



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad
Promoción: 2020-2022

Revisión de los manuales de Historia de Educación Media, Reformulación 2006

Análisis en clave de Género y decolonial

Tesis para obtener el grado de Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Presenta:

Ana Laura Lema Ledesma

Directora de Tesis: María Laura Osta.

Montevideo, 2022

Dedicatoria

A mi hijo e hija, Salvador y Victoria, por ser la fuente de energía y motivación, les agradezco su amor infinito, la paciencia y la espera en mis largas horas de estudio.

A Mariana, mi compañera de vida, quien me apoya e impulsa a tomar nuevos desafíos.

A mi madre, a mis hermanas por estar siempre.

Agradecimientos

A mi tutora, la Dra. María Laura Ostá, le agradezco su interés genuino hacia este proyecto y los momentos de intercambio, que siempre me ayudaron a ver las cosas desde nuevas perspectivas. Gracias por compartir conmigo sus opiniones y su experiencia.

A Mariana Sarni, por acompañarme a lo largo del proyecto de escritura ayudándome a encontrar claridad en las ideas.

Al equipo docente de los Diplomados de Género y de Violencia basada en Género, su calidez humana y profesionalismo hicieron que la falta de la presencialidad no fuera un obstáculo.

A mi colega Valentina Veloso, por sus aportes sinceros y críticos.

Glosario

- Abya Yala:** Significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. El término fue utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el continente americano.
- Agency:** Agencia.
- ANEP:** Administración Nacional de Educación Pública.
- GED:** Género en Desarrollo.
- LGBTQI+:** Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Transexuales, Queer, Intersexual.
- Magreb:** En árabe, significa “lugar por donde se pone el sol”. Comprende el oeste asiático y el este del norte de África, Bahreín, Egipto, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Palestina, Qatar, Arabia Saudita, Sudán, Yemen, Siria y Emiratos Árabes Unidos
- Mashriq:** En árabe, significa “lugar por donde sale el sol”. Comprende Argelia, Libia, Mauritania, Marruecos, Sáhara Occidental y Túnez.
- MECAEP:** Mejoramiento de la Calidad de Educación Primaria.
- MED:** Mujeres en Desarrollo.
- MIDES:** Ministerio de Desarrollo Social.
- NNA:** Niños, Niñas y Adolescentes.
- NTVG:** No Te Va a Gustar.
- VBG:** Violencia Basada en Género.

Índice

Agradecimientos	III
Glosario.....	IV
Índice.....	V
Resumen.....	VIII
Abstract.....	IX
Introducción	10
Problema de investigación	12
Problema público de desigualdad de género.....	14
Objetivos	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos.....	17
Estado de la cuestión: Género, decolonialidad, manualística	18
Capítulo 1. Marco teórico	24
1.1 Género: perspectiva de género y violencia simbólica.....	24
1.1.1 Perspectiva de género	24
1.1.2 Violencia simbólica	28
1.2 Decolonialidad.....	30
1.3 Manualística, lenguaje sexista e iconografía	32
1.3.1 Lenguaje sexista dentro de los manuales	34
1.3.2 Iconografía, la representación sexista en los manuales de Historia.....	36
Capítulo 2. Marco metodológico	40
Capítulo 3. Análisis y resultados de la investigación	49
3.1 La presencia y la representación de las mujeres en la historia.....	49
3.1.1 Primer filtro: visibles o invisibles: ¿son las mujeres el elemento decorativo en los manuales?	50
3.1.2 Segundo filtro: la reproducción de los roles de género desde los manuales	55
3.1.3 Tercer filtro: la representación de las mujeres a través del lenguaje	66
3.2 Una mirada decolonial a los manuales de Historia	67
3.2.1 Los índices.....	68

3.2.2 Análisis de recursos desde una mirada decolonial	71
3.2.2.1 Los mapas y las líneas del tiempo	71
3.2.2.2 Las épocas de la historia.....	74
3.2.3 Las actividades	76
3.2.4 Descolonizando la historiografía, un camino para eliminar la violencia simbólica en la historia. 79	
Conclusiones.....	81
Referencias bibliográficas.....	87

Índice de ilustraciones

Imagen 1 Artigas por Juan Manuel Blanes, 1886.....	43
Imagen 2 Litografía de C. Sauvageot. Alfredo Demersay.....	44
Imagen 3 Neferneferuatón Nefertiti. Reina de la dinastía XVIII de Egipto	44
Imagen 4 Mussolini.....	45
Imagen 5. Peter Brueghel “El Banquete”, 1568	45
Imagen 6 Peter Brueghel “El Banquete”, 1568	46
Imagen 7 Tumba de Deir el-Medina del siglo XIII a. C.....	46
Imagen 8 Inclusión de la mujer en el cuerpo del texto	53
Imagen 9 Inclusión de la mujer en el cuerpo del texto	54
Imagen 10 “Escena Campestre”- Juan Manuel Blanes.....	58
Imagen 11 La Batalla de Las Piedras Rendición de Posadas. Juan Manuel Blanes	59
Imagen 12 El Mundo de Mercator con las proyecciones reales	73
Imagen 13 El Mundo de Gall Peters	73
Imagen 14 Las Edades de la historia. Historia 1: Prehistoria, Antigüedad y Edad Media	75

Índice de gráficos

Gráfico 1 Número de imágenes de personajes históricos. 3er año.	57
Gráfico 2 Imágenes mixtas (colectivo de varones y mujeres) Segundo año	58
Gráfico 3 Actividades vinculadas al cuidado y crianza. 3er año	64
Gráfico 4 Actividades vinculadas al cuidado y crianza. 3er año	65

Índice de tablas

Tabla 1. Bloques temáticos por nivel, editorial Santillana y Contexto.....	41
Tabla 2 Actividades realizadas por mujeres y varones en forma independiente	47
Tabla 3 Todas las imágenes de ambas editoriales	50
Tabla 4 Total de imágenes individuales.....	51

Tabla 5 Total de imágenes en manuales: Santillana y Contexto	51
Tabla 6. Total de imágenes por editorial, primer año	52
Tabla 7. Total de imágenes por editorial tercer año.....	52
Tabla 8 Lugar de las mujeres en la historia, discriminadas por ámbitos	60
Tabla 9 Actitudes representadas en las mujeres	61
Tabla 10 Lenguaje no sexista en los manuales	67
Tabla 11 Conteos de páginas dedicadas por manual y editorial a cada unidad temática.....	69

Resumen

La presente investigación trata de la revisión y el análisis de los manuales de Historia de la Educación Media en Secundaria (Reformulación 2006) en Uruguay. A partir de algunas preguntas-problemas que guiaron la investigación, se analizó desde una perspectiva de género y de Estudios Subalternos, buscando identificar la reproducción de patrones patriarcales o eurocéntricos. Esta investigación partió de la premisa de que la violencia se reproduce desde el currículum oculto y desde los manuales. A través del análisis cuantitativo de la iconografía, y de forma transversal, se determinaron sus sesgos androcéntricos, estando las mujeres menos represadas. El análisis cualitativo permitió, por un lado, establecer la reproducción de roles de género patriarcales y sexistas y, por otro lado, desde los Estudios Subalternos, establecer qué Historia se enseña desde una mirada decolonial. Ello fue posible analizando las actividades, los recursos y la historiografía. Para la realización de la tesis se empleó el análisis manualístico a partir del trabajo de Escolano (1997) y el análisis iconográfico desde la metodología de Panofsky (1979), Burke (2005) y Pollock (2013), y para género y decolonialidad se utilizó a Lugones (2008), Rivera Cusicanqui y Barragán (2007) y Dussell (2007). Se concluye que, a pesar de que incluyen a las mujeres en los manuales, son “ciegos al género” y merecen ser revisados en clave decoloniales.

Palabras clave: Perspectiva de género, Decolonialidad, Manuales, Educación Secundaria

Abstract

The present investigation offers a review and analysis of the schoolbooks of History (Middle School Level - Reformulación 2006) in the Secondary Education system in Uruguay. Based on some key problems that oriented the research, the discussion was analyzed from a gender and Subaltern Studies perspective, seeking to identify the reproduction of patriarchal and/or Eurocentric patterns in the texts. This investigation assumed the premise that violence is reproduced from the hidden curriculum and from manuals. Through the quantitative analysis of the iconography, and in a transversal standpoint, its androcentric biases were determined, with women being less represented. The qualitative analysis allowed, on the one hand, to establish the reproduction of patriarchal and sexist gender roles and, on the other hand, from Subaltern Studies, to establish what History is taught from a decolonial perspective. This was possible by analyzing the activities, resources and historiography. The textual analysis was used from the work of Escolano (1997) and the iconographic analysis from the methodology of Panofsky (1979), Burke (2005) and Pollock (2013), and for gender and decoloniality it was used Lugones (2008), Rivera Cusicanqui and Barragán (2007) and Dussell (2007). It is concluded that, despite the fact that they include women in the manuals, those texts are "blind to gender" and merit to be reviewed in a decolonial perspective.

Keywords: Gender perspective, Decoloniality, Manuals, Secondary Education

Introducción

La tesis busca problematizar y analizar los manuales de Historia en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, reformulación curricular 2006 en Uruguay, desde una perspectiva de género y decolonial.

En el marco de procesos de transformación en la educación uruguaya y sus programas, uno de los grandes logros ha sido la problematización de nuevos objetos de estudio y la búsqueda de múltiples miradas para interpretarlos y comprenderlos. Estos objetos de estudio son adaptados a manuales que, en varios casos, son sugeridos como material de lectura para el estudiantado, a fin de acompañar el desarrollo del curso. Estos manuales incluyen temáticas específicas y estructuras que facilitan el estudio.

El trabajo que esta tesis realiza es una lectura de los manuales propuestos por dos editoriales, Santillana y Contexto, para develar cuál es la visión de la historia enseñada al estudiantado del Ciclo Básico en Uruguay. La elección de las editoriales en esta investigación, tiene que ver con la sugerencia realizada por la Inspección Nacional de Historia como bibliografía para los cursos, siendo ambas editoriales actuales. En segundo lugar, el cuerpo docente recomienda Santillana o Contexto a la hora de utilizar un manual para el curso.

El primer objetivo es analizar la perspectiva de género de dichos manuales, demostrar si hay o no “exclusión e invisibilización” histórica de las mujeres, usualmente naturalizada, una situación que evidencia cómo la educación reproduce y perpetúa este tipo de desigualdades, que derivan en el androcentrismo y la violencia de género. El segundo objetivo es realizar una lectura crítica vinculada a la categoría decolonialidad, que permita valorar si la historia que se enseña es eurocéntrica, perpetuando miradas orientalistas (Said, 1978). El trabajo de los Estudios Subalternos y las Epistemologías del Sur son fundamentales como marco teórico.

A través de este trabajo se espera arrojar luz a un tema de agenda como es la violencia de género, en el entendido de que los manuales son parte del currículum y, por ende, reproducen un *statu quo*. La Historia es una herramienta de análisis, como tal ofrece la posibilidad de fomentar la reflexión y crítica sobre lo que se estudia en el aula. Dentro de los recursos utilizados, los manuales son una guía de los contenidos a enseñar, por lo tanto, deben de ser inclusivos de todas las identidades que configuran la sociedad, sin fortalecer estereotipos que fomenten la desigualdad

y la violencia en cualquiera de sus formas. Asimismo, pensar en nuevas narrativas decoloniales, que enseñen otra historia del sur global.

En nuestro país existe a la fecha el trabajo de Silvana Espiga Dorado (2021) como aporte desde una mirada de género a la manualística en la escuela a principios del siglo XX, por lo que esta investigación puede ser un precedente, en este caso desde los manuales de Historia en Secundaria.

Luego de la introducción, el primer apartado de la tesis da cuenta del problema de investigación planteando la importancia de los manuales como política pública con perspectiva de género, a partir de ahí se presenta el estado de la cuestión con los trabajos de Antonia Fernández Valencia (2004) y Ana López Navajas (2015) como referentes sobre la manualística con perspectiva de género en la Educación Secundaria de España. Para la región es de gran aporte el trabajo de Elisa Ríos Pignatta (2020) sobre los manuales de Educación Inicial y Primaria de nuestro país.

Posteriormente, se presenta el marco teórico, que despliega las categorías y subcategorías conceptuales de la investigación, seguido del marco metodológico con un abordaje cualitativo y cuantitativo.

Luego se extiende el análisis de resultados de la investigación, que desde la iconografía (Panofsky, 1979) devela la presencia de las mujeres y los roles de género que reproducen y perpetúan a través de los manuales. En este mismo apartado se revisa como segunda categoría la decolonialidad en las actividades y en la historiografía.

Por último, se presentan las conclusiones.

Problema de investigación

El proceso de incorporación de la igualdad de género a las políticas públicas es de corta duración: ha sido un proceso heterogéneo y con dificultades.

La política educativa, en tanto política pública, se instala en el sistema educativo organizándose en propuestas curriculares.

Estas propuestas se materializan en Planes de Estudio, los que se integran por un conjunto de disciplinas que configuran, según el subsistema, trayectos de formación.

Estos trayectos suponen la selección e inclusión de ciertos saberes sociales centrales que componen la malla curricular que se ofrecerá al estudiantado como objeto de estudio.

Los contenidos programáticos, el enfoque y la orientación curricular de los programas de estudio de las asignaturas suponen una definición política que se expresa en diversos programas de estudio disciplinar. Tal es el caso de la Enseñanza Media, que entre sus disciplinas y programas incluye la asignatura Historia como uno de los objetos de enseñanza de la currícula liceal.

La selección que ofrece cada programa supone definir qué se estudiará y qué no se estudiará y, además, cuál es el enfoque curricular que estructurará y orientará tal estudio. Esta elección puede dejar por fuera, por ejemplo, a las mujeres, reproduciendo y anclando estereotipos de género que fueron aprendidos dentro y fuera de la escuela.

Entre los componentes curriculares de los programas (Díaz Barriga, 2014) se encuentra la bibliografía. Ella estipula al conjunto de textos elaborados por autores y autoras que son incluidos en el programa a efectos de prescribir, ampliar y/o precisar el objeto de estudio de la materia y su enfoque académico.

Entre las sugerencias bibliográficas de los programas pueden incluirse los manuales, que son libros que recogen y sintetizan aquellos aspectos centrales o esenciales de la materia a fin de facilitar los primeros acercamientos al tema. Estos manuales dan cuenta de una forma de escritura particular, que suele incluir gráficos, figuras, fotografías y mapas, que facilita y ordena el conocimiento para el estudio del estudiantado.

En este sentido, los manuales son parte de la política pública y, como materialización de algún tipo de construcción humana, se confeccionan en diversas capas no siempre visibles. Podríamos decir que su elaboración incluye ciertas formas de entender el objeto de estudio, en este

caso la historia, así como otras formas de entender sus estilos de enseñanza. En un nivel transversal, estos manuales incorporan alguna perspectiva de género que puede ser analizada a partir de lo que se dice y de cómo se dice, y de lo que puede observarse en ellos.

En el sistema educativo muchas veces se reproducen estructuras patriarcales, sesgos androcéntricos y sexistas; estas cuestiones circulan invisiblemente, entre otros lugares, en los manuales de estudio. Por lo que aclarar esta perspectiva arrojaría luz a quienes emplean los textos, e incluso a quienes los construyen, en temas de igualdad de género, así como formas de ver y concebir un mundo más igualitario y sin violencia.

Algo similar sucede con la perspectiva colonial y eurocéntrica que eventualmente puede incorporarse en estos textos, la que será objeto de revisión en este trabajo. El estudio de la Historia con perspectiva decolonial incorpora a la política educativa, en tanto política pública, la discusión de una historia del sur global.

A partir de lo planteado, la investigación propone estudiar los manuales de Primer Ciclo sugeridos por la inspección de la asignatura en el programa oficial, entendiéndose que merecen ser analizados por constituir una herramienta valiosa para el aprendizaje del estudiantado.

Su lectura crítica permitirá visibilizar cómo se construyen en ellos las categorías “mujeres” y “hombres”, y analizar e interpretar qué tipo de perspectiva de género proponen. En particular, si son ciegos o sensibles al género.

Se parte del entendimiento de que, en la medida en que estos manuales son utilizados como recursos en el aula, pueden reproducir una historia eurocéntrica, sexista y/o patriarcal, ya sea que se encuentre entre líneas, en su contenido, en sus imágenes, en sus expresiones o en sus referencias, las cuales no solo reproducen roles, sino también el *statu quo* (Peñalver Pérez, 2003), e impregnan estereotipos de género y puntos de vista coloniales. De hacer foco únicamente en ese punto de vista, limitan al estudiantado a una visión unívoca.

Esta perspectiva implica una mirada desde el sur global, tal y como lo plantean las Epistemologías del Sur para referirse a América Latina, con el objetivo de poder establecer nuevos procesos de producción, eliminando formas de opresión teóricas (Meneses, 2018).

El avance en la incorporación de una perspectiva de género decolonial en el currículo será una forma de impulsar cambios efectivos en las prácticas educativas. Acceder a esta condición humana supone concebir en los objetivos de la educación la emancipación del alumnado (Muzzi, 2019). Esto no es posible si dentro de los contenidos que trabajamos existen grupos, como las

mujeres y disidencias, cuyas experiencias se encuentran invisibles en las fuentes y en los relatos, incapaces de posicionarse como parte de la historia y de generar transformaciones sociales. La emancipación, en este caso en la enseñanza de la historia, implica no solamente incluir a las mujeres en algunos contenidos de las ciencias sociales, sino integrarlas y articularlas de manera orgánica, normalizada y sistemática (Cartes Pinto y Marolla, 2018; Marolla, 2019), dándoles visibilidad, permitiendo otra manera de pensar la Historia, abriendo nuevas interrogantes y aportando nuevas categorías de análisis histórico (Santisteban, 2015).

Por último y no menor, dentro de la transversalidad podrá tenerse más o menos en cuenta el construir deliberadamente una enseñanza de la historia decolonial (Giraldo-Gil, 2014), donde la mirada hacia la historia de Europa pierda hegemonía y se enfatice una nueva historia que involucre en mayor medida a la identidad nativa de los pueblos originarios de América y del mundo, así como su derecho a ser visibilizados (Lugones, 2008).

Problema público de desigualdad de género

La tesis propone revelar, por un lado, la perspectiva de género en los manuales de estudio y si en ellos existe o no “ceguera de género”, si son o no sexistas, si tienen sesgos androcéntricos, entendiendo que esta discusión está instalada en la sociedad en general y, con mayor fuerza, en la educación en tanto problema público.

En el sistema de Educación Secundaria, la violencia de género es un problema grave que necesita abordarse de forma inmediata. En Uruguay la última encuesta realizada por el MIDES informa que más del 30 % de la juventud de entre 15 y 19 años ha vivido situaciones de violencia (MIDES, 2021).

En este marco, el 28 de setiembre del año 1990 Uruguay ratificó la Convención de los Derechos del Niño a través de la Ley N° 16.137. El Estado, a partir de allí, debe garantizar las medidas a adoptar en el marco de las políticas públicas confirmando que estén centradas en las necesidades de la ciudadanía para asegurarle, en condiciones de igualdad, todos sus derechos. Adicionalmente, afirma que es competencia de las personas adultas responsables, las autoridades estatales, las comunidades y las familias velar por las autonomías progresivas de niños, niñas y

adolescentes (NNA), así como garantizar su derecho a la información y a la educación en la temática.

Por ello, desde 2016, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) efectúa de forma interinstitucional, bajo la coordinación del Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) del Ministerio de Desarrollo Social, la Asesoría de comunicación, la División de Políticas Transversales, la División de Violencia Basada en Género y la División de Descentralización la campaña “Noviazgos Libres de Violencia, 50 Días de Reflexión” que tiene como objetivo contribuir al cambio cultural a través de la promoción de pautas de relacionamiento no violentas en las relaciones de noviazgo en la adolescencia.

Bajo la coordinación de Inmujeres nació “Nunca Más a mi Lado”, una campaña de denuncia que busca concientizar y prevenir la violencia doméstica (MIDES, 2021) en los noviazgos adolescentes, dado que en ellos se observan las primeras manifestaciones de violencia de género, tanto psicoemocionales como sexuales y, en menor medida, físicas.

Estas campañas y políticas públicas sobre la materia eran ausentes por el desconocimiento que había respecto al problema, no solo por la edad de las personas jóvenes y su concepción del amor como algo romántico, sino también por el poco interés y apoyo del sistema político que tuvo, en principio, en su primera etapa (2010-2014). Sin embargo, a iniciativa de la famosa banda musical No Te Va Gustar (NTVG) que contactó a altas autoridades en la materia, tanto de la sociedad civil como del sistema político (MIDES, 2021), el problema recobró visibilidad. En el marco de la lucha contra la VBG se propone erradicar las relaciones violentas entre las personas jóvenes y la construcción de vínculos sexoafectivos libres de violencia y de discriminación de cualquier tipo.

A partir de esta campaña nació “Noviazgos Libres de Violencia, 50 Días de Reflexión”, con promoción y acción colectiva a nivel nacional, que busca el involucramiento y la participación protagónica de las personas adolescentes y jóvenes de todo el país, así como también la participación activa de instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales y comunitarias, centros educativos, centros juveniles y barriales, medios de comunicación, entre otros.

Además, cuenta con la participación de todos los ministerios, servicios descentralizados y entes autónomos con el fin de trabajar de forma transversal para erradicar la VBG y educar acerca de “Noviazgos Libres de Violencia”. Precisamente, una de las formas de atención a este problema público es la política pública.

De acuerdo a Bustelo, las políticas públicas de igualdad de género se definen como “el conjunto de intenciones y decisiones, objetivos y medidas adoptadas por los poderes públicos en torno a la promoción de la situación de la mujer y la igualdad de género entre hombres y mujeres” (Bustelo, 2004; citado en De la Cruz, 2009, pág. 58)

Esta definición incluye diferentes tipos de políticas y enfoques de las políticas de género que se conciernen al marco de las corrientes principales de desarrollo: Mujeres en Desarrollo (MED) y Género en Desarrollo (GED), y *Gender mainstreaming* planteado por García Prince (2008)

Para De La Cruz (2009):

Estos enfoques que han dado lugar a diversas formas de políticas son el resultado, por un lado, de la evolución del pensamiento en torno a la igualdad y los derechos de las mujeres, y por otro de la conceptualización del papel de las mujeres en las corrientes hegemónicas del desarrollo. (p. 58)

Suele ser común que las transformaciones de las políticas públicas pasen por incluir a las mujeres dentro de un programa; sin embargo, para la perspectiva que se sostiene, este enfoque no sería suficiente, dar cuenta de una atención crítica a la problemática supone mucho más que sumar a la mujer a su construcción y está mucho más lejos aún de poder afirmar que esta mirada atiende a la interseccionalidad (Crenshaw, 1994).

Se puede afirmar entonces que la desigualdad de género en tanto problema público requiere ser un objeto de análisis social y educativo en el marco de un Estado comprometido con la agenda de derechos, y debe ser abordado e instalado en la agenda educativa como construcción social y cultural y, desde allí, intencionalmente, como conjunto.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la perspectiva de género y decolonial inscripta en los manuales de la asignatura Historia en el Ciclo Básico de la Enseñanza Secundaria en Uruguay (reformulación del Plan 2006).

Objetivos específicos

- 1) Identificar, en su iconografía, las formas de representación de las mujeres en relación con los varones, para poder dar cuenta a través de la perspectiva de género si hay sesgos androcéntricos.
- 2) Analizar los manuales desde los estudios decoloniales y subalternos en busca de elementos eurocéntricos, así como también la representación de pueblos originarios del Sur global frente al mundo.
- 3) Presentar aportes que permitan considerar las adecuaciones manualísticas.

Estado de la cuestión: Género, decolonialidad, manualística

Se han encontrado estudios sobre las temáticas planteadas en investigaciones de España, Italia, Argentina, México y Uruguay, abarcando el período de 2008-2021, que visibilizan la importancia de analizar la perspectiva de género en el currículum, los programas y las bibliografías, reafirmando su concepción reproductora de una estructura social dominante. Estos antecedentes se presentan por categorías y, posteriormente, antecedentes metodológicos.

La autora española Fernández Valencia, en su trabajo “Género e Historia: Una perspectiva didáctica” (2010), analiza el género desde la perspectiva didáctica de la historia.

En su planteo ofrece recursos didácticos para poner los lentes de género en el aula. En su análisis, la cuestión de la perspectiva de género no se limita a la utilidad de la mujer dentro del rol anecdótico del relato, sino que ofrece herramientas y recursos que interpelan el hecho histórico e, incluso, a la construcción de la historia actual, con el fin de detectar la asimetría en las relaciones de poder y en las leyes que responden al patriarcado. La autora ubica en primera plana los discursos alternativos y las resistencias de las mujeres como protagonistas de la historia, visibilizándolas desde la interseccionalidad.

En esta línea emancipadora es necesario incluir una mirada postmoderna, dándole lugar al feminismo como agente social de cambio.

En América, es el colombiano Giraldo-Gil (2014), en su trabajo *Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo*, quien exhibe un análisis crítico muy actualizado que incluye al feminismo en la relación currículo-género y sus alcances hacia las prácticas y los discursos educativos. Tras un recorrido por los distintos feminismos y sus formas de concebir y abordar asuntos de género en la escuela, hace referencia al feminismo posmoderno como una herramienta metodológica para interrogar al concepto de género. En su análisis presenta datos a partir de observaciones de un estudio más amplio, comparándolos con referentes históricos del feminismo y con el currículo naturalizado en la escuela, problematizando la mirada descorporalizada del género en la educación, y el lugar pasivo asignado al estudiantado en la construcción de sus identidades. El análisis de textos y la forma a través de la cual se construye la categoría de “las mujeres” en los manuales constituyen uno de los ejes de esta investigación.

Asimismo, la española Rosa Peñalver Pérez, en su libro *¿Qué quieres enseñar?: Un libro sexista oculta la mitad*, aborda el análisis de la perspectiva de género en los textos de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), sus tres años son obligatorios en el sistema educativo. Los análisis de los libros de textos se realizan en la concepción de que los mismos son una herramienta globalizadora y unificadora. La investigación no supone cuantificar exclusivamente la cantidad de representaciones que tienen las mujeres, sino también revisar la sensibilidad que poseen o no los equipos encargados de elaborar estos textos en cuanto al lenguaje y los términos que utilizan, como por ejemplo: “personas”, “seres humanos”, “humanidad” o géneros más marcados. Un dato importante que surgió de esta investigación es que la UNESCO realiza recomendaciones para la elaboración de textos escolares no sexistas.

El programa y los textos escolares y liceales establecen pautas acerca de los conocimientos que son considerados importantes por el saber académico, lo que la autora y otras personas expertas llaman “currículum manifiesto”; en cambio, las referencias, la información y los anexos o *dossiers* son el “currículum latente”. Ambos reproducen valores, actitudes y representaciones materializadas en la concepción que el alumnado tendrá acerca del mundo.

La autora valenciana Helena Rausell Guillot (2016), en su investigación “Los rostros de la Historia: La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales de Secundaria a través de sus imágenes” (2015), realiza un trabajo de análisis iconográfico con el objetivo de analizar la presencia y/o ausencia en ellos de las mujeres como protagonistas del relato histórico. Si bien reduce sus muestras a los manuales de Historia Moderna (siglos XVI – XVIII) de los libros de texto de segundo año de ESO de cinco editoriales españolas, la metodología empleada sirve de antecedente para esta investigación. Desde lo metodológico combina enfoques de tipo cuantitativo y cualitativo para presentar el concepto de género como una herramienta para dar cuenta de los procesos históricos de construcción de las identidades. El trabajo es exhaustivo y sirve como referencia por el análisis que realiza de las cinco editoriales españolas, haciendo énfasis en las fuentes de naturaleza icónica e iconológica (imágenes), el cuerpo de los textos, los pies de fotos y las actividades. Para las identificadas, localizadas y cuantificadas imágenes de mujeres en los manuales seleccionados establece diferentes categorías de análisis.

De acuerdo a López Navajas “los indicadores de presencia y de recurrencia, por sí solos, nos ofrecen datos significativos sobre la forma que tienen los contenidos de perpetuar roles sociales” (López Navaja, 2014). Por lo que la revalorización y el análisis de las fuentes

iconográficas y literarias con el fin de aproximarse a la visión que se construye de ellas puede ser el primer paso para preguntarse sobre la realidad de las mujeres en el tiempo (Fernández Valencia, 2011), lo que refuerza la importancia de analizar en forma transversal los programas oficiales, ya que representan lo que se debería enseñar.

La madrileña Fernández Valencia (2004) en su obra *Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia*, investiga el proceso de generalización de la escuela desde el siglo XIX hasta el siglo XX y su carácter reproductor de determinados modelos deseables para hombres y mujeres. De su investigación se desprende que el intento por democratizar los espacios de las mujeres en la escuela (escuelas mixtas) no rompió con otras barreras formativas o representativas, sino que reprodujo desigualdades de género. Esto se debió que en los programas no se ubicó a las mujeres como protagonistas de los procesos de transformación social, perpetuando un orden simbólico sexista, incluso a través de un lenguaje masculino que fue adoptado como genérico. Se infravaloraron o desvalorizaron los campos de actividad históricamente femeninos para distinguir y perpetuar los espacios masculinos.

Fernández Valencia (2008) presenta al feminismo, que, cuestionando los límites del sujeto y objeto en la historia, llevó a la ampliación de la categoría de género para poder incorporar una mirada dual que incluya a ambos géneros. Se entiende que no es parte de este trabajo la perspectiva binaria, ya que la misma perpetuaría la invisibilización de otras identidades subalternas (Spivak, 1998). Aun así, la incorporación de la categoría de género recuperaría la historia de las mujeres, y a las mujeres de la historia, al decir de la autora, e interpelaría la construcción de los conceptos “hombre” y “mujer” como construcciones sociales.

Sobre el abordaje iconográfico e iconológico de los manuales, al igual que Rausell Guillot (2016), hace referencia a los símbolos, o sea, a los modelos que se plantean en la sociedad como deseables o rechazables. Dicho de otra forma, lo que se consideran valores, roles asignados y límites. La lectura de la iconografía en los manuales dice mucho del rol asignado a las mujeres, ya sea desde la literatura, la religión, la pintura; por lo que promover el análisis y la construcción de diferentes opiniones sobre estas representaciones en el alumnado potencia el debate y la multiplicidad de visones, generando una mirada crítica y analítica de lo que se ve, pero también de lo que no se ve. La incorporación de Joan Scott en su trabajo resulta pertinente por su concepción de la mirada crítica sobre el presente y el pasado a la hora de enseñar la historia, sobre todo por su “perspectiva poliédrica” al incluir la diversidad de identidades culturales.

En este sentido, Eduard Said (1978), en una de sus obras más significativas de la historiografía postcolonial, plantea la ruptura del concepto “orientalismo”, es decir, dejar de concebir a Oriente como una construcción de Europa e incluir las diferentes identidades sin visión occidental. Es una ruptura del relato sobre Oriente construido por Occidente en función de cómo necesita que el mundo mire a esta zona geográfica.

El orientalismo sesga la construcción del “otro oriental”, pues la imagen que se proyecta desde la academia o la narrativa occidental acerca del “otro oriental” no es el real, sino que es un producto acabado y reinventado por Occidente. Por eso, Said (1978) plantea que cuando alguien se apropia de la identidad de un sujeto subalterno y lo reconstruye es colonialismo. Esa identidad subalterna, por ejemplo, es un componente más del dominio de Francia y Gran Bretaña sobre la tierra del Levante, pero también se puede aplicar a la conquista de España sobre el territorio de Abya Yala¹ (que significa “tierra en plena madurez”) o, por su nombre colonial, América. En las teorías postcoloniales podemos encontrar autoras como Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Ranahid Guha y Chandra Mohanty, entre otras.

Esta perspectiva permite analizar de qué forma se presenta el sur global en los manuales de Historia y cómo se construyen las identidades sin la visión imperialista y colonial.

Para descolonizar la Historia es fundamental romper con la lectura hegemónica dominante; no se trata de eliminar mentiras, sino de comprender los lazos con la estructura de poder para que luego el estudiantado pueda desarrollar voces propias. La transformación de los programas de Historia a partir de la incorporación de una mirada no occidental implicaría superar, al decir de Bonaventura de Souza Santos (Meneses, 2018), la “injusticia cognitiva”.

En Uruguay se realizaron varias investigaciones de gran aporte, en primer lugar, por estar enmarcadas en el sistema de Educación Primaria y, en segundo lugar, porque investigan desde la manualística la perspectiva de género sugerida en los libros de texto escolares en Educación Inicial y Primaria. El trabajo “*Socialización de género: modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*” de Susana Rostagnol (1993) ofrece en su investigación, una mirada desde los libros de texto escolares de nuestro país utilizados durante la década del 80. Textos que habían sido editados por primera vez en la década del 40’. El trabajo analiza la importancia del

¹ Acerca del nombre “Abya Yala” El consejo Mundial de Pueblos Indígenas, se reúne cada 4 años y desde 1977, admitió como nombre del continente “Abya Yala”, del idioma Kuna. Este ha sido incorporado en la Cumbre de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas.

libro escolar como trasmisor de valores y modelos de hombre y mujer. En esta transmisión los textos desempeñan un papel importante por ser un instrumento de socialización y receptáculo ideológico donde esta condensada la ideología oficial en relación al género (Rostagnol, 1993). A través de este trabajo queda en evidencia la importancia de la escuela en la socialización del género y reproducción de desigualdades enseñadas, lo que coincide con justificación de esta investigación. En esta línea el libro *“Los textos escolares como instrumento ideológico”* de Jorge Bralich (1990) plantea como los textos escolares también son parte de un cuerpo ideológico, los mensajes que transmiten tienen características socialmente definidas, que corresponden a la reproducción de una determinada percepción de la realidad. Analiza los textos escolares de 3 editoriales nacionales del siglo XIX y principios del XX. La muestra se limitó a los textos de los primeros tres años de primaria, ya que en el período que se investiga, el 85 % de los niños y niñas no llegaban a cursar el 4to año de primaria.

En la actualidad la investigación *La representación de los roles de género en las imágenes de los libros oficiales de la Educación Primaria*, de Elisa Ríos Pignatta (2020) presenta el marco normativo de las políticas educativas en relación con la educación en igualdad de género, como la Ley N° 18.104, denominada “Igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República”, aprobada en el Parlamento Nacional en marzo de 2007 y promulgada en mayo del mismo año a través del decreto 184/007. En su artículo 3° se encomienda al Instituto Nacional de las Mujeres (artículo 377 de la Ley N° 17.930, de 19 de diciembre de 2005) el diseño del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, y en el artículo 4° se establecen los objetivos para este plan. En ellos se garantiza el respeto a los derechos humanos, el ejercicio igualitario de los derechos, la inclusión que abarca lo social, lo político, lo económico y lo cultural.

Esta ley, al ser promulgada en el año 2007, establece pautas que abarcan cambios culturales, por lo que la educación y los dispositivos utilizados en ella, como los textos escolares, no pueden quedar excluidos de estos cambios. Los antecedentes de estos textos, publicados en el marco del proyecto denominado “Mejoramiento de la calidad en Educación Primaria” (MECAEP), entre los años 1994 y 2002, con financiamiento del Banco Mundial, hacían énfasis en la necesidad de no recurrir a los estereotipos ni promover ningún tipo de discriminación. Otros textos anteriores fueron realizados a partir de un concurso impulsado por el Consejo de Educación Primaria en el año 2006. Las autoras son Verónica de León, Luisa Ayerza y Rafaela Ciccarino, Lucía Forteza y

Alejandra Rodríguez. Estos últimos atraviesan cronológicamente la entrada en vigencia de la Ley N° 18.104 (IMPO, 2007).

El trabajo “*Discursos convergentes en la construcción de la infancia sana a través de los textos escolares de principios de siglo XX*”, de Silvana Espiga Dorado (2021), aborda desde la manualística en el siglo XIX el lugar atribuido al manual escolar como un dispositivo que reproduce saberes y valores nacionales y de género, entre otros. El trabajo es relevante para esta investigación por lo mencionado anteriormente, por la concepción de la manualística como parte de un proyecto nacional (Escolano, 2012) y por su abordaje al género, pues analiza los roles asignados a los niños y a las niñas y su legitimación a partir de los relatos e imágenes. De la misma relevancia el artículo de la misma autora “*La edición, circulación y usos político-pedagógicos de los manuales escolares a principios del siglo XX en Uruguay*” (2022).

Esta concepción de la enseñanza que surge en el siglo XIX es estructural, es decir, forma parte del proceso de división del trabajo y la consolidación del capitalismo en alianza con el patriarcado, momento en el que se realizaron reformas en el sistema educativo en el marco de la modernización y la consolidación del Estado Nación.

Por otra parte, en ambas investigaciones la bibliografía utilizada es de gran aporte por tratarse de fuentes para el análisis iconográfico, iconológico y semiótico (Panofsky, 1987) de los textos que se analizan, así como de fuentes que estudian la representación del género y las masculinidades (Bourdieu, 2000).

Capítulo 1. Marco teórico

Esta investigación se organizó a partir de tres conceptos fundamentales que atraviesan todo el análisis. Estas categorías son consideradas imprescindibles para la interpretación de los manuales de Historia: la perspectiva de género; la decolonialidad, presentando conceptos que habilitarán a construir una nueva forma de mirar la historia; y la manualística, resaltando la importancia de la atención a las temáticas del lenguaje y a la representación iconográfica (sexista) inscripta en los libros de texto.

1.1 Género: perspectiva de género y violencia simbólica

La perspectiva de género nos trae elementos necesarios que ayudan a problematizar la educación formal secundaria desde la lectura de sus manuales y su posible violencia simbólica.

1.1.1 Perspectiva de género

El género es una construcción social, cultural e histórica impuesta a las personas en función del sexo asignado al nacer. Esto implica que “ser varón o mujer” determina cuál es el comportamiento normal y el lugar jerárquico asignado al individuo en la sociedad en función del sistema sexo-género (Rubín, 1986, en De Barbieri, 1997).

Este sistema sexo-género es el modo esencial en que se organiza la sociedad, se divide simbólicamente y se vive empíricamente. En base a este esquema basado en las diferencias anatómicas se construyó la organización social a lo largo de la historia, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política. El análisis del concepto tiene que ver con la necesidad de develar los prejuicios sociales que determinan a lo “femenino” como una verdad única biológica, mientras que lo cultural determina lo “masculino”, lo que en la actualidad se conoce como la **socialización del género**.

Si bien se trabaja para promover la igualdad desde la infancia, las instituciones educativas y sociales cargan con una historia basada en una educación diferencial para los hombres y las mujeres. El varón es posicionado desde el “**ser para sí**”, resaltando su racionalidad, su fuerza, su

dinamismo, su habilidad para los deportes, su capacidad para mandar, su competitividad; limitando la expresión de sus emociones y promoviendo comportamientos violentos y conductas de riesgo. Mientras que el modelo femenino es **“ser para otros”**, promoviendo su intuición, su sensibilidad, su delicadeza, su ternura, su capacidad para ser madre y cuidar a los otros, su habilidad para realizar las tareas del hogar; restringiendo su desarrollo físico y fomentando su dependencia económica y su belleza para alcanzar el reconocimiento de los otros.

Por ser una construcción histórica, el concepto ha tenido diferentes interpretaciones dentro de los marcos coyunturales y epistemológicos. En la actualidad se utiliza el concepto con el objetivo de hacer visible a la mujer y a las identidades no binarias en una sociedad hegemónicamente patriarcal. Desde una perspectiva feminista se discute esta categoría por estar orientada a ocultar e invisibilizar a las mujeres y los procesos de subordinación, así como el carácter despolitizador del proceso de apropiación-expropiación (Díaz Roenner, 1995, en De Barbieri, 1997).

La discriminación por género se fue consolidando en la Ilustración del siglo XVIII. El filósofo Poulain de la Barre (2015), quien interpelaba a los partidarios que planteaban la inferioridad de las mujeres, exponía cómo los hombres de la Ilustración querían consolidar la desigualdad social y política como un mecanismo para legitimar su monopolio del poder. Las teorías se basaban en el estudio de la oposición entre hombre y mujer, o en una “cuestión de la mujer”, sin analizar al género para hablar de sistemas de relaciones sociales o sexuales. Esto dilató la importancia de poner al género y su rol de reproductor de las desigualdades como una categoría analítica (Scott, 2008). El siglo XIX fue un siglo convulso para las mujeres, a través de la revolución industrial el patriarcado se consolidó como la estructura dominante más allá de las luchas por el sufragio femenino. Tampoco el marxismo dio cuenta de la opresión de las mujeres. No fue hasta el 1970 que las teorías feministas rompieron con el viejo paradigma para convertir al género en una estructura política (Millet, 1975).

En el campo académico, específicamente en la Historia, escribir sobre género era sinónimo de “mujeres”, entendiendo que esta acepción era neutral y objetiva. Parecía adaptarse mejor a la terminología científica en las ciencias sociales. En este sentido, Scott (2008), en su capítulo “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, plantea las dificultades del ingreso de la “historia de las mujeres” reconociendo la necesidad de incluirlas por fuera de los hombres, pero terminaron siendo marginadas.

La autora destaca la importancia de analizar de qué forma se incorpora la perspectiva de género en la historia, que implica no solo la representación de la relación entre la experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también repensar —para posteriormente comprender y teorizar— como actúa el género en las relaciones sociales humanas, de qué forma esa categoría determina la organización de las sociedades en términos productivos, y la división del trabajo y del capital, culminando en lo que hoy conocemos como la alianza capitalismo-patriarcado.

A medida que los estudios y las investigaciones feministas avanzaron se cuestionó la neutralidad del término, ya que en sí mismo no asigna las desigualdades ni nombra a las identidades subalternas, incluyendo las no binarias.

Se busca cambiar esta categoría binaria con el objetivo de problematizar lo que se concibe como hombre y mujer, permitiendo reconocer las tensiones y contradicciones que estas categorías sexuadas poseen. Ello posibilita, a su vez, visibilizar otras formas de existencia subjetiva y corporal que no se ajustan a la dicotomía hombre-mujer (Campero, Pérez y Quesada, 2016), lo que se concibe como una forma de poner en discusión este concepto, de romper con lo estático y habilitar su transformación, de abrir puertas a nuevas categorías de análisis y desafíos. Así lo plantea en la actualidad Judith Butler (2010), quien expone y desafía al género binario, biologicista, o Joan Scott (2008), cuando advierte que las teorías del psicoanálisis como las lacanianas terminan siendo muy herméticas y falocéntricas, colocando la construcción del sujeto estrictamente en lo simbólico. Al respecto, la autora plantea:

Aun cuando esta teoría toma en consideración las relaciones sociales al vincular la castración con la prohibición y la ley, no permite introducir una noción de especificidad y variabilidad histórica. El falo es el único significante: el proceso de construcción del sujeto genérico es predecible, en definitiva, porque siempre es el mismo. (Scott, 2008, p.18)

Es necesario pensar en términos de constitución de la subjetividad en contextos sociales e históricos para atender a las individualidades en los procesos y romper las estructuras androcéntricas de las políticas educativas en el currículo de la enseñanza de la historia. Benavides Lara y Galván Aguilar en “Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el

sistema educativo nacional” (2020) plantean una mirada latinoamericana a la importancia del currículo con perspectiva de género dentro de los planes de estudio.

Junto a Fernández Valencia (2010) establecen que el plan de estudios es un documento que da cuenta de las intenciones educativas y de las aspiraciones sociales que se concretan en un perfil de ciudadanas y ciudadanos. Los planes buscan contribuir a la sociedad en la que viven en tanto son un proyecto de futuro, proyecto en el que se ven condensadas las problemáticas y las preocupaciones del pasado y el presente de una sociedad (Díaz-Barriga, 2014).

De la misma forma que la violencia simbólica es el mecanismo a través del cual la clase dominante impone su concepción del mundo, los manuales son elementos que transmiten ideología no tanto por lo que dicen sino por lo que omiten, conformando lo que Pierre Bourdieu (1979) denomina “habitus” en el alumnado. Esto es la elección de un conocimiento por encima de otro en respuesta a los intereses de los grupos de poder. En concordancia con esto, Sacristán (1988) plantea que “la ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de currículos insignificantes para ellos es todo un currículum oculto” (p. 22).

Junto a las teorías de la reproducción cultural se denuncia que la selección de temas y los recursos didácticos se realiza en función del mantenimiento del orden establecido, ya que, por ejemplo, frente a nuevos manuales escolares los grupos de presión se oponen a la enseñanza de contenidos que encuentran amenazantes de sus valores y tradiciones. En Uruguay, la *Guía de educación y diversidad sexual*² fue objeto de resistencia por parte de las autoridades de la iglesia católica, iglesias evangélicas y otros sectores conservadores, quienes presionaron para que no fuera utilizada por considerarla una amenaza a la tradición familiar y a la libertad al incluir modelos de familia no heteropatriarcales (Uval, 2021).

En este sentido, la enseñanza de Historia suele ser la encargada de reproducir los valores de la nación y sus tradiciones desde la perspectiva de los sectores dominantes, lo que implica seleccionar ciertos contenidos o significados para omitir otros. Esta situación se observa en las omisiones de algunos actores sociales, las alteraciones en la descripción de ciertos hechos con el fin de no facilitar la discusión y la crítica del tema o en las alusiones a la dificultad de un tema como una excusa para no trabajarlo.

² La *Guía de educación y diversidad sexual* fue elaborada por el Ministerio de Desarrollo Social, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, en el año 2015. También contó con informes técnicos de especialistas en la temática en los subsistemas de Primaria, Secundaria, UTU y formación docente.

Pensar la historia desde una perspectiva de género transformaría el modelo hegemónico, patriarcal, androcéntrico hacia un modelo decolonial, feminista, *mainstreaming* de género. Los conceptos de género y feminismo de Facio (2005), y los de colonialidad y género de Lugone (2008) presentados anteriormente, pueden ser utilizados a la hora de buscar la perspectiva de género en los manuales. Esto significa identificar las conexiones y relaciones entre lo que se enseña y el género sometiendo los discursos a un análisis desde el feminismo decolonial que revele los significados de género no dichos y dados por sentado que circulan en la vida diaria escolar. Como se ha planteado en apartados anteriores, desde una postura feminista postmoderna se descubren formas a través de las cuales las personas son ubicadas y se ubican a sí mismas dentro del sistema género y la escolarización contribuye a ese posicionamiento.

Realizar esta lectura desde esta perspectiva impacta por ende en las políticas educativas, enseñar la historia desde una perspectiva de género, rompe con el paradigma hegemónico.

Al respecto, por ejemplo, la forma en que en los manuales presentan los temas para la enseñanza de la historia, pueden mostrar (o no) “ceguera de género”. Kabeer (1994) señala que las políticas ciegas al género, aunque parecen neutrales, están implícitamente sesgadas a favor de lo masculino, sin reconocer la desigualdad entre varones y mujeres y reproduciendo las relaciones de género existentes, tendiendo a excluir a las mujeres de los recursos y beneficios del desarrollo.

Para entender cómo se podría llegar a pensar en una Historia de Enseñanza Secundaria con perspectiva de género, habría que comenzar por eliminar en los textos y prácticas la referencia como la singularización del genérico femenino, para dar a entender en ello a “las mujeres y otredades” y la pluralización de “los hombres”, como estrategia de naturalización y homogenización dentro del sistema de dominación masculina, ya que esto también invisibiliza otras identidades.

1.1.2 Violencia simbólica

La violencia simbólica se va nutriendo como concepto de diferentes aportes, uno de los que ha estudiado el concepto es Pierre Bourdieu (1999) quien define: “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999, p. 173).

Para el caso de esta investigación se trabaja con el concepto de violencia simbólica al considerar que la misma no solo se manifiesta silenciosa dentro del orden jerárquico institucional, y el cuerpo docente, sino también a través del currículum oculto.

De los diferentes tipos de violencia contra las mujeres, física, psicológica, sexual (Del Álamo Ayuso, 2016/2017), cualquiera sea, sistemáticamente reproducen la desigualdad de género. Por eso la violencia simbólica es una de las formas, que no por ser imperceptible, deja de perpetuar la desigualdad.

La intención es develar el lugar que la misma tiene en la construcción curricular, para de esta forma comprobar si esta invisibilizando a las mujeres, o si se refiere a ellas en los temas enseñados solo para incluirlas en lo anecdótico; estos casos darían cuenta de una forma de violencia (Rodríguez Gustá, 2008).

Continuando con la línea de Bourdieu, el concepto de habitus le da sentido al análisis. Significa que las personas al interactuar en su comunidad e instituciones van socializando sus hábitos transformando elementos subjetivos y personales en colectivos. Por eso se puede decir que el habitus es la “subjetividad socializada”. La reproducción de formas de violencia social, actúa como receta para la reproducción de relaciones violentas dentro del sistema educativo. La idea de violencia simbólica del Bourdieu se aplica para los casos donde hay un poder simbólico, en procura de legitimar modelos sociales, políticos, educativos.

En el caso de la escuela, Bourdieu (1978 p. 98) expresa:

Puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un trabajo pedagógico capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un habitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos.

Como se plantea en los estudios sobre Violencia Basada en Género, la violencia alcanza formas silenciosas, pero destructivas de igual forma, constituyéndose en herramienta que pretende sostener o reproducir modelos institucionales que responden al poder del Estado y por ende reproducen un *statu quo*. De esta forma la violencia simbólica son actos encaminados a legitimar

y reproducir un conjunto de representaciones, roles de género desiguales, impidiendo que exista o se piense en otra forma de distribución. Por ejemplo, esto se hace impensable cuando las desigualdades las miramos desde lo biológico, convirtiendo a las formas de dominación en inalterables, por naturaleza.

Johan Galtung centra su trabajo en diferentes tipos de violencia contra las mujeres, enmarcándolas dentro de un tipo triangular de violencia, compuesto por la violencia directa, estructural y la simbólica (cultural). Para la autora cada una de las violencias es un vértice del triángulo por lo que están conectadas entre sí, el punto de partida es la violencia simbólica que alimenta a la violencia directa y posteriormente a la estructural (Galtung, 2017).

Carmen Magallón Portolés (2005, p. 33) sostiene:

La raíz más perniciosa de toda violencia es aquella que está arraigada en supuestos que la convierten en invisible. Son supuestos que diluyen las manifestaciones de la violencia en el entramado de lo normalizado en una cultura. Esta normalidad conforma las mentalidades y las reproduce, haciendo visibles unos hechos e impidiendo ver otros. Una normalidad que invisibiliza la violencia no puede ser catalogada de sana sino de patológica.

Esto de la mano de Bourdieu y Passeron donde se puede comprender como la escuela, en este caso el liceo, funciona como un órgano reproductor y legitimador de la desigualdad social donde establece que la dominación se sostiene por un lazo de lealtad entre el dominado (la mujer) y el dominante (el hombre) fundamentado en la idea de que el dominado comparte los instrumentos de conocimiento del dominante de forma tal, que no se puede pesar fuera de esa relación de dominación.

1.2 Decolonialidad

Los estudios decoloniales o teoría decolonial ha sido desarrollada por autoras y autores latinoamericanos, caribeños, asiáticos y del Levante mediterráneo (entiéndase lo que en la lógica

occidental se denomina Medio Oriente). En América ha tomado fuerza de la mano del feminismo decolonial. Esta nueva visión implica comprender las relaciones de Abya Yala, (recuperando el nombramiento de la población indígena Kuna a lo que fue llamado colonialmente como América Latina y el Caribe) con el mundo Occidental, y así comprender las nuevas relaciones de dependencia globales y locales que se dieron en nuestro continente.

Asimismo lo que conocemos como Modernización europea, fue el inicio de la inserción al capitalismo mundial en una relación de subordinación. Aníbal Quijano define esta relación como “colonialidad del poder”, en la que se establecen relaciones de explotación/ dominación/ conflicto. Quijano (2014), impone una división del mundo y sus riquezas basado en una racialización de los pueblos del sur global, negros, indígenas, mulatos, mestizos (América, África, Oriente, Asia).

En este sentido, en su obra *Colonialidad y género*, Lugone (2008) comparte esta teoría e incluye la importancia del género y el heterosexualismo como componentes de la dominación. La autora entiende que las afirmaciones de Quijano sobre las relaciones de género se realizan desde una lógica occidental, que no interroga la realidad en profundidad e invisibiliza otras identidades subalternas existentes en los pueblos originarios. Estas interpretaciones alejan al estudiantado del objetivo de analizar nuestra propia historia decolonial, más allá de los estereotipos occidentales europeos, incluyendo lo que se entiende por género. Propone, por lo tanto, descolonizar al propio concepto de género.

Profundizando esta idea, Lugone (2008) utiliza el concepto de “sistema de género moderno”, explica la colonización desde una jerarquización entre lo humano y lo no humano, de lo que se desprenden categorías de diferenciación racial y de género, enfatizando por encima de la raza; raza y género se convierten en categorías inseparables para entender las opresiones de las mujeres.

En el programa puede ser trabajado de forma más simple, buscando que el alumnado comprenda que el género tiene un lado visible / claro y un lado oscuro / oculto.

En ese sentido en consonancia con la teoría del jamaicano Stuart Hall (2010), descolonizar la historia no es estudiar la sociedad actual y dejar el ayer, se trata de reinterpretar la colonización como fenómeno del proceso global transnacional y transcultural, lo que produce una reescritura descentrada, diaspórica o global de las grandes narraciones imperiales, para contribuir una narrativa desde el Sur oriental.

Existen antecedentes desde la historiografía y literatura en el siglo XX, que buscaron construir una nueva narrativa de América, Asia y África, independiente del pensamiento colonial europeo. Autores como Frantz Fanon (1963), Edward Said (1978), Enrique Dussel en la actualidad, denunciaron, expusieron como la visión occidental europeo presentó la cultura de los países del denominado tercer mundo, con una mirada de desprecio, racismo e inferioridad, incluso con “exotismo”, desde lo bestial y salvaje. Entendiendo la descolonización como proceso heterogéneo, fruto de su raíz colonial, los autores coinciden que, en sus procesos de independencia, existió la intención de construir nuevas identidades, autónomas y propias, hoy invisibles.

En definitiva, la intención de esta investigación será profundizar en los aspectos de las políticas públicas relacionados a la elaboración de los manuales de la asignatura historia en Educación Secundaria, poniendo en tensión conceptos hegemónicos y roles reproducidos en ellos desde la perspectiva de transversalidad de género o “*gendermainstreaming*” (García Prince, 2008)

1.3 Manualística, lenguaje sexista e iconografía

Uno de los objetivos específicos de esta investigación propone indagar acerca de la perspectiva de género instalada en los contenidos de los manuales de Historia en Educación Media. La elaboración de manuales en el campo educativo se ha creado como fuente esencial para el conocimiento de los códigos que definen el mundo de la educación en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas.

Por lo dicho, la manualística es la consecuencia de la convergencia de expectativas entre teóricos, historiadores y prácticos que han dado origen a un nuevo campo intelectual en la investigación educativa, que acogería al conjunto de desarrollos discursivos, análisis genealógicos y observaciones empíricas que se han ido configurando en torno al libro escolar como objeto de conocimiento (Escolano, 1997). La misma emerge dentro de la investigación educativa en paralelo a los avances mediáticos de la época digital, pero reconstruyendo la memoria del libro, y los atributos materiales y formales del manual con texto.

La manualística debe construirse atendiendo a las experiencias relacionadas con las mediaciones pedagógicas, así como a los aportes de las investigaciones relativas a la pragmática de la educación, incluidas todas las perspectivas teóricas, semiológicas, antropológicas y

didácticas. La manualística surge con el objetivo de poder explicar el valor que se les daba a los textos, en tanto eran considerados un instrumento del positivismo o un mero resto arqueológico del sistema, carentes de contenido.

En ese contexto, la manualística irrumpe en el campo para develar el valor simbólico, representativo y empíricopráctico del manual del texto como respuesta a las prácticas instaladas. Implica visibilizar nuevos actores sociales y enfoques, lo que en esta investigación sería decodificarlo.

Hoy en día es un campo en construcción, un ámbito abierto en el que la introducción de nuevos temas, las tecnologías y los enfoques rompen las reglas del juego intelectual, obligando a una reconceptualización del manual como territorio intelectual y operativo en el que trabajar. La teoría del campo, en su concepción más dinámica, puede asumir la anterior inestabilidad y así responder a los nuevos desafíos, entre ellos elaborar un manual que piense una historia decolonial con perspectiva de género.

En este sentido, el manual es un “dispositivo de normalización cultural”, ya que puede ser condicionado políticamente por un proyecto educativo, reflejando un código sociológico y las pautas para la escolarización (Escolano, 2012). La relevancia del manual para los autores y las autoras radica en la intención cultural que le asignan, sometido además a sistemas de control para su uso.

Según Escolano (2012), la identidad del manual y su construcción está socialmente condicionada por dos factores.

El primer factor es el carácter de ícono generacional que alcanza el libro, marcando una época o de una cohorte escolar que identifica a una generación a través de sus imágenes y textos.

En segundo aspecto es el condicionamiento cultural por atribuírsele al manual una función de símbolo nacional, de conjunto de conocimientos a ser enseñados, de reproducción de valores nacionales y sociales.

La manualística se convirtió en una herramienta forjadora de la nación, sobre todo para los Estados liberales en el siglo XIX, como lo plantea Apple, reproduciendo un idioma oficial, sus símbolos y tradiciones por encima de otros dentro de un mismo Estado. En este sentido es que la manualística adquiere relevancia para el caso de esta investigación. El manual puede ser una herramienta que, sin intención, al tener una perspectiva de género ciega o neutra, termina reproduciendo desigualdades.

En la actualidad, la nueva sociedad multimedia y del conocimiento está interpelando al viejo manual, dando lugar a nuevas modalidades textuales, lo que no significaría la desaparición de los viejos formatos. Acerca de la permanencia de los libros en formato papel, Humberto Eco (2004) planteaba que internet no vino a sustituir a los libros, sino que, por el contrario, vino a complementar la lectura. Por lo tanto, el manual de texto no desaparecería, sino que ocuparía un lugar de experticia dentro de una temática determinada para ampliar posteriormente la búsqueda en el ciberespacio, que muchas veces se presenta de forma caótica y fragmentada.

En síntesis, el texto sigue siendo un texto ordenado a la comunicación conforme a ciertas reglas estructuradas (Escolano, 2021).

El manual de texto, afectado por la tecnología, ha perdido el lugar central y canónico que tenía desde sus inicios, dejó de ser el soporte del currículum para convertirse en un soporte en conjunto con el hipertexto, ya que este está más liberado de las reglas académicas, un currículum abierto, muchas veces sin autoría o anónimo, pero de lectores múltiples, lo que interpela a la hermenéutica del currículum.

1.3.1 Lenguaje sexista dentro de los manuales

Uno de los elementos que más resistencia pone a la hora de romper con los sexismos es el lenguaje, ya sea por no querer masculinizar nuestras formas de decir las cosas, así como también por parte de quienes entienden que utilizar un lenguaje inclusivo es una cuestión de las feministas. Los sesgos de género se manifiestan también en la escritura de los contenidos del programa, convirtiéndose el lenguaje no sexista en un actor que, como integrador, visibilizará a las mujeres y disidencias, eliminando los estereotipos de género y la reproducción de roles sociales patriarcales.

Los estereotipos de género se consolidan y reproducen en la educación que recibimos, dentro y fuera de la escuela. Generalmente, se usa el masculino en los manuales y textos liceales como forma de universalizar e integrar, cuando en realidad lo que está haciendo es invisibilizando y subalternizando a las otredades.

Como plantean González y Delgado de Smith en “Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres” (2022), se ha utilizado el genérico masculino, tanto en singular como

en plural, como forma gramatical genérica para hacer referencia a hombres, invisibilizándose al otro sexo. A esto se le conoce como discriminación lingüística.

Joan Scott (2008) plantea que al invisibilizar a las mujeres en la enseñanza de la historia se está enseñando una historia con errores respecto al conocimiento histórico y, junto a esto, se normaliza la discriminación.

El lenguaje es político porque tiene manifestaciones discursivas que crean representaciones sociales para interpretar el mundo. La lengua refleja y reproduce las relaciones de poder que se dan en una sociedad por medio de mecanismos que invisibilizan, que ocultan la realidad, para favorecer o desfavorecer (González y Delgado de Smith, 2022).

El uso de un lenguaje no sexista es una forma de reivindicar y visibilizar a las mujeres y a las identidades no binarias. Un cambio en el lenguaje transformaría estructuras mentales anquilosadas (de estereotipos y mandatos sexistas), obsoletas y retrógradas. De ahí la importancia de un lenguaje más incluyente, equitativo y justo para el alumnado, especialmente dentro de lo que conforma el ámbito educativo, en sus programas. No basta con cambiar “alumnos” por “alumno/as” o por “hombres y mujeres en la historia antigua”, es necesario detenerse y analizar el lenguaje que empleamos en las expresiones culturales que estudiamos en el aula, en qué momento podemos universalizar el lenguaje y en qué momento existe la intención de ocultar diferencias discriminatorias o desigualdades.

Históricamente, en el discurso transformador, las mujeres no han sido nombradas como agentes sociales de cambio, han sido heterodesignadas. De modo que la integración en el discurso histórico, les otorga una auténtica presencia, que trasmite y consolida el lugar que merecen.

La lengua como instrumento de poder es un asunto político y es allí donde pueden rastrearse las inequidades de género y la infravaloración de las mujeres (González y Delgado de Smith, 2022). A través de la cultura, la lengua oficial es un instrumento de carácter simbólico, cargado de connotaciones ideológicas que reafirman actitudes compartidas socialmente, y conformada por representaciones simbólicas donde las mujeres y disidencias aparecen aún invisibles.

Se podría afirmar que, el lenguaje como reproductor de un orden hegemónico, al ser inclusivo y no sexista, irrumpe dentro del *statu quo* para interpelar desde las palabras las formas de exclusión de las mujeres y de las disidencias LGBTQI+.

1.3.2 Iconografía, la representación sexista en los manuales de Historia

Según Panofsky (1979), la iconografía es “la rama de la historia del arte que se ocupa del asunto y significación de las obras de arte, en contraposición a su forma” (p. 46). El autor distingue tres niveles de interpretación de las obras.

El primero de esos niveles es la descripción preiconográfica, relacionada con el “significado natural”, consistente en identificar los objetos (tales como árboles, edificios, animales y personajes) y situaciones (banquetes, batallas, procesiones, etc.). El segundo nivel es el análisis iconográfico estrictamente, relacionado con el “significado convencional” (identificar que la imagen de una cena es la *La última cena* o una batalla determinada). El tercer nivel corresponde a la interpretación iconológica, que busca el “significado intrínseco”, es decir, los principios subyacentes como, por ejemplo, las identidades nacionales, una época, las clases sociales, las creencias religiosas, etc. Este nivel es el que le da utilidad a las imágenes, ya que le proporcionan al manual, de la mano de las historiadoras y los historiadores, elementos culturales como testimonio.

La sugerencia desde los símbolos y la iconografía suele ser un tema presente en los manuales y textos de Historia. En ellos se reflejan funciones sociales, roles asignados. En cambio, desde la historia del arte o la literatura se puede apreciar con más claridad la “imagen de la mujer o las mujeres” en las representaciones populares, los discursos religiosos o las producciones teatrales, las artesanías, los bordados, los cuentos, los relatos de la historia oral, vasto material para la didáctica y el desarrollo de miradas analíticas y críticas.

Los estudios de mujeres han sacado a la luz sus contribuciones individuales, estableciendo la necesidad de incluirlas en la memoria histórica, obligando a revisar las categorías interpretativas o la periodización en la historia, inclusive.

En el ámbito de la historia de mujeres, se encuentra el relato de Duby y Perrot (2018); en el ámbito hispano, destacan la historia de Garrido (1997) y la de Morant (2005). Más reciente y como muestra del tipo de estudios más específicos, tenemos la de Muiña (2008), que aborda el siglo XIX. En todas ellas, además de ofrecer otras claves históricas, se valoran las aportaciones, actividades y espacios ocupados por las mujeres en la historia (Riego Amézaga, 2019).

Es importante comprender que el sexismo es uno de los factores importantes que influye en el currículo escolar, el mismo se oculta a través del lenguaje y de la iconografía —entre otros indicadores—, en la presencia o ausencia de mujeres en los contenidos. Debido a los datos concluyentes proporcionados por los estudios sobre las mujeres en la historia, se ha considerado que este aspecto era cada vez más relevante.

En la enseñanza de la historia, la imagen es una herramienta muy utilizada y sugerida; a través de su representación se puede materializar un relato, ayudando a comprender y a integrar el tiempo histórico que queremos enseñar. Su análisis está a cargo de la disciplina Historia del Arte; las imágenes necesitan ser analizadas, contextualizadas, exploradas, sin esta disciplina la imagen es una mera ilustración.

Uno de los especialistas en el análisis de la imagen es Peter Burke (2005), reivindica a la imagen como incitadora de interpretaciones y conocimientos reveladores para las historiadoras y los historiadores. El autor establece que es fundamental el cuidado de la iconografía y la iconología, puesto que son elementos que ayudan a interpretar los significados de las imágenes o “dan formas estereotipadas y cambiantes en que un individuo o grupo de individuos ven el mundo social, incluso el mundo de su imaginación” (Burke, 2005, p. 116).

A su vez, las mismas imágenes son ambiguas y polisémicas, por lo que para analizarlas no hay que dejar de lado la crítica. La obra de Burke (2005) es crucial para comprender el análisis de la imagen, ya que realiza un recorrido riguroso a través de la historiografía más relevante, que a esta investigación le aporta un relevamiento de obras de variado soporte, publicidad, fotografía, dibujo, etc.

Otro historiador contemporáneo que ha trabajado sobre las imágenes es George Didi-Huberman, (Macho Román, 2016) quien en su trabajo sienta las bases de una nueva temporalidad —anacrónica y fantasmal— que permite pensar la imagen plástica en su esencial complejidad, apoyándose para ello en el pensamiento de autores como Walter Benjamín, Carl Einstein y Aby Warburg. Didi-Huberman se dirige a la imagen desde dos perspectivas: la tautología, es decir, mira el objeto como algo limitado y no interpretable, que no va más allá de lo que presenta; o de la creencia, en otras palabras, como un referente de lo que se encuentra fuera del campo material —lo invisible— y que le permite justificar la realidad inmediata.

Ante estas dos perspectivas, y en el marco de esta investigación, presentamos la tercera forma de mirar las imágenes que ha sido propuesta por Didi-Huberman: la dialéctica, a través de

la cual el espectador es capaz de mirar en la imagen aquello que escapa a la mirada tautológica y que excluye la imagen de la creencia. Esta última se acerca más a lo que se pretende demostrar en esta investigación, en referencia a la lectura sociocultural que se le puede realizar a una obra de arte; en este sentido, Walter Benjamín es uno de los referentes.

Por otra parte, y al ser este un trabajo que busca analizar el lugar que las mujeres han tenido en los manuales desde la iconografía, no se puede dejar de lado a Griselda Pollock ni a Linda Nochlin, quienes en las décadas de los 70' y los 80' aportaron una mirada crítica al lugar que la Historia del Arte le ha dado a las mujeres artistas a lo largo de la historia, así como también a los cánones patriarcales que se reproducen desde el arte. Linda Nochlin, en 1971, en Estados Unidos, lanzó la pregunta disparadora que movió los andamios que sostenían la exclusión de las mujeres en la Historia del Arte: “¿Por qué no hubo grandes artistas mujeres?”, abriendo paso a las feministas y a las historiadoras a posicionarse en el interior de la disciplina (Pollock, 2013, p. 20).

Esta cuestión vino a poner en tensión la reproducción que se hace de la categoría de mujeres en el arte, proyectado hacia la sociedad desde una imagen “femenina”, retratada con “colores delicados”, relacionada a temas de “intimidad”, “sensibilidad femenina”, “intuición femenina”. Así mismo, al ser el arte un monopolio de los hombres, se reproduce una visión social y cultural que construye una mirada única, sexista, que consolida sus lugares de poder. Incluso refuerza al patriarcado por ser un arte burgués excluyente de otras realidades, culturas, etnias. En su obra “*Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*” (Pollock, 2013, p. 18) hace referencia a su trabajo *Differencing the Canon Feminist Desire and the Writing of Art's Histories* (1999) donde propone un cambio de paradigma, comprometiendo al arte a visibilizar otras razas, géneros, clases sociales, expandiéndose hacia nuevas fronteras fuera del espacio eurocéntrico y occidental

Para esta investigación la relevancia de la autora no se centra justamente en el análisis técnico, tampoco es el objeto de este trabajo; su aporte es la forma en la que cuestiona a los paradigmas hegemónicos de la Historia del Arte para construir una disciplina discursiva y crítica, no sexista. Se toma como punto de partida la premisa de que incluir a mujeres artistas y sus obras de arte, en este caso en un manual, no equivaldría a crear una Historia del Arte feminista, ya que las propias artistas mujeres son reproductoras del orden patriarcal que las oprime.

Un ejemplo citado son las obras de arte de Mary Cassatt y de Berthe Morisot, quienes retratan a las mujeres como espectadoras de una realidad que no les pertenece, reflejando la vida

de las mujeres burguesas del siglo XIX en su rol maternal, los paseos al aire libre y la vida doméstica. En síntesis, el hecho de que una mujer sea la artista no la libera de reproducir desde su arte el orden patriarcal.

Capítulo 2. Marco metodológico

El carácter de esta investigación requirió de una estrategia metodológica del tipo cualitativo. Selva García Montejó (2015), en el capítulo V del libro *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*, define al método cualitativo como un abordaje que tiene en consideración a la realidad social como una construcción creativa, donde los actores involucrados generan símbolos, discursos. Siendo estos los aspectos que conforman la realidad institucional, incluso, los que toman en cuenta el lenguaje por su carácter simbólico, representativo, subjetivo, cuestiones relevantes para esta investigación.

La investigación cualitativa contribuye a esta investigación permitiendo, como plantea Erikson (citado en Mc Millan y Schumacher, 2005) la “subjetividad disciplinada”, el uso de la empatía personal en la recopilación de datos, las preferencias personales, las predisposiciones teóricas. Tratándose de una docente de Educación Secundaria quien investiga, reconoce a su participación como un elemento positivo en situación y en contexto.

Considera la reflexión personal como un examen riguroso sobre los conceptos teóricos adquiridos previamente para convertirlos en un recurso, una autoobservación llevada a cabo durante el proceso de investigación. Valida la investigación cuantitativa, muchas veces acusada de discursos ideológicos, raciales o de género, otorgándole un carácter empírico. La subjetividad se toma en cuenta a través de estrategias metodológicas (Mc Millan y Schumacher, 2005).

Se empleó el análisis inductivo, ya que las categorías y las muestras surgen a partir de los datos, en este caso de los manuales y toda su configuración.

En ellos se realizó un proceso de selección, categorización, comparación e interpretación para encontrar explicaciones, como principal técnica que permitió ahondar en la lectura crítica, a la luz del marco teórico, y aproximar posibles respuestas a los objetivos del estudio.

Por consiguiente, se analizaron los manuales de la asignatura Historia elaborados para el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria a partir de la reformulación del Plan 1986 con motivo de su actualización (ANEP, 2006).

La nueva prescripción curricular fue realizada con la participación de una comisión integrada por representantes de la Inspección de la Sala de Didáctica de Historia del IPA y de la ATD, quienes trabajaron, según consta en el programa oficial de Historia, teniendo en cuenta: (a)

las pautas elaboradas por el CES, (b) los variados antecedentes programáticos presentados en los últimos años, y (c) las sugerencias planteadas por el equipo docente a través de las ATD. Finalizado el trabajo, se elaboran programas para ambos ciclos y sugerencias del empleo de manuales de estudio.

La investigación consideró para su estudio la selección de los seis manuales de Ciclo Básico. Cada manual de los escogidos, de 1er año a 3er año, representa una unidad estructurada en correlación al programa de estudio al que refiere. Estos se dividen en 3 bloques temáticos, como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1. Bloques temáticos por nivel, editorial Santillana y Contexto

Nivel	Bloques temáticos	Ed Santillana Autoría	Editorial Contexto Autoría
1er año Ciclo Básico	Prehistoria, Antigüedad, Edad Media.	<i>Cristina Barbero Lucila Artagaveytia</i>	2da Edición 2017 Ana Berais Magdalena Crosa Carlos Demasi Verónica Leone Juan Pablo Martí Adriana Piñeyría Alfredo Visconti
2do año Ciclo Básico	Época Moderna (del siglo XV al XVIII) y Época Contemporánea (del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XIX)	<i>Cristina Barbero Lucila Artagaveytia</i>	2da Edición 2017 Adriana Piñeyría Ana Berais María José Casiraghi Magdalena Crosa Verónica Leone Juan Pablo Martí Alfredo Visconti
3er año Ciclo Básico	Época Contemporánea (Siglo XIX y XX) y Mundo Actual.	<i>Cristina Barbero Lucila Artagaveytia</i>	Edición 2017 Magdalena Crosa Adriana Piñeyría Juan Pablo Martí Alfredo Visconti

Fuente: Elaboración propia

Se optó por realizar, por un lado, un estudio que representa un corte longitudinal del subsistema educativo uruguayo, o, en otras palabras, de la manifestación de la política educativa

en cuanto política pública para este tramo de formación; por otro lado, es materialmente viable de concretarse por una investigadora.

El análisis se centró en identificar la aplicación o no de una perspectiva de género, tanto desde lo conceptual, en la elección de contenidos, como en las imágenes expuestas.

Una primera etapa consistió en una lectura global general y del conjunto del texto, que permitió la primera sensibilización de su contenido y de cómo se organiza entre sí.

La segunda etapa abarcó una lectura orientada por las categorías teóricas que permitieron dar discusión conceptual al problema.

Si bien se trabajó sobre el cuerpo de los textos, los relatos y las fuentes historiográficas, el estudio priorizó las fuentes de naturaleza icónica e iconológica (imágenes). Se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

- Se identificaron, localizaron y cuantificaron las imágenes de mujeres y varones presentes en los manuales seleccionados, analizándolas por nivel en clave comparativa entre editoriales y estableciendo diferentes categorías de análisis.
- Se cuantificaron las veces que aparecen las mujeres en las imágenes, entendiendo que puede ser una forma de significar su presencia. Cabe resaltar que ninguno de los manuales cuenta con un índice de imágenes, por lo que fueron contadas en forma nominal. Fueron tomadas en cuenta aquellas personas que aparecen en fotografías, láminas, pinturas, esculturas y propaganda, sin considerar como muestras las construcciones arquitectónicas, los restos fósiles (estos últimos por su impresión), las máscaras (no todas representan a personas), los mapas, los dioses y las diosas, las representaciones de forma mixta (animal-humano), las esculturas dañadas y las imágenes indefinidas o no claras.

La muestra cuantificó las imágenes de mujeres, varones e identidades no binarias que aparecen en forma: **individual, femenina o masculina, y mixta (ambos géneros)**, los personajes históricos, las actitudes en la que se encuentran y las actividades que están llevando a cabo en la imagen.

En relación con las imágenes mixtas, Fernández Valencia (2004) plantea que su análisis es útil, ya que, aunque se esté representando a mujeres y hombres, se puede reforzar el discurso dominante de la supremacía masculina a partir de la posición, el tamaño, la gestualidad, las formas

de relación representadas y la relación cuantitativa de individualidades de ambos sexos que se visibilicen.

Para el tratamiento de las diversas imágenes analizadas en el estudio se procedió primero a caracterizar a cada tipología empleada para luego ejemplificar dicha categorización con imágenes concretas.

Imagen individual. Corresponde a todas aquellas en las que aparezca una persona, sin importar el soporte.

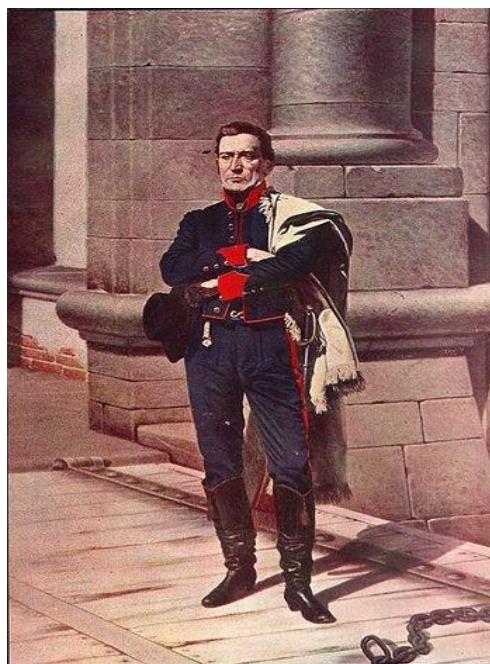


Imagen 1 Artigas por Juan Manuel Blanes, 1886
Fuente: Artagaveytia y Barbero (2016b) Manual 2do año



Imagen 2 Litografía de C. Sauvageot. Alfredo Demersay.
Fuente: Crosa, Piñeyrúa, Martí y Visconti (2016b) Manual 2do año

En este sentido, se contabilizarán las veces que aparezca la misma persona o personaje. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de la Historia Nacional, en el programa de 2do año, se aprecian diferentes imágenes de Artigas, como monumentos, bustos, figuras, láminas y pinturas.

Cada una de ellas será contabilizada como **“imagen individual”**, pero se codifica una sola vez como **“personajes históricos varones”**.

Actitudes pasivas. Serán aquellas actitudes en las que la persona no está realizando ninguna acción: incluye bustos, retratos, dibujos o “figuras” que representan personajes en épocas determinadas, pero que no están realizando ninguna actividad.



Imagen 3 Neferneferuatón Nefertiti. Reina de la dinastía XVIII de Egipto
Fuente: Historia National Geographic (2022)



Imagen 4 Mussolini.

Fuente: Manual Historia 3er año Artagaveytia y Barbero (2016c)

Las **imágenes mixtas**³ se consideran aquellas en las que aparecen varios géneros, no importa la cantidad de personas que lo representen.



Imagen 5. Peter Bruegelthel “El Banquete”, 1568

Fuente: Artagaveytia y Barbero (2016a) Manual 1er año.

³ El término “imágenes mixtas” es utilizado por Rosa Pérez Peñalver en *Qué quieres enseñar: Un libro sexista oculta la mitad*.

En la imagen 6 se puede apreciar a la novia y 5 mujeres más en la misma línea.



Imagen 6 Peter Brueghel “El Banquete”, 1568
Fuente: Artagaveytia y Barbero (2016a) Manual 1er año.

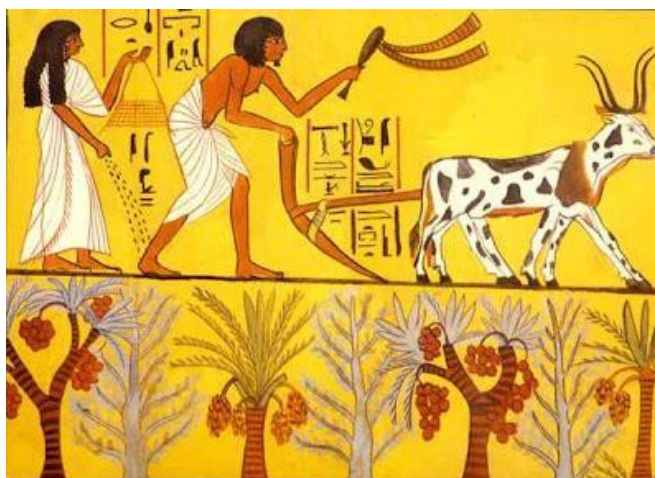


Imagen 7 Tumba de Deir el-Medina del siglo XIII a. C.
Fuente: Cultura Educativa (2022)manuales 1er año

Se consideran **actitudes activas** aquellas en las que se está desarrollando alguna actividad, sin importar el tipo. Sobre este tema, el campo de la sociología ha desarrollado diferentes posiciones sobre la acción, actuación, agencia (*agency*, en inglés), unas estructuralistas y

funcionalistas y otras individualistas-subjetivistas. En medio de estas dos posturas se encuentran Anthony Giddens y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu. Su concepto de acción social se aleja de la estructura social cerrada, impermeable, plantean que el sujeto-agente se ubica en contextos que son estructurados y estructurantes. Las acciones de los sujetos forman parte de una estructura social y, por ende, determinan sus acciones. Esta idea no se desprende del binarismo ontológico.

Por otra parte, el trabajo de José Enrique Ema López, *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)*, presenta una mirada a la capacidad de agencia no como propiedad individual, sino como posibilidad (el poder hacer) compartida. La acción ética-política en un espacio social determinado, en contra de teorías individualistas y objetivistas. Por consiguiente, al reubicar al sujeto fuera de la estructura, se permite entender la capacidad que tiene para actuar y generar conexiones entre las entidades y los diferentes procesos; es la capacidad de establecer vínculos, de participar, de hacer (Ema López, 2004).

La tabla 2 divide las actividades realizadas por mujeres y varones en forma independiente.:

Tabla 2 Actividades realizadas por mujeres y varones en forma independiente

Manual: referente a actividades recreativas o decorativas, no con fines económicos.
Productivo: con fines económicos.
Doméstico (reproductivo o cuidado): crianza, cuidados de enfermos, tareas del hogar.
Político: vinculadas a diferentes formas de gobierno, transformaciones políticas.
Militar: relacionadas a representaciones de batallas, guerras, revoluciones.
Científico: adelantos tecnológicos, descubrimientos médicos, geográficos, entre otros.
Intelectual: figuras de ámbito intelectual, académico, educativo.

Fuente: Elaboración propia

Finalizado el relevamiento iconográfico de los 6 manuales de Historia de Primer Ciclo se procedió al análisis cualitativo, por ser este el método para lograr el primer objetivo de esta investigación, que consiste en identificar las formas en las que las mujeres son representadas desde

la iconografía, para dar cuenta de la perspectiva de género, valorando en ella el androcentrismo y el sexismo.

Para la categoría “decolonialidad” se analizarán los índices temáticos de cada manual por nivel, los mapas, las líneas del tiempo, las actividades y la historiografía utilizada.

En el caso de los índices, se consideran muestras importantes porque a través de ellos se puede cuantificar la cantidad de páginas dedicadas a los diferentes temas. Este tipo de análisis te permite distinguir el tiempo que se le dedica a temas del sur global⁴, como puede ser la historia de los pueblos originarios del Abya Yala, el mundo árabe, las naciones africanas o las asiáticas. Las consignas de las actividades o posturas historiográficas serán también un elemento de análisis por lo que reproducen y enseñan., Consiste en analizar los textos con un giro decolonial, epistemológico, a través del marco teórico que desarrollan los Estudios Subalternos realizados por Silvia Rivera Cusicanqui, Rosana Barragán y las Epistemologías del Sur; y los estudios decoloniales de Enrique Dussel y Eduard Said, entre otros. Esta parte de la investigación, netamente interpretativa, mira e interpreta lo que se ve en los manuales desde un nuevo *corpus* discursivo.

⁴ “Sur global” es un término acuñado por los estudios decoloniales con la intención de eliminar categorías como “tercer mundo” o “mundo subdesarrollado”, por considerarlas eurocéntricas, hegemónicas, coloniales.

Capítulo 3. Análisis y resultados de la investigación

En este capítulo se analiza, desde la iconografía, la perspectiva de género y los roles en los que se representan a las mujeres y a los hombres, con el objetivo de determinar si son sexistas o no, así como también para concluir acerca de la presencia de violencia simbólica, ya que los manuales son parte del currículum. Posteriormente, se procederá al análisis decolonial de los índices, los recursos y las actividades con el objetivo de interpretar si son manuales eurocéntricos. Los manuales analizados son de 2 editoriales nacionales: Contexto y Santillana, ambas con trayectoria en la producción de contenido educativo.

La editorial Contexto titula a los 3 manuales “Pensar la historia”, adaptándolos a los 3 niveles de Educación Secundaria. Su autoría está a cargo de un grupo de profesoras y profesores de Historia. Para esta investigación se analiza la 2da edición y 4ta reimpresión (2020) de *Pensar la historia* de 1er año, con autoría de Ana Berais, Magdalena Crosa, Carlos Demasi, Verónica Leone, Juan Pablo Martí, Adriana Piñeyrúa y Alfredo Visconti. En el manual *Pensar la historia* de 2do año la autoría está a cargo de Adriana Piñeyrúa, Ana Berais, María José Casiraghi, Magdalena Crosa, Verónica Leone, Juan Pablo Martí y Alfredo Visconti. Por último, *Pensar la historia 3*, tomo I⁵, editado en diciembre 2017, cuya autoría está a cargo de Magdalena Crosa, Adriana Piñeyrúa, Juan Pablo Martí y Alfredo Visconti.

En la editorial Santillana las autoras de los 3 manuales son las profesoras de Historia Cristina Barbero y Lucila Artagaveytia. Los manuales se titulan *Historia: Mundo, América y Uruguay*, y se dividen en 3 tomos de acuerdo a los niveles de Ciclo Básico: tomo 1, Prehistoria, Antigüedad y Edad Media; tomo 2, Siglo XV-SXVIII; y tomo 3, período de 1850-2010.

3.1 La presencia y la representación de las mujeres en la historia

Se analizará la perspectiva de género en los manuales de Historia concentrándose en la revisión iconográfica y, en ella, en la representación de las mujeres. Se organiza como sigue a

⁵ El tomo II corresponde al programa de 4to año *Mundo actual*. Por ser Bachillerato, no está incluido en esta investigación.

continuación: el primer filtro descriptivo analiza globalmente el lugar de las mujeres en los manuales a partir de su cuantificación en las imágenes, cuestión que es realizada de forma comparativa entre editoriales.

Un segundo filtro recae sobre la interpretación de las actitudes “pasivas y/o activas” y sus variaciones en cada una de ellas, definidas en el marco metodológico de las mujeres en la iconografía. Este filtro aplica lo que Panofsky (en Burke, 2005) plantea dentro de la interpretación iconológica, el significado intrínseco, lo que subyace en la imagen (creencias religiosas, filosóficas, clases sociales). A partir de este asunto se obtendrán las formas de representación de las mujeres en los manuales que fueron objeto de análisis.

Por último, el tercer filtro analiza la representación de las mujeres desde el lenguaje, analizando el cuerpo del texto en los capítulos y subcapítulos, así como también la forma en la que está escrito el manual.

3.1.1 Primer filtro: visibles o invisibles: ¿son las mujeres el elemento decorativo en los manuales?

El análisis preiconográfico descriptivo se realizó en forma comparativa entre las editoriales sin discriminar por nivel. El objetivo fue obtener una primera aproximación global al problema de estudio. Fueron analizadas un total de 1285 imágenes (Tabla 3).

Tabla 3 Todas las imágenes de ambas editoriales

Editoriales	Santillana	Contexto
1er año	148	48
2do año	286	175
3er año	283	345
Total de imágenes analizadas por editorial	717	568
Total de imágenes analizadas	1285	

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente, observamos que la cantidad de imágenes en cada uno de los manuales es

distinta. La editorial Santillana tiene un número superior de ellas, 717 en total, mientras que la editorial Contexto posee 568 imágenes.

Tabla 4 Total de imágenes individuales

Total imágenes individuales en los manuales	627
total mujeres	100
total varones	527

Fuente: Elaboración propia

Del total de las imágenes analizadas, 1285, se discriminaron las imágenes individuales, es decir, las imágenes en las que aparecen solo mujeres o solo hombres, que resultaron ser 627 imágenes individuales (Tabla 4).

Tabla 5 Total de imágenes en manuales: Santillana y Contexto

Editoriales	1er año	2do año	3er año	Sub total
Subtotal Santillana	99	126	146	371
mujeres	19	14	40	73
varones	80	112	106	298
Subtotal Contexto	26	94	136	256
mujeres	2	5	20	27
varones	24	89	116	229

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 5, 100 de las imágenes corresponden a representaciones individuales de mujeres (73 de Santillana y 27 de Contexto), y 527 a varones (298 de Santillana y 229 de Contexto). Podría revelar que las mujeres están menos representadas en los manuales de 1° a 3° en ambas editoriales (6 manuales).

Efectivamente, y a modo de ejemplo (Tabla 6), el manual de Santillana de primer año de Ciclo Básico cuenta con un total 148 imágenes de diferente soporte: pinturas, fotografías, esculturas, bajo relieves, láminas, objetos, variando en función del período histórico. Esa muestra es el 100 %, mientras que *Pensar la historia*, de Contexto, cuenta con un total de 48 imágenes, siendo el 100 % de la muestra.

Tabla 6. Total de imágenes por editorial, primer año

	Santillana	%	Contexto	%
Total de imágenes	148	100	48	100
Varones	80	54,05	24	50,00
Mujeres	19	12,84	2	4,17
No binarias	0	0,00	0	0
Mixtas	54	36,49	9	18,75
Imágenes no claras	9	6,08	8	16,67

Fuente: Elaboración propia

Otro dato relevante aparece cuando se plantean las imágenes en forma exclusiva por género. Hablamos de imágenes donde está presente el género femenino, masculino o no binario. En el manual de Santillana de primer año, por ejemplo, del total de 99 imágenes individuales —sumando varones y mujeres—, solamente 19 son mujeres, un 12,84 %. En el manual de Contexto, de un total de 26 imágenes individuales —sumando mujeres y varones—, solo 2 refieren a mujeres, un 4,17 %.

Esto no cambia significativamente en los manuales de 3er año por ser Historia Contemporánea, donde la tecnología, el arte y la propaganda proporcionan una infinidad de recursos para poder representar a las mujeres en la historia. Aun así, la cantidad de imágenes individuales de mujeres sigue siendo inferior (Tabla 7). En el manual de Santillana de 3er año, de las 146 imágenes individuales solo 40 son de mujeres un 27,3 %, y en el manual de la editorial Contexto solo 20 de 136, un 14,7 %.

Tabla 7. Total de imágenes por editorial tercer año

	Santillana N=146	%	Contexto N=136	%
Varones	106	72,6	116	85,2
Mujeres	40	27,3	20	14,7
No binarias	0	0,00	0	0,00
Mixtas	71	48,6	52	38,2
Imágenes no claras	22	15	31	22,7

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en los manuales de Historia analizados se puede apreciar que las mujeres no solo tienen menos representación desde el punto de vista cuantitativo y preiconográfico (Panofsky, 1979), sino que incluso aparecen en imágenes sin estar incluidas dentro del propio relato.



Imagen 8 Inclusión de la mujer en el cuerpo del texto
Fuente: Historia. Mundo América y Uruguay 1850 (2010, p. 241)

El registro de dos mujeres con relevancia histórica que se incluyen aquí (imágenes 9 y 10), como fueron Isabel de Castilla (Crosa et al., 2016b) y Rigoberta Menchu, (Artagaveytia y Barbero, 2016b). Si bien a la última se le agrega una breve reseña de su vida como líder indígena, parece claro que en ambos manuales el lugar que ocupa la mujer dentro de la enseñanza de la historia suele ser decorativa o, al menos, suele aparecer al finalizar un tema que ya se analizó. No incluidas dentro del propio relato, son ubicadas en los manuales a través de una imagen; de esta forma se les quita relevancia.

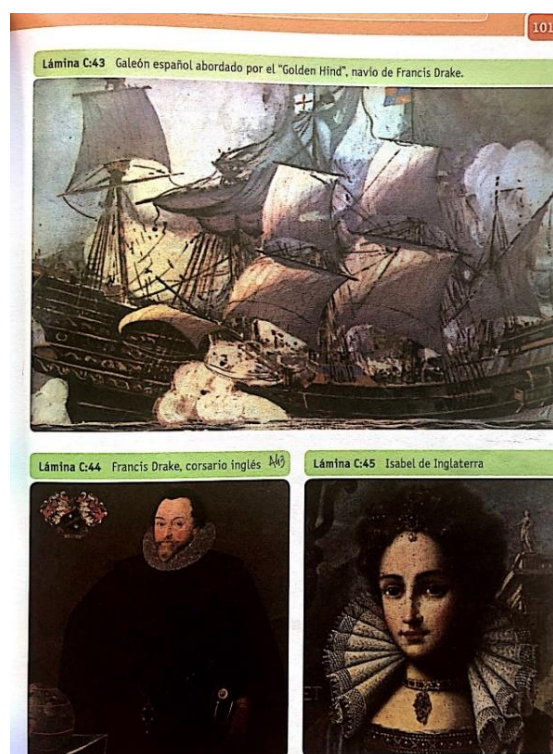


Imagen 9 Inclusión de la mujer en el cuerpo del texto

Fuente: Crosa, Piñeyría, Martí y Visconti (2017c, pag. 101) Manual 2do año

Se puede apreciar a través de la Imagen 9 que las mujeres son un recurso complementario del texto, en el manual no están ancladas al mismo, en la mayoría de los casos no forman parte del texto. Aunque la tarea de insertar imágenes en el discurso historiográfico parezca fácil, el gran desafío es darle coherencia con lo escrito. Lo visual atenúa las dificultades del discurso histórico, donde la imagen viene a amortiguar esa dificultad. Lo que podría generar un problema es que la imagen anclada de esta manera se convierte en “evidencia directa” (Riego Amézaga, 2019).

En esta línea se refuerzan varios elementos: en primer lugar, que la presencia de las mujeres —como muestran los datos— es inferior a la de los varones; en segundo lugar, que la existencia de un número mayor de imágenes de varones los ubica en el rol de modelos culturales; y en tercer lugar, que los roles en que se representa a las mujeres en las imágenes son “evidencia directa” de la reproducción de un sistema social desigual, aspecto que se analiza en el capítulo “Segundo filtro: la reproducción de roles”.

3.1.2 Segundo filtro: la reproducción de los roles de género desde los manuales

Según Panofsky (1987), la iconografía puede entenderse como una forma de describir y clasificar las imágenes (Panofsky, 1987). Plantea tres niveles de descripción: preiconográfico, análisis iconográfico y la interpretación iconológica. Desde la interpretación iconológica, o sea, lo que quieren decir esas imágenes, podemos analizar la importancia de la reproducción de roles y estereotipos de género determinantes a la hora de ubicar a las mujeres como referentes o no de la historia. Esto no significa que no se planteen situaciones de mujeres empoderadas. Sin embargo, cuando se incorporan imágenes como parte de un manual estamos dando una señal, estableciendo un criterio, reforzando una idea o un modelo dentro de la historia. Si bien en ambos manuales las imágenes no están ancladas al texto, están definiendo modelos y reforzando estereotipos.

Los personajes históricos también forman parte de la muestra, la historia como constructora de un relato del pasado y del presente proporciona referentes culturales y sociales relevantes, en los que se enmarcan el *statu quo* y la legitimación del orden simbólico. Estos referentes nacen desde la reproducción del currículum escolar. Desde el momento en que se ubican figuras relevantes de nuestro pasado y presente dentro del relato histórico, se está determinado cuáles son los temas de interés y los criterios de importancia a la hora de elaborar modelos culturales, sociales e individuales.

El reconocimiento de determinados modelos es importante, no solo en la enseñanza de la historia, sino también en el mundo de las artes, la escritura, la ciencia, el deporte y los ejercicios desde el poder. En esta línea de análisis, identificar la forma en que se representa a las mujeres tiene como objetivo evidenciar cuál es su peso en el relato histórico, cuántas y quiénes de ellas han sido mencionadas en las diferentes épocas que se estudian, cuál es el *status* y la relevancia en la visión del mundo que se enseña desde la asignatura.

En este sentido, se dedica el apartado a revisar cómo se construye la categoría “mujeres” en los manuales, es decir, que es ser mujer, sus roles y los estereotipos de género. Definir mujer parece una tarea sencilla, si se parte de que toda persona con cuerpo femenino es mujer. Pero esta definición de mujer no abarca las ciencias sociales, ya que los problemas desde el punto de vista cultural no entran en esa concepción, el concepto va más allá de lo biológico. En otro momento definir mujer no era una necesidad. Desde esta perspectiva no biologicista, no existe una definición

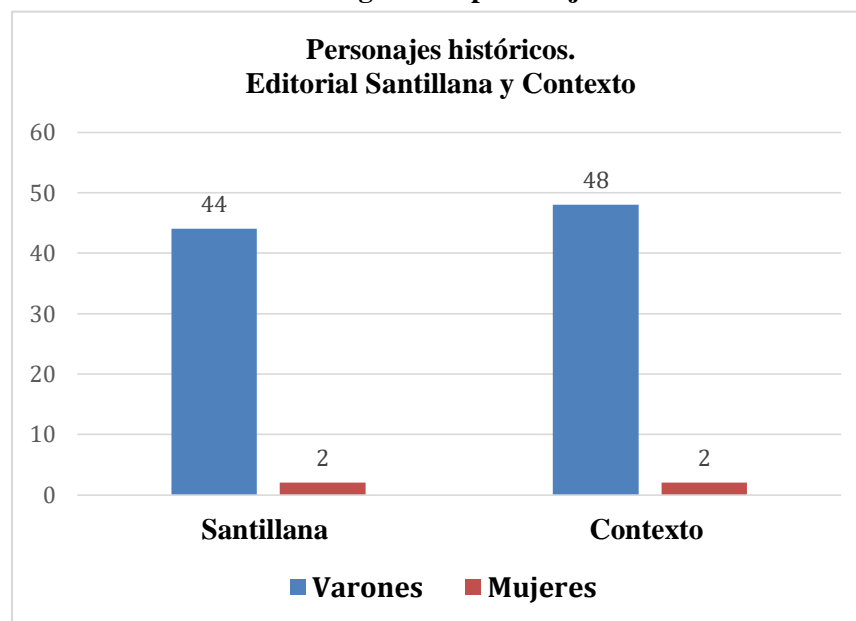
única de “mujer como categoría de análisis”. Antes de los estudios de género, mujer era sinónimo de “función reproductiva”. En la actualidad, a pesar de las nuevas teorías feministas, persiste esta idea, por ejemplo desde el feminismo cultural. La autora Adrienne Rich plantea que el patriarcado limita a la biología de la mujer para controlarla por el riesgo de extinción de su propia especie. Rich considera importante que las mujeres recuperen y se apropien de la esencia femenina. (Castellanos, 2023). Esta postura es criticada por el feminismo posestructuralista, por limitar al concepto de mujer, reforzando bajo otras denominaciones, el carácter reproductivo. En este sentido el posestructuralismo busca deconstruir todos los conceptos de mujer, reconociendo la pluralidad, diversidad, entre todas las personas sin importancia de su género (Kristieva, Lacan, Derrida, Foucault), buscando derribar la construcción de “esencia humana” de la Ilustración y el humanismo del siglo XVIII, que proclamaba la libertad, igualdad, fraternidad, para el varón, blanco, burgués y europeo. Criticando estas teorías Alcoff (1988) plantea que ser mujer es estar en una posición cultural que te obliga a tomar ciertas decisiones conscientes o inconscientes, basadas en características femeninas. Estas actitudes van a variar y cambiar en función de las condiciones económicas, las instituciones culturales, políticas e ideológicas de la época. Catellanos (2023) define esto como la “posicionalidad”, la posibilidad de adoptar una identidad que sostenga a una actitud y actuación política frente al género, algo que será dinámico y cambiante. En síntesis, el concepto “mujer” es polisémico, se encuentra atravesado por diversas teorías. De todas formas en el análisis de la “categoría mujeres” dentro de los manuales, se parte de un concepto biologicista o tradicional aplicado también a la construcción de roles.

Cada uno de los manuales aborda un período de la historia de la humanidad, los conflictos sociales, los movimientos culturales, en definitiva, el mundo que se quiere representar al estudiantado⁶.

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, la muestra representa los personajes históricos en los manuales de 3er año discriminados por sexo.

⁶ Cada uno de los manuales realiza sus propios cortes temáticos, y abordan los espacios geográficos de Europa, América y Uruguay. Los ejes temáticos son planteados por el Programa de Historia Oficial, de Educación Secundaria. Estos programas permiten al profesorado trabajar con libertad de cátedra acerca de los contenidos, en donde se sugiere hacer énfasis en la historia del Río de la Plata y en la historia nacional.

Gráfico 1 Número de imágenes de personajes históricos. 3er año.

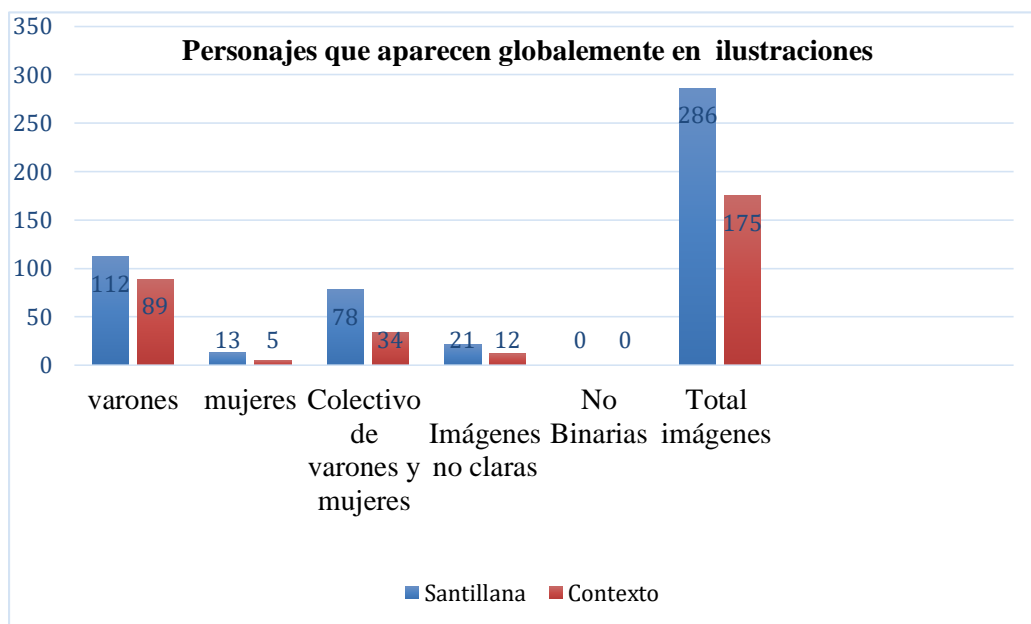


Fuente: Elaboración propia

En este caso se revela la brecha de género que existe en la representación de las mujeres como personajes históricos, en ambos manuales los varones están ampliamente representados, mientras que solo aparecen 2 mujeres.

Para el caso de las imágenes con representaciones de ambos géneros, codificadas como imágenes **mixtas**, el resultado es significativo (Gráfico 2). Santillana tiene 78 imágenes mixtas, mientras Contexto tiene solo 34.

Gráfico 2 Imágenes mixtas (colectivo de varones y mujeres) Segundo año



Fuente: Elaboración propia

Dentro del manual podemos ver las imágenes mixtas a las que se hace referencia.



Imagen 10 “Escena Campestre”- Juan Manuel Blanes
Fuente Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes (2022)



Imagen 11 La Batalla de Las Piedras Rendición de Posadas. Juan Manuel Blanes
Fuente Museo de Bellas Artes Juan Manuel Blanes (2022)

Esta constatación aporta dos elementos importantes. En primer lugar, que en la iconografía las mujeres aparecen mayoritariamente representadas cuando son colectivos mixtos, lo que surge del análisis del Gráfico 2 “Imágenes mixtas (colectivo de varones y mujeres segundo año)” puede observarse que la representación individual es de 13 mujeres en Santillana y 5 mujeres en Contexto. En segundo lugar, la escasa representación de las mujeres en imágenes mixtas, prácticamente invisibilizadas, lo que surge claramente de la imagen escogida, representativa del total de las imágenes.

Esta cuestión estaría reflejando la forma en la que la figura masculina es representada en forma individual de manera predominante frente a las mujeres, como lo muestran las cifras. En las representaciones mixtas es frecuente que las mujeres aparezcan en roles de dependencia o subordinación frente a los hombres, quienes son representados en hechos históricos relevantes, como personajes históricos protagónicos. Es importante aclarar que si bien se considera importante romper con los binarismos e interpelar esta categorización, a la hora de clasificar las imágenes resulta difícil evadir lo binario, ya que en el manual no existen imágenes de personas no binarias.

Para poder dar cuenta de la perspectiva de género en el análisis cualitativo, se configuraron ámbitos temáticos que revelan el lugar que las mujeres tienen como sujetos históricos en la iconografía. Los ámbitos establecidos fueron: el político e histórico, que discrimina imágenes de mujeres en su calidad de gobernantes, activistas sociales, líderes; y el ámbito cultural, que incluyen

las mujeres que forman parte del arte, la literatura, la música, las intelectuales. Se puede apreciar en todos los manuales mujeres referentes del mundo de la cultura, como el caso de *La Gioconda*, pero ligada a la importancia de un artista como Leonardo Da Vinci. En los manuales de 1ero y 2do año aparecen varias representaciones de la virgen María, pero sin referencia a su vida en sí misma.

Es interesante, por ejemplo, visualizar este mismo tema en el ámbito político para el caso específico de los manuales de tercer año, de Época Contemporánea, en los que, a pesar de los diferentes espacios que fueron conquistando, las mujeres siguen siendo invisibilizadas frente a los varones en términos manualísticos.

Tabla 8 Lugar de las mujeres en la historia, discriminadas por ámbitos

	Editoriales	Santillana		Contexto	
		Mujeres	Varones	Mujeres	Varones
Actividades vinculadas a lo caracter	Manual	0	0	2	0
	Productivo	3	10	7	11
	Domestico	2	0	2	1
	Político	2	35	2	42
	Militar	0	8	0	22
	Científico	2	2	0	1
	Intelectual	4	4	1	13
	Cultural y religiosas	4	2	1	13

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 8 expone la diferencia abrumadora existente entre las mujeres y los hombres, estos últimos como referentes históricos preponderantes, mientras que las mujeres apenas aparecen representadas en los ámbitos de poder (en un número exponencialmente inferior), consolidando una historia que las excluye de la construcción de un pasado histórico. El manual de Santillana incluye a 35 hombres en la esfera política, mientras que solo hay 2 mujeres, se trata además de la Época Contemporánea⁷; y el manual de Contexto aparecen 42 hombres frente a 2 mujeres.

⁷ Anteriormente se planteó que este período de la historia, que comprende la segunda mitad del siglo XIX, el siglo XX y mundo actual, cuenta con poca iconografía de mujeres, a pesar de los medios con los que ya se contaba para la producción de las mismas.

Tabla 9 Actitudes representadas en las mujeres

Manuales	EPOCAS	Núcleos temáticos	Mujeres	Ámbito
Primer año	Antigua	Mesopotamia	Ninguna	
		Egipto	Nefertitis	Político
		Grecia	Ninguna	
		Roma	Ninguna	
	Edad Media		Emperatriz Teodora, esposa de Justiniano	Político
			Juana de Arco, guerra de los cien años	Cultural
Segundo y tercer año	Moderna	s. XV	Isabel de Castilla	Político
		s. XVI	Isabel I de Inglaterra	Político
		s. XVII	Madame de Sevigné, Escritora Francesa	Cultural
			Sor Juana Inés de la Cruz.	Cultural
		s. XVIII	Ninguna	
s. XIX	Ninguna			
Tercer año	Contemporánea	s. XX	Delmira Agustini	Cultural
			Paulina Luisi	Cultural
			Josephine Baker	Cultural
			Valentina Tereshkova	Cultural
			Eva Perón	Político
			Margaret Tacher	Político
			Rigoberta Menchú	Político
			Mariana Zafaroni	Político

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los estudios de Alda Facio (2005) y María Lugones (2008), la reproducción de la historia también está atravesada por la interseccionalidad, lo que requiere una mirada no solo desde el género, sino también desde la etnia y la clase social. Es en este sentido donde se puede apreciar la ausencia no solo de las mujeres que formaron parte del ámbito político, sino que también se deja de enseñar la historia de quienes sostienen la economía, las esclavas, las

mujeres de las comunidades, las que educan, crían, cuidan reproducen la cultura de la comunidad.

Las mujeres en la cultura no existen como sujeto histórico, no aparecen en los entramados culturales, en la construcción de tejido social (tabla 9). Esto podría explicarse desde la concepción de que el espacio privado fue el dominante en la vida de las mujeres, de ahí su invisibilidad en la construcción del relato. Michelle Perrot (2009) explica:

(...) a las mujeres se las ve menos en el espacio público, el único que durante mucho tiempo mereció interés y relato. Ellas trabajan en la familia, confinadas en casa (o en lo que hace las veces de casa). Son invisibles. Para muchas sociedades la invisibilidad y el silencio de las mujeres forman parte del orden natural de las cosas. Son la garantía de una polis pacífica. Su aparición en grupo da miedo. (p. 18)

Las cifras de las imágenes de varones y las de mujeres muestran que su presencia como agentes en cada época es drásticamente distinta: los primeros son los protagonistas, y las segundas apenas son elementos secundarios y complementarios.

Esto es parte de la violencia simbólica constitutiva del currículum oculto, ya que no se puede saber qué ha sido de las mujeres que ocuparon lugares de poder, en qué medida las ideas políticas han sido producto de las mujeres silenciadas.

A su vez, aferrarnos a esta idea refuerza el androcentrismo, ya que comparar su protagonismo en relación con lo que hicieron los hombres en el ámbito político deja de lado aspectos de la vida que son espacios habitados principalmente por mujeres en sus roles de reproductoras, educadoras, gestoras del espacio doméstico (madres, hijas, hermanas). Es importante conocer y aprender acerca de los espacios de sociabilidad (comunidades, escuelas, cárceles, talleres, fábricas) y las relaciones sociales que se establecen en estos ámbitos.

Como docente de Historia surgen interrogantes como: ¿Cómo pudieron gestionar sus comunidades? ¿Cómo reconstruyeron la vida familiar después de las guerras? ¿Qué sucedió con aquellas que sí pudieron romper con el orden establecido y convertirse en exploradoras?, como la austríaca Ida Laura Pffeeifer (1797-1858, Austria), Marianna Noth (1830-1890, Gran Bretaña), Izabella Bird (1831-1904, Yorkshire, Reino Unido), la cronista Carla Serena (1820-1884, Bélgica),

la corresponsal de guerra Nelly Bly (1864-1922, Estados Unidos)

También existieron mujeres guerreras, revolucionarias, patriotas y libertadoras como Juana Azurduy de Padilla (1780-1862, Bolivia), Micaela Bastridas (1744-1781, Perú) Marie Thérèse Figueur (1774-1861, Francia), María Quitéria (1792-1853, Brasil), Lozen (1840-1889, guerrera y chamana apache), Martha Christina Tiahahu (1800-1818, Indonesia) Tomoe Gozen (1157-1184 samurái), Nakano Takeko (1847-1868), Dandara (siglo XVII, guerrera de los Quilombos de Palmares), Felipa María Aranha (1720-1780, Quilombo de Mola), espías como Gertrude Bell (1968-1926, Gran Bretaña).

Hubo mujeres que ejercieron profesiones masculinizadas y de dominio de los hombres, como Trutula de Ruggiero, ginecóloga de la Edad Media, y Jacoba Félicé, médica; Olympe Audouard, quien publicó *Gynécologie: La Femme depuis six mille ans* en 1873. ¿Cuáles fueron los desafíos que debieron superar para escribir sobre los derechos de las mujeres por primera vez en la historia? Sobran ejemplos, como es el caso de Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft, Flora Tristán, Clara Zetkin, Rosa Luxemburgo, Alexandra Kollontai.

A pesar de que en los manuales hay un intento por incorporarlas⁸ a través de algunos relatos, ejercicios o actividades de cierre, se continúa enseñando una historia incompleta por la falta de modelos y referentes femeninos partícipes de la construcción de la sociedad y de la historia. Cuando las mujeres aparecen lo hacen desde aquellos roles vinculados a lo instintivo, lo maternal, como si fueran solo sentimientos; mientras que el hombre es pensamiento lógico, racional.

Como establece Alicia Redondo (en Lopez Navajas, 2015), las experiencias masculinas consolidan el androcentrismo y, por ende, la historia de sus vidas en hechos históricos universales. Inclusive rastrear la memoria escrita de las mujeres podría ser una dificultad, ya que muchas veces ellas mismas eliminaron sus propias huellas directas, escritas, materiales (Perrot, 2009), por considerarlas sin interés.

Varios factores intevinieron; en primer lugar, el tardío acceso a la escritura; en segundo lugar, que sus producciones eran domésticas (escritas por ellas, sin publicar, y muchas veces ni siquiera compartidas con alguien más), por lo que desaparecían de la memoria escrita con más

⁸ El manual de 2do año *Historia: Mundo, América y Uruguay*, elaborado por las profesoras Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, incluye en el tema 13 el título “Sentir y pensar, vivir y expresarse” bajo la consigna “Estudio de caso: ¿Una mujer da la vuelta al mundo? La historia de Jane Baret”, donde se analiza el mandato social de las mujeres en la época.

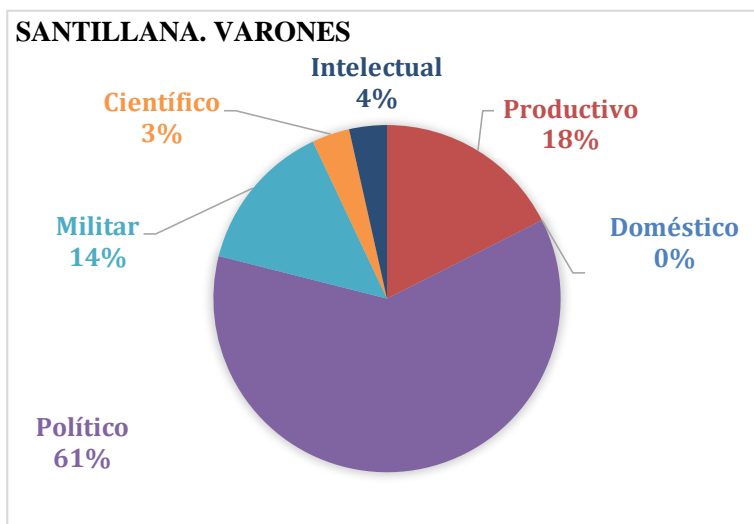
facilidad. Los mandatos sociales cumplieron un rol fundamental en la autocensura, en la desvalorización de lo que podrían producir.

Existe incluso un pudor femenino que se extiende a la memoria, una desvalorización de las mujeres por parte de ellas mismas. Esta desaparición de la huella escrita de la mujer reproduce el orden social patriarcal que la elimina culturalmente, generando un claro vacío que aumenta la brecha hacia la construcción de una historia androcéntrica.

Otro aspecto que se desprende de los manuales tiene que ver con los roles de género asignados a las mujeres, quienes ocupan lugares del espacio privado, lo “doméstico”, como en la crianza, la educación, las tareas del hogar, la alimentación o el cuidado.

En el manual de Santillana de 3er año no se registran varones en la realización de tareas domésticas, de crianza o de cuidado (ver Gráfico 3).

Gráfico 3 Actividades vinculadas al cuidado y crianza. 3er año

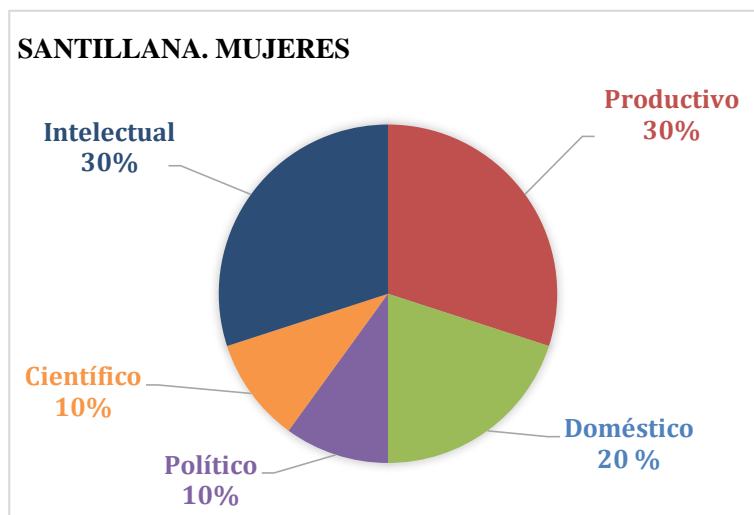


Fuente: Elaboración propia

En cambio, en el mismo manual el porcentaje de mujeres realizando estas tareas es un 20 % (ver Gráfico 4).

Esto se puede justificar partiendo de la base de que el lugar de las mujeres en la sociedad es el resultado de las políticas violentas y restrictivas aplicadas sobre sus vidas y sus cuerpos en el marco del proceso de consolidación del capitalismo como modo de producción económico y de la clase alta burguesa como clase dominante.

Gráfico 4 Actividades vinculadas al cuidado y crianza. 3er año



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, el trabajo de la historiadora Silvia Federici *Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, de 2004, es útil para poder entender el nacimiento de la dominación patriarcal aliada al sistema capitalista, instalando a la familia como institución dominante, y asignándole un lugar de opresión a las mujeres, no solo en Europa sino también dentro del sistema colonial. Además, convirtió el cuerpo femenino en un instrumento para la reproducción y la expansión de la fuerza de trabajo, tratándolas como máquinas reproductoras biológica y socialmente a través de la configuración de roles de género.

Desde estos roles se desprende que las mujeres poseen por naturaleza “instinto materno” providencial y están encargadas de cuidar, criar y alimentar, tareas que hoy se están rebatiendo y deconstruyendo, ubicándose como trabajo no remunerado. Esta condición de subordinación a una vida exclusivamente privada, donde el hombre convierte a la familia en su micro-Estado (Federici, 2004) y relega a la mujer a la supervisión de la casa, se produce no solo en el ámbito burgués, sino también dentro el orden proletario, ya que la exclusión de las mujeres al salario les daba a los hombres poder sobre ellas.

La autora define esta realidad como “el patriarcado del salario”, ya que, a pesar del ingreso de las mujeres al mercado laboral con la industrialización, este no significó la emancipación, sino que, por el contrario, generó mayor explotación sobre las mujeres debido a que los maridos

cobraban sus salarios. Las mejoras en las condiciones salariales del proletariado europeo frente al temor de las revoluciones sociales agudizaron la subordinación, ya que al no ser necesario el salario de las mujeres fueron relegadas a la vida doméstica. Además de la división sexual del trabajo típica del capitalismo, donde el valor y el significado del trabajo femenino y masculino eran diferentes. En síntesis, en el capitalismo la producción de mercancías se separa de la reproducción de la vida, que se feminiza y se invisibiliza.

Siendo uno de los objetivos centrales de esta investigación el análisis de la perspectiva de género, se podría afirmar que la historia nos muestra cómo los orígenes de la desigualdad o la invisibilidad de las mujeres son parte de una estructura mayor, como es el patriarcado, y no del enfoque o la perspectiva de género de quienes elaboran los manuales. A pesar de esto, en la coyuntura actual se asiste a un cambio de paradigma que reconoce la desigualdad y que trabaja desde los diferentes ámbitos para eliminarla, por lo que la historia, y para este caso la enseñanza de la historia, es una herramienta de análisis e interpelación que puede poner en tensión las estructuras de dominación patriarcal.

3.1.3 Tercer filtro: la representación de las mujeres a través del lenguaje

Como se planteó al principio de este trabajo, los sesgos de género también se manifiestan a través de la escritura, en este caso se aborda la forma en la que están escritos los manuales.

Desde esta óptica, se observa que todo el cuerpo del texto está escrito en género masculino como forma de universalizar e integrar a todos los individuos, dejando un mensaje: no se termina de establecer un criterio, se presenta confuso. Un ejemplo de esto sucede en el manual *Pensar la historia 1*, donde al presentar el tema “Prehistoria” se plantean como contenidos “La evolución del hombre” y el “Origen del hombre americano”, pero la unidad se denomina “Origen y evolución de la humanidad” (Crosa et al., 2015a, p. 24). En el primer caso se visualiza un lenguaje no inclusivo, mientras que en el segundo sucede lo contrario. En general, termina primando la universalización del genérico masculino, ya sea en plural o en singular.

Otro aspecto que se destaca como lenguaje sexista es la referencia a “los historiadores”. En este caso, por ejemplo, podría ser sustituido por “quienes se dedican a investigar la historia”, trabajándolo previamente con el estudiantado, para evitar la discriminación lingüística.

La Tabla 10 ejemplifica algunas consideraciones para el tratamiento de un lenguaje no sexista.

Tabla 10 Lenguaje no sexista en los manuales

LENGUAJE NO INCLUSIVO	LENGUAJE INCULSIVO
Origen del hombre americano	Origen de la población
La evolución del hombre	La evolución de la humanidad
Los europeos	La población europea
Los historiadores	Quienes investigan la historia
La educación de niños y jóvenes	La educación de las infancias y adolescencias

Fuente: Elaboración propia

Entendiendo al lenguaje como reproductor de un orden hegemónico, al ser inclusivo y no sexista penetra dentro del *statu quo* para interpelar las formas de exclusión.

A lo largo de este trabajo se ha planteado la importancia de visibilizar a las mujeres y las identidades no binarias; en este caso el empleo del lenguaje no sexista supone un cambio que transformaría estereotipos y mandatos sexistas. La ruptura de un lenguaje que usa el masculino como genérico cambia las expresiones culturales que se proponen como objeto de estudio.

La lengua como instrumento de poder es un asunto político que reproduce inequidades de género, infravalorando a las mujeres (González y Delgado de Smith, 2022). El lenguaje como instrumento de carácter simbólico está impregnado de ideología, reproduciendo actitudes que son compartidas socialmente.

3.2 Una mirada decolonial a los manuales de Historia

En este apartado se pretende analizar no solo la construcción de los conceptos y las denominaciones categóricas enseñadas en los manuales como “modernidad”, “mundo”, “América

Latina”⁹, “eurocentrismo”, “Oriente”, “Occidente”, sino también realizar un análisis desde los Estudios Subalternos para determinar la violencia epistémica.

La enseñanza de la historia es una herramienta de análisis que permite romper con la “injusticia cognitiva” entre conocimientos (Meneses, 2018), donde se da por hecho la existencia de un solo conocimiento válido, además de reconocido por el norte global.

Este conocimiento se presenta como la “ciencia moderna”, monopolizando la exclusividad de rigor. Esta injusticia cognitiva somete a las representaciones de las mujeres (Lugones, 2008), como se viene planteado anteriormente, y quita la posibilidad de comprender un mundo, que es mucho más amplio, desde la diversidad, las diferentes relaciones, formas de pensar y de vincularse. Superar esta situación es desprenderse del pensamiento hegemónico porque la diversidad del mundo se muestra cuando se rompe el monopolio teórico.

Partiendo de la base de que en un aula no se pueden enseñar todas las historias del mundo (Mohanty, 2008), sí se pueden cambiar los paradigmas hegemónicos de una historia eurocéntrica y androcéntrica.

Este análisis tendrá en cuenta, en primer lugar, la cantidad de páginas en las que se distribuye cada temática a partir de la estructura que ofrecen sus índices; en segundo lugar, el análisis de los recursos desde una mirada decolonial (mapas, líneas de tiempo); en tercer lugar, las actividades; y por último, la historiografía. Es importante aclarar que en las conclusiones no se toman en cuenta solo las páginas dedicadas a cada uno de los temas, sino el nivel de profundidad y de problematización de los contenidos, así como también la construcción de categorías conceptuales claves.

3.2.1 Los índices

En busca de un análisis decolonial de los manuales, se analizan sus índices temáticos con el objetivo de estudiar el lugar que tiene la historia europea frente a la latinoamericana. Se los considera una muestra, una guía, de los contenidos que se trabajarán. Cumpliendo con el programa

⁹ A partir de este momento me referiré el continente americano como “Abya Yala”, en tanto denominación que los pueblos originarios dieran a su territorio, que hoy en día está siendo reivindicada. No se utilizó antes para no generar confusión, ya que en los manuales no se utiliza.

oficial, cada autor y autora organizó los temas en función de sus prioridades, a partir de una concepción de la historia que debería de ser enseñada.

Tabla 11 Conteos de páginas dedicadas por manual y editorial a cada unidad temática

Nivel	Editorial Santillana. Historia Mundo, América, Uruguay	Cantidad de páginas	Editorial Contexto “Pensar la historia”	Cantidad de páginas
1ero año	La pre historia del Uruguay	2	Los primeros pobladores en nuestro territorio	4
	Civilizaciones americanas	13	Las civilizaciones de América	16
	Civilizaciones del antiguo oriente	19	Las primeras civilizaciones	26
	Grecia	24	Grecia	18
	Roma	21	Roma	17
	Edad Media Europea	17	Edad Media Europea	24
	Edad Media Oriente	6	Mediterráneo y Oriente	10
2do año	Europa XV - XVIII	107	Escenario Europeo	121
	América y el Río de la Plata Uruguay	118	América y la expansión europea / América Latina las revoluciones de independencia	129
	Oriente	1	Oriente	2
3er año	Mundo	126	Europa y Estados Unidos	143
	América Latina y Uruguay	132	América Latina y Uruguay	131

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 11 discrimina el total de páginas dedicadas a cada unidad temática de cada manual, separados por editoriales.

Del análisis cuantitativo no se puede afirmar la intención de enseñar una historia eurocéntrica. Al cuantificar las hojas dedicadas a temas europeos y a los del sur global, existe una diferencia en los manuales de algunos años; por ejemplo, el manual de 2do año de la editorial

Santillana tendría un perfil más eurocéntrico, con 119 hojas dedicadas a la historia europea, frente a 107 hojas de historia del sur global. La editorial Contexto, en el manual de 2do año, le dedica 121 hojas a Europa y 131 al sur global; sin embargo, en el manual de 3era año, la misma editorial tiene 143 hojas dedicadas a Europa y 131 al sur global.

En síntesis, no se puede determinar exclusivamente por la cantidad de hojas si un manual es eurocéntrico o no, hacerlo sería simplificar un análisis que es más subjetivo y complejo. Habría que revisar cómo se trabajan los temas, que visión reproducen, cómo construyen categorías conceptuales.

Realizar un análisis desde esta perspectiva contribuiría a develar los elementos dominantes en la construcción de la identidad decolonial, poniendo en tensión al viejo paradigma y sus principios coloniales.

Enseñar una historia decolonial implica un ejercicio contante de interpelación epistémica en, al menos, dos elementos que se pueden revisar en los manuales de los tres niveles de enseñanza de Ciclo Básico:

1. El vínculo constante que se establece entre el capitalismo como sinónimo de “modernización” y de modernización como sinónimo de “europeo”.

A partir de la primera expansión colonial europea se construyó la idea de “Europa y los otros mundos”, distintos por su color de piel y cultura (Fontana, 2000; De Certeau, 1993).

En esta línea, Tzvetan Todorov (Dussel, 2000) plantea cómo a partir de la conquista del Abya Yala, en 1492, y el control del océano Atlántico, se estableció una conexión con el nuevo continente como el “otro europeo”.

Esto se produce a partir del siglo XV en adelante, momento en el que se exporta el concepto de modernidad desde Europa al resto del mundo, dando origen a dos paradigmas contradictorios.

Para Europa la modernidad se presenta como emancipadora; para los pueblos conquistados es la cultura de la violencia. Su resultado es el nacimiento de la “modernidad/ alteridad” mundial, “nosotros” (Europa) y “los otros”, los pueblos del mundo periférico.

Este concepto es trabajado en el manual *Pensar la historia 3* al abordar el tema de la expansión imperialista y sus justificaciones, en “El imperialismo y los otros”, donde justamente se problematiza esta relación (Crosa et al., 2017c, p. 59).

2. La violencia epistémica que surge de la historiografía “falta la voz de los subalternos”:

Como decía Chandra Mohanty (2008) no podemos contar todas las historias, más allá de que en la elaboración de manuales se realice una investigación profunda a nivel historiográfico. Siempre quedan voces que no son escuchadas, como lo plantean desde su trabajo en los Estudios Subalternos (Rivera Cusicanqui y Barragán, 2007).

Spivak (1998) ha desarrollado la idea de que no se puede hacer hablar al subalterno porque, en primer lugar, en su opresión no es escuchado, las intelectuales y los intelectuales escriben impregnados de subjetividad y, por último, porque aunque le demos la voz otros quedan fuera; solo el subalterno conoce su verdad. En la escritura de la historia se produce un proceso de apropiación del “otro”, quienes escriben toman la voz del “otro subalterno”¹⁰, por lo que la descolonización de la historiografía podría ser un camino para eliminar la violencia simbólica.

Teniendo en cuenta lo que plantean los estudios poscoloniales y con la intención de darle un giro decolonial a los manuales, pueden surgir nuevas categorías conceptuales que merecen ser revisadas.

3.2.2 Análisis de recursos desde una mirada decolonial

A continuación, serán analizados varios recursos que componen a los manuales desde la perspectiva decolonial: los mapas y las líneas de tiempo, las actividades propuestas en el manual y la historiografía.

3.2.2.1 Los mapas y las líneas del tiempo

La cartografía es un recurso clave en las clases de Historia. Cuando se presenta un nuevo hecho histórico se comienza por la ubicación en el tiempo y el espacio. En este momento entra en juego la variedad de mapas cartográficos¹¹ si queremos realizar un análisis decolonial de la

¹⁰ Esta idea se desarrollará más acabadamente en el punto 3.2.4

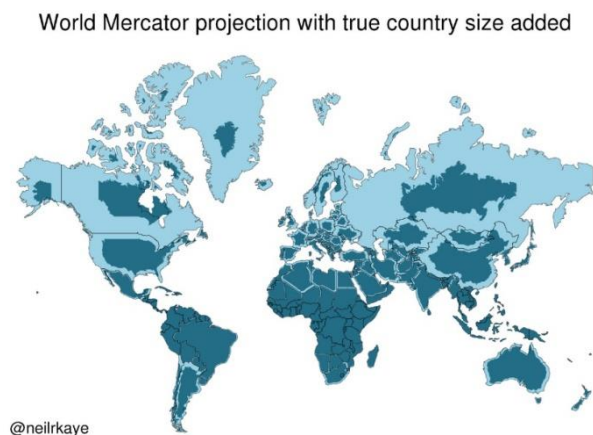
¹¹ No se presentan en este trabajo porque no tiene como objetivo realizar un estudio cartográfico.

historia, siendo importante revisarlos y, al menos, interpelarlos críticamente ante una expresión de una historia que privilegie al norte global.

Si bien en el capítulo 1 “Introducción a los estudios de la historia” del manual de primer año *Pensar la historia I* compara los mapas de Mercator y Peters, no interroga acerca de la importancia política de los mismos (Crosa et al. 2015, p. 17). Los manuales, a nivel global, se basan en la proyección de Mercator en el siglo XVI, proyección que fue producto de la manipulación cartográfica global, convertida en el símbolo de la dominación imperial eurocéntrica sobre el resto del mundo para colocar a Europa en el centro, y disminuir el tamaño de Asia, África y las Américas (Brotton, 2014). Por otro lado, la cartografía de Peter del siglo XIX ofreció la mejor alternativa a la hegemonía de la proyección de Mercator y al “eurocentrismo” detrás de él. Con la presentación de su mapa, Peters cree que Mercator posee una imagen totalmente falsa y distinta de la realidad. Aunque se pone en tela de juicio, su trabajo reveló que todos los mapas y sus proyecciones son influenciados por su tiempo histórico social y político, señalando “el papel de la cartografía también como vehículo mediante el cual una clase dominante proyecta su visión del mundo” (Boron, 2013, p. 275). En este sentido, Anderson Benedict (1993) expone como la cartográfica en manos del colonialismo europeo fue un instrumento para la consolidación de nacionalismos oficiales en el sudeste asiático del siglo XX. Se transfirió el concepto de “herencia de la soberanía” al estilo europeo, reconstruyendo la historia de la propiedad de la tierra con la creación de los “mapas históricos” y los mapas – logotipo, adquiriendo símbolos que referenciaban a los Estados imperiales.

Buscando romper con el paradigma hegemónico, estudios recientes plantean lo que sería la verdadera dimensión de los continentes fuera de la perspectiva del norte global. Como lo muestra la Imagen 13, Estados Unidos, Canadá y Rusia no tendrían las dimensiones que tienen desde el planisferio de Mercator. En el mapa se ve en color celeste el tamaño que tradicionalmente aparece en los continentes, aunque la imagen real es la señalada en color azul.

Imagen 12 El Mundo de Mercator con las proyecciones reales



Fuente: Agencia de la ONU para los refugiados. Comité Español (2022)

Imagen 13 El Mundo de Gall Peters



Fuente: BBC News Mundo (2022)

Pensar en nuevas proyecciones, implica cambiar el *corpus* discursivo frente a un mapamundi de uso universal, desnaturalizando lo que se entiende como conocido (Said, 1978). Para Fanon (1963, pág. 261) implica la “descolonización de la colonialidad del saber y del poder”, lo que significa cuestionar la construcción de las ciencias sociales para descolonizarlas. La propia denominación de “Oriente y Occidente” es una construcción hecha por el colonialismo europeo que se apropia del mar Mediterráneo, tan europeo como árabe.

El orientalismo atraviesa también la construcción historiográfica que se derrama en los manuales; como se puede ver, por ejemplo, en el de primer año al hacer referencia a la zona de “Cercano, Medio o Lejano Oriente”, una denominación que es eurocéntrica y colonial, puesto que toma como punto de partida el mar Mediterráneo. Por lo tanto, al enseñar el origen de las “civilizaciones mediterráneas” se estudia Grecia y Roma y, cuando se estudian las “civilizaciones del antiguo Oriente” corresponde a Egipto, Fenicios, Persas, todas comprendidas en la Mesopotamia o Media Luna de las tierras fértiles.

Al realizar un análisis decolonial se pueden interpelar dos cuestiones que llevarían a la decolonialidad del saber, intención de esta investigación. Primero, la importancia de incluir a las civilizaciones egipcia y fenicia (ambas ubicadas en el mar Mediterráneo) en el estudio de las civilizaciones mediterráneas, junto con Grecia y Roma. Segundo, descolonizar las formas de nombrar la ubicación de estos pueblos implica señalarlos por sus nombres originales. Así como correspondería nombrar a América Latina por sus orígenes coloniales, es decir, Abya Yala (como se mencionó anteriormente), Oriente y Occidente habrían de denominarse *Magreb* y *Mashriq*.¹² De esta forma, se podría crear una alternativa contemporánea al orientalismo, evitando ser orientalistas hacia el propio sur global al estudiar África y Asia.

3.2.2.2 Las épocas de la historia

En la línea de lo planteado anteriormente, es posible interpelar también la idea de progreso europeo, que estableció el tiempo lineal en términos universales. En el caso de “las edades de la historia”, no aparecen acontecimientos de las civilizaciones y pueblos del Abya Yala, o África o Asia, de modo que se construye una historia del “mundo” que es un “mundo incompleto”, producto de los “consensos” que se han ido incorporando en la historiografía europea. Al enseñar las épocas de la historia se hace referencia a los acontecimientos europeos, nuevamente la construcción de identidades subalternizadas. Como plantean los Estudios Subalternos, esto no se presenta como un

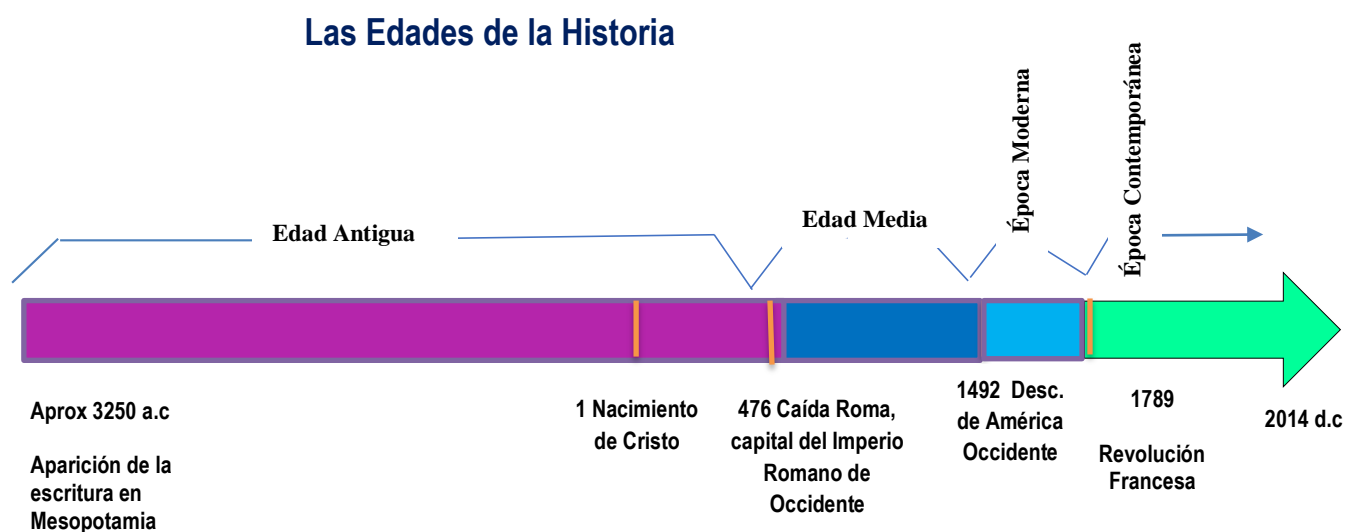
¹² Mashriq: Oeste asiático y el este del norte de África, Bahrein, Egipto, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Palestina, Qatar, Arabia Saudita, Sudán, Yemen, Siria, Emiratos Árabes Unidos. Magreb: Argelia, Libia, Mauritania, Marruecos, Sáhara Occidental y Túnez.

problema, al contrario, establece jerarquía, pero no niega la relación de superioridad de unos frente a otros.

Habría que acercarse a los “bordes” y elaborar una línea del tiempo que incluya otros continentes y sus procesos históricos, precisamente porque la “simultaneidad” de los hechos históricos es uno de los conceptos en los que se hace hincapié en la enseñanza de la historia. La línea del tiempo que se muestra a continuación es del manual de primer año *Pensar la historia I* acerca de “las edades de la historia”, que parte de una mirada occidental europea por dos motivos que se explicarán a continuación:

1. La periodización realizada es propia de la historiografía mundial occidental, determinando que los cambios en las épocas son en su mayoría por acontecimientos europeos. Se establece el comienzo de la Edad Media con la caída del Imperio Romano, el inicio de la Época Moderna con el “descubrimiento de América” y la Época Contemporánea con el estallido de la Revolución Francesa.
2. El concepto colonial de “descubrimiento de América” invisibiliza a los pueblos originarios y, además, “romantiza el proceso colonizador.

Imagen 14 Las Edades de la historia. Historia 1: Prehistoria, Antigüedad y Edad Media



Fuente: Copiado de Crosa, Piñeyrúa, Martí, y Visconti (2015a)

La descolonización de esta línea del tiempo implicaría incluir en forma paralela la existencia de los pueblos del Abya Yala, de África y de Asia en sus períodos correspondientes.

También implicaría utilizar denominaciones que no sean producto de la historiografía colonial; por ejemplo, cambiar “descubrimiento de América” por “inicio de la explotación y colonización del Abya Yala”. Esto contribuiría a la comprensión de que el sur es creado por el norte global geográfico, bajo la denominación del llamado “tercer mundo” por parte de los países hegemónicos.

A su vez, el sur global geográfico contiene en sí mismo no solo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo global, sino también alianzas con los poderes locales que consolidan la complicidad con aquellos, lo que explica la relación centro-periferia. De esta forma abrir nuevos caminos de interpelación en la enseñanza de la historia que permita acercarse narrativas decoloniales.

3.2.3 Las actividades

Este apartado propone analizar las actividades que se van proponiendo en cada manual, entendiéndolas como una forma particular de enseñar Historia y, en tanto actividades, analizarlas, reflexionar sobre ellas y reproducirlas en el marco contextual que ofrece el manual.

Acercas de determinadas actividades, llama la atención una ubicada en el manual *Pensar la historia 3* donde se trabajan “las migraciones” en el Abya Yala, específicamente en todo el Río de la Plata, como tema transversal. La propuesta acompaña la necesidad de trabajar sobre los orígenes, las raíces, incluso los problemas que viven las personas migrantes en todas las épocas de la historia. Si bien la propuesta de trabajo invita a que el estudiantado investigue sobre sus orígenes, el planteo parte de la premisa de que “la población uruguaya es de origen europeo” (Crosa et al., 2017, p. 157).

De esta forma, naturalmente son invisibilizados los grupos originarios indígenas y la población africana que llega en el marco de la explotación capitalista moderna. A su vez, resulta contradictorio porque los charrúas se abordan en los tres manuales de la misma editorial. En el caso del manual *Pensar la historia 2*, se presenta la matanza de Salsipuedes en el marco del gobierno de Rivera, y la actividad de investigación propuesta como cierre trata sobre la representación del monumento de los charrúas y el análisis de fuentes que narran el episodio.

¿Los Uruguayos descendemos de los barcos (así como los peruanos descenden de los incas y los mexicanos de los aztecas)?

¿Quiénes eran los migrantes? ¿Nuestros antepasados? En muchos casos, es posible que descubramos que nuestras raíces se encuentran en países europeos. Te proponemos indagar en el origen de tu familia a partir del ejemplo de un inmigrante. A través de entrevistas a él o a otros familiares puedes rastrear datos básicos como lugar de procedencia, cuándo se vino, dónde se instaló en nuestro país y a qué se dedicó. Busca fuentes que se corroboren esos datos: pueden ser fotos, cartas, documentos oficiales, restos materiales. Investiga en material historiográfico cuál era la situación del país de origen en esos años, cómo era la localidad o el barrio donde tu antepasado se instaló en nuestro país y el tipo de actividades a las que se dedicó. ¿Y las situaciones actuales, de África a Europa, de América Latina a Estados Unidos? ¿En qué difieren respecto a estas migraciones que has estudiado? ¿Las condiciones del viaje? (Crosa et al., 2017c, p. 175)

Si bien es cierto que los procesos fundacionales de nuestro país responden a modelos europeos, la narración incluida en la actividad del manual niega la existencia de los pueblos originarios, existencia que de hecho se presentó dentro de la misma colección en el manual *Pensar la historia 1*. Avanzar en descolonizar la historia implica examinar estas cuestiones. La forma en la que se presenta la consigna de las migraciones, que invisibiliza e incluso niega la diversidad étnica y cultural del Uruguay actual, aporta al análisis propuesto en el marco de los Estudios Subalternos que se desarrollan en la década del 70. En esta ocasión se intentó reconocer que en aquellas ciencias sociales que reproducía un relato colonial porque solo tenían voz los colonizadores. Asimismo, cuando querían darle voz a los oprimidos o bien hablaban por ellos, o bien lo hacían desde su lugar de poder, creando lo que Spivak llama “identidades subalternas” (citado en Rivera Cusicanqui y Barragán, 2007).

En la actualidad se podría trabajar con mayor profundidad la preservación de la memoria. Entre otras cuestiones se podría incluir el debate a través de preguntas que incentiven a la investigación y la recuperación de esas identidades olvidadas, ¿qué sucedió con sus

sobrevivientes? ¿Dónde están en la actualidad de Uruguay los descendientes del pueblo charrúa? ¿Conoces a alguien que diga ser descendiente de charrúas? ¿Cómo se puede preservar la memoria de este pueblo desde la enseñanza de la historia? Además de los cientos de migrantes que llegaron de las zonas de Líbano, Armenia y Palestina después de la primera y segunda postguerra y de los movimientos migratorios actuales.

En la historiografía nacional, el tema de los pueblos indígenas ha sido abordado e investigado por la academia, la política y el periodismo con muchas tensiones y desacuerdos entre sí, quizás por ello no resalta como un problema de análisis de nuestra identidad. Los autores Daniel Vidal y Renzo Pi Hugarte, por ejemplo, negaban la existencia de indígenas en el Uruguay, acusando a las organizaciones que lo reivindican de “charruismo”. Contrariamente, la doctora Mónica Sans (2022) establece que la población indígena en nuestro país alcanzaría a más de 1/3, sumando a las investigaciones en el territorio nacional donde los restos materiales evidencian lo planteado.

En el artículo de prensa “Los que no vinieron en los barcos” publicado el 7 de mayo de 2022 en *la Diaria*, el historiador José Ignacio Gomeza (2022) expone justamente que la desaparición de los charrúas a través del genocidio de Salsipuedes es parte de un proyecto político del Estado en el siglo XIX llevado a cabo por los mismos agentes coloniales. En el año 2009 la Ley N 18.589 instauró oficialmente el 11 de abril como el “Día de la Nación Charrúa” en conmemoración a este pueblo. Por consiguiente, la construcción del “otro” equivale a la construcción de una identidad¹³. Asimismo, la misma consigna invisibiliza a la población africana en nuestro país, arraigada demográficamente y culturalmente desde la época colonial. Es importante analizar la importancia del origen de la esclavitud y el problema que significó, además, para las mujeres. La esclavitud negra comenzó con la conquista española, inglesa y portuguesa, imponiéndole a las mujeres una concepción respecto a la hembra no blanca como un “animal sin género”, y a su vez asumida como una versión de mujer. Las relaciones de subordinación engenerizadas son producto de la explotación capitalista eurocéntrica, ya que en la historia de los indígenas americanos la homosexualidad o el tercer género era aceptado, sumando a esto que las mujeres en poblaciones nativas de norte América tenían un papel predominante en la estructura social, económica y política de las tribus. Esta situación que cambió de forma considerable en los

¹³ También se puede leer sobre el tema en el trabajo de Oscar Padrón Favre (2011).

cherokee después de la colonización anglosajona. Los hombres de estas tribus fueron llevados a Europa para ser educados en el patriarcado para constituir un nuevo orden tribal patriarcal (Lugones, 2008).

De esta forma podríamos abrir un camino de interpelación en la enseñanza de la historia que nos permita acercarnos la recuperación de una historia apropiada e interseccional.

3.2.4 Descolonizando la historiografía, un camino para eliminar la violencia simbólica en la historia.

La presencia de “la Escuela de los Annales”, corriente historiográfica fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch en 1929, que ha dominado prácticamente toda la historiografía francesa del siglo XX —teniendo una enorme difusión en el mundo occidental— rompió el monopolio epistémico del positivismo, momento revolucionario para la historiografía. En su vínculo con otras ciencias surgirán nuevas revisiones, por ejemplo, las de Carlo Ginzburg (Turín, 15 de abril de 1939) un historiador italiano abanderado de la microhistoria. El autor introducirá la cuestión de los que no tienen voz, como el campesinado en el siglo XVI.

Podría ser similar a lo que Michelle Perrot (2009) plantea acerca de la falta de voz de las mujeres que no pudieron guardar sus escrituras, poemas, cartas, dejando solo una verdad fragmentada, subjetivada, modificada, que termina por visibilizarlas como sujetos históricos.

La violencia simbólica es un aspecto que atraviesa este trabajo, sea en sus objetivos generales o en los particulares. Al principio se abordó para explicar la violencia de género que se reproduce en los manuales y, con ellos, en el aula, al invisibilizar a las mujeres. Esto derivó en un segundo análisis, la perspectiva de género de los manuales a través de la presencia de roles en las mujeres.

En esta instancia la violencia se presenta nuevamente desde lo simbólico, al abordar la importancia de la historiografía como soporte teórico que sostiene ciertos contenidos y no otros. Sin intención de sacralizarla, la historiografía contada por los manuales relata solo una parte de la historia (Spivak, 1998).

De las editoriales analizadas, los únicos manuales que cuentan con bibliografía son los de la colección *Pensar la historia*. La misma tiene un acervo historiográfico importante, sobre todo

de historiografía nacional. Para el caso de la historia de Europa, Asia y África las fuentes son occidentales, principalmente europeas.

Para Spivak (1998) los subalternos son incognoscibles, tratar de darles voz es un fracaso, puesto que hablaron por ellos. Se puede observar que en los documentos históricos que justifican la expansión imperialista en el siglo XIX la voz de los subalternos no está presente y, en algunos casos, es producto de las oligarquías dominantes.

En el proceso de descolonización esto sucede a través de las voces de las élites locales; Nehru (1889-1964) y Gandhi (1869-1948) en Asia, o Mandela (1918-2013) y Lumumba (1925-1961) en África. ¿Cómo puede la historiografía incorporar la voz de los subalternos? A pesar de los esfuerzos historiográficos por representarlos, no tienen su consentimiento, hablan por ellas y ellos. Reconocerlo y trabajarlo desde los manuales y en el aula, ayudaría a eliminar la violencia epistémica ejercida hacia las identidades subalternizadas.

Como dice el proverbio africano: “hasta que los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de caza siempre glorificarán al cazador”. Es fundamental recuperar una parte del pasado-presente (De Sousa Santos, 2022) que enseñe también las luchas comunitarias de las economías no capitalistas, campesinas, cooperativas, parcelarias, indígenas, populares, feministas, como plantean Silvia Rivera Cusicanqui y Barragán (2007), por ser hoy parte medular de las luchas que enfrenten al capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Descolonizar la historia implica una tarea intelectual que cuestiona los tres modelos de dominación de larga duración instalados en el *corpus* discursivo de la historia y de la historiografía, como son el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, por ser estos los que han configurado su escritura. En otras palabras, parece importante interrumpir la historia dominante con nuevas formas de innovación cognitiva que demuestren que no es posible escribir la historia de la liberación sin la liberación de la historia.

Conclusiones

El objetivo general de este trabajo fue analizar la perspectiva de género que se reproduce en los manuales de la asignatura Historia de Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria en Uruguay. Particularmente, poder identificar las formas de representación de las mujeres en relación con los varones. Esto requirió llevar a cabo un profundo trabajo desde la manualística, a través del cual la iconografía de los manuales fue una muestra fundamental, por ser la misma el lugar que se les otorgó principalmente a las mujeres en los textos.

Respecto a los manuales, es importante establecer que fueron escritos en un momento donde no estaba instalado como hoy en la agenda pública el tema del “género”, por lo que son “ciegos al género”, no toman en cuenta las consecuencias de la diferenciación entre la representación de los hombres y las mujeres.

A pesar de esto, se puede interpretar la intención de enseñar una historia inclusiva.

En la colección de los manuales “Historia 1-2-3” de editorial Santillana a cargo de las profesoras Lucila Artagaveytia y Cristina Barbero, las docentes plantean actividades donde las mujeres son las protagonistas, a través de relatos “Annay” (Artagaveytia y Barbero, 2016a, p. 110) y “Amores en la corte” (Artagaveytia y Barbero, 2016b, p. 124). También lo hacen al trabajar la sociedad colonial, donde incluso las mujeres que se presentan podrían analizarse desde una mirada interseccional (Crenshaw, 1994) por ser mujeres negras, indígenas, mestizas y blancas.

En el caso del manual *Pensar la historia 3*, las mujeres son incorporadas en las actividades “Una mirada de género” y “Las mujeres de la Rosenstrasse” (Crosa et al., 2017c, pp. 35 y 223). El movimiento sufragista no deja de estar presente en ambas colecciones, en función de esto no podemos decir que no aparecen en los textos.

Del primer filtro aplicado en las muestras iconográficas fueron analizadas 627 imágenes individuales (el total en ambas editoriales), 100 de ellas corresponden a representaciones individuales de mujeres y 527 a representaciones individuales de varones, por lo que sí se puede afirmar que las mujeres están menos representadas en los manuales de primero a tercer año en ambas editoriales. Al realizar el rastreo de las imágenes de mujeres con relevancia histórica, en los 6 manuales solo se encontraron a Isabel de Castilla en *Pensar la historia 2* (de la editorial Contexto) y a Rigoberta Menchu en *Historia 3: Mundo, América y Uruguay* de Santillana.

En el segundo filtro aplicado a los manuales acerca de la reproducción de los roles de género se puede apreciar no solo la existencia de un número mayor de imágenes de varones, ubicándolos como referentes de modelos políticos y culturales, sino que además se ubica a las mujeres en los roles reproductivos, domésticos o productivos. Incluso al tratarse de representaciones mixtas es frecuente que las mujeres aparezcan en roles de dependencia o subordinación frente a los hombres. La historia que se enseña termina siendo androcéntrica, ya sea porque es el hombre quien está visible en los manuales o porque se hace alusión “al hombre” como centro de la experiencia humana, tomado el término como válido para la generalidad de “los seres humanos”, ya sean hombres o mujeres. Es importante rescatar a las mujeres como sujetos históricos integrantes del entramado social y cultural, y visibilizarlas en la historia por ser quienes sostienen la economía, las comunidades, las que educan, crían, cuidan y reproducen la cultura de la comunidad, ubicarlas como modelos sociales en los lugares preponderantes, que no son siempre los políticos.

En función de lo que los manuales arrojan podrían plantearse algunas recomendaciones a tener en cuenta para trabajar las actividades desde una mirada de género que interpele positivamente los relatos. Las actividades antes mencionadas de “Annay” y “Amores en la corte” son una buena instancia para traer la problemática de la explotación sexual, el matrimonio “forzado”, “el amor romántico”, “el noviazgo adolescente” y “las masculinidades”, por tratarse en ambos casos de mujeres jóvenes que son obligadas a contraer matrimonio en la adolescencia, una de ellas, además, con un hombre de 70 años.

En la actualidad el problema de la violencia de género nos debe interpelar como sociedad; al principio de este trabajo se presentó como problema de investigación la violencia de género y el lugar del currículum como reproductor de la violencia simbólica, esta revisión permitiría un abordaje a esta problemática, un tiempo de discusión a partir de la clase de Historia.

Promover la reflexión sobre lo que les está sucediendo estas mujeres, trabajar la empatía e invitar a reflexionar sobre los vínculos en las diferentes épocas de la historia, contribuiría a allanar el camino hacia concepciones más igualitarias, no discriminatorias, desnaturalizando la violencia de género. Revisar la historiografía incorporando una historiografía de mujeres¹⁴, por qué no desde feminismo postcolonial, sobre todo cuando tenemos a las mujeres como protagonistas.

¹⁴ La escuela de las mentalidades ha sido de gran aporte.

En ese sentido, por ejemplo, Silvia Federici (2004) ha realizado un gran aporte con su obra *El Calibán y la bruja*, denominando a la “caza de brujas” del siglo XVIII como el primer “feminicidio” de la Historia Moderna para afianzar el vínculo del capitalismo con el patriarcado.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia puede contribuir a una contrasocialización del género, es decir, transformar los modelos que se reproducen de las mujeres y los hombres en la sociedad, que, además, ya no es binaria y heteroexclusiva. Mediante la enseñanza de la historia las personas oprimidas, bajo cualquier forma de dominación (por clase, género, etnia, entre otras) pueden incorporarse mecanismos que les permitan construirse históricamente y que el estudiantado pueda deconstruir su identidad y posición en el mundo.

Adeguar los manuales de Historia hacia una perspectiva de género interseccional que aborde la igualdad y la violencia de género tiene desafíos.

En primer lugar, porque no siempre se incorpora en nuestra formación académica una enseñanza de la historia con perspectiva de género; lo que se reproduce en nuestras prácticas, en la elaboración de los programas¹⁵, los discursos y las producciones personales, que además no es exclusivo de la enseñanza de la Historia sino que es interdisciplinar.

En segundo lugar, porque, a mi entender, la manualística ha perdido lugar y habría que resignificarla y actualizarla con nuevas modalidades textuales. En este sentido, el lenguaje entra en acción, como ya se planteó en el marco teórico de este trabajo los sesgos de género se manifiestan en la escritura de los manuales, no basta con cambiar “alumnos” por “alumno/as/es” u “hombres y mujeres”, debemos transformar las expresiones culturales que utilizamos en clase para romper con la universalización del masculino. Todos los manuales están escritos con lenguaje masculino; por ejemplo, en una consigna del manual *Pensar la historia 3*, en la lámina C: 44, se presenta una imagen de una adolescente en 1943 recibiendo una clase sobre las diferencias raciales entre arios y judíos, pero el cuerpo del texto dice “jóvenes alemanes” (Crosa et al., 2017c, p. 201), propio de la ceguera de género. Debería decir “una joven alemana”.

En relación con la mirada decolonial de los manuales, como se especificó en el trabajo, consistió no solo en analizar los recursos como los mapas, las líneas del tiempo y las actividades, sino establecer la importancia de descolonizar el relato histórico, es decir, transformar el *corpus*

¹⁵ Programas personales de cada docente. El programa oficial si bien es ciego al género, otorga absoluta libertad a la hora de planificar los cursos.

discursivo que habita hoy nuestras prácticas.

A través de sus índices se evidencia la intención de enseñar una historia no eurocéntrica, considerando que la cantidad de páginas dedicadas a temas de la historia europea no son la mayoría, si las comparamos con las unidades temáticas dedicadas al sur global. Además, ambas editoriales hacen especial énfasis en la historia del Uruguay. Sobre los mapas, si bien la producción en el mundo es eurocéntrica y se utiliza el planisferio de Mercator universalmente, pueden ser analizados desde una perspectiva decolonial, revisando los términos “Oriente y Occidente”, “mundo”, referencia que se aplica a Europa. La colección de manuales de la editorial Santillana tiene como eje común “Mundo, América y Uruguay”, pero estos últimos también son parte del sistema mundial global. Al revisar los índices, “mundo” equivalía a la historia de las potencias centrales, capitalistas y occidentales: Europa y Estados Unidos; dejando de lado a los pueblos del sur global que también son parte del sistema “mundo”. En todo caso, podrían nombrarse como norte y sur global.

Cuestionar la “modernidad europea” que estableció el tiempo lineal en términos universales, colonizando la construcción del tiempo histórico; revisar el período de la Edad Media y el feudalismo, ubicándolo en el lugar que deben tener como un fenómeno aislado de las civilizaciones que dominaban el comercio hacia el siglo XV —China y el mundo musulmán—; admitir que el feudalismo solo se produjo en Europa occidental debido a que se encontraba bloqueada por el mundo musulmán hasta 1870 (Dussel, 2007); en definitiva, eliminar la injusticia cognitiva y enseñar otra historia, no implica eliminar lo enseñado hasta hoy, porque al hacerlo dejaríamos de lado una parte de la historia, dando origen a nuevas identidades subalternizadas.

Aun así, se puede hacer el ejercicio de ir a los límites de la historiografía, elaborar una línea del tiempo que incluya otros continentes, otros pueblos, otros procesos históricos, nuevas miradas. Estimular al estudiantado a interpelar y discutir con un marco teórico distinto la historia de nuestro continente y el impacto en la colonización europea, abandonando la perspectiva del colonizador como quien trajo la civilización, redescubriendo la conquista desde el punto de vista de quienes fueron colonizadas, desde las historias no contadas, silenciadas y olvidadas. Y a partir de allí mostrar el genocidio cometido en el Abya Yala y las secuelas expresadas en la colonialidad contemporánea.

Incluir al feminismo decolonial a la hora de interpelar la historiografía de Latinoamérica al igual que la Europea, en la necesidad de enseñar la historia desde una perspectiva de género,

necesaria para visibilizar a las mujeres, pero fuera de la lectura del feminismo hegemónico. De esta forma, hacer visible a las negras, las indias, las mulatas y todas las mujeres no blancas del todo el mundo. En este sentido estaríamos decolonizando al género como categoría de análisis proporcionando otros modelos culturales, no eurocéntricos y occidentales.

No se trata de aplicar una receta en la planificación de las clases de Historia o en la elaboración de un nuevo manual libre de pensamientos hegemónicos, sino de enseñar una historia con perspectiva de género y decolonial para la que es necesario un ejercicio de interpelación constante sobre los recursos, las narrativas y los aportes que surgen del estudiantado, impregnándoles una nueva perspectiva.

Se trata de rastrear en la historia los orígenes de la desigualdad o la invisibilidad de las mujeres como parte de una estructura mayor, el patriarcado, demostrando que la desigualdad tiene un origen estructural y servil a un sistema de dominación capitalista y androcéntrico, que se derrama de manera invisible en el currículum reproduciendo la violencia simbólica y, en consecuencia, de género.

A pesar de esto, en la coyuntura actual se asiste a un cambio de paradigma que reconoce la desigualdad y trabaja desde los diferentes ámbitos para eliminarla, se podría pensar en nuevas formas de incorporación de las mujeres al currículum.

Finalmente, culminando con el último objetivo de esta investigación, se recomienda revisar los manuales desde los aspectos analizados: la iconografía, el lenguaje, las consignas, etc., para incorporar una perspectiva de género transversal que enseñe una historia inclusiva, con diferentes modelos sociales, lejos de sesgos androcéntricos y sexistas reproductores de violencia simbólica.

En este sentido, es fundamental la formación del profesorado en género a través de talleres o cursos. Como se planteó a lo largo de este trabajo, no alcanza con mencionar a las mujeres en un tema o incluir una fotografía para que estén presentes, se necesita cambiar nuestra formación. Por lo tanto, ayudaría en este avance el fortalecer líneas de investigación respecto a :1) decolonizar al género- para ofrecer nuevas miradas en torno a “las mujeres como sujetos históricos y culturales”- 2) construir nuevas categorías de mujer fuera del ámbito eurocéntrico, 3) incluir en estas investigaciones a colectivos LGTBQ+ como componentes fundamentales a la hora de elaborar nuevas categorías. Respecto a la manualística, trabajar en nuevas producciones de textos teniendo en cuenta las transformaciones y cambios de paradigma de los últimos años.

En síntesis, proponer la búsqueda de una nueva historia de las mujeres que faciliten y aporten insumos para la reflexión y la contribución de nuevos saberes a enseñar en género y decolonialidad, ese el espíritu de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Alcoff, L. (1988). Cultural Feminism versus Pos- Structuralism: Identity Crisis in Feminist Theory. *Journal of Women in culture and Society* , 405- 436.
- Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2016a). *Historia 1 Prehistoria, Antigüedad, Edad Media*. Montevideo: Santillana.
- Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2016b). *Historia 2 Mundo , América y Uruguay (siglo XV al XIX)*. Montevideo: Santillana.
- Artagaveytia, L., & Barbero, C. (2016c). *Historia3.Mundo, América y Uruguay*. Montevideo: Santillana.
- Benavides Lara, M. A., & Galván Aguilar, N. A. (julio-agosto 2020). Una aproximación al currículo y al género como desafíos para el sistema educativo nacional. *Revista Digital Universitaria*, 21(4).
- Benedict, A. (1993). *Cominidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura económica.
- Boron, A. (2013). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Bourdieu, P. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona : Laia.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones practicas.Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. B. (2000). *La Dominación masculina* . Barcelona: Anagrama.
- Bralich, J. (1990). *Los textos escolares como instrumento ideológico*. . Montevideo : UDELAR.
- Brotton, J. (2014). *Uma Historia do Mundo Em Doze Mapas (Em Portugues do Brasil)*. Río de Janerio: Zahar.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto.El uso de la imagen en el documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Butler, J. (2010). El transgénero y el espíritu de la revuelta. *Minerva*(3), 47-51. Fonte: [http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/El__transgenero__y__el__espiritu__de__la__revuelta_\(7428\).pdf](http://www.circulobellasartes.com/fich_minerva_articulos/El__transgenero__y__el__espiritu__de__la__revuelta_(7428).pdf)
- Campero, R., Pérez, I., & Quesada, S. (2016). *Género y masculinidades. Miradas y herramientas*

- para la intervención. MIDES UCC, INJU, INMUJERES, UNFPA. Montevideo: FLACSO Uruguay. Fonte: <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/MASCULINIDADES.pdf>
- Cartes Pinto, D. y. (2018). La inclusión y los roles de las mujeres en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Em A. S. B. Tosar, *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les* (pp. 297-308). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Castellanos, G. (10 de 2 de 2023). *Mujeres de aquí y de allá*. Fonte: <https://mujeres.andaluciasolidaria.org/existe-mujer-genero-lenguaje-cultura/>
- Crenshaw, K. W. (1994). *Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. Nueva York: Stanford Law Review .
- Crosa, M., Berais, A., Demassi, C., Leone, V., Piñeyrúa, A., Martí, J., & Visconti, A. (2015a). *Pensar la historia*. Montevideo: Contexto.
- Crosa, M., Piñeyrúa, A., Berais, A., Leone, V., Martí, J. P., & Visconti, A. (2016b). *Pensar la historia 2*. Montevideo: Contexto.
- Crosa, M., Piñeyrúa, A., Martí, J. P., & Visconti, A. (2017c). *Pensar la historia " El mundo contemporáneo" Tomo 1*. Montevideo: Contexto.
- De Barbieri, M. T. (24 de Marzo de 2020). *FLACSO Uruguay*. Fonte: <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES>
- de Certau, M. (1993). *La escritura de la historia*. Mexico : Universidad Iberoamericana .
- De la Cruz, C. (2009). Capítulo II. La planificación de género en las políticas de género”. Em R. I. Cobo, *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género*. (pp. Pág. 53 - 117.). Madrid: Complutense de Madrid .
- De Sousa Santos, B. (2022). *Tesis sobre la decolonización de la historia* . Buenos Aires : Clacso.
- Del Alamo Ayuso, A. (2016/2017). *Persepcion de la violencia simbólica entre el alumnado de educación secundaria*. . Cantabria : Univesidad de Cantabria.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duby, G., & Michelle, P. (2018). *Historia de las Mujeres. La Edad Media* . España: Taurus.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. Em CLACSO, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. CLACSO, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid : Trota .

ECO, U. E. (24 de Agosto de 2004). El libro escolar como maestro. *El Mundo*.

Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político) . *Athenea Digital n°16*., 1- 24.

Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación G.S. Ruipérez, 2 v.

Escolano, A. (2012). El Manual como texto. *Pro- Posicoes.Vol.23 N.3*, 33-50.

Escolano, A. (22 de octubre de 2021). Fonte: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300003>

Espiga Dorado, S. (2021). Discursos convergentes en la construcción de la infancia sana a través de los textos escolares de principios de siglo XX. *History of Education in Latin America*.

Espiga Dorado, S. (2023). La edición, circulación y usos político-pedagógicos de los manuales escolares a principios del siglo XX en Uruguay. *Claves.Revista De Historia*, 8(15), 151–195.

Facio, A. (2005). Feminismo , Género y Patriarcado. *Revista academica sobre enseñanza del derecho en Buenos Aires*, 259 - 294.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.

Federici. (2004). *Caliban y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Automedia.

Fernandez Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. *El género como categoria de analisis en la enseñaza de las ciencias sociales*. Madrid, Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Fernandez Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados; no. 8*, 115-128.

Fernandez Valencia, A. (2010). Género e Historia una perspectiva didáctica. *Miradas multidisplinares para un mundo en igualdad ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género / coord.*, (pp. 147-176). Madrid. Fonte: Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391663>

Fernandez Valencia, A. (3 de Octubre de 2021). *Dialnet*. Fonte:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjo1Y2Cwa7zAhU3ILkGHdJtAWYQFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1454197.pdf&usg=AOvVaw1lw4Hc5GN2S4j9IL-cEnWp>

Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Critica .

Galtung, J. (2017). La violencia: cultural, estructural y directa. Em M. d. Defensa, *Cuadernos de Estrategia 183 Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo de la acción colectiva*. (pp. 147- 168). Ministerio de Defensa.

García Montejó, S. (2015). Aspecto metodológicos de la investigación cualitativa. Em CLACSO, *“Investigación educativa” Abriendo puertas al conocimiento*. Buenos Aires : CLACSO.

García Prince, E. (2008). *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual, El Salvador*. Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Giraldo-Gil, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna la relacion Género y currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 211-223.

Gomez, J. I. (27 de 8 de 2022). Fuente: La Diaria:
<https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/5/los-que-no-vinieron-en-los-barcos/>

González M, M. C., & Delgado de Smith, Y. (2022). Lenguaje no sexista: Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud 14*, 86 - 95.

Jorge, B. (1990). *Los textos escolares como instrumento ideológico* . Montevideo : UDELAR.

Kabeer, N. (. (1994). *Reversed Realities: Gender Hierarchies in Development Thought*, . Londres.: Verso.

Kabeer, N. (. (1994). "Política y planificación con conciencia de género: una perspectiva de las relaciones sociales" . Em M. (. Macdonald, *Planificación de género en las agencias de desarrollo. Afrontar el desafío*. Oxford.

López Navaja, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363., 282 - 308.

Lopez Navajas, A. (2015). *Las mujeres que nos faltan. Analisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*. València : Univeritat de València.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Binghamton University, USA*, 82.

- Macho Román, R. (2016). El tiempo de las imágenes. Notas acerca de la Historia del Arte según Didi-Huberman. *Escritura e imagen Vol n°12*, 7- 26.
- Magallón Portolés, C. (2005)). «Epistemología y violencia. Aproximación a hacia la violencia hacia las mujeres". *Revista Feminismo/s n°6.*, 33 - 47 .
- Mc Millan, J. S. (2005). *La investigación educativa*. Madrid: Pearson. Addison Wesley.
- Meneses, M. P. (2018). *Epistemologías del Sur* . Buenos Aires: Clacso.
- MIDES. (24 de octubre de 2021). Fonte: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/campanas/noviazgos-libres-violencia-edicion-2020>
- MIDES. (24 de Octubre de 2021). *Consejo Nacional de Genero*. Fonte: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/consejo-nacional-genero-0>
- Millet, K. (1975). *La política sexual*. México: Aguilar.
- Mohanti, C. T. (2008). Bajo los Ojos de occidente. Em L. H. Suárez Navaz, *Descolonizando el Feminismo:Teorías y prácticas desde los Márgenes* (p. 112). Madrid: Cátedra.
- Muzzi, S. J. (2019). La Perspectiva de Género de los currículos de historia y ciencias sociales de Italia y Argentina: una formación para la formación del profesorado. *XXX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales - Enseñar y Aprender*. Lisboa.
- Navaja, L. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO : una genealogía de conocimiento ocultada . *Revista de Educación*, 363. , 282 - 308.
- Padrón Favre, O. (2011). *Los Charrúas-Minuanes en su etapa final*. Durazno: Tierra Adentro.
- Panofsky, E. (1979). *El Significado de las artes visuales* . Madrid : Alianza .
- Panofsky, E. (1987). *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Peñalver Pérez, R. (2003). *¿ Que quieres enseñar? Un libro sexista oculta a la mitad*. Murcia: Instituto de la Mujer.
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Pollock, G. (1999). *Differencing the Canon .Feminism and the Writing of Art's Histories*. Londres - Nueva York: Routledge.
- Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia.Feminismo, feminidad e Historias del Arte*. Buenos Aires : Fiordo.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder , eurocentrismo y América Latina. Em A. Quijano.

Buenos Aires : Clacso.

Rausell Guillot, H. (14 de 12 de 2016). Los Rostros de la historia. La enseñanza de la historia moderna en los manuales de secundaria a través de sus imágenes. *Investigación didáctica*. Valencia, España : Universidad de Valencia, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

Riego Amézaga, B. (2019). Las imágenes como fenómeno cultural: una mirada necesaria en etapas para abordar los retos actuales. *Historia y Memoria de la Educación 10. Historia y Memoria de la educación*, 17- 49.

Rios Pignatta, E. M. (2020). La representación de los roles de género en las imágenes de los libros. *Maestría en Educación, Sociedad y Política. Promoción 2018- 2020*. Montevideo, Uruguay.

Rivera Cusicanqui, S., & Barragán, R. (2007). *Debates postcoloniales: Una introducción a los Estudios de Subalternidad*. La Paz: Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias.

Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Revista universitaria de ciencias sociales*, Volumen 12, Número 16: 109-129.

Rostagnol, S. (1993). *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*. Montevideo: Proyecto SYPLU, Papeles de Trabajo, Montevideo: FHCE -Udelar.

Sacristán, G. (1988). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Said, E. (1978). *Orientalismo*. Barcelona : Cultura Libre.

Sans, M. (25 de 10 de 2022). *Portal UDELAR*. Fuente:
<https://udelar.edu.uy/portal/2022/02/entrevista-a-monica-sans-la-huella-indigena-en-la-identidad-uruguaya/>

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: FCE. Fuente:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjb1q7wwY7zAhXLqpuCHWzdB98QFnoECAIQAAQ&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F380230%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FScott%252C%2520Joan%2520-%2520G%25C3%25A9nero%252

Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Orbis Tertius, III (6)*, 175-235. Fuente:
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/p

Uval, N. (26 de Octubre de 2021). *La Diaria*. Fuente:

<https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/1/resistencias-a-la-educacion-sexual-en-uruguay/>