
Políticas	
Provedoras	
Activas	
Pasivas	
Guerreras	
Pensadoras	
Sociables	
Dóciles	
Revolucionarias	

- B. Si tuviese que describir de manera general las ilustraciones donde aparecen hombres, usted diría que son: (Puede elegir cinco características que usted considere las más relevantes y ordenarlas de 1 al 5 según su grado de representatividad, siendo 1 la que más caracteriza los sujetos).

Inteligentes	
Amorosos	
Líderes	
Trabajadores	
Hermosos	
Fuertes	
Débiles	
Maternales	
Políticos	
Proveedores	
Activos	
Pasivos	
Guerreros	
Pensadores	
Sociables	
Dóciles	
Revolucionarios	